Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

Ilona Czarnota

Rozwój sumienia u dzieci w wieku 10 – 12 lat

Praca doktorska napisana pod kierunkiem
prof. UAM dr hab. Haliny Sowińskiej

Poznań 2015

Bardzo podziękuję Promotor mojej pracy –
prof. dr hab. Halinie Sowińskiej za wsparcie, cenne inspiracje, permanentną gotowość do rozmów, dyskusji, dzielenia „włosa na czworo”, a także za ciepło i okazywaną serdeczność.

Spis treści

Wstęp ……...…….. 6

Rozdział 1. Wokół zagadnienia sumienia ……..…….. 14

1.1. Zagadnienie sumienia na przestrzeni wieków ..……. 16

1.2. Problematyka sumienia w świetle różnych nurtów psychologicznych …….. 22

1.3. Zagadnienie sumienia w teologii ...…… 42

Rozdział 2. Przejawy działania sumienia i jego rozwój ……... 50

2.1. Rozwój i zmiana rozwojowa ……. 51

2.2. Stadialne modele rozwoju sumienia …….. 55

2.3. Wyrzuty sumienia i ich rozwój …….. 65

2.4. Zachowania moralne oraz dokonujące się w nich zmiany ……...…….. 79

2.5. Rozwój moralny jako efekt internalizacji norm moralnych …...……... 89

Rozdział 3. Mechanizmy działania sumienia …… ……. 97

3.1. Mechanizmy endo- i egzocentryczne ……. 98

3.2. Empatia i jej rola w sposobie funkcjonowania sumienia …….…… 102

3.3. Mechanizmy działania sumienia oparte na uwewnętrznionych normach ……...…… 110

Rozdział 4. Uwarunkowania właściwości sumienia oraz jego rozwoju – przegląd badań ……...…….. 117

4.1. Właściwości sumienia i jego rozwój a czynniki wewnętrzno – rozwojowe ……...…… 117

4.2. Właściwości sumienia i jego rozwój a czynniki społeczno – kulturowe ……...…… 129

Rozdział 5. Wychowanie sumienia - konteksty, problemy, rozwiązania ……..…141

5.1. Wychowanie moralne jako czynnik stymulujący różne obszary rozwoju dziecka …….. 143

5.2. Autorytet i jego rola w wychowaniu moralnym …….…. 155

5.3. Aktywność dziecka jako czynnik stymulujący rozwój jego sumienia – podmiotowość, refleksja, praca nad sobą …….. 159

Rozdział 6. Metodologiczne podstawy badań własnych …..……...… 171

6.1. Cele badań …….……...…. 174

6.2. Problemy badawcze ……. 174

6.3. Zmienne i ich definicje …… 177

6.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze …….. 181
6.5. Zmienne – wskaźniki i pomiar …… 185
6.6. Dobór i charakterystyka próby badawczej ……... 193
6.7. Organizacja badań własnych …… 195
6.8. Analiza statystyczna ……. 196
Rozdział 7. Właściwości sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 i 12 lat ……..... 197
7.1. Trafność oceny moralnej dzieci w wieku 10 – 12 lat ……...…….... 201
7.2. Odporność na pokusy dzieci w wieku 10 – 12 lat ……...…….….. 229
7.3. Reakcja dzieci na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 – 12 lat ……...…… 242
7.4. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat …..……... 265
7.5. Powiązania między trafnością oceny moralnej, odpornością na pokusy, reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami i motywami zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat …….…… 289
7.6. Podsumowanie wyników ……. 310
Rozdział 8. Właściwości sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 – 12 lat a płeć …….…….. 315
8.1. Trafność oceny moralnej dziewczynek i chłopców w wieku 10 - 12 lat ……... 320
8.2. Odporność na pokusy dziewczynek i chłopców w wieku 10 - 12 lat ……... 328
8.3. Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dziewczynek i chłopców w wieku 10 – 12 lat ……...…….. 331
8.4. Motywy zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat …….….. 336
8.5. Podsumowanie wyników ……...…….. 346
Rozdział 9. Właściwości sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 – 12 lat a miejsce zamieszkania ……..…….. 348
9.1. Trafność oceny moralnej dzieci w wieku 10 - 12 lat a miejsce zamieszkania …….. 360
9.2. Odporność na pokusy dzieci w wieku 10 - 12 lat a miejsce zamieszkania ……..... 368
9.3. Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania …….. 372
9.4. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a miejsce zamieszkania …….. 377

9.5. Podsumowanie wyników …….. 384

Rozdział 10. Właściwiści sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 – 12 lat a doświadczenia szkolne …… 388

10.1. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 - 12 lat w świetle uzyskanych wyników ……...……. 403

10.2. Trafność oceny moralnej dzieci w wieku 10 - 12 lat a doświadczenia szkolne …….…….. 414

10.3. Odporność na pokusy dzieci w wieku 10 - 12 lat a doświadczenia szkolne ……..…….…. 421

10.4. Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 - 12 lat a doświadczenia szkolne …..……...426

10.5. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a doświadczenia szkolne …….…….…… 432

10.6. Właściwości sumienia dzieci oraz jego rozwój, a przebieg ich szkolnych doświadczeń między 10 a 12 rokiem życia ……... 440

10.7. Podsumowanie wyników ……...……..…….. 448

Rozdział 11. Różne oblicza sumienia oraz jego rozwoju u dzieci w wieku 10 - 12 lat – analiza jakościowa …...……..450

Zakończenie ……...….... 477

Bibliografia ……...….... 488

Aneks

Załącznik nr 1: Spis tabel ……..……...508

Załącznik nr 2: Spis wykresów ……...……. 511

Załącznik nr 3: Pytania do rozmów z rodzicami, nauczycielami, karta obserwacji ……..…….. 514

Załącznik nr 4: Pomiar zmiennych …….. 518

Załącznik nr 5: Tabele szczegółowe: sumienie a zmiany doświadczeń szkolnych …. 521

Załącznik nr 6: Ankieta ……... 524

Wstęp

Doświadczenie sumienia jest bardzo głęboko zakorzenione w świadomości ludzi, cały czas żywe i powszechnie rozumiane. Świetnie obrazują to efekty badań M. Karwatowskiej przeprowadzonych wśród młodzieży licealnej, których przedmiotem było określenie – czym dla młodych ludzi jest sumienie, z jakimi określeniami je kojarzą, do czego porównują, jaki koloryt mu przypisują. Okazuje się, że zadanie to nie sprawiło im większych problemów. Młodzi ludzie wskazali całą plejadę skojarzeń. Sumienie zatem było kojarzone z grzechem, głosem (wewnętrznym/serca/duszy) i wątpliwościami. Sumienie to „głos", który definiuje, co jest dobre a co złe, to zbiór zasad moralnych, według których postępuje człowiek, to system wartości, to „coś", co nakazuje, budzi się, choruje, dręczy, męczy, mówi, radzi, gryzie, ciąży, to „zwierciadło", w którym nie zawsze lubimy się przeglądać, to „drogowskaz", który wskazuje właściwy kierunek postępowania. Koloryt sumienia był biały – czarny - szary, ale i niebieski (niebo), zielony (odradzające się życie). Sumienie postrzegane było więc przez uczniów dwubiegunowo: jako „coś" albo „ktoś" „surowy, uciążliwy, niemiły", albo jako „ktoś sprawiedliwy, przyjacielski". Niezależnie jednak od nadanego sumieniu kolorytu i funkcji (mniej lub bardziej przyjemnej), odpowiedzi młodych ludzi jednoznaczne przemawiały za tym, że noszą oni w sobie głębokie przekonanie, co do słuszności jego sądów, ufają im, chociaż często - jak wskazują - przed nimi uciekają, bo są dla nich trudne i wymagające (Karwatowska, 2010, s. 23 – 36).

Wyniki tych badań bardzo czytelnie pokazują, że doświadczenie działania sumienia jest powszechne, także wśród młodych ludzi. A na ile łatwe do określenia, zdefiniowania na gruncie nauki? T. Frąckowiak (1998, s. 182) trafnie ujmuje ten problem wskazując, że współcześnie znacznie prościej jest powiedzieć, czym sumienie nie jest, niż, czym jest. To, co potocznie jest tak dobrze rozumiane i doświadczane przez większość (jeśli nie wszystkich) ludzi, kiedy przychodzi do zdefiniowania napotyka już wiele trudności.

Na sumienie można spojrzeć jednak nie tylko przez pryzmat tego czym ono jest, ale także przez pryzmat różnych przejawów jego działania. Zachętą do takiego spojrzenia na sumienie i jego rolę w życiu człowieka mogą być słowa św. Jana Pawła II, który w 1995 roku Skoczowie wołał o „ludzi sumienia" jasno określając, jakimi przymiotami powinni się oni wyróżniać. Działanie sumienia można zatem poznać

po sposobie myślenia człowieka, podejmowanych przez niego zachowaniach, czy reakcjach w sytuacji sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom.

Sumienie stanowi bardzo ważny, jeśli nie kluczowy element osobowości człowieka (Allport, 1988). Kształtuje ono jego tożsamość, m.in. poprzez wpływ, jaki wywiera na podejmowane decyzje, dokonywane wybory, poprzez doświadczenia satysfakcji czy samopotępienia po dokonanych czynach. Dzięki niemu człowiek może określić co jest dla niego ważne, a co powinno być ważne, w jakim kierunku zmierza jego życie, zachowania, a w jakim powinny zmierzać. Sumienie mobilizuje człowieka do walki z pokusami, do wysiłku, samoopanowania, do podążania ku wyższym wartościom. Postępowanie zgodne z własnym sumieniem umożliwia mu odkrywanie sensu własnego życia, jak i odkrywanie swojego najgłębszego Ja (Frankl, 1978; Fromm, 1994).

Nie trzeba przekonywać, że dzisiaj potrzebujemy ludzi kierujących się w swoim postępowaniu sumieniem - ludzi prawych, rzetelnych, wrażliwych, otwartych, solidarnych z potrzebującymi, na których można liczyć, wyznaczających sobie zadania wykraczające poza swoje własne potrzeby i upodobania. Doniesienia medialne nazbyt czytelnie pokazują, że sumienie wielu współczesnych ludzi jest zdeprawowane, nieczułe, niezdolne do rozeznania tego, co jest dobre, a co złe. Wiele zachowań nas gorszy, bulwersuje, wstrząsa nami. Pomijając zachowania skrajnie patologiczne, zauważamy, że granice między tym co słuszne i szlachetne, a tym co niesłuszne, a nawet podłe coraz częściej zacierają się także w naszych środowiskach, wśród naszych znajomych, bliskich, a może nawet często i w nas samych.

Od wielu już lat przychodzi nam zmierzyć się z wyzwaniami liberalizmu i postmodernizmu. Ten pierwszy cieszący się już wielowiekową tradycją, w ostatnich dziesięcioleciach wydaje się, że szczególnie przybrał na sile. Skrajny relatywizm, indywidualizm, odrzucenie tradycyjnie rozumianych wartości, autorytetów to tylko niektóre z jego wyznaczników (za: Brezinka, 2007, s. 43 - 44). I chociaż zjawiska te nie są niczym nowym, to jednak dzisiaj znacznie agresywniej niż jeszcze kilkanaście lat temu, wdzierają się one w życie ludzi, w ich sumienia, tłamsząc, ironizując wszystko to, co wartościowe i moralnie słuszne. Dziś bardzo powszechną praktyką stało się tłumaczenie swoich decyzji, wyborów „głębokim przekonaniem" o ich słuszności, ich „zgodnością z własnym sumieniem", z sobą samym. Tymczasem wiele z nich narusza w sposób fundamentalny zasady życia społecznego, jak i godność podejmujących je osób.

Problem jest o tyle poważny, że w obecnej dobie postmodernistycznego rozmycia znaczeń, dewaluacji ulegają (a niektórzy twierdzą, że już uległy) wszystkie układy odniesienia, a zatem i system wartości pozwalający określić, co jest dobre, a co jest złe, co jest słuszne, a co na takie miano nie zasługuje. Z. Melosik wskazuje, że młodzi ludzie skazani się dzisiaj na życie schizofreniczne. Pragnąć nadać swojemu życiu sens, poszukując go, zdają sobie sprawę, że zadanie to jest niemożliwe, że życiu we współczesnym świecie nie można już nadać żadnego trwałego sensu, ponieważ nie ma „absolutnych postaw", a istniejące „wartości i prawdy mają jedynie charakter tymczasowy i lokalny", można je zmieniać, wymieniać zgodnie z upodobaniami (Melosik, 2014, s. 20, 41).

Czy jednak ta pesymistyczna wizja, nie pozostawiająca cienia nadziei, że jednak istnieje jakiś obiektywny, trwały ład moralny, który nie uległ jeszcze rozkładowi i pełni swoją ważną, scalającą społeczeństwo funkcję, zdominowała wyobrażenia ludzi współczesnych o naturze i porządku świata? Zgadzam się z D. Wajsprycht (2008, s. 43 - 49), że przyjęcie takiej wizji świata, w której żadne „co jest" nie podlega już żadnemu „powinno", każe rozstać się także z jedną „z podstawowych kategorii naszej wolności, jaką jest odpowiedzialność", a to z punktu widzenia wychowania młodego pokolenia jest nie do przyjęcia. Dlatego ważne jest, jak wskazuje autorka, potraktowanie postmodernistycznej wizji świata jako jednej z wielu, a nie jako tej będącej wyrazem „powszechnej świadomości" czy „dziejowego rozwoju ducha", co z kolei umożliwi podjęcie z nią sporu (tamże).

Za tym, że aksjologiczny dorobek naszej cywilizacji, nie uległ jeszcze rozkładowi, przemawia fakt nie zatracenia przez nasze społeczeństwo zmysłu moralnego.To, że pewne naganne moralnie zachowania cały czas bulwersują, gorszą jest z pewnością nie tylko przejawem pewnej emocjonalnej, czy - jak niektórzy twierdzą - estetycznej wrażliwości, ale także przejawem wrażliwości sumienia ludzi, sumienia opartego na zinternalizowanych ważnych społecznie wartościach. Sytuację tę trafnie przedstawia W. Brezinka (2007, s. 54) pisząc: „Wielość pojawiających się form światopoglądowo – moralnego pluralizmu i subiektywizmu prowadzi do łatwego przeoczenia faktu, iż obecnie, tak samo jak kiedyś, w świadomości etycznej większości ludzi, w moralności i w porządku prawnym istnieją wspólne wyobrażenia dotyczące przymiotów, jakie winna posiadać osobowość odznaczająca się dzielnością życiową. Tej trwałości wspólnych norm podstawowych zawdzięczamy to, iż życie wspólne w kwestiach najważniejszych, pomimo wszystkich odchyleń w tym obrębie, ciągle

jeszcze przebiega w sposób stosunkowo zgodny z normami, a przez to pozwala przewidzieć, czego jednostka oczekuje od ogółu i jakie oczekiwania ma ogół w stosunku do jednostki".

W kontekście tej wypowiedzi rodzi się nieuchronnie pytanie o przyszłość - co będzie za kilkanaście, kilkadziesiąt lat, kiedy do głosu zacznie dochodzić pokolenie, których rodzice odrzucą od siebie „tradycję moralną" z wypracowanymi przez całe pokolenia wartościami, normami. Jakimi prawami będzie rządził się świat, dla którego obiektywna prawda będzie jedynie reliktem przeszłości, w którym ludzie nawet nie niemoralni, ale amoralni, będą musieli się ze sobą komunikować, obok siebie żyć i współpracować? A zatem już dzisiaj, rodzi się pytanie o kondycję sumienia dzieci i młodzieży.

Sumienia nikt nie otrzymuje w dojrzałej formie. Podobnie, jak inne struktury naszej osobowości, podlega ono rozwojowi w ciągu całego życia człowieka. A jednak okres dzieciństwa jest w tym względzie szczególny. Pięknie obrazuje to M. Jakubiec (1971, s. 61) pisząc: „Stadium sumienia dziecięcego już się nie powtórzy, ale stanowić będzie bazę dalszego rozwoju. Baza nie zniknie nigdy całkowicie, będzie jak gdyby żywotnym korzeniem dla dalszych lat życia, mimo, że człowiek dorosły nigdy już nie będzie widział świata oczyma dziecka". Okres dzieciństwa i młodości to więc szczególny okres jego rozwoju wpisujący się w całokształt rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i duchowego dziecka. A zatem, to, jakie będzie sumienie młodych ludzi za kilkanaście, kilkadziesiąt lat zależy w dużej mierze od tego, w jaki sposób będzie ono kształtowane dzisiaj.

Dotykamy w tym momencie kolejnego ważnego, z punktu widzenia rozwoju sumienia, zagadnienia dotyczącego praktyk wychowawczych. Jakie oddziaływania należy podjąć, aby pomóc wychowankowi zinternalizować społecznie ważne normy - wspierać rozwój jego moralnej świadomości, wrażliwości, aby przyczynić się do tego, aby „chciał chcieć" tego, co dobre, piękne, mądre, ale równocześnie często trudne, i wymagające, w tych wyznaczonych przez kulturę postmodernistyczną i liberalną czasach. Dzisiaj sam fakt tradycji, przekazywanego z pokolenia na pokolenie sprawdzonego systemu wartości to za mało, aby młodzi ludzie chcieli go przyjąć i uczynić osobistymi wyznacznikami swojej egzystencji. Zgodnie z wynikami badań A. Cybal – Michalskiej (2007) młodzi ludzie preferują dziś w znacznej mierze nastawienie indywidualistyczne do życia. A zatem, aby pewne cenne społecznie wartości zostały przez nich przyjęte, muszą jawić im się jako realne sposoby rozwijania

ich potencjału, możliwości, osiągania wyznaczonych celów, niezależności, samosterowności. Muszą jawić im się jako pewna szansa na zrealizowanie siebie, swoich zamierzeń i planów.

A zatem problem przekazywania wartości w dzisiejszych czasach nabiera szczególnego znaczenia. Stanowi wielkie wyzwanie dla całego społeczeństwa, ale w szczególności dla wychowawców wymagając od nich jeszcze większej, niż dotychczas świadomości, ale i dojrzałości moralnej, podejmowania mądrych, perspektywicznych działań. Młodym ludziom koniecznie potrzebny jest bowiem, jak wskazuje B. Dymara (2003, s. 23 - 24) „filtr moralny", aby z tej całej piany docierających do nich informacji umieć wybrać te, które są prawdziwie wartościowe i mają szczególne znacznie w życiu.

Problem sumienia, jego rozwoju ma więc dziś doniosłe znaczenie. Każda wiedza, zdobyta dzięki rzetelnie przeprowadzonym badaniom, przybliża nam specyfikę, prawidłowości jego rozwoju, jego uwarunkowań. Dzięki niej możliwe staje się podejmowanie bardziej adekwatnych oddziaływań wychowawczych, które jak zostało to wskazane, jawią się dzisiaj jako z jednej strony szczególnie konieczne, z drugiej zaś – jako szczególnie trudne. Problem ten jest dodatkowo o tyle istotny, że obecnie dysponujemy małą ilością aktualnych badań dotyczących rozwoju moralnego dzieci i młodzieży, prowadzonych w realiach polskiej rzeczywistości. Badań natomiast dotyczących moralności dzieci będących na drugim etapie nauki w szkole podstawowej (tj. etapie, jaki został objęty analizowanymi w tej pracy badaniami), nie ma prawie w ogóle. To, co dziś wiemy na temat sumienia dzieci, jego rozwoju jest efektem prac zagranicznych naukowców[1], jak i wielu prac empirycznych podejmowanych na gruncie polskiej nauki przez badaczy w drugiej połowie ubiegłego stulecia. Istnieje zatem konieczna potrzeba weryfikacji wyników tych badań w nowym aksjologicznym kontekście życia młodych ludzi. Niniejszą pracę można uznać jako odpowiedź na te, jak i inne przedstawione tu w dużym skrócie, ważne społecznie potrzeby.

Praca ta stanowi studium teoretyczno – empiryczne dotyczące właściwości i rozwoju sumienia dzieci będących na drugim etapie nauki szkoły podstawowej

[1] Tymczasem polska rzeczywistość moralna wydaje się być specyficzna aksjologicznie. Specyfikę tę potwierdzają badania prowadzone w 20 krajach (m.in. w Polsce) przez S. Schwartza. Chociaż ich wyniki potwierdziły hipotezę o powszechnym znaczeniu wyróżnionych przez badacza 10 wartości uniwersalnych, to jednak m.in. w Polsce wartości te miały nieco odmienną strukturę, niż w innych krajach (za: Brzozowski, 2007, s. 56 - 69).

(tj. czwarta – szósta klasa), a zatem będących w przejściowym okresie swojego rozwoju - między późnym dzieciństwem a pierwszą fazą adolescencji.

Jej część teoretyczną konstytuuje pięć rozdziałów. W pierwszym z nich dokonano wybiórczego interdyscyplinarnego przeglądu różnych koncepcji sumienia, powstałych od starożytności do dnia dzisiejszego. Wśród koncepcji psychologicznych, które zajmują w nim uprzywilejowane miejsce, nie zabrakło tych, które dziś określamy mianem „klasyki gatunku", a zatem koncepcji Z. Freuda, C. Junga, A. Bandury, E. Fromma, V. Frankla i oczywiście pioniera kognitywnego spojrzenia na jego rozwój – Jeana Pieta. Wśród bardziej współczesnych badaczy przywołano koncepcję Z. Chlewińskiego, W. Szewczuka oraz opartą na najnowszych badaniach neuronalnych mózgu – koncepcję R. Stacha. Rozdział kończą ujęcia sumienia powstałe na gruncie nauk teologicznych, nauk, które sumienie czynią centrum swoich badawczych zainteresowań.

Rozdział drugi podejmuje problematykę rozwoju sumienia. Po ogólnym wprowadzeniu w to zagadnienie, zostały szczegółowo omówione stadialne koncepcje rozwoju moralnego m.in. L. Kohlberga oraz H. Muszyńskiego. W dalszych podrozdziałach scharakteryzowano dwa przejawy jego działania i rozwoju, tj. wyrzuty sumienia oraz zachowania moralne. Zakończeniem rozdziału jest spojrzenie na rozwój sumienia przez pryzmat jego podstawowego mechanizmu, jakim jest internalizacja norm moralnych. Wśród szczegółowo omówionych koncepcji, oprócz wyżej przedstawionych, na szczególną uwagę, zasługuje także koncepcja rozwoju moralnego M.L. Hoffmana, odwołująca się do empatii, poczucia winy, internalizacji norm oraz podejmowanych oddziaływań wychowawczych.

Trzeci rozdział pracy został poświęcony różnym mechanizmom działania sumienia. Najpierw przedstawiono je, w odniesieniu do znanego na gruncie badania zachowań prospołecznych, ich podziału na mechanizmy endo- i egzocentryczne (Karyłowski, 1982). Następnie szczegółowo omówiono rolę empatii w działaniu sumienia oraz mechanizmy poznawczo – normatywne S. Schwartza i J. Reykowskiego.

W czwartym rozdziale na tle empirycznego dorobku w tym zakresie, ukazano różne uwarunkowania rozwoju sumienia z podziałem na dwie grupy czynników: wewnętrzno – rozwojowych oraz społeczno – kulturowe.

W piątym, tj. ostatnim rozdziale teoretycznym podjęte zostało zagadnienie wychowania moralnego. Przedstawiono różne koncepcje tego wychowania. Syntetycznie ukazano także problematykę wychowania do wartości, które powinno

mieć miejsce w szkole oraz scharakteryzowano problematykę podmiotowości, refleksyjności, pracy nad sobą oraz rolę autorytetu.

Część badawczą pracy stanowi analiza uzyskanych przeze mnie wyników dotyczących właściwości i rozwoju sumienia dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wkraczania w pierwszą fazę adolescencji. Analizowane w niej badania miały dwojaki cel: z jednej strony ukazanie właściwości sumienia dzieci w wieku 10 i 12 lat, co pozwoliło nam opowiedzieć na ważne pytanie – jaka jest kondycja moralna dzisiejszych dzieci w tym okresie ich życia, a z drugiej strony ukazanie przebiegu dokonujących się w ich sumieniu zmian, ich dynamikę, kierunek, nasilenie. Ważne było także poznanie pewnych zależności między właściwościami sumienia i zachodzącymi w nim zmianami a płcią dzieci, ich miejscem zamieszkania oraz szkolnymi doświadczeniami. Chcąc zatem sprostać tym zadaniom, dwukrotnie wśród tych samych dzieci przeprowadziłam badanie metodą sondażu diagnostycznego. Ich uzupełnienie stanowi jakościowa charakterystyka rozwoju sumienia piątki dzieci – trzech dziewcząt i dwóch chłopców. Uzyskane przeze mnie wyniki zostały wnikliwie przedstawione i zanalizowane w sześciu kolejnych rozdziałach tej pracy

Część badawczą otwiera rozdział nr 6 stanowiący wprowadzenie w metodologię przeprowadzonych badań. Zostały w nim przedstawione postawione cele i problemy badawcze. Ważnym elementem tego rozdziału jest także zdefiniowanie zmiennych oraz przedstawienie sposobów ich pomiaru. Dokonano także szczegółowego opisu próby badawczej oraz organizacji przeprowadzonych badań.

W rozdziale siódmym scharakteryzowane zostały, w świetle uzyskanych wyników, właściwości oraz rozwój sumienia dzieci między ich 10. a 12. rokiem życia. Przedstawiono zatem prezentowane przez nie moralne oceny w odniesieniu do czterech norm nakazujących: uczciwość, odpowiedzialność za słowa, troskę o innych oraz sumienne wypełnianie powierzonych obowiązków. Ukazano deklarowaną przez dzieci w tym okresie rozwojowym odporność na różnego rodzaju pokusy oraz dokonujące się w tym obszarze zmiany. Reakcja dzieci na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom, jako trzeci analizowany przejaw działania sumienia, została pokazana w odniesieniu do jej trzech rodzajów: gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą. Ostatnim wyróżnionym aspektem były motywy moralnych zachowań dzieci, pozwalające w znacznym stopniu wnioskować o ich poziomie internalizacji ważnych

społecznie norm. Zakończenie rozdziału stanowi próba integracji ww. przejawów działania sumienia oraz analiza dokonujących się na przestrzeni dwóch lat zmian.

Kolejne dwa rozdziały stanowią charakterystykę ww. przejawów działania sumienia i dokonujących się w nich zmian w zależności od płci badanych (rozdział ósmy), oraz ich miejsca zamieszkania (rozdział dziewiąty).

W rozdziale dziesiątym omówiono prezentowane przez dzieci doświadczenia szkolne w trzech obszarach: związane z nauką i poczuciem osiągnięć, związane z relacjami z nauczycielami oraz relacjami z rówieśnikami, a następnie w ich kontekście właściwości i rozwój sumienia dzieci.

Szczególne miejsce w niniejszej pracy stanowi szczegółowa charakterystyka właściwości i rozwoju sumienia piątki dzieci, która jest owocem podjętych analiz jakościowych: wypełnionej przez te dzieci ankiety, poczynionych obserwacji ich zachowania, rozmów z ich rodzicami oraz nauczycielami (rozdział jedenasty).

Analizy uzyskanych wyników dokonano w odniesieniu do dorobku współczesnej psychologii rozwojowej, opracowanej i współtworzonej m.in. przez H. Muszyńskiego, J. Reykowskiego, A. Gołąba, A.I. Brzezińską, J. Trempałę, D. Czyżowską, R.H. Schaffera, H. Bee i D. Boyd i innych.

Całość pracy wieńczy zakończenie ukazujące nie tylko syntetyczne zestawienie pozyskanych wyników, ale także pewne ogóle refleksje dotyczące podjętej problematyki.

Rozdział 1. Wokół zagadnienia sumienia

Pojęcie sumienia jest silnie zakorzenione w kulturze naszej cywilizacji. Już w starożytności dostrzegano istnienie „czegoś", co wartościuje czyny człowieka i karze go za złe postępowanie. Przeżycia te łączono wówczas z działaniem sił nadprzyrodzonych. W średniowieczu, pod wpływem chrześcijaństwa została ukształtowana koncepcja sumienia związana bardzo silnie z działaniem samego Boga, w późniejszym czasie także z siłami natury. Z biegiem lat wielu myślicieli zerwało także i z tymi wizjami, zastępując je koncepcjami sumienia będącego efektem społecznych oddziaływań. Przez wieki myśl o sumieniu ewoluowała, wzbogacała się, wytyczała nowe szlaki. To, czym dziś dysponujemy mówiąc o współczesnych koncepcjach sumienia, powstało na fundamencie wielowiekowego dorobku w tym zakresie. Współcześnie zagadnienie sumienia ujmowane jest bardzo różnorodnie, a refleksję nad nim podejmują myśliciele i badacze różnych dyscyplin naukowych: filozofii, psychologii (w tym: neuropsychologii), socjologii, pedagogiki, teologii, etc. Wielu badaczy podejmując to zagadnienie rezygnuje jednak z posługiwania się samym terminem „sumienie". Przyczyn tej rezygnacji może być wiele. Wśród nich – R. Stach (2012, s. 8) wskazuje m.in. na znaczną złożoność i wieloaspektowość tego zagadnienia (wielu badaczy interesuje tylko pewien jego zakres), silny ładunek subiektywności czy mistycyzmu towarzyszący potocznemu myśleniu o sumieniu, zakorzenienie w tradycjach religijnych itp. Niewątpliwie jednak zagadnienie sumienia nadal intryguje badaczy, po pierwsze dlatego, że problemy z nim związane są ważne i obecne w życiu ludzi, po wtóre, że sposób jego funkcjonowania stanowi cały czas - w znacznym stopniu niewiadomą (zob. Jagiełło, Zuziak, 2007).

Poniżej zostaną zaprezentowane różne koncepcje sumienia – od tych, które dziś określamy mianem „klasyki" w tej dziedzinie, a mających swoje źródło w starożytności czy średniowieczu, do tych najbardziej współczesnych opartych m.in. na najnowszych wynikach badań z zakresu neurologii. W celu większej czytelności tej prezentacji, w pierwszym podrozdziale zostanie ukazane jak myśl o sumieniu ewoluowała od starożytności do końca XIX wieku. Celem tego podrozdziału jest nie tyle systematyczny przegląd powstałych na przestrzeni tego okresu teorii, ale zobrazowanie zmian, jakie dokonały się w tym zakresie. W drugim podrozdziale przedstawiono współczesne – dwudziesto- i dwudziestopierwszowieczne koncepcje sumienia powstałe na gruncie różnych nurtów psychologicznych. Oprócz tych najbardziej

rozpoznawalnych, tj. teorii społecznego uczenia się, psychoanalitycznej i poznawczo – rozwojowej, zostaną przedstawione również koncepcje sumienia powstałe na gruncie psychologii humanistycznej, egzystencjalnej, psychospołecznej i innych. Przywołanie tych koncepcji jest o tyle ciekawe, że poprzez wykorzystanie specyficznych - jakościowych metod zdobywania informacji, jak np. wywiad z pacjentem, studia indywidualnego przypadku, analiza snów, halucynacji, wierzeń ludów pierwotnych, religii - pomagają one wniknąć w istotę interesującego nas zagadnienia, zaprezentować bogactwo sposobów jego ujmowania. W drugim podrozdziale zostaną zaprezentowane również najnowsze trendy w badaniach nad sumieniem oparte na biologicznych – neurologicznych jego uwarunkowaniach. W ostaniem podrozdziale zostaną scharakteryzowane koncepcje sumienia egzystujące na gruncie nauk teologicznych.

Przywołanie psychologicznych koncepcji sumienia nie wymaga w tym miejscu uzasadnienia. Odniesienie natomiast do koncepcji teologicznych na gruncie rozważań natury empirycznej, wydawać się może nieuzasadnione. Tak jednak nie jest. Pierwszym powodem przemawiającym za przywołaniem tych koncepcji jest potrzeba pogłębienia naszego spojrzenia na zagadnienie sumienia, aby było ono jak najbardziej trafne i ukazywało jego złożoną naturę. Trudno natomiast znaleźć inną dziedzinę nauki, która by tak wnikliwie i szczegółowo ten temat analizowała. Wiele nauk badanie sumienia czyni jednym z wielu podejmowanych zagadnień. Dla teologii sumienie jest zagadaniem kluczowym. Poza tym współczesna teologia jest otwarta i chętnie korzysta z dorobku innych dziedzin wiedzy o człowieku, takich, jak psychologia, socjologia czy pedagogika. A zatem wiele współczesnych teologicznych koncepcji sumienia oprócz aspektu religijnego uwzględnia również jego rolę w całokształcie przeżyć i doświadczeń jednostki, przez co nabierają one charakteru bardziej uniwersalnego, niezależnego od wyznawanego światopoglądu. Sprawa staje się dodatkowo o tyle istotna, że potrzebę nadania tematowi sumienia głębszych fundamentów, zaczynają odczuwać również badacze z kręgów nauk empirycznych. T. Frąckowiak (1998, s. 176 - 181) pisze, że na zagadnienie sumienia należy spojrzeć głębiej i nie sprowadzać go tylko do osobowościowych predyspozycji, gdyż to silnie „automatyzuje" i schematyzuje postrzeganie ludzkiego czynu i ludzkiego działania. Przywołanie zatem teologicznych koncepcji sumienia, ale i tych powstałych na gruncie psychologii mających jednak bardziej filozoficzny, egzystencjalny wymiar, jest właśnie taką próbą nadania sumieniu pewnej „głębi", spojrzenia na nie, nie tylko w wymiarze psychicznym

i społecznym, ale także w całokształcie doświadczeń człowieka, na jakie składają się także jego doświadczenia natury duchowej.

1.1. Zagadnienie sumienia na przestrzeni wieków

Pierwowzór tego, co dziś nazywamy sumieniem, znany był ludziom od zawsze. Odkąd bowiem istniała ludzkość, stale istniał jakiś system zakazów w kontekście którego współcześni oceniali swoje zachowanie. W starożytnej Grecji, jak wskazuje W. Szewczuk (1988), nieprawych ludzi ścigały trzy erynie, które - jak głosi mitologia - przemierzały świat, „by karać winnych". Czasami nękały one cały lud zsyłając na niego kary chociażby w postaci zarazy. Najczęściej jednak prześladowały konkretne osoby, które dopuściły się zbrodni lub innego wykroczenia. Posługiwały się w tym celu wyrzutami sumienia, lękiem przed karą, czy też wiecznym strachem. W Rzymie funkcje greckich erynii sprawowały wzorowane na nich furie (tamże, s. 11 – 17; por. Schmidt, 1992, s. 43). Jak wskazuje J. Tischner (1996, s. 11 - 20) wielu myślicieli uważa jednak, że koncepcje dotyczące sumienia wzięły swój początek od Sokratesa. To jemu, jak wiadomo, nieustannie towarzyszył głos opiekuńczego bóstwa – słynny „daimonion": „To u mnie tak już od dziecięcych lat, głos jakiś się odzywa, a ilekroć się zjawia, zawsze mi coś odradza, cokolwiek bym przedsiębrał, a nie doradza mi nigdy" (Platon, 1958, s. 114). Na aspekt sumienia napotykamy także w starożytnej literaturze - wspomnieć tu można chociażby dramaty Sofoklesa.

Z instancją, którą dziś nazywamy sumieniem spotykamy się również u narodu wybranego. Na początku świadomość moralna, objawiona na kartach Starego Testamentu miała charakter zbiorowy - wina odnosiła się do całego ludu. Z czasem dokonało się jednak wyraźne uwewnętrznienie przeżyć moralnych, a z nim pojawiła się świadomość własnego błędu. Punkt ciężkości przesunął się ze zbiorowej na indywidualną odpowiedzialność za popełnione czyny (Religia - encyklopedia PWN, 2003, s. 155). Dokładnej analizy zagadnienia sumienia, jakie odnajdujemy na kartach Pisma Świętego dokonuje S. Rosik (1992). Przytacza on fragmenty zaczerpnięte z Biblii, które wyraźnie wskazują na istnienie w człowieku jakiejś dyspozycji pozwalającej mu rozpoznawać, co jest dobre, a co złe. Jak wskazuje - dyspozycję tę umieszczano najczęściej w sercu (Biblia Tysiąclecia: Jr 23,20; Ps 118,80; Iz 38,3; 1Sm 24,6), które to w biblijnej terminologii oznaczało „wewnętrzną jaźń ludzkiej osoby". Dobre postępowanie miało wynikać nie z narzuconego nakazu, ale z samego wnętrza

człowieka, bo prawo Boże zostało wpisane w serce człowieka. Oprócz funkcji wartościującej, refleksyjnej, sumienie miało również charakter „roztropnościowego namysłu" - „Nic nie czyń bez zastanowienia, a nie będziesz żałował swego czynu" (tamże, Syr 32, 10). W Piśmie Świętym, jak wskazuje ten badacz - działanie sumienia jest nierozerwalnie związane z różnymi stanami emocjonalnymi - bólem, smutkiem, lękiem spowodowanym odejściem od jego nakazów (tamże: Mch 2,24; Ps 72,21; Rz 9,1), czy też radością będącą zawsze owocem działania słusznego, zgodnego z nakazami prawa (tamże: Prz 23, 18; Ps 72, 21) (Rosik, 1992, s. 149 – 151).

Pomimo, że na kartach Pisma Świętego oraz w myśli starożytnych Greków i Rzymian, sumienie zajmowało ważne miejsce, o tyle zdaniem M. Ossowskiej (2002, s. 222) prawdopodobnie „koncepcja sumienia jako swoistej władzy w człowieku ukształtowała się dopiero pod wpływem chrześcijaństwa, w średniowieczu".

Nie sposób od tego momentu prześledzić całego dorobku myśli na ten temat. Refleksję nad sumieniem podjęli bowiem nie tylko filozofowie i teolodzy, ale również socjologowie, psychologowie, pedagodzy, nie wspominając już o ludziach sztuki – artystach, pisarzach, poetach, etc. Zainteresowanie sumieniem przez wieki ogniskowało się nie tylko na próbie określenia – czym ono jest, jak funkcjonuje, ale przede wszystkim skąd pochodzi. Było to zatem pytanie o jego genezę.

Koncepcje religijne nadawały zawsze sumieniu boski charakter. Nie oznaczało to, że nie dostrzegano również jego czysto ludzkiego aspektu. Niemniej nie można było zrozumieć jego istoty bez odwołania się w swoich rozważaniach do transcendencji: To bowiem transcendentny Byt wyposażył człowieka w prawo naturalne, czyli system obiektywnych prawd, do których każdy człowiek odwołuje się rozstrzygając w swoim życiu różne kwestie moralne (Encyklopedia Nauczania Moralnego, 2005, s. 433 - 436). Właśnie w tym duchu koncepcję sumienia najpełniej rozwinął dominikanin, żyjący w XIII wieku – św. Tomasz z Akwinu.

Opisując sumienie, wymienia on jego dwie formy. Pierwsza z nich, wspólna wszystkim ludziom niezależnie od wyznawanego światopoglądu, to syndereza (syntereza, prasumienie). Syndereza jest tkwiącą w naturze ludzkiej „predyspozycją moralną", „zbiorem ogólnych zasad moralnych", które są dane człowiekowi, a które może on poznać, dzięki dostępnym mu „władzom". To sam Stwórca wpisał w naturę ludzką prawo tzw. naturalne, które uzdalnia człowieka do działania moralnie dobrego, a unikania złego (Ślipko, 1983, s. 254, 294).

Syndereza jest zatem najbardziej podstawowym szczeblem świadomości dobra i zła, wrodzoną intuicją moralną, naturalną sprawnością intelektu skłaniająca człowieka do czynienia dobra, a jednocześnie unikania zła. Ma ona głęboki sens - wskazuje bowiem na „zdolność człowieka do odróżniania dobra i zła; takiego odróżniania, w które wpisane jest zobowiązanie do podążania za rozpoznanym dobrem a unikanie zła" (Szostek, 1993, s. 121 – 122; por. Pieniążek - Samek, 2007, s. 54).

Drugą formą sumienia wyróżnioną przez Akwinatę jest tzw. sumienie aktualne – conscientia. Jego zadaniem jest dostosowanie ogólnych zasad zawartych w prasumieniu do konkretnych sytuacji życia człowieka. A zatem właściwe decyzje moralne dokonują się dopiero w oparciu o sumienie aktualne. Owo odniesienie ogólnych zasad wpisanych w naturę ludzką, do konkretnych sytuacji dokonuje się zawsze na drodze rozumowej. Stąd też conscientia jest tak naprawdę „aktywnością rozumu praktycznego" – „aktem rozumu praktycznego". Co więcej - akt ten jest równocześnie aktem wolicjonalnym, w którym ogólne prawo moralne zostaje przez podmiot przekształcone w konkretną dyrektywę postępowania, ta zaś skłania wolę do dokonania właściwego wyboru. Działanie sumienia jako aktu dotyczy przede wszystkim własnego czynu podmiotu, chociaż niektóre teksty św. Tomasza wydają się sugerować, że osądowi sumienia podlegają niekiedy także czyny innych osób (Górnicka- Kalinowska, 1993, s.70 – 73; zob. także: Kowalski 1990, s. 38 - 40).

Podsumowując za J. Krokos (2004, s. 112) można powiedzieć, że sumienie - conscientia według św. Tomasza: „1. świadczy, gdy rozpoznajemy czy rozważamy, żeśmy coś uczynili lub nie uczynili; 2. zobowiązuje lub pobudza, gdy osądzamy, że coś należy lub nie należy czynić; 3. oskarża, gryzie lub wyrzuca, gdy osądzamy, że to cośmy uczynili, jest moralnie dobre lub złe".

Koncepcja zaproponowana przez św. Tomasza z Akwinu stała się fundamentem myśli chrześcijańskiej, ale nie tylko. Do dzisiaj jest ona przedmiotem analizy filozofów, czy też myślicieli innych nauk.

Podejście łączące nierozerwalnie sumienie z istotą boską utrzymywało się przez całe średniowiecze. Jak wskazuje W. Szewczuk, jednym z pierwszych, który w XVII wieku oddzielił całkowicie moralność od religii był Tomasz Hobbes. Zerwał on z przekonaniem o wrodzonym, wiecznym prawie moralnym. Uważał, że dobre jest to, co służy zaspokojeniu potrzeb jednostki, a skoro potrzeby się zmieniają to nie można mówić o żadnym obiektywnym dobru moralnym. Odebrał on zatem dobru, obowiązkowi, sumieniu charakter niezmienny i absolutny i jako pierwszy uznał,

że normy i oceny moralne są zależne od potrzeb społeczeństwa. Człowiek, chociaż kieruje nim egoizm, jest cząstką społeczeństwa i dlatego też musi liczyć się z prawami innych, co zresztą ostatecznie jest w jego własnym interesie (Szewczuk, 1988, s. 33).

Wejście na arenę takich teorii rozpoczęło trwający do dziś, nierozstrzygalny „spór" o genezę sumienia. Jedni są skłonni widzieć w nim wrodzoną dyspozycję, mającą swoje źródło bądź to w transcendencji, bądź to w samej naturze człowieka. Inni natomiast dostrzegają w nim tylko efekt społecznych oddziaływań[2]. Przedstawicielem pierwszej grupy oprócz oczywiście św. Tomasza z Akwinu, był żyjący na przełomie XVII i XVIII wieku francuski myśliciel Jan Jakub Rousseau.

Wnikliwej analizy zagadnienia sumienia, jaką odnajdujemy w pismach tego myśliciela, zwłaszcza w „Wyznaniu wiary wikarego sabaudzkiego" w IV Księdze „Emila", dokonał francuski badacz P. Valadier. Jak wskazuje ten badacz - dla Rousseau, zwolennika religii naturalnej, sumienie było niezawodnym przewodnikiem człowieka. Na pytanie zatem - skąd w człowieku pojawia się ów głos, Rousseau stwierdzał, że Bóg jako twórca człowieka, chociaż nie ingeruje bezpośrednio w jego życie, to jednak wpływa na nie pośrednio – poprzez stworzoną przez siebie jego naturę. Natura zaś, jako źródło tego, co dobre, posługuje się sumieniem, które jest wrodzone wszystkim ludziom (Valadier, 1997, s. 96 – 99). Rousseau (1933, s. 45) pisze: „Na dnie duszy wyryta jest wrodzona zasada cnoty i sprawiedliwości i według niej, wbrew nieraz własnym przekonaniom, sądzimy czyny swoje oraz bliskich, jako złe i dobre. I tę zasadę nazywamy sumieniem (...) Nie uczymy się chcieć dobra i unikać zła, mamy to wrodzone". Dla niego sumienie było „nieomylnym sędzią dobra i zła", które „czyni człowieka podobnym do Bóstwa" (tamże). Interpretując myśl Rousseau, P. Valadier wskazuje, że zdaniem tego wielkiego myśliciela, tylko dzięki sumieniu człowiek może doskonalić się moralnie, co nie oznacza, że wszyscy potrafią usłyszeć jego głos. Sumienie mówi do człowieka językiem natury, który to jest sukcesywnie zagłuszany przez prężny i hałaśliwy rozwój cywilizacji. Należy zatem powrócić do tego, co pierwotne, dzięki czemu można osiągnąć harmonię i wewnętrzny spokój. Wtedy bowiem człowiek jest w stanie usłyszeć głos swojego sumienia wskazujący prawdziwe dobro (Valadier, tamże).

Zdaniem P. Valadiera (tamże, s. 97) poglądy J.J. Rousseau były i są dzisiaj przez wielu traktowane jako zbyt entuzjastyczne. Według niego, w opiniach tych, jest dużo

[2] Przykładem tego typu polemiki (dotyczącej współczesnych koncepcji sumienia) może być ta podjęta przez W. Szewczuka (1988, s. 116 - 138).

prawdy, ale też i dużo zniekształceń poglądów tego myśliciela, który chociaż zakładał, że człowiek posiada wrodzoną skłonność do podążania ku dobru, to jednak nie było to równoznaczne z tym, że za tym podąża. Aby człowiek mógł to czynić, musi najpierw stłumić w sobie złe skłonności, oczyścić swoje wnętrze. Dopiero wtedy stawał się gotowy, aby ów „głos z nieba" usłyszeć. W człowieku bowiem obok spontanicznych skłonności ku dobru, istnieją również namiętności i złośliwości, z którymi musi walczyć. Rousseau zakładał zatem, wbrew temu, co mu się przypisuje, cały proces wychowania sumienia.

W. Tatarkiewicz zwraca dodatkowo uwagę, że Rousseau, chociaż nie negował do końca roli rozumu w podążaniu ku dobru, to jednak naczelną rolę przypisywał uczuciom. To właśnie dzięki nim możliwe staje się działanie sumienia, gdyż one, jako wrodzone, tkwią w nas samych i zawsze poprzedzają sądy rozumu. To dzięki nim, możemy oceniać w sumieniu co jest dobre, a co złe. To one w końcu stają się fundamentem naturalnej etyki i religii, opartej nie na rozumie, ale na tym, co wrodzone i naturalne – na sumieniu (Tatarkiewicz, 2007, s. 172 – 173).

Niewątpliwie oryginalną, jak na tamte czasy, koncepcję moralności zrywającą z dotychczasowym jej sposobem rozumienia, przedstawił w XIX wieku Fryderyk Nietzsche. Jak wskazuje Cz. Bartnik (2001), zanegował on ponownie moralność opartą na obiektywnych wartościach. Wartości moralne były dla niego tylko biologicznymi funkcjami, stąd miały charakter względny i relatywny. Nie można było zatem mówić o istnieniu moralności, która byłaby powszechnie obowiązująca. Każdy ma taką moralność, jaka jest mu potrzebna a to zależy od jego natury. Inna jest bowiem natura i „moralność panów", inna zaś natura i „moralność niewolników" (tamże, s. 413).

Jego zdaniem panująca moralność była „moralnością niewolników". Niegdyś „silni panowie" mieli władzę, to oni decydowali o tym, co dobre, a co złe. „Moralność panów" tak jak i ich samych charakteryzowała „dostojność, godność osobistą, stanowczość, sprawność, pewność działania, bezwzględność w przeprowadzaniu swoich zamierzeń". W odróżnieniu od tej, „moralność niewolników" - ludzi słabych - była litościwa, oparta na miłości, altruizmie i względności. Niewolnicy - choć słabi - byli liczniejsi i stąd udało im się przejąć władzę. Od tej pory – to ich „służalcza moralność" stała się obowiązująca aż do dzisiejszego dnia (Tatarkiewicz, 1978, s. 164 - 167).

F. Nitzsche, który sam widział siebie w „rasie panów", podjął się roli „przewartościowania wszystkich wartości". A zatem zdemaskowania, co obecnie

uchodzi za wartościowe i zastąpienia tego wartościami „prawdziwymi". Siebie zaś chciał sytuować „poza dobrem i złem". Dla Nitzsche pierwszą i bezwzględną wartością było życie - w znaczeniu rozwijania go. Co się z tym wiąże - moralność, za którą się opowiadał, miała opierać się nie na świadomej myśli, lecz na instynktach (tamże).

Kolejny kierunek w rozwoju myśli nad sumieniem został wyznaczony przez jednego z najwybitniejszych socjologów przełomu XIX i XX wieku - Emila Durkheima. Jak wskazuje J. Szacki (2002, s. 378) badacz ten stał na stanowisku, że życie psychiczne człowieka jest całkowicie zdeterminowane przez działanie środowiska społeczno - kulturowego. To ono narzuca mu swoje nakazy, poglądy, przekonania. A zatem moralność jest jedną z form świadomości społecznej. Nie ma moralności, jak i religii, poza społeczeństwem. To ono jest „ogniskiem", istotą życia moralnego. W Bóstwie widział on tylko społeczeństwo, które jest „przekształcone i przedstawione symbolicznie" (tamże). Durkheim (1990, s. 9) pisał: „religia jest w najwyższym stopniu rzeczą społeczną". U niego, jak wskazuje W. Tatarkiewicz, chociaż moralność nie ma aspektu nadprzyrodzonego, to jednak wykształcone przez nią reguły postępowania winny być respektowane. Wytworzyły je bowiem siły społeczne, a ponad nimi nie ma już wyższej instancji. Społeczeństwo zatem w koncepcji Durkheima zostało podniesione do rangi metafizycznej – nic ponad nim nie ma, to ono jest najwyższą instancją w porządku moralnym (Tatarkiewicz, 1978, s. 313 - 314).

Sumienie w koncepcji Durkheima jest więc niczym innym jak tylko wytworem życia społecznego. To ono odzwierciedla jego nakazy i zakazy, dzięki którym jednostka może dokonywać oceny własnego postępowania. Sumienie więc to nie głos Boga, nie głos natury, ale uwewnętrzniony głos społeczeństwa. Durkheim był przekonany, że w związku z tym, jednostki danego społeczeństwa charakteryzują się identycznym sumieniem. Nie ma w nim miejsca na autonomię, gdyż jego istotę stanowią treści narzucone mu przez społeczeństwo (tamże).

Przywołane powyżej różne koncepcje i teorie sumienia, jakie ukształtowały się na przestrzeni wieków, na pewno nie wyczerpują bogactwa myśli i dorobku w tym zakresie. Ale nie to jest najważniejsze. Przytoczone tu spojrzenia na sumienie, uwydatniają ich różnorodność. Chronologia przytaczanych koncepcji ukazuje natomiast, jak myśli te ewoluowały, zmieniały się, wyznaczały nowe kierunki poszukiwań. Właściwie każda z nich znalazła zarówno swoich wiernych zwolenników, jak i przeciwników, poddających je surowej krytyce. Z całą pewnością jedni i drudzy przyczynili się do rozwoju myśli o sumieniu, który to rozwój trwa do dnia dzisiejszego.

1.2. Problematyka sumienia w świetle różnych nurtów psychologicznych

Teraz zostaną przedstawione różne koncepcje sumienia powstałe w XX i XXI wieku. Oprócz tych będących egzemplifikacją podstawowych nurtów w psychologii, zostaną zaprezentowane także te powstałe na gruncie psychologii egzystencjalnej, psychospołecznej, integrujące różne stanowiska w tym względzie, czy też oparte na najnowszych wynikach badań neuroobrazowania mózgu. Koncepcje te kładą nacisk na różne aspekty sumienia – jedne opisują obserwowalne przejawy jego działania, czynniki je warunkujące, inne skupiają się na procesach zachodzących w samym podmiocie dokonującym np. oceny moralnej czynu, jeszcze inne próbują określić jego genezę, istotę, mechanizmy rozwojowe, czy w końcu – odpowiedzieć na pytanie, czym właściwie sumienie jest, a czym nie jest. Ze względu na wielkie bogactwo dorobku naukowego w tym względzie, poniżej zostaną zaprezentowane jedynie niektóre z koncepcji, stanowiące ważny, czasami kluczowy wkład w zakresie interesującej nas problematyki.

Pierwsza przywołana koncepcja, która odegrała kluczową rolę w rozwoju myśli nad sumieniem, została sformułowana przez austriackiego psychiatrę Zygmunta Freuda na początku XX wieku.

Osobowość w ujęciu Freuda stanowi dynamiczną strukturę składającą się z trzech ściśle ze sobą powiązanych systemów: id, ego i superego. Elementy te różnią się między sobą swoją genezą, sposobem działania, jak również sprawowaną funkcją. Trzeci z nich – superego - stanowi „instancję moralną", którą można byłoby określić jako sumienie (Hall, Lindzey, 2002 s. 45).

J. Strojanowski rekonstruując myśl Freuda, wskazuje, że zdaniem tego psychoanalityka, superego nie jest strukturą wrodzoną, ale powstaje w toku rozwoju dziecka z ego. Początki jego kształtowania przypadają na drugi - trzeci rok życia, czyli tak zwany okres edypalny. Dziecko na tym etapie rozwoju przejawia bardzo silną skłonność do naśladowania osób dorosłych. W swej wyobraźni utożsamia się z nimi. Z drugiej jednak strony bardzo mocno przeżywa poczucie dystansu w stosunku do tych osób oraz niemożność zaspokojenia dzięki nim swoich popędowych potrzeb. Na drodze do matki, która jawi się dziecku jako jedyne rozwiązanie jego problemów, napotyka na konkurenta w osobie ojca. Dziecko pragnie bowiem stałego kontaktu fizycznego z matką, ojciec natomiast nie tylko mu w tym przeszkadza, ale jeszcze sam o to zabiega. Aby pozyskać względy matki, w dziecku pojawiają się zatem marzenia upodobnienia

się do ojca, co ostatecznie skłania je do utożsamienia się z ojcem. Na drodze tej identyfikacji dziecko „wchłania" normy moralne, które reprezentuje ojciec i zaczyna uważać je za własne. W ten sposób kształtuje się superego, czyli „nad ja", sumienie. Procesowi identyfikacji i introjekcji („wchłonięciu" obrazu rodzica) towarzyszy cały system kar i nagród. To za ich przyczyną prezentowane przez rodziców, a zwłaszcza ojca, wartości i ideały są przejmowane przez dziecko. W toku dalszego rozwoju rolę ojca przejmują i kontynuują nauczyciele i autorytety, a także społeczeństwo (w ten sposób superego staje się nosicielem tradycji przekazywanej z pokolenia na pokolenie). Superego z czasem staje się instancją nieświadomą, komunikującą się ze światem zewnętrznym tylko za pośrednictem ego. (Strojanowski, 1982, s. 89 – 90; Drűe, 1999, s. 50 – 53; Freud, 1993).

Z. Rosińska (1993, s. 34) wskazuje, że napięcie między wymaganiami superego, a osiągnięciami ego odczuwane jest, przez jednostkę, jako poczucie winy. Czasami jest ono nieświadome, a zarazem tak dręczące, że może zmuszać człowieka do występku, który przyniósłby racjonalne uzasadnienie owego dręczącego poczucia. Freud (1975, s. 75) pisał: „Superego dręczy grzeszne ego za pomocą tych samych lęków (które poprzednio wzbudzał autorytet) i czyha na sposobność, aby spowodować ukaranie go przez świat zewnętrzny". Poza tym ego chce być kochane przez superego. Pełni ono bowiem tę samą ochronną funkcję, którą kiedyś pełnił ojciec (opatrzność, los). Ego chce zatem zasłużyć na miłość superego czystym sumieniem. Stara się być moralne. Lęk, jaki odczuwa przed odrzuceniem zbyt rygorystycznego superego określamy mianem lęku sumienia (Rosińska, tamże).

Z działaniem superego pozostaje w związku „ja idealne" („ideał ego"), a zatem przekonanie „jakim powinno się być", stanowiące instancję osobowości powstałą „na skutek połącznia narcyzmu, czyli idealizacji Ja, z osobistymi oraz zbiorowymi ideałami" (Drűe, 1999, s. 53). O ile dla sumienia najbardziej charakterystyczne były tylko zakazy, o tyle dla „ideału ego" są to przede wszystkim nakazy i idealizacje. Przepaść między spostrzeganiem własnej słabości a „ja idealnym" prowadzi do poczucia niższości (a nie do poczucia winy, które jest pochodną działania sumienia). Freud nie nadał jednak tej instancji spójnego znaczenia, podkreślając w swojej koncepcji przede wszystkim karzący i zakazujący charakter sumienia (tamże, s. 50–60).

Kontynuatorem myśli Z. Freuda, a następnie krytykiem jego koncepcji był Carl Gustaw Jung. Również ten słynny psychoanalityk, psychiatra umiejscawia sumienie w strukturze osobowości człowieka. Przy czym opiera on swoją koncepcję

m.in. na wnikliwych analizach starożytnych obyczajów, wierzeń, snów, halucynacji. Oprócz tego doskonale znał on Biblię oraz chrześcijańską koncepcję sumienia z którą, w jego ujęcia sumienia, można znaleźć wiele analogii (Hall, Linzey, 2002, s. 115).

Jung w skład osobowości zaliczył zróżnicowane, ale oddziałujące wzajemnie na siebie struktury. Podstawowe z nich to: ego, nieświadomość osobowa i jej kompleksy, nieświadomość zbiorowa i jej archetypy, persona, anima i animus oraz cień (tamże, s. 116). W samym centrum osobowości umieścił on jaźń (self), która stanowi „punkt środkowy" - świadomości i nieświadomości, a jednocześnie której „przeżycie" stanowi cel życia człowieka (Jacobi, 1996, s. 176 – 177).

Szczegółowej analizy koncepcji rozwoju duchowego C. Junga („jaźni i sumienia"), która tu w znacznym skrócie zostanie przedstawiona, dokonał K. Murawski. Zdaniem Junga, aby człowiek mógł „przeżyć" jaźń, doświadczyć jej w sobie, a przez to rozwinąć się duchowo, musi przejść długi i trudny proces indywiduacji, czyli wewnętrznej przemiany tego, co jest w nim złe w dobro. Istotą tej przemiany jest uwolnienie się od tego, co w jego psychice (jego osobowości) ma charakter zbiorowy - kolektywny. Człowiek musi zatem „nabrać dystansu" do takich czynników psychicznych jak persona i anima. Persona, która jest psychicznym przedstawicielem świata zewnętrznego, kształtuje się w wyniku wzajemnego oddziaływania „ego" ze światem. Anima, a dokładniej – archetyp animy u mężczyzn i animusa u kobiet jest reprezentantem nieświadomego świata wewnętrznego. Człowiek znajduje się pod stałym wpływem zarówno jednych jak i drugich czynników kolektywnych, one zaś nie mają swojej genezy w jaźni. Dlatego też, aby dotrzeć do jaźni - podstawy indywidualności człowieka, musi on podjąć „wojnę z treściami kolektywnymi swojej psychiki" (Murawski, 1987, s. 24 – 28; por. Jacobi, 1996, s.151 - 171).

Jaźń otwarta była nie tylko ku wnętrzu człowieka, ale także na zewnątrz, „ku wieczności", w czym można odnaleźć analogię między stworzonym przez Junga pojęciem jaźni, a chrześcijańskim ujęciem sumienia, które jest również łącznikiem między człowiekiem a Bogiem. U Junga jaźń była „okiem patrzącym ku bogu" (tamże, s. 22). Tylko ona była w stanie przeobrazić człowieka pod względem moralnym, gdyż tylko ona była źródłem czynów etycznie dobrych i służy dobru. A zatem tylko dzięki „uwolnieniu jaźni" człowiek mógł spełniać dobre uczynki względem innych ludzi (tamże, s. 29 - 30).

Tu dochodzimy do ważnego rozróżnienia, któremu, jak pisze Murawski, Jung przypisywał dużą wagę. Oddzielał on bowiem to, co etyczne od tego, co moralne. Moralne czyny są efektem przejmowania przez jednostkę norm zewnętrznych. Nie negował on ich zasadności, ale nie upatrywał też w nich najwyższej wartości. Na straży tego, co moralne stało sumienie moralne, które można przyrównać do freudowskiego superego. Ale jednostka posiadała, jego zdaniem, jeszcze jedno sumienie - sumienie etyczne, które to miało swój początek w samej jaźni. Tylko ono tak naprawdę było źródłem czynów prawdziwie dobrych (tamże, s. 28).

Podsumowując podejście C. Junga i Z. Freuda do zagadnienia sumienia, należy stwierdzić, że w swojej najgłębszej wymowie, są one zasadniczo różne. Dla Freuda źródeł sumienia trzeba dopatrywać się tylko w tym, co zewnętrzne. Co więcej, zgodnie z jego koncepcją, superego kształtuje się w jednostce biernie, mechanicznie, bezrefleksyjnie poprzez przejęcie gotowego zestawu norm. U Junga źródłem czynów prawdziwie dobrych była sama jaźń, a zatem samo centrum osobowości człowieka. Aby jednak człowiek mógł do niej dotrzeć, aby mogło w nim ukształtować się etyczne sumienie, musi świadomie przemierzyć trudną drogę indywiduacji, aktywnie podjąć wewnętrzną walkę ze złem, które w nim tkwi. Tylko bowiem jaźń daje człowiekowi zadowolenie oraz uzdalnia do walki z przejawami zła nie tylko w sobie, ale również i w świecie.

Kolejną koncepcją powstałą na gruncie psychoanalizy Z. Freuda i jej krytyki była koncepcja Ericha Fromma. Ponieważ jednym z podstawowych zarzutów, jaki kieruje on względem psychoanalizy jest niedocenianie czynników społecznych, dlatego często badacza tego zalicza się do psychologów psychospołecznych (Hall, Linzey, 2002, s. 150). Poglądy E. Fromma były wynikiem jego obserwacji dokonywanych w trakcie indywidualnej terapii oraz jego rozległych lektur z zakresu ekonomii, socjologii, filozofii i literatury pięknej (tamże, s. 166). Erich Fromm (1994) wyróżnia dwie formy sumienia: sumienie autorytarne i sumienie humanistyczne.

Dokonując opisu pierwszego z nich stwierdza, że jest ono niczym innym jak tylko „głosem zinternalizowanego autorytetu: rodziców, państwa, albo kogokolwiek, kto reprezentuje prawo moralne w danym społeczeństwie" (Fromm, 1994, s. 118), a zatem pokrywa się z tym, co Freud nazywał superego. Jednostka dokonując uwewnętrznienia norm prezentowanych przez te autorytety z czasem zaczyna traktować je jak własne, co więcej - zaczyna czuć się w sumieniu przed nimi odpowiedzialna. Powstałe w ten sposób sumienie autorytarne, w toku rozwoju osobniczego jednostki,

ulega wielu przeobrażeniom. Jednym z ważniejszych jest idealizacja uwewnętrznionego obrazu autorytetu. Ma ona miejsce wtedy, kiedy jednostka zaczyna dostrzegać rozbieżność pomiędzy uwewnętrznionym przez nią obrazem autorytetu, a jego rzeczywistymi cechami. Idealizuje ona wówczas jego obraz, po czym dokonuje jego powtórnej internalizacji. Proces ten odgrywa bardzo ważną rolę, gdyż zdaniem Fromma, tłumaczy dlaczego nasze zachowanie odnosimy zawsze do stanów idealnych, a nie tych rzeczywistych (tamże, s. 117 - 128).

Ważnym elementem sumienia autorytarnego jest sumienie rodzicielskie - ojcowskie i macierzyńskie. Jednostka, aby być zdolną w przyszłości do pełnienia ról rodzicielskich musi dokonać uwewnętrznienia obrazu zarówno ojca, jak i matki. Jest to również podstawą jej dojrzałości i zdrowia psychicznego. Zapewnia jej bowiem zarówno kierowanie się w swoim życiu zdolnością kochania (sumienie macierzyńskie), jak i rozsądkiem (sumienie ojcowskie) (Fromm, 2005, s. 53).

Powstanie sumienia autorytarnego ma często, także w późniejszym etapie rozwoju, charakter bezrefleksyjny. Człowiek staje się wtedy, jak pisze Fromm (1994, s. 125) „posłusznym niewolnikiem". Postawa ta okazuje się być szczególnie niebezpieczna w dzisiejszym świecie, kiedy to jawne osobowe autorytety zostały zastąpione „autorytetami anonimowymi". One zaś głosem przekazów medialnych, opinii publicznej, doniesień naukowych, czy też postępu kreują, w złudnym poczuciu wolności jednostki, jej sądy i potrzeby. Tworzące się pod wpływem tych przekazów, sumienie autorytarne, staje się następnie punktem odniesienia dokonywanych decyzji moralnych (Fromm, 2004, s. 111, 236 - 238). Aby zatem sumienie autorytarne mogło odegrać w życiu jednostki swoją pozytywną rolę, musi pojawić się w niej postawa krytycznego ustosunkowania się do zinternalizowanego autorytetu i selekcja tego wszystkiego, co staje się wyznacznikiem jej moralnych wyborów.

Drugą formą sumienia scharakteryzowaną przez Fromma jest sumienie humanistyczne. Nie ma ono żadnego związku ze zinternalizowanym głosem autorytetu. Sumienie humanistyczne wypływa z samej istoty człowieczeństwa i jest „reakcją całej naszej osobowości na jej właściwe lub zaburzone funkcjonowanie", jest „pewnego rodzaju wiedzą o nas samych, wiedzą dotyczącą naszych powodzeń i niepowodzeń w sztuce życia" (Fromm, 1994, s. 131). A zatem uważa on, że sumienie jest naszym własnym głosem, który pojawia się w człowieku niezależnie od zewnętrznych sankcji i nagród. Stoi na straży naszego prawdziwego „ja", stanowi jego ekspresję. Jest strażnikiem naszej integralności, „głosem troskliwej dbałości o nas samych". Wzywa do

powrotu do nas samych, nawet jeśli miałby on wiązać się z odrzuceniem przez otoczenie i z samotnością. Sumienie humanistyczne jest źródłem prawdziwego szczęścia i harmonii, gdyż w nim zawarta jest wiedza o tym, jaki jest sens naszego życia oraz zasady, których przestrzeganie ma nas do niego doprowadzić. Zawiera ono w sobie również zasady, które odkryliśmy i uznaliśmy za prawdziwe. Odkrycie tego sumienia i podążanie za nim, nie jest jednak takie proste. Ludzie często nie chcą słyszeć jego głosu. Musieliby wtedy przyjąć prawdę o sobie, której skrzętnie nie dopuszczają do swojej świadomości uruchamiając cały szereg mechanizmów obronnych. Sumienie to daje jednak o sobie znać w snach (tamże, s. 129 – 141).

Podsumowując warto podkreślić, że głos sumienia humanistycznego, tak indywidualny i tożsamy konkretnemu człowiekowi, nie egzystuje u człowieka w aksjologicznej próżni. Wręcz przeciwnie. Pomimo, że sumienie to ma charakter wrodzony, rozwija się w konkretnym kontekście społecznym i kulturowym. Fromm pisze: „Rodzaj ludzki w ciągu ostatnich pięciu czy sześciu wieków rozwoju kulturowego w ramach religijnych i filozoficznych systemów wykształcił normy etyczne, które sumienie każdej ludzkiej jednostki musi przyjąć, jeżeli nie chce ona rozpoczynać od nowa rozwoju swego duchowego i moralnego życia" (tamże, s. 141).

Takie ujęcie sumienia koresponduje z poglądami psychologów humanistycznych. A. Maslow (2004, s. 261) pomimo, że nie uczynił zagadnienia sumienia kluczowym przedmiotem swoich zainteresowań, odróżnia wyraźnie to, co moglibyśmy określić jako „freudowskie superego", od wewnętrznego sumienia i wewnętrznej winy. Głos freudowkiego superego jest bowiem uwewnętrznionym krytycznym głosem rodziców, czymś co w swoim pierwotnym charakterze ma charakter zewnętrzny. Sumienie natomiast oraz wypływające z niego poczucie winy jest, podobnie jak u Fromma, czymś głęboko wewnętrznym, wypływającym z samej istoty człowieka. Jest sygnałem - ostrzeżeniem na sprzeniewierzenie się własnej wewnętrznej naturze (jaźni), na zejście z drogi samourzeczywistnienia się. Pojawiające się zatem w człowieku poczucie wewnętrznej winy, nie tylko jest czymś dobrym, ale wręcz niezbędnym, aby jednostka mogła dalej się rozwijać i samourzeczywistniać. Dlatego tak ważnym dla rozwoju zdrowej osobowości, jak i pełni człowieczeństwa jest, aby dorastający człowiek potrafił ukształtować w sobie autonomiczne, niezależne od rodziców sumienie. Dziecko musi „zaniechać bycia dobrym ze strachu i dla zachowania miłości, musi być dobrym, bo samo tego pragnie. Musi odkrywać własne sumienie i przestać uważać swoich zinternalizowanych rodziców za jedynych

przewodników etycznych. Musi od zależności przejść do stanu odpowiedzialności (...). Dorosły musi zastąpić strach odwagą" (tamże, s. 280; por. Żylicz, 1995, s. 75 - 89).

Potraktowanie sumienia jako „wewnętrznego głosu" spotykamy również u egzystencjalisty Viktora Frankla. Jego spojrzenie na zagadnienie sumienia jest efektem m.in. osobistych doświadczeń, w tym - podobnie jak u E. Fromma - bogatej praktyki psychiatrycznej.

Dla V. Frankla (1976, s. 239; 1978) człowiek jest jednością cielesno – psychiczno - duchową. Dopiero ta trójstronna jedność stanowi całego człowieka. Szczególną rolę odgrywa w tej jedności sfera duchowa, która to integruje i zapewnia jedność istoty ludzkiej.

Wyznacznikiem sfery duchowej jest pytanie o sens. Pytanie to jest jednym z najbardziej ludzkich pytań, jakie pojawiają się w człowieku. Ale, jak podkreśla Frankl, to nie człowiek ma pytać o sens swojego życia. Jest raczej odwrotnie, to człowiek jest tym do którego pytanie to jest kierowane. Człowiek odpowiada życiu na stawiane przez nie pytania i to odpowiada „tu i teraz", w sposób aktywny, w konkretnej swojej sytuacji. Za tę właśnie odpowiedź, która dokonuje się zawsze w czynie, przez całe jego życie, człowiek jest odpowiedzialny (Wolicki, 1983, s. 122).

Aby człowiek mógł przyjąć odpowiedzialność za odkrycie i wypełnienie sensu życia potrzebuje sumienia. „Sens trzeba znaleźć, a nie sposób go otrzymać. I trzeba go znaleźć samemu, własnym sumieniem. Sumienie można określić jako środek odkrywania sensów, jakby wyciągania ich (...) sumienie jest prawdziwym interpretatorem życia" (Frankl, 1978, s. 145).

Sumienie w takim ujęciu nie ma nic wspólnego z lękiem przed karą, czy też nadzieją nagrody. Dopóki zachowanie człowieka jest przez nie motywowane, nie może być mowy o jego działaniu. Sumienie, jak wskazuje Frankl (tamże, s. 11 - 17), jest zawsze przejawem wewnętrznej wolności człowieka, dowodem na to, że jego życie nie musi być determinowane ani przez popędy, ani przez jakiekolwiek naciski zewnętrzne. Sumienie daje człowiekowi możliwość bycia „autentycznie sobą", bycia prawdziwie wolnym i odpowiedzialnym.

Sumienie swoimi korzeniami sięga nieświadomości duchowej człowieka[3]. Jego działanie nie jest zatem zależne od tego, co jest on w stanie sobie uświadomić. Jest ono

[3]Frankl (1978, s. 14, 29 - 30) w odróżnieniu od Freuda uważał, że nieświadomość ma nie tylko charakter popędowy, ale znajduje się w niej również nieświadomość duchowa. Na nieświadomość duchową składa się to co etyczne (sumienie), erotyczne (miłość) oraz co moglibyśmy określić jako wenę twórczą.

„zjawiskiem pierwotnym" wobec rozumu, myśli, czy też emocji. Stąd można je określić jako irracjonalne – prelogiczne, czy też intuicyjne. Istnieje bowiem, jak twierdzi Frankl, „przedetyczne rozumienie wartości, które z istoty poprzedza wszelką moralność". Jest „bytem decydującym", odsłaniającym człowiekowi to, co w danym momencie jedyne i konieczne (tamże, s. 25).

Przytoczone tu ujęcia sumienia Ericha Fromma i Victora Frankla zawierają wiele analogii. Obu badaczom bliskie jest myślenie o sumieniu, jako „wewnętrznym głosie" stojącym na straży tego, co w człowieku autentyczne, co decyduje o jego godności. Koncepcje te różnią się jednak między sobą. Dla Fromma bowiem sumienie jest integralnym elementem człowieczeństwa, jest na trwałe wpisane w jego naturę. To człowiek jest jego początkiem i końcem. Dla Frankla natomiast, sumienie w swej głębi przenika to co ludzkie, ku temu co transcendentne. Głos, który w nim rozbrzmiewa, nie przynależy tak naprawdę człowiekowi, ale jest głosem transcendencji. Dopiero bowiem transcendentny charakter sumienia pozwala zrozumieć, w głębszym sensie człowieka, a szczególnie jego osobowość (por. Uchnast, 1982, s. 136).

Większość zaprezentowanych do tej pory spojrzeń na zagadnienie sumienia wskazywała, przynajmniej w jakimś zakresie, na pewien element „tajemnicy". Sumienie jest instancją przynależną człowiekowi, ale jest równocześnie „czymś" nie do końca odkrytym, zmierzonym, opisanym. Zupełnie odmienna wizja sumienia, wyłania nam się z koncepcji powstałych na gruncie teorii kognitywnych oraz behawioralnych.

Koncepcje sumienia, jego rozwoju, powstałe na gruncie teorii poznawczo – rozwojowych, kładą silny nacisk na fakt, że człowiek jest przede wszystkim istotą racjonalną, przetwarzającą informacje na różnym poziomie organizacji i, że to właśnie decyduje o tym, jakie decyzje - w tym moralne - podejmuje, co uznaje za słuszne. Należy przy tym zaznaczyć, że badacze z tego kręgu niezmiernie rzadko posługują się, samym terminem „sumienie". Mówi się tu o rozumowaniu moralnym, internalizacji norm, standardach moralnych, mechanizmach internalizacji, odporności na pokusę, etc. Za prekursora podejścia poznawczo – rozwojowego uważa się Jeana Piageta, natomiast za jednego z najwybitniejszych jej przedstawicieli Lawrence Kolberga, którego koncepcja zostanie szczegółowo przedstawiona w kolejnym rozdziale, dotyczącym rozwoju sumienia.

O istnieniu nieświadomości duchowej przekonujemy się dzięki snom, przez które to w sposób szczególny przemawia sumienie.

Prekursorem badań mających na celu wyodrębnienie faz - stadiów rozwoju moralnego jest szwajcarski badacz Jean Piaget. W swoich badaniach nad rozwojem moralności dziecięcej wyszedł on z założenia, że sądy moralne rozwijają się stadialnie i równolegle do stadiów rozwoju poznawczego. Istota tych zmian wewnętrznych polega natomiast na przekształceniach dokonujących się w strukturach poznawczych (por. Gała, 1992, s. 9- 10).

Piaget (1967, s. 181- 182) wyróżnia dwie zasadnicze fazy rozwoju moralnego:

1) fazę heteronomii, inaczej realizmu moralnego lub moralności przymusu oraz
2) fazę autonomii, inaczej moralności współpracy[4]

Mówiąc o heteronomii autor ten zauważył, że dzieci traktują normy obowiązujące w danej grupie, jako coś zewnętrznego. Podporządkowują się im, ale czynią to na zasadzie „jednostronnego szacunku", jaki żywią dla starszych członków grupy, którzy to żądają od nich przestrzegania tych reguł. Tak spostrzegana reguła jest traktowana przez dziecko jako nakaz i jawi się jako „święta" i „nietykalna", a o jej prawdziwości stanowi fakt, że nie można jej zmieniać. Moralność heteronomiczna kształtuje się w każdej sytuacji, w której dziecko nie staje się równoprawnym partnerem, ale przyjmuje rolę podległą. Moralność ta znajduje swoje odzwierciedlenie w relacjach dziecka z rodzicami. To oni narzucają mu swoje zasady, ono natomiast ogranicza się do biernego przyjmowania tych wymagań. Takiemu zachowaniu sprzyja niedojrzałość intelektualna, a w szczególności egocentryzm poznawczy. Dziecko nie uświadamia sobie zatem możliwości innego spojrzenia na określone sprawy. Jego zdaniem wszyscy mają takie samo spojrzenie na to, co jest dobre a co złe (tamże, s. 55 - 100; por. Gołąb, 1979b, s. 150- 151)

Bezpośrednim efektem przymusu dorosłych jest realizm moralny, który charakteryzuje się tym, że:

- obowiązek jest z natury heteronomiczny- dobry jest każdy czyn, który świadczy o posłuszeństwie wobec reguły czy też dorosłych, bez względu na charakter tych nakazów (dobro określa się ściśle poprzez posłuszeństwo),
- istotne jest przestrzeganie litery nie zaś ducha reguły

[4] Piaget wspomina tu także o fazie pośredniej, fazie interioryzacji i generalizacji reguł i nakazów, kiedy to dziecko podporządkowuje się zarówno nakazom dorosłych jak i regule samej w sobie. Badacz (s. 21- 22 i nast.) stosuje również inny podział rozwoju moralnego, przyjmując za kryterium stosowanie przez dziecko reguł. Wymienia on wtedy fazy: czysto ruchową i indywidualną, egocentryczną, rodzącego się współdziałania oraz kodyfikacji reguł.

- pociąga za sobą obiektywistyczną koncepcję odpowiedzialności (dziecko będzie oceniać pewne akty nie w zależności od leżących u ich podłoża intencji, lecz wedle ich materialnej zgodności z ustalonymi regułami) (tamże, s. 101).

A zatem podstawowym czynnikiem obowiązującego konformizmu u młodszych dzieci jest szacunek do wieku: szacunek dla starszych dzieci, a przede wszystkim szacunek dla dorosłych.

Z czasem dziecko stopniowo wymyka się nadzorowi starszych i zaczyna nawiązywać kontakty z coraz szerszymi kręgami społecznymi, które to rozszerzają jego świadomość. Wtedy to współdziałanie zajmuje miejsce przymusu, a konformizm ustępuje przed autonomią. Aby rozwój moralny mógł jednak przyjąć formę współpracy, dziecko musi doświadczyć sytuacji społecznych, w których to relacje z pozostałymi członkami grupy będą kształtować się na zasadzie partnerstwa. Dzieje się tak wówczas, kiedy krąg osób, z którymi dziecko ma kontakt poszerza się, a partnerami jego interakcji stają się jego rówieśnicy. Podczas zabawy dziecko doświadcza konieczności uzgadniania własnego punktu widzenia z innymi członkami grupy, w rozmowach-konfrontacjach ma szansę na wymianę poglądów, która to prowadzi do zrozumienia zachowania partnera, jego intencji. W tym kontekście zmienia się stosunek wobec moralnych reguł, które to stają się uzgodnione na zasadzie „partnerskiej umowy" i stąd tracą zewnętrzny, narzucony charakter. Świadomość reguły ulega całkowitemu przekształceniu przeciętnie od 10 - 12 roku życia. Autonomia powoli zastępuje heteronomię: „dziecko traktuje reguły gry już nie jako prawo zewnętrzne, uświęcone przez fakt narzucenia go przez dorosłych, lecz jako wynik swobodnej decyzji, jako zasługujące na szacunek w takiej mierze, w jakiej zyskało powszechną aprobatę" (Piaget, 1967, s. 55). Co więcej, dziecko zaczyna traktować je jako własne i im się podporządkowuje. Proces ten przebiega dalej aż do osiągnięcia stadium pełnego uwewnętrznienia tych reguł. Wtedy to kieruje się nimi niezależnie od reakcji grupy (tamże, s. 55 – 60 i nast.; Muszyński, 1987, s. 43).

Piaget swoimi pionierskimi badaniami zapoczątkował pewien odmienny sposób myślenia o sumieniu akcentujący jednoznacznie pierwszorzędną rolę procesów poznawczych. Emocje moralne, tak silnie akcentowane w wielu przedstawionych już wcześniej koncepcjach, tu stały się pochodną myślenia, podobnie zresztą jak moralne zachowania podmiotu. Zgodnie z tym podstawą rozwoju moralnego jednostki jest jej rozwój poznawczy, co staje się podstawą wyodrębnienia w nim faz rozwojowych, których dokładna charakterystyka została zaprezentowana w kolejnym rozdziale.

Odmienne stanowisko prezentują badacze koncepcji behawioralnych. Przedstawiciele teorii uczenia się mogący, podobnie jak przedstawiciele teorii kognitywnych, poszczycić się bogatym materiałem empirycznym, wskazują, że zachowanie ludzkie jest regulowane przede wszystkim przez czynniki zewnętrzne. Stąd też, zdaniem jednego z nich, H. Eysenka, sumienie jest „uwarunkowaną lękiem reakcją na pewne typy sytuacji i czynności" (za: Trempała, 1993, s. 23). Zdaniem tego klasyka myśli behawioralnej rozwój moralny należy rozpatrywać w kategoriach odruchu warunkowego. Małe dziecko zachowując się w sposób społecznie niepożądany zostaje ukarane, co staje się dla niego źródłem przykrych doznań bólu i lęku. Wielokrotne współwystępowanie bodźca neutralnego (niewłaściwego zachowania) z bodźcem bezwarunkowym (karą) powoduje pojawianie się w sposób automatyczny warunkowej reakcji lęku na bodziec będący do tej pory neutralnym. Dzięki procesom generalizacji bodźców reakcję lekową wywołują również bodźce podobne do tego, który stał się warunkowy. Stąd też wszystkie czyny podobne do karanego kojarzą się z lękiem. Oprócz wpływu czynników zewnętrznych, w postaci karania, badacz ten zauważa, że podstawowym źródłem różnic indywidualnych w sile sumienia, jest wrodzona ogólna zdolność do warunkowania przejawiająca się m.in. w introwersji i ekstrawersji danej osoby (tamże, s. 24 – 26).

Mając świadomość ograniczoności tej teorii, sprowadzającej człowieka do istoty czysto reaktywnej, A. Bandura, zwrócił uwagę na rolę czynnika poznawczego. Zdaniem tego badacza, przedstawiciela teorii społecznego uczenia się - ani model warunkowania klasycznego, ani też koncepcje odwołujące się jedynie do osobowościowych uwarunkowań zachowania i ogólnych dyspozycji motywacyjnych, nie wyjaśniają wystarczająco mechanizmów rozwoju i zachowania. Jego zdaniem, zachowanie ludzkie determinowane jest zarówno przez samą jednostkę, jak i siły środowiskowe, które wchodzą ze sobą w „ciągłe" i „wzajemne" interakcje (Bandura, 2007, s. 21 – 31 i nast.).

Stąd też obok analizy „uczenia się pod wpływem następstw własnych reakcji" (któremu nadał także znacznie bardziej poznawczy charakter, niż klasyczne teorie uczenia się), zwrócił on szczególną uwagę na uczenie się przez obserwację, czyli modelowanie społeczne. Autor ten pisze: „Uczenie się byłoby niezmiernie żmudne (nie mówiąc już o tym, że ryzykowne), gdyby ludzie musieli polegać jedynie na skutkach swoich własnych działań jako źródle informacji na temat tego, co mają w przyszłości zrobić. Na szczęście ludzie uczą się większości swych zachowań przez modelowanie: dzięki obserwowaniu innych jednostka wyrabia sobie pogląd, w jaki sposób wykonuje

się nowe zachowania, a później te zakodowane w umyśle informacje służą jako wskazówki działania" (tamże, s. 37 – 38). Zdaniem badacza to właśnie dzięki modelowaniu człowiek nabywa wiedzę o świecie społecznym, w tym o obowiązujących w nim normach i wartościach. Należy przy tym wskazać, że tak rozumiany proces modelowania nie jest równoznaczny z prostym naśladownictwem. Tylko początkowe zachowania dziecka można opisać tymi terminami. Wraz z jego rozwojem modelowanie przechodzi od pasywnego powielania zachowań innych, do modelowania, któremu towarzyszy cały szereg procesów poznawczych będących przejawem jego aktywności (tamże, s. 44 - 47). Analizując wnikliwie proces modelowania, badacz ten zwraca szczególną uwagę na wzmocnienia. Uważa on zatem, że ludzie są bardziej skłonni do podejmowania zachowań, które mają dla nich efekt nagradzający (także samozadowalający), unikają zaś tych, które mają dla nich efekt karzący (które np. obniżają ich poczucie własnej wartości). A zatem to wzmocnienia, w tym ich antycypowanie, decydują ostatecznie czy przechowywane w pamięci obserwatora informacje będą przyczyniały się podejmowania przez niego w realnym życiu określonych zachowań, czy też obserwator będzie się od nich powstrzymał (tamże, s. 38 – 43).

Szczególną formę modelowania odpowiedzialną m.in. za przyswojenie sobie przez człowieka zasad moralnych, nazywa Bandura „modelowaniem abstrakcyjnym". Polega ono na wydobywaniu przez obserwatora wspólnych cech różnych sytuacji i tym samym tworzenie reguł, którymi będzie on kierował się w przyszłości. W kontekście tego procesu badacz analizuje rozwój sądów moralnych człowieka. Polemizuje on z tak ugruntowanymi koncepcjami rozwoju moralnego, jak koncepcja Piageta czy Kohlberga zarzucając im zbyt duże uproszczenie problemu rozwoju moralnego rozumowania, m.in. przez sztywne przypisywanie danej osoby do konkretnego stadium rozwoju, uznanie konieczności przechodzenia w rozwoju przez kolejne stadia, czy zakładanie, że osiąganie nowego stadium rozumowania zastępuje stare przez przekształcenie. Zdaniem Bandury jednostka w danym momencie prezentuje różne formy rozumowania moralnego, w zależności od sytuacji, okoliczności (a zatem jest na kilku etapach rozumowania moralnego jednocześnie), stąd też w dokonującym się rozwoju trudno jest wyróżnić jakieś konkretne, uniwersalne dla wszystkich stadia ich rozwoju (tamże, s. 53 - 59). U osoby, która uwewnętrzniła już moralne standardy - antycypowanie samopotępienia zazwyczaj odstrasza ją od podejmowania czynów naruszających jej osobiste zasady moralne. Niemniej to doświadczenie można złagodzić poprzez

usprawiedliwianie się, powoływanie się na okoliczności zewnętrzne itd. A zatem trudno jest przewidzieć zachowania moralne człowieka, bo to wszystko uzależnione jest od ich konkretnego kontekstu (tamże, s. 58).

Z ciekawym ujęciem sumienia, jako kluczowego czynnika rozwoju osobowości, spotykamy się u G. W. Allporta. Badacz ten, formułując swoje myśli na podstawie wnikliwych badań indywidualnych przypadków, przypisuje znaczącą rolę świadomemu podejmowaniu decyzji przez podmiot (Hall, Linzey, 2002, s. 405).

Jego zdaniem proces kształtowania sumienia rozpoczyna się, kiedy dziecko narusza uznawane przez rodziców standardy i zostaje przez nich ukarane. Wielokrotnie powtarzające się tego typu sytuacje powodują, że ilekroć odczuwa ono pokusę uczynienia czegoś zakazanego, jednocześnie słyszy „głos autorytetu". Przeciwstawiając się mu, a zatem ulegając pokusie odczuwa cierpienie. Dziecko pomimo, że cierpi, nie rozumie jeszcze dlaczego, a co najważniejsze nie odnosi w żaden sposób tych przeżyć do obrazu własnej osoby. Obraz ten bowiem jeszcze nie uległ wykształceniu. Dopiero u trzylatka rozpoczyna się proces uwewnętrznienia głosu autorytetu, który to z czasem zaczyna być odczuwany jako własny. Odtąd dziecko będzie zachowywało się zgodnie z owym „wewnętrznym głosem", gdyż będzie obawiało się kary, którą sam sobie zadaje (Allport, 1988, s. 58 - 60).

Do tego momentu teoria Allporta, przynajmniej w ogólnej swojej wymowie pokrywa się z kształtowaniem się freudowskiego superego, czy sumienia w ujęciu teorii społecznego uczenia się. Jak twierdzi jednak Allport, ta forma sumienia jako narzuconego z zewnątrz i zinternalizowanego głosu rodziców ma zastosowanie tylko we wczesnych stadiach jego rozwoju. W dalszym jego przebiegu następuje przesunięcie ośrodka sumienia z doraźnych nawyków posłuszeństwa do proprium[5], czyli „od rozwoju przystosowawczego do rozwoju ukierunkowanego" (tamże, s. 60). Dlatego też na tym etapie niejednokrotnie dochodzi do odrzucenia wszczepionych jednostce przez autorytety wartości. Przesunięcie to powoduje, że odczuwanie sumienia przez dorosłego przestaje wiązać się z lękiem przed karą (zewnętrzną czy też wewnętrzną), a poczucie przymusu ustępuje miejsca poczuciu powinności – obowiązku wobec wartości. A zatem na pewnym etapie rozwoju, w jednostce dokonuje się istotna zmiana, która sprawia, że zaczyna ona kierować się w swoim życiu pewnym systemem norm nie

[5]Przy pomocy terminu „proprium" (łac. *proprius* – własny) Allport określa wszystkie funkcje „ja" (ego), które są rzeczywistymi i ważnymi fragmentami osobowości (zob. Hall, Lindzey, 2002, s. 414 - 415).

dlatego, że „musi", ale dlatego, że wszelkiego rodzaju konflikty zaczyna odnosić do obrazu własnej osoby i najbardziej osobistych dążeń (tamże, s. 61).

Zgodnie zatem z tym, co zostało powiedziane, Allport definiuje sumienie, jako „myślową zdolność odnoszenia konfliktów do systemu wartości uważanego za własny"(tamże, s. 61). Taki sposób rozumienia sumienia staje się „kluczowym czynnikiem rozwoju osobowości", gdyż jest procesem, który „kontroluje doraźne impulsy i mechanizmy adaptacyjne w interesie odległych zamierzeń i zgodności z obrazem własnej osoby" (tamże, s. 58). Jednostka czuje, że „powinna" coś uczynić, kiedy przed podjęciem decyzji rozważa ją w kontekście ja idealnego. Jeżeli dokona niewłaściwego wyboru, czuje się winna. Poczucie winy jest dotkliwie przez nią odczuwane. Trudno jednak byłoby zredukować je do strachu przed karą, czy też samego jej przeżycia. Ma ono raczej charakter żalu do siebie za sprzeniewierzenie się danej wartości, że nie dorasta się do swojego ja idealnego (tamże, s. 61 – 62).

Tak funkcjonujące sumienie Allport określa mianem „sumienia samorządnego", w odróżnieniu od wcześniejszego w rozwoju, „sumienia przystosowawczego". Na drodze jego kształtowania zachodzą trzy ważne zmiany: 1. sankcje zewnętrzne ustępują miejsca wewnętrznym; 2. doświadczenie strachu, zakazu i przymusu ustępuje miejsca preferencjom, szacunkowi dla siebie samego i „powinności"; 3. specyficzne nawyki posłuszeństwa ustępują miejsca ogólnemu systemowi wartości, który to wyznacza kierunek postępowania (tamże).

Niedojrzałe sumienie, jak wskazuje, składa się z różnych nie mających ze sobą związku fragmentów – nakazów i zakazów. Sumienie „samorządne", dojrzałe jest ze swej natury spójne, przy czym nie oznacza to, że spójność ta jest stała. Jednostka kierująca się dojrzałym sumieniem musi cały czas angażować się w walkę między własną impulsywną naturą, a ideałami, do jakich pragnie dążyć. Jak wskazuje autor: „Dojrzałość (…) polega na tym, że zdajemy sobie sprawę z pewnych dysonansów w naszej egzystencji i potrafimy z nimi współżyć" (tamże, s. 65 – 66).

Podsumowując można powiedzieć, że tak rozumiane sumienie wpisuje się w całokształt teorii osobowości Allporta, jako kluczowy czynnik rozwoju tejże osobowości. Dojrzała osobowość, jako efekt tego rozwoju, jak wskazuje Z. Chlewiński (1987, s. 63 – 65), charakteryzuje się, zdaniem tego badacza: „rozszerzeniem" swojego „ja" i wychodzeniem poza swoje potrzeby i pragnienia, społecznym przystosowaniem i pozytywnym – serdecznym nastawieniem do innych, doświadczeniem emocjonalnego bezpieczeństwa i akceptacją siebie, realistyczną percepcją otoczenia, zdolnością

do samoobiektywizacji – wglądu w siebie i poczuciem humoru oraz posiadaniem integrującej osobowość - filozofii życiowej.

Teraz zostaną przywołane koncepcje sumienia trzech polskich badaczy – Z. Chlewińskiego, W. Szewczuka i R. Stacha. W pierwszej - sumienie analizowane jest w dwóch aspektach – statycznym i dynamicznym, w drugiej ma miejsce znaczne ograniczenie jego zakresu do tzw. „zachowania sumieniowego", w trzeciej sumienie analizowane jest w kontekście najnowszych wyników badań neuronalnych.

Z. Chlewiński (1991, s. 40) czyni sumienie „szczytową" strukturą psychiczną osobowości człowieka, szczególnym „wewnętrznym regulatorem ludzkiego postępowania". Pomimo, że zajmuje on stanowisko, że owa struktura kształtuje się w toku rozwoju osobniczego jednostki (a zatem ma charakter rozwojowy), to jednak wyraźnie opowiada się za genetycznym jej uwarunkowaniem. Jego zdaniem każdy człowiek rodzi się z zadatkami genetycznymi umożliwiającymi jego moralny rozwój, w tym rozwój sumienia (por. Kępiński, 2004, s. 117 - 118).

Chlewiński rozpatruje pojęcie sumienia w dwóch aspektach: statycznym (poznawczo - oceniającym) i dynamicznym (mającym charakter procesora). Pomiędzy tymi dwoma formami sumienia zachodzi obustronna zależność. Znaczy to zatem, że nie występują one w człowieku równolegle, niezależnie od siebie, ale przeciwnie - są ze sobą nierozerwalnie związane. Dopiero ich wspólne działanie umożliwia im pełnienie swoich funkcji w osobowości człowieka (tamże, s. 40 - 41).

Mówiąc o sumieniu w aspekcie statycznym, rozumie je jako ukształtowaną w rozwoju osobniczym nadrzędną strukturę poznawczo - oceniającą osobowości jednostki, odnoszącą się do jej własnego działania. W skład tak ukształtowanej struktury wchodzą wzajemnie na siebie oddziałujące elementy: system pojęć moralnych (np. prawdomówność, sprawiedliwość), system norm moralnych (m.in. złota reguła – czyń innym to, co chciałbyś, żeby oni ci czynili) oraz towarzyszące im specyficznego rodzaju uczucia zwane moralnymi (np. wyrzuty sumienia, satysfakcja moralna ze zrealizowanego dobra). Sumienie od strony dynamicznej (funkcjonalnej) jest natomiast „procesorem (świadomy akt sumienia), dzięki któremu podmiot na podstawie informacji o planowanym własnym czynie czy sytuacji decyzyjnej, w której znajduje się, oraz w oparciu o system pojęć moralnych i system norm moralnych generuje wartościująco – imperatywny sąd o planowanym oraz o spełnionym przezeń konkretnym akcie" (tamże, s. 41). To dzięki sumieniu następuje poznanie i wartościowanie moralne projektowanych przez podmiot działań, podjęcie decyzji

moralnych oraz - po ich dokonaniu - krytyczne ich wartościowanie. Sumienie jako procesor działa zatem na trzech etapach: przeddecyzyjnym, decyzyjnym i postdecyzyjnym. Poznanie i wartościowanie moralne dokonujące się na tych etapach powstaje zawsze poprzez odniesienie konkretnego działania podmiotu do zinternalizowanych norm (wartości) moralnych. Na każdym z etapów sumienie spełnia dwie sprzężone ze sobą funkcje. Po pierwsze jest źródłem określeń powinności oraz źródłem autokratycznych ocen, których komponentami konstytuującymi są specyficzne uczucia: karzące w postaci poczucia winy i nagradzające jako poczucie satysfakcji. Na pierwszych dwóch etapach funkcja karząca sprowadza się do funkcji ostrzegawczej (tamże).

Ukształtowana w toku rozwoju struktura sumienia jest, zdaniem Chlewińskiego, względnie autonomiczna. Znaczy to, że sposób jej funkcjonowania jest w dużym stopniu niezależny od innych struktur osobowości. Autonomia sumienia wyraża się również w jej stosunku do zmieniających się warunków społeczno - kulturowych, potrzeb organizmu, a nawet zmieniającego się w jednostce poglądu na świat. Ta duża stabilność i niezmienność sumienia wypływa z faktu, że człowiek jest przede wszystkim podmiotem swego działania, a oznacza to, że sam kieruje swoim postępowaniem zgodnie z odkrytymi przez siebie i uznawanymi normami moralnymi (tamże).

Chociaż sam badacz tego nie wskazuje, wyróżnione przez niego aspekty sumienia - statyczny i dynamiczny wydają się wyraźnie nawiązywać do dwóch rodzajów sumienia świętego Tomasza z Akwinu - synerezy i conscientii. Podstawową różnicę tych dwóch koncepcji stanowi geneza synerezy i sumienia statycznego. O ile Chlewiński zakłada genetyczne uwarunkowanie sumienia, to jednak ostateczna jakość sumienia statycznego, w odróżnieniu od św. Tomasza, jest efektem całego procesu jego formowania, rozwoju, a nie odkrywania tego, co w gotowej formie zostało wpisane przez Boga w ludzką naturę.

W. Szewczuk (1988), podobnie jak Z. Chlewiński i inni przedstawieni tu badacze, umiejscawia sumienie w strukturze osobowości człowieka. Zawęża jednak jego znaczenie czyniąc je jednym z kilku mechanizmów samoregulacyjnych[6]. Poza tym badacz ten zdecydowanie zgłasza postulat „odmetafizycznienia" sumienia, to znaczy pozbawienia go fałszywego jego zdaniem boskiego statusu, mającego wieczny

[6] Mechanizmy samoregulacyjne to: samowiedza, samokontrola, samoocena i samokreacja. Sumienie jest elementem składowym samooceny, a dokładniej takiej samooceny, jakiej dokonuje jednostka w sytuacji wyrządzenia krzywdy drugiej osobie (Szewczuk, 1990, s. 205).

i niezmienny charakter. Jego zdaniem tylko wtedy będzie ono mogło stać się przedmiotem rzetelnych, empirycznych badań. Zagadnienie sumienia należy jego zdaniem rozpatrywać, jak wszystkie inne, dotyczące psychicznego funkcjonowania człowieka (tamże, s. 53 - 56).

Sumienie dla Szewczuka, nie jest „czymś", co znajduje się w człowieku, ale należy je traktować w kategoriach zachowania. A zatem zachowanie sumieniowe, które Szewczuk czyni przedmiotem swoich badań, jest niczym innym jak „całokształtem reakcji wewnętrznych (emocjonalno - myślowych) i zewnętrznych (ruchowo – wyrazowych) jednostki, która swoim działaniem zamierzonym lub dokonanym weszła w konflikt z zasadami moralnymi" (tamże, s. 58, 72).

Elementem wyłaniającym się od razu z przytoczonej definicji, jest wskazanie w zachowaniu sumieniowym na konflikt moralny. Zachowanie sumieniowe ma miejsce tylko wówczas, gdy jednostka podejmuje lub planuje podjąć działania sprzeczne z zasadami moralnymi, które funkcjonują w jej osobowości. Podejmując zatem zachowania zgodne z uznawanymi przez siebie zasadami moralnymi i nie wchodząc tym samym w konflikt z systemem uwewnętrznionych norm, nie może być mowy o działaniu sumienia (tamże, s. 72, 214).

W wyniku przeprowadzonych przez siebie badań Szewczuk wyodrębnił osiem klas reakcji sumieniowych, czyli takich, które powstały w jednostce na skutek przekroczenia przez nią uznawanej przez siebie normy. Są to: myślenie o sprawstwie czynu i winie, negatywny stan emocjonalny, negatywna ocena siebie, stan lękowy, rozdrażnienie z elementami agresji, chęć uwolnienia się od otoczenia (od siebie), potrzeba odzyskania utraconego poczucia własnej wartości oraz ogólne dolegliwości (tamże, s. 73 - 74).

Cztery z nich okazały się być znacznie częściej wybierane przez respondentów niż pozostałe i dlatego też stały się elementami struktury zachowania sumieniowego. Przedstawia się ona następująco. Na skutek przekroczenia przez jednostkę uznawanej przez siebie normy stopniowo narasta w niej świadomość popełnionego przez siebie wykroczenia. Rozmyśla ona o sprawstwie czynu i winie. Doświadcza poczucia winy, „roztrząsa" dokonany czyn, wraca do niego myślami. Jest to pierwszy element w wyodrębnionej strukturze zachowania sumieniowego. Pod wpływem tych myśli pojawia się w niej negatywny stan emocjonalny - niezadowolenie, smutek, poczucie ciężaru, apatia (drugi element struktury). Taki stan wpływa oczywiście na negatywną ocenę siebie - gardzenie sobą, złość na siebie, wstyd, poczucie niższości (trzeci

element). A ponieważ człowiek nie może długo funkcjonować w takim stanie ujawnia się ostatni element zachowania sumieniowego - potrzeba odzyskania utraconego poczucia własnej wartości. Dokonuje się to dzięki postanowieniu poprawy, potrzebie kary, ale również poprzez uruchomienie się potrzeby usprawiedliwiania się (tamże, s. 83, 101).

Koncepcja sumienia Szewczuka ma zatem bardzo wąski zakres. Badacz skupił swoją uwagę na tym, co moglibyśmy określić mianem wyrzutów sumienia i chęci poprawy. Pomimo, że takie ujęcie zagadnienia pomija wiele istotnych kwestii i przynajmniej w części teoretycznej bardzo redukuje działanie sumienia, ma jednak swoje mocne strony. Niezaprzeczalnym atutem tej koncepcji jest jej empiryczna weryfikowalność. Opisana struktura zachowania sumieniowego jest efektem długotrwałych badań empirycznych autora i z pewnością porządkuje naszą wiedzę w tym zakresie.

Teraz zostanie zaprezentowana znana m.in. na gruncie teorii społecznego uczenia się koncepcja sumienia, udokumentowana jednak (co stanowi o jej oryginalności) najnowszymi wynikami badań neuroobrazowania mózgu uzyskanymi dzięki nowej dyscyplinie naukowej - neurotyce. Postęp, jaki dokonał się w możliwościach badania mózgu ludzi z wykorzystaniem nieinwazyjnych metod takich, jak np. EEG, MEG, PET, MRI stał się podstawą szukania odpowiedzi na wiele pytań natury psychicznej w czynnikach biologicznych. Do tej pory, badacze szukający zależności między poszczególnymi komponentami psychologicznymi człowieka, a ich mózgowym uwarunkowaniem skazani byli na mało efektywne metody badawcze wykorzystujące w znacznej mierze zwierzęta jako obiekty tych badań. Teraz dzięki nowym możliwościom badawczym, stało się możliwe badanie neuronalnych mózgowych przedmiotów tych procesów, a zatem określenie konkretnych struktur w mózgu aktywizowanych przez określone procesy psychiczne. Taki sposób postrzegania sumienia pozwala nam poznać to zagadnienie z zupełnie nowej perspektywy. Wnikliwej analizy dotychczasowego dorobku badań w tym zakresie, jak i próbę określenia na ich podstawie mechanizmu działania sumienia podejmuje Ryszard Stach (2012).

Na potrzeby tej pracy zaprezentowano jedynie ogólne i wybiórcze wnioski z badań oraz przedstawiony na ich podstawie mechanizm działania sumienia. Warto przy tym zaznaczyć, że Stach na kartach swej książki wielokrotnie wskazuje, że przedstawione wyniki, jak i oparta na ich podstawie koncepcja, nie jest czymś

zamkniętym, skończonym. Badania interesującego nas zagadnienia są cały czas prowadzone i odkrywają nowe fakty w tym względzie.

Tym, co udało się już ustalić, jest istnienie dwóch, względnie niezależnych układów neuronalnych, które warunkują doświadczanie poczucia nagrody i kary, zlokalizowanych w odrębnych (chociaż nie wyłącznie) miejscach w mózgu. Dodatkowo wyniki licznych badań upoważniają do stwierdzenia, że nie tylko istnieją dwa odrębne mózgowe mechanizmy nagrody i kary, ale w obrębie każdego z nich można wyróżnić dwie składowe: tę związaną z przewidywaniem pojawienia się nagrody lub kary oraz tę związaną z uzyskaniem, doświadczaniem nagrody i kary. Co więcej, miejsca, w których zlokalizowane są ośrodki odczuwania nagrody i kary pokrywają się z obszarami zawiadującymi odpowiednio pozytywnymi i negatywnymi emocjami (w tym emocjami powstałymi pod wpływem treści moralnych). A zatem pierwszy wniosek, jaki można wysunąć na podstawie tych badań jest taki, iż zarówno emocje, jak i doświadczenia nagrody i kary (oraz ich antycypowanie), aktywizują te same struktury mózgu (tamże, s. 49 – 60; 77 – 103).

Jak dotąd udało się także ustalić z dużym prawdopodobieństwem, że struktury mózgowe zaangażowane w antycypację i doświadczanie nagród i kar oraz związanych z nimi emocji są także aktywowane przez decyzje moralne, oceny moralne oraz zachowania moralne. A ponieważ u ludzi system ten jest konfrontowany ze sposobem pojmowania i poczuciem zobligowania wobec społecznych norm moralnych, dlatego też pozytywne emocje wywołują zachowania oceniane jako zgodne z tymi normami, negatywne zaś związane ze sprzeniewierzeniem się im (tamże).

Na podstawie tego, co do tej pory zostało powiedziane, funkcjonowanie sumienia należy łączyć z obszarami mózgu decydującymi o poczuciu nagrody i kary, oraz pozytywnych i negatywnych emocji. Stąd też już dziś uważa się, że składowymi „mózgu sumienia" są m.in. takie jego struktury, jak: jądro migdałowate, hipokamp, przednia część kory wyspy (IC), kora zakrętu obręczy zarówno jej przednia (ACC), jak i tylna część (PCC), górny zakręt skroniowy (STG), ciemieniowy zakręt kątowy (AG) oraz znaczne obszary kory przedczołowej (PFC) z częścią brzuszno – przyśrodkową (VMPC), grzbietowo – boczną (DLPC) oraz korą orbitalną (OPC) (tamże, s. 158 – 159; zob. także: Przybysz, Dziarnowska, 2009, s. 74 – 78).

Kluczowe wyniki w zakresie wzrostu wiedzy na temat neuronalnych mechanizmów funkcjonowania sumienia uzyskano także dzięki odkryciu w mózgu neuronów lustrzanych, wyjaśniających działanie empatii - mechanizmu będącego

w znacznym stopniu na usługach moralności. Okazało się zatem, że zdolność ludzi do współodczuwania jest konsekwencją tego, że uświadomienie sobie (obserwowanie) cierpienia innych osób powoduje aktywację neuronów tych struktur mózgowych obserwującego, które są związane z odczuwaniem bólu. I znów mózgowe ośrodki bólowe – neuronalne korelaty empatii – okazują się być tymi sami ośrodkami, które są aktywowane w sytuacjach dylematów, ocen i zachowań moralnych. A ponieważ, jak wskazuje Stach, ludzie posiadają zdolność antycypowania bólu, dlatego też dla wywołania reakcji empatycznej nie jest konieczne każdorazowe obserwowanie cierpienia innych. Aby zapobiec krzywdzeniu innych, wystarczy wyobrażenie sobie konsekwencji podjętych złych zachowań, ponieważ ośrodki antycypowania bólu są zlokalizowane tam, gdzie ośrodki bólu oraz mózg sumienia (Stach, 2012, s. 86 - 130; por. Bauer, 2008).

W oparciu o te przesłanki badań R. Stach definiuje sumienie „jako mechanizm adaptacyjny, w którym ocena skutków własnych zachowań lub pragnień na wymiarach dobre uczynki – złe uczynki poprzez wpływ na obraz własnej osoby powodują pojawienie się emocji pozytywnych lub negatywnych, które z kolei motywują bądź demotywują do zachowań bądź to podnoszących bądź pomniejszających dobrostan innych" (tamże, s.157). Tak rozumiane sumienie, zdaniem autora „stanowi ważną przesłankę obiektywizacji badań sumienia, oraz dopuszcza a nawet zobowiązuje do myślenia o nim w kategoriach ogólnobiologicznych" (tamże s. 26). Przy czym należy zaznaczyć, że nagrody i kary mają tu charakter subiektywnych procesów emocjonalnych: „nagrodami są wszystkie te odczucia, które poprzez ugruntowanie pozytywnej samooceny lub dzięki jej podniesieniu utrzymują dobre samopoczucie lub je poprawiają. Karami zaś są wszystkie te odczucia, które na skutek obniżenia samooceny lub potwierdzenia samooceny negatywnej podtrzymują złe samopoczucie lub pogarszają je"(tamże, s. 50). A więc jednostka podejmuje moralnie słuszne zachowania, tj. zgodne z uwewnętrznionymi normami, aby podtrzymać pozytywny obraz własnej osoby i uniknąć nieprzyjemnych dla siebie – burzących jej poczucie własnej wartości, wyrzutów sumienia. Podejmując moralnie słuszne zachowania doświadcza ona dumy i samozadowolenia, przez co wzmacnia dobre mniemanie o sobie.

Badacz wiąże zatem nierozerwalnie mechanizm działania sumienia z poczuciem własnej wartości jednostki. W następstwie dobrego czynu, pojawiające się pozytywne emocje traktowane są jako nagroda, emocje negatywne zaś występujące po złych

uczynkach są przeżywane jako kara. Zarówno nagrody, jak i kary odnoszą się bezpośrednio do kluczowej dla ludzi struktury psychicznej – obrazu własnej osoby. Pozytywne emocje (nagrody) umacniają go, czynią go jeszcze bardziej pozytywnym, negatywne emocje (kary) go osłabiają. Stąd też funkcja nagradzająca sumienia motywuje do podejmowania dobrych uczynków, karząca - zapobiega występowaniu złych uczynków (antycypacja kary i nagrody).

Podsumowując przedstawione do tej pory koncepcje sumienia można stwierdzić, że badacze przypisują mu różne znaczenie w osobowości człowieka. Dla niektórych jest ono kluczową strukturą tejże osobowości, dla innych tylko jedną z wielu innych. Różne jest także jego ujęcie. Koncepcje teorii społecznego uczenia się, psychoanalityczna, poznawczo – rozwojowa, czy też takich badaczy jak C.G. Jung, G.W. Allport koncentrują się przede wszystkim na wskazaniu mechanizmu jego rozwoju, koncepcje V. Frankla, E. Fromma, Z. Chlewińskiego czy W. Szewczuka starają się znaleźć odpowiedź na pytanie czym właściwie jest sumienie i jak funkcjonuje, koncepcja R. Stacha skupia się natomiast na wskazaniu neuronalnych jego komponentów. Dla jednych zatem sumienie to zinternalizowany rodzic, który nakazuje co jest słuszne i przed którym odczuwa się lęk, dla innych to odruch warunkowy, czy ciąg procesów myślowych. Jedni badacze dostrzegają w nim istotę jestestwa – przestrzeń, gdzie jest się najbardziej sobą, inni traktują je jako łącznik z tym, co transcendentne, a jeszcze kolejni postulują za jego „odmetafizycznieniem". Celem tej analizy nie było wartościowanie przedstawionych tu koncepcji, ale wskazanie ich różnorodności, a przez to bogactwa myśli w tym zakresie prezentowanego przez badaczy różnych nurtów psychologicznych.

1.3. Zagadnienie sumienia w teologii

Czym jest sumienie? Jaka jest jego istota? Na czym polega jego działanie? Oto niektóre z pytań, z którymi od wieków zmagają się teolodzy. Zagadnienie sumienia jest bowiem jedną z najważniejszych kwestii podejmowanych przez teologię. Trudno dziwić się zatem, że jej dorobek naukowy w tym zakresie nie ma sobie równych.

W Encyklopedii Nauczania Moralnego (2005, s. 511) czytamy: „sumienie jest sądem rozumu, przez który osoba ludzka rozpoznaje jakość moralną konkretnego czynu, który zamierza wykonać, którego właśnie dokonuje lub którego dokonała.

Sumienie nakazuje spełnić czyn oceniany jako prawdziwie dobry, a zaniechać czynu ocenianego jako zły" (por. KKK, 1778)[7].

Przytoczona definicja wyraźnie wskazuje, że współczesna teologia, za św. Tomaszem z Akwinu traktuje sumienie jako akt rozumu. To dzięki rozumowi następuje rozpoznanie zasad moralnych wpisanych w postaci prawa naturalnego w każde ludzkie serce, a następnie odniesienie ich do konkretnych sytuacji codziennego życia. Obok rozumu bardzo ważną rolę odgrywa tu również wola. O ile rozum dokonuje rozeznania i określa powinność, o tyle powinność może być zrealizowana tylko dzięki woli i jej naturalnemu pędowi ku dobru (Kozubski, s. 153 - 154; Leksykon Filozofii Klasycznej, 1997, s. 493). Nie wystarczy tylko określić, co jest dobre, ale trzeba jeszcze chcieć czynić dobrze. Powinność nieodzownie łączy się z wolą, a to z kolei związane jest z napięciem, wysiłkiem. Linia napięcia prowadzi jak pisze Karol Wojtyła (1982, s.48) „między tym, kim jestem a tym, kim powinienem być".

Każdy człowiek ma wpisane w swoim sercu „prawo"- ogólne zasady moralne, które stają się podstawą oceny jego czynów w konkretnych sytuacjach, na jakie napotyka w życiu. W prawo to usposobił człowieka sam Bóg. Stąd też sumienie nabiera w teologii szczególnej godności. W dokumentach Soboru Watykańskiego II (Gaudium et spes, 16) czytamy: „Sumienie jest najtajniejszym ośrodkiem i sanktuarium człowieka, gdzie przebywa on sam z Bogiem, którego głos w jego wnętrzu rozbrzmiewa. W głębi sumienia człowiek odkrywa prawo, którego sam sobie nie nakłada, lecz któremu winien być posłuszny" (por. Jan XXIII, 1963, s. 98).

J. Woroniecki (2002, s. 25) pisze, że gdyby porównać rolę sumienia z wewnętrznym ustrojem państwa, to trzeba byłoby stwierdzić, że sumienie ma władzę administracyjną i sądowniczą, ale nie ma władzy prawodawczej. Człowiek nie stanowi prawa moralnego. Jego zadaniem jest tylko to prawo poznać, po czym stosować je w swoim życiu.

Zgodnie z tym, co zostało zawarte w dokumentach soborowych, sumienie przez wielu bywa definiowane jako „głos Boga w duszy". Jak wskazują teolodzy, stwierdzenie to, chociaż jak najbardziej prawdziwe, wymaga jednak właściwej interpretacji. Sformułowań typu - „Bóg woła człowieka" nie można odczytywać dosłownie, w sposób „cudowny", nadprzyrodzony. Gdyby Bóg przemawiał w sposób cudowny, wtedy to ponosiłby też odpowiedzialność za wszystkie pomyłki sumienia.

[7] Szczegółowe podejście do sumienia w ujęciu trzech uznanych chrześcijańskich etyków, tj. T. Ślipko, T. Stycznia oraz A. Szostka można znaleźć w książce W. Szuta – *Potrójnie o sumieniu*, 2013.

Bóg natomiast w sumieniu przemawia pośrednio poprzez poznanie, zdolność otrzymaną z Jego woli (Olejnik, 1988, t. 3, s. 98; por. Rosik, 1980, s. 111).

A zatem we współczesnej teologii bardzo silnie egzystuje tomistyczna koncepcja sumienia, przypisująca rozumowi i woli wartość nadrzędną. Stanowisko to nie jest jednak jedynym sposobem myślenia o sumieniu, prezentowanym przez badaczy na gruncie teologii. Jak pisze R. Ingarden (1990, s. 136): „Niewątpliwie wpływ fenomenologii i rozwijającej się psychologii osobowości skłoniły także teologię do tego, aby upatrywać istotę sumienia nie tylko w działaniu sfery poznawczej czy wolitywnej, lecz w zaangażowaniu całej osobowości człowieka, włącznie z jej sferą emocjonalną". Zgodnie z tym coraz więcej teologów zaczyna ujmować sumienie w całokształcie przeżyć człowieka. Większość z nich dostrzega i akcentuje aspekt emocjonalny. Ich zdaniem sumienie jest czynnikiem bardzo silnie angażującym i pobudzającym uczucia, chociażby takie jak satysfakcja z dobrze spełnionego czynu, czy smutek będący wynikiem wyrządzonej krzywdy. Wskazujący na ten fakt Z. Kozubski zauważa jednak, że z faktu tego nie można wyciągnąć jednak wniosku, że uczucia stanowią czy nawet współtworzą istotę sumienia. Są one tylko pewnymi okolicznościami towarzyszącymi poznaniu rozumowemu lub też skutkami tego poznania (Kozubski, 2002, s. 155). Wielu autorów nie rozstrzyga pierwszeństwa rozumu, woli, czy emocji, nadając im równorzędny status (Rosik, 1992, s. 153). Niektórym natomiast całkowicie dalekie jest myślenie o sumieniu jako „akcie rozumu praktycznego" i ujmują je właśnie w kategoriach „spontanicznego przeżycia". Przykładem tej grupy teologów jest Antoni Siemianowski.

Siemianowski (1979 - 1989, 2007) stoi na stanowisku, że sumienie nie jest aktem poznawczym. Jako duchowy dar człowieka, pojawia się w nim zawsze spontanicznie, jako odpowiedź na zło moralne. Stanowi ono osobiste przeżycie konkretnej osoby, w konkretnej sytuacji i jest odpowiedzią na popełnione lub też zamierzone przez nią zło. Pojawia się w człowieku – „oskarża go, gryzie, wyrzuca mu" wcześniej niż zdąży się on jeszcze zreflektować i ocenić swoje postępowanie. A zatem sumienie u Siemianowskiego pełni rolę strażnika, jest głosem troski, „światłem duszy", wzywa do „opamiętania, do czujności, do zastanowienia" (2007, s. 170). Odczuwane jest natomiast bardzo dotkliwie, jako ból duszy, „skarga serca" (tamże, s. 168 i nast.). Sumienie „niczego tu w sposób bezpośredni nie odsłania, o niczym w sposób szczególny nie informuje, lecz tylko sprawia ból, tylko niepokoi i oskarża o zło moralne jakiego się dopuściłem lub zamierzam dopuścić" (1979-1980, s. 20). Dopiero w tym

momencie wkracza rozum, który pozwala człowiekowi zreflektować się i zastanowić nad tym, czego sumienie od niego żąda. Przy czym sumienie nie ma mocy, tak jak podkreśla to większość koncepcji teologicznych, pociągania człowieka ku dobru. Sumienie daje o sobie znać tylko wówczas, kiedy człowiek zbacza na złe drogi. Kiedy postępuje dobrze, wówczas sumienie milczy.

Niezależnie od tego, w czym upatruje się istotę sumienia, w teologii zawsze podkreśla się jego zależność od instancji wyższej - od Boga. Stąd też sumienie nabiera bardzo dużej rangi i stanowi o godności człowieka (Veritatis splendor, 62, 63). Jego nakazów należy bezwzględnie przestrzegać, nawet gdyby miały się one okazać błędne. Fakt ten nie zwalnia oczywiście nikogo z odpowiedzialności za wyrządzone zło, bo tak jak człowiek jest wezwany do słuchania sumienia, tak ma on również obowiązek o nie dbać i je badać. Dlatego też Andrzej Szostek (1993, s. 143 – 145) wskazuje, że sumienie nie jest sędzią nieomylnym. Należy zawsze o tym pamiętać i nie powoływać się zbyt szybko na jego oceny, bo „tak mi każe sumienie". Potrzebna jest tutaj głęboka refleksja, „wejście w siebie" (por. KKK, 1779).

Refleksja - jak pisze M. Krąpiec (1980, s. 117- 118) - towarzyszy człowiekowi zarówno przed dokonaniem czynu, jak i po jego zakończeniu i dotyczy ona nie tylko przedmiotu poznania, ale także samego aktu poznawczego. K. Wojtyła (2000, s. 203 - 204) zwraca uwagę, że rolą sumienia jest nie tylko wartościowanie, wydawanie sądów. Jest to bowiem ostatni etap działania sumienia. Sumienie zaś ujmowane w sposób całościowy obejmuje całokształt wysiłków podejmowanych przez jednostkę, a zatem szukanie prawdy, dociekanie jej, w celu jej ujęcia i sformułowania pewnego sądu. Ten swoisty wysiłek sumienia mający na celu poznanie prawdy dokonuje się bez wątpienia m.in. przez pogłębioną refleksję.

Na konieczność refleksji zwraca również uwagę J. Tischner. Próbując określić, istotę sumienia pisze – sumienie „to jest przede wszystkim to, co odkrywa nam *co* i *wobec kogo* mamy robić" (1996, s. 11 - 24). Pierwsze jego zdaniem jest „wobec kogo" – a więc istnieje konieczność odpowiedzenia sobie - kto jest moim bliźnim, któremu należy pomóc, drugim jest „co"- w jaki sposób tego dokonać. Aby móc udzielić sobie odpowiedzi na te wcale niełatwe pytania, musi stale towarzyszyć człowiekowi refleksja. Stąd „niesłychanie ważne jest – pisze Tischner - aby sumienie przechodziło przez myślenie a myślenie przez sumienie".

Kolejną kwestią obok godności sumienia, co do której panuje raczej ogólna zgoda jest osobisty charakter sumienia. Sumienie nie jest jakimś sądem moralnym, ale

sądem konkretnej osoby, dotyczącym jej czynów. Tadeusz Styczeń (1980, s. 148 - 150) zwraca szczególną uwagę, że tylko własny sąd sumienia może człowieka wewnętrznie zobowiązywać „tylko wtedy coś mnie moralnie obowiązuje, tylko wtedy cokolwiek powinienem, jeśli powinność ta staje się treścią mojego własnego sądu (...) Mój sąd powinienem - jest z całą pewnością moim aktem (...), aktem mojego ja" (por. Veritatis splendor, 57).

Aby móc dokonać rozpoznania „moralnej jakości konkretnego czynu" potrzebny jest jakiś układ odniesienia – system wartości, który stanie się podstawą do orzekania o dobru i złu moralnym. Teologia stoi na stanowisku, że wartości mają charakter obiektywny, a ich źródłem i prawodawcą jest sam Bóg. Jak pisze jednak Karol Wojtyła (1982, s. 27) pomimo, że wartości mają charakter „nadprzyrodzony", ich ujawnienie się w człowieku dokonuje się w sposób naturalny. Dlatego też każdy człowiek, niezależnie od wyznawanej religii jest w stanie sobie je uświadomić przy pomocy rozumu. K. Wojtyła w swoich rozważaniach na temat wartości, zwraca szczególną uwagę na ich naturalną hierarchię - jedne z nich są wyższe, inne zaś niższe. Wyższe wartości, wśród których prymat wiodą wartości moralne, człowiek bardziej ceni. Mają one bowiem w sobie „więcej dobra", a przez to bardziej przybliżają człowieka ku obiektywnemu dobru. Zaliczenie wartości moralnych do wartości wyższych nie jest wcale efektem jakiegoś irracjonalnego odczucia. Pozycję tę zapewnia im fakt, że wiążą się one obiektywnie z wyższym bytem, który to jest doskonalszy od materii. Wcale nie oznacza to, że człowiek w swoich wyborach opowiada się zawsze za wartościami moralnymi. Pisze on: „wartości duchowe jakkolwiek obiektywnie wyższe, są poniekąd słabsze od wartości materialnych, niższych obiektywnie. Człowiek mocniej, bardziej bezpośrednio odczuwa to, co materialne, to, co podpada pod zmysły i przynosi im zadowolenie" (Wojtyła, 1979, s. 160 – 162). S. Rosik (1980, s. 112) akcentuje natomiast, że wybór odpowiednich wartości jest bardzo ważny, gdyż tylko sumienie oparte na autentycznych, wyższych wartościach może podlegać rozwojowi. W przeciwnym razie marnieje, ulega regresowi, a z nim również całe życie duchowe człowieka.

Zagadnienie wartości, przywołuje od razu kolejną ważną kwestię podejmowaną przez teologów, a mianowicie problem autonomii sumienia. W teologii autonomia sumienia nie ma nic wspólnego z „sytuacyjnym" traktowaniem moralności, czy też relatywizacją norm moralnych. Właściwa autonomia wiąże się ściśle z uznaniem podporządkowania się w sumieniu wobec prawdy, na straży której stoją wartości

moralne (por. Styczeń, 1988, 47- 56; Ślipko, 1996). Autonomia tworzy się poprzez właściwe odniesienie danej osoby do prawdy o sobie, o całym otaczającym ją świecie ludzkim i pozaludzkim. Prawdy tej człowiek nie tworzy, lecz w swoim poznaniu odczytuje ją, dlatego też to ona musi być w pierwszej linii uwzględniona w moralnym postępowaniu (Zdybicka, 1980, s. 119- 121). Także K. Wojtyła (1994, s. 198) podkreśla bardzo mocno zależność człowieka od prawdy, która to stanowi zawsze wartość nadrzędną w stosunku do wolności człowieka i „określa granice właściwej osobie ludzkiej autonomii".

Ważne miejsce w rozważaniach teologicznych zajmują także próby przełożenia teoretycznych analiz na język praktyki, wskazanie tego, co należy czynić, aby sumienie człowieka zostało właściwie uformowane. Pomimo, że uznaje się, iż w sercu człowieka w sposób naturalny zostały złożone ogólne prawa, to jednak podkreśla się jednocześnie ich zalążkowy charakter i konieczność ich rozwijania. Człowiek musi umieć je bowiem właściwie odczytać oraz mieć odwagę za nimi podążać.

Kościół od zawsze wskazuje konieczność formowania sumienia, jego wychowania i samowychowania. Dotyczy to zarówno dzieci, jak i osób dorosłych. Z jednej bowiem strony sumienie podlega pewnym prawom rozwojowym związanym z ogólnymi fazami rozwoju psychicznego (zob. Nowak, 2000, s. 348- 351). Z drugiej natomiast - każdy człowiek, z uformowanym już sumieniem zobowiązany jest do ciągłego jego rozwijania.

Formowanie dojrzałego sumienia we współczesnym świecie nie jest wcale takie łatwe. Zacierają się bowiem jasne granice między dobrem a złem. Jak wskazuje encyklika Veritaits splendor (32, 55) powstałe tzw. „kreatywne koncepcje sumienia" zaczęły „utożsamiać głos sumienia z pierwszym lepszym głosem osobowości człowieka, nadając mu tym samym wymiar skrajnie subiektywny". Akt poznania więc, poprzedzony długotrwałymi poszukiwaniami, o których pisał K. Wojtyła, został zastąpiony prostą decyzją podmiotu. Za jedyną rację, rozstrzygającą o dobru i złu moralnym, przyjmuje się często tylko intencję działającego podmiotu[8]. Następuje zatem zredukowanie sumienia wyłącznie do sfery psychiki, z którą jest ono oczywiście

[8] Katechizm Kościoła Katolickego jako kryteria oceny moralnej czynu przyjmuje trzy wyznaczniki: przedmiot czynu, intencję działającego i towarzyszące temu okoliczności.

nierozerwalnie związane, ale poza którą zdecydowanie wykracza (por. Nagórny, 1997, s. 46-55). Tischner (1996, s. 23-24) pisze dlatego, że proces destrukcji sumienia zaszedł już tak daleko, że współcześnie nie chodzi już nawet o to, co robić a czego nie, komu pomóc a komu nie, myśleć czy działać intuicyjnie. Pojawiają się bowiem całe pokolenia „ludzi bez sumienia" i dlatego za Heideggerem powtarza on, że współcześnie chodzi już właściwie tylko o to, aby „chcieć mieć sumienie". Sumienia zabić się nie da, ale jak wskazuje Józef Augustyn (1999) (por. Tischner, 1997, s. 27) tylko dobrze uformowane sumienie może być przewodnikiem człowieka na drogach jego życia. Stąd potrzebny jest świadomy wysiłek i zaangażowanie, ale również otwartość i szczerość wobec siebie, Boga i ludzi.

Ważne jest również, żeby nie utożsamiać sumienia tylko z „męczącym i uciążliwym wyrzutem", bo jak wskazuje W. Zatorski (2006, s. 36), sumienie daje człowiekowi przede wszystkim nadzieję, pozwala uznać swój błąd i mobilizuje do nawrócenia. Tylko sumienie zaburzone straszy, paraliżuje i demobilizuje.

Cnotą stojącą na straży prawidłowo funkcjonującego sumienia jest roztropność. Cnota ta wzmacnia i chroni sumienie. Nie zawsze odniesienie ogólnych zasad prawa do konkretnej sytuacji życia jest takie proste. J. Woroniecki (2002, s. 29) zauważa jednak, że ukształtowanie tej cnoty, z jednej strony nie pozwala człowiekowi namyślać się i wahać tam, gdzie obowiązek jest jasny. Z drugiej jednak strony ta sama roztropność nie pozwala zbyt prędko decydować się, gdy sytuacja wymaga dłuższego namysłu i zastanowienia. M. Dziewięcki (1999, s. 518) wskazuje natomiast, że człowiek kierujący się w swoim życiu sumieniem roztropnym potrafi także prawidłowo i dojrzale uwzględniać wszelkie uwarunkowania zewnętrzne, a także niezawinione przez niego ograniczenia własnej wolności i świadomości. A zatem człowiek taki w dokonywaniu przez siebie ocen moralnych nie jest ani okrutny, ani naiwny.

To, co wysuwa się na pierwszy plan, kiedy analizuje się teologiczne teksty dotyczące sumienia, to wysoki poziom powagi, z jakim się do niego podchodzi. Niezależnie od przyjętych założeń, sumienie traktowane jest jako ta przestrzeń, w której Bóg podejmuje dialog z człowiekiem, a człowiek z Bogiem. Ale chociaż sumienie jest czymś bardzo wewnętrznym, osobistym, tak, że „to, co dokonuje się we wnętrzu osoby, jest zasłonięte przed oczyma jakiegokolwiek zewnętrznego obserwatora" (Veritatis splendor, 57), to jednak owoce jego działania, przynajmniej te długofalowe muszą być obserwowalne. Stąd też nie dziwi fakt, że wołając o „ludzi sumienia", podczas mszy

świętej w Skoczowie 22 maja 1995 roku, Jan Paweł II wyraźnie ich scharakteryzuje: „Być człowiekiem sumienia, to znaczy przede wszystkim w każdej sytuacji swojego sumienia słuchać i jego głosu w sobie nie zagłuszać (...) angażować się w dobro i pomnażać je w sobie i wokół siebie (...) Być człowiekiem sumienia, to znaczy wymagać od siebie, podnosić się z własnych upadków (...) podejmować odważnie odpowiedzialność za sprawy publiczne: troszczyć się o dobro wspólne, nie zamykać oczu na biedy i potrzeby bliźnich". J. Tischner (1996, s.24) natomiast jakby dopowiada, że „ludzie sumienia" to tacy, „trochę milczący, trochę mówiący", którzy zauważają ludzkie cierpienie. Poznaje się zaś ich przede wszystkim „po myślącym stosunku do drugiego człowieka".

Rozdział 2. Przejawy działania sumienia i jego rozwój

W rozdziale tym zostaną przedstawione wybrane koncepcje rozwoju sumienia odwołujące się do zmian w zakresie moralnego rozumowania, motywacji, ukazujące ten rozwój w formie następujących po sobie faz. Zostaną także szczegółowo omówione różne aspekty funkcjonowania i rozwoju sumienia związane przede wszystkim z jego wymiarem poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym. Zakończenie rozdziału stanowić będzie ukazanie rozwoju moralnego w kontekście jego podstawowego mechanizmu, jakim jest internalizacja norm moralnych.

W rozdziale pierwszym zaprezentowano różne współczesne koncepcje sumienia, które to ukazywały je z różnej perspektywy. Były one formułowane na podstawie często całkowicie odmiennych metodologicznie badań, w których oprócz najbardziej znanych strategii jak eksperyment, obserwacja, rozmowa czy analiza indywidualnego przypadku, stosowano także analizę snów, a ostatnio badania neurologiczne. Niektóre z nich przybierały nawet formę refleksji filozoficznych opartych na pogłębionym namyśle nad rzeczywistością, zagadnieniami sensu życia, transcendencji. Takie szerokie i całościowe ujęcie sumienia, pozwoliło nam poznać, jak różne może być spojrzenie na sumienie, jego istotę, rozwój, mechanizmy działania. Pozwoliło nam również spojrzeć na sumienie jako na swoistą jedność w całokształcie doświadczeń człowieka, jego osobowości. W tym rozdziale postaram się bardziej szczegółowo wniknąć w elementy konstytuujące działanie sumienia, co jest możliwe tylko poprzez wyodrębnienie w nim pewnych jego aspektów, tj. ocen moralnych, wyrzutów sumienia oraz moralnego postępowania. Takie fragmentaryczne potraktowanie sumienia jest z pewnością sprzeczne z jego istotą, jako „instancją o charakterze jednorodnym" (Górnicka – Kalinowska, 1993, s. 20), z drugiej jednak strony, w oparciu o bogatą wiedzę powstałą na gruncie licznych badań empirycznych, pozwoli nam lepiej poznać sposób jego funkcjonowania i rozwoju (nawet jeśli fragmentaryczny).

Należy przy tym wskazać, że w analizowanych tu wynikach będziemy używali zamiennie takich terminów jak rozwój moralny i rozwój sumienia. Uznano bowiem, że skoro efektem rozwoju moralnego ma być ukształtowanie autonomicznego sumienia człowieka, dlatego też rozwój moralny staje się równocześnie rozwojem jego sumienia.

Zanim przejdziemy do omówienia konkretnych koncepcji rozwoju moralnego, dokonamy krótkiego wprowadzenia w samo zagadnienie rozwoju i nierozerwalnie związanego z nim pojęcia - zmiany rozwojowej.

2.1. Rozwój i zmiana rozwojowa

Dokonując analizy przedmiotu, niemożliwym staje się wskazanie jednej słusznej definicji rozwoju. Wszystko uzależnione jest bowiem od przyjętej koncepcji psychologicznej i nierozerwalnie związanej z nią wizji człowieka. Za J. Trempałą (2000, s. 17), można jednak stwierdzić, że wśród badaczy panuje zgodność, iż rozwój w najbardziej ogólnym znaczeniu ujmuje się jako „różnicę w stanie danego obiektu lub organizacji struktury psychicznej obserwowaną wraz z upływem czasu (…)". Kluczowymi dla psychologa kategoriami analizy rozwoju jednostki są więc zmiana i czas (por. Tyszkowa, 1996). Oczywiście jest to założenie bardzo ogólne i jak wskazuje sam J. Trempała (tamże, s. 18) – gdy mówimy, że ktoś *zmienił się* w znaczeniu *rozwinął*, to fakt ten „wiążemy nie tyle z samą zmianą zachowania w czasie, która może być zależna od sytuacji, w jakiej prowadzimy obserwacje, ile raczej ze stawaniem się przez kogoś kimś zmienionym."

Ujmując rozwój jako ciąg zmian możemy wyróżnić dwa, skrajne podejścia do rozwoju człowieka, a mianowicie mechanistyczne i organizmiczne. W ramach tworzonego przez nie kontinuum można umieścić większość proponowanych przez badaczy koncepcji.

W podejściu mechanistycznym rozwój psychiczny oznacza ciąg zmian w zachowaniu się jednostki wywołany przez czynniki zewnętrzne. Sama jednostka biernie dostosowuje się do nich, modyfikując swój sposób funkcjonowania tylko wówczas, gdy zachodzące zmiany utrudniają jej zaspokojenie potrzeb przy pomocy znanych jej sposobów. W koncepcjach organizmicznych natomiast zakłada się, że czynniki inicjujące zmiany znajdują się wewnątrz systemu. Powodem zmian w zachowaniu danej jednostki są zmiany wewnętrzne, w procesach psychicznych i ich strukturach. Dlatego badacze dokonujący badań w tym nurcie, interesują się nie tyle zmianami samego zachowania, ile wykrywaniem zasad dokonywania się tych zmian oraz ich mechanizmów, dzięki którym możliwe staje się przechodzenie od jednego stanu do drugiego. A zatem w koncepcjach tych jednostka jest aktywna, dynamiczna, a dzięki podejmowanym przez siebie aktywnościom inicjuje swój rozwój wchodząc w interakcje z otoczeniem. Zmiany, jakie się dokonują mają w przypadku podejścia mechanistycznego przede wszystkim charakter ilościowy (przyrost, wzrost umiejętności, sprawności), natomiast w podejściu organizmicznym – jakościowy

(przekształcanie się struktury, funkcji) (za: Brzezińska, 2005, s. 55 – 58; zob. także: Przetacznik – Gierowska, 1988, s. 157 - 159).[9]

Oprócz podziału zmian rozwojowych na: ilościowe i jakościowe (a zatem ze względu na ich charakter), możemy dokonać także podziału ze względu na ich powszechność: zmiany uniwersalne, wspólne i indywidualne, ze względu na czas ich wystąpienia: zmiany punktualne i niepunktualne („znaczne opóźnienie – przyspieszenie w stosunku do rówieśników") oraz ze względu na ich uwarunkowania: zmiana jako efekt procesu rozwoju („zmiana funkcjonowania jest jego naturalną konsekwencją"), oraz zmiana jako efekt oddziaływania wydarzeń życiowych („zmiana jest wymuszona przez otoczenie reakcją na nagłe zdarzenie) (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 118).

Dokonując krótkiej charakterystyki zmian ze względu na powszechność zmiany, należy stwierdzić, że zmiany uniwersalne odnoszą się do każdego człowieka w danej grupie wiekowej i są wyznaczone procesami biologicznego dojrzewania organizmu (tzw. zegar biologiczny) oraz uniwersalnymi doświadczeniami społecznymi (tzw. zegar społeczny), które to prowadzą do zmian wewnętrznych, psychicznych (podobny sposób reagowania ludzi na doświadczane naciski biologiczne i społeczne). Zmiany wspólne - charakteryzują osoby w różnym, ale zbliżonym wieku, należące do jakiejś wspólnoty czy grupy. Osoby te uczestnicząc w podobnych sytuacjach, mają także podobne doświadczenia społeczne i przeżycia (np. doświadczenia pokoleniowe, grupy pokoleniowe). Zmiany indywidualne są wywołane czynnikami i wydarzeniami „unikatowymi", oddziałującymi tylko na daną jednostkę (Bee, 2004, s. 3 – 10).

A. Brzezińska (2005, s. 41 - 42) rekonstruując podejście S. Krajewskiego, wskazuje, że abyśmy mogli mówić, że jakaś zmiana ma charakter rozwojowy (świadczy o rozwoju) musi charakteryzować się pewnymi cechami, a mianowicie:

1. musi być „względnie długotrwała" (nie może być ani jednorazowa i nagła, ani krótkotrwała),
2. musi być to jakiś „ciąg zmian" (kilka zmian po sobie następujących, a nie zmiana pojedyncza),
3. ciąg ten ma „charakter jednokierunkowy, otwarty" (nie może być to ciąg zamknięty),

[9] Z podejścia organizmicznego wyłoniło się podejście kontekstualne, które zdaniem niektórych psychologów rozwojowych traktowane jest jako odrębne. Założenia tego podejścia oraz istotne różnice z podejściem mechanistycznym i organizmicznym dokładnie przedstawia J. Trempała (2000, s. 81 – 84).

4. ciąg zmian musi tworzyć „uporządkowaną w czasie sekwencję”,
5. ciąg zmian odnosi się do „wewnętrznej struktury obiektu” (a więc są to głównie zmiany jakościowe),
6. zmiany są „względnie nieodwracalne”,
7. najistotniejsze przyczyny „zmian tkwią w samym zmieniającym się układzie”,
8. czynniki zewnętrzne nie mogą inicjować zmiany, chociaż mogą ją podtrzymywać, opóźniać lub przyspieszać (por. Zamiara, 1988, s. 22 – 23).

W kontekście dwóch zasadniczych podejść do analizy rozwoju, a mianowicie podejścia mechanistycznego i organizmicznego można mówić również o ogólnych modelach przebiegu zmiany rozwojowej. Podejściu mechanistycznemu przyporządkowany jest model liniowy, modelowi organizmicznemu stadialny i cykliczno - fazowy.

W teoriach zaliczanych do modelu zmian liniowych kwestionuje się koncepcje zmian w rozwoju człowieka mających charakter stadialny i jakościowy. Pojawiające się w trakcie rozwoju zmiany mają charakter ilościowy, co więcej odrzuca się tu również założenie, że zmiany te zmierzają w jakimś kierunku (Trempała, 2000, s. 59). A. Brzezińska (2005, s.76) podkreślając ten aspekt wskazuje, że fakt nie ukierunkowania rozwoju można streścić stwierdzeniem „im więcej różnych elementów, tym lepiej”, a sam rozwój, jak pisze J. Trempała (tamże), jest „rozpatrywany liniowo jako ciągły proces nabywania/kumulowania doświadczeń i/lub radzenia sobie z nimi, który jest podporządkowany tym samym prawom uczenia się lub regułom przystosowania się do otoczenia, niezależnie od wieku i treści doświadczeń” (zob. także Łukaszewski, 2000, s. 75 – 77, Przetacznik- Gierowska 1996, s. 200- 203).

Mówiąc o modelach zmian fazowych (stadialnych) badacze zakładają, że rozwój jest „długotrwałym procesem kierunkowych zmian struktury i jej funkcji zmierzających ku określonym stanom końcowym lub celom, które z reguły są wartościowane pozytywnie” (Trempała, 2000, s. 30). W odróżnieniu do modelu wcześniejszego rozwój jest tu procesem „nieciągłym, skokowym, a pojęciem kluczowym staje się termin - stadium (faza, etap)”, które to jest charakterystyczne dla ogółu ludzkości tworząc z kolejnymi stadiami (fazami, etapami) stałą sekwencję. Każde stadium późniejsze wyrasta z wcześniejszego, a zatem jeśli nie przejdzie się pozytywnie przez określony etap, to uniemożliwi to lub też zaburzy dalszy rozwój jednostki (tamże). A. Brzezińska (2005, s. 77 – 79) wskazuje, że zachodzące w ramach tego modelu zmiany dokonują się w dwóch fazach: przyrostu liczby elementów – progresu,

różnicowania doświadczenia (zmiany ilościowe) oraz porządkowania - integracji nowo nabytego doświadczenia (zmiany jakościowe).

W modelach zmian cyklicznych (cykliczno – fazowych) rozwój nie jest procesem ukierunkowanym na osiąganie coraz wyższych stadiów (celów) np. na coraz wyższy poziom rozwoju moralnego. Rozwój – jak pisze J. Trempała (2000, s. 46) - jest tu „cyklem zmian stadialnych wyznaczonych zmianami fizjologicznymi (…) lub zbiorem ról społecznych albo zadań, jakie ludzie w określonym wieku zwykle podejmują w przebiegu życia". Tu osiąganie następnego stadium nie jest traktowane jako osiąganie celów bardziej pożądanych (pozytywnych, wartościowszych), ale jest uznawane jako konieczne na danym etapie życia. A zatem „proces rozwoju w tym podejściu jest ujmowany jako cykl równowartościowych zmian stadialnych" (tamże). W takim ujęciu rozwoju można wyróżnić powtarzające się cykle, w obrębie natomiast cykli następujące po sobie fazy: progresu, plateau, regresu i kryzysu. W fazie progresu dokonuje się przyswajanie nowych informacji, jak i rozpoczyna się faza różnicowania nowo zdobytych informacji (doświadczenia) (tak jak w modelu liniowym czy w pierwszej fazie modelu fazowego), w fazie plateau - przyporządkowanie i wstępna integracja tego tych informacji (doświadczenia) (podobnie jak w drugiej fazie modelu fazowego), w fazie regresu – konflikt - ścierania się starego doświadczenia (informacji) z nowymi, „dezintegracja struktury z poprzedniego cyklu rozwojowego". Faza kryzysu rozpoczyna się, gdy dochodzi do ujawnienia silnego wewnętrznego konfliktu, kończy natomiast, gdy konflikt ulega rozwiązaniu. Wtedy to następuje ponowna integracja (reintegracja) na innym już jednak poziomie jakościowym, w wyniku czego ujawnia się zupełnie nowa jakość (całość) (tamże; Brzezińska, 2005, s. 82 – 95; zob. także: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 149 -150).

Proces rozwoju warunkują, jak wskazuje A. Brzezińska (2008a, s. 32 – 33) trzy siły. Pierwszą tworzy kontekst wewnętrzny rozwoju – uwarunkowania biologiczne, jak i zasoby (kompetencje) wyniesione z poprzednich faz rozwojowych. Drugą siłę wyznaczają różnego typu naciski: biologiczne (naciski płynące ze zmian dokonujących się w ciele), społeczne (oczekiwania, wymagania innych) oraz psychiczne (osobiste dążenia, plany, aspiracje). Trzecią siłą jest pomoc i wsparcie, którego doświadcza jednostka od ważnych dla siebie osób[10]. Jak wskazuje A. Brzezińska - dla

[10] Autorka (2008, s. 22 – 23; 2005, s. 190 - 202) mówi tu także o dwóch kontekstach rozwoju – zewnętrznym (środowisko fizyczne i społeczne) oraz wewnętrznym (związanym z jego predyspozycjami biologicznymi).

prawidłowego rozwoju jednostki, wszystkie te trzy siły muszą być względem siebie komplementarne.

Warto dodać w tym miejscu, iż psychologowie podejmujący problematykę rozwoju zauważają, że chociaż psychologia bada i wyznacza pewne rozwojowe prawidłowości, to jednak nie ma jednej słusznej drogi rozwoju człowieka, a „ścieżki naszego życia biegną w rozmaity sposób w zależności od interakcji wielu czynników, które w kolejnych okresach życia krzyżują się ze sobą, nakładają, stymulują nawzajem bądź hamują swe oddziaływania" (Brzezińka, 2008b, s. 666).

Przedstawione w kolejnym podrozdziale koncepcje rozwoju sumienia odnoszą się do modelu zmian fazowych. Jedna z nich, autorstwa kontynuatora Jeana Piageta - Lawrence Kohlberga jest najbardziej znana i uznana na gruncie poznawczo – rozwojowym, kolejna – Helidora Muszyńskiego, przyjęta w tej pracy jako podstawa wyodrębnienia motywów moralnego postępowania - podejmuje zadanie integrowania ze sobą różnych teorii rozwoju moralnego.

2.2. Stadialne modele rozwoju sumienia

Charakterystyka stadialnych koncepcji rozwoju sumienia, dotyczy przede wszystkim pierwszego aspektu sumienia, jakim są sądy i oceny moralne. Koncepcje te ukazują rozwój tychże sądów i ocen, ich struktury, a zatem starają się w aspekcie rozwojowym odpowiedzieć na pytanie – czym na danym etapie rozwoju się je tłumaczy, jak się je uzasadnia (por. Gołąb, 1979b, s. 126 – 128).

Autorem najbardziej znanej na gruncie psychologii - stadialnej koncepcji rozwoju moralnego - jest Lawrence Kohlberg. Przedstawiony przez niego rozwój moralny można określić jako rozwój moralnego rozumowania, moralnej świadomości, a zatem nieodzownie łączy się on z rozwojem poznawczym jednostki.

Za centralne pojęcie w dziedzinie moralności L. Kohlberg uznał pojęcie sprawiedliwości, zakładając, że ma ono charakter uniwersalny i we wszystkich kulturach spotykamy te same kategorie sądów moralnych i wartościowań, które koncentrują się właśnie wokół zasad sprawiedliwości (dokładne uzasadnienie wyboru przez badacza zasady sprawiedliwości jako naczelnej i uczynienia z niej kluczowego pojęcia swojej teorii znajdujemy u D. Czyżowskiej, 1993, s. 39).

W oparciu o badania empiryczne nad rozwojem rozumowania moralnego – jak wskazują D. Czyżowska, A. Niemczyński i E. Kmieć (1993) - L. Kohlberg wykrył dwa zasadnicze momenty zwrotne, które odnoszą się do zmian „perspektywy społeczno –

moralnej". Perspektywa społeczno – moralna w jego rozumieniu to „charakterystyczny punkt widzenia, z jakiego człowiek ujmuje problemy moralne i formułuje sądy moralne" (tamże, s. 20). Momenty zwrotne wyznaczają trzy poziomy rozwoju. Każdy natomiast z tych trzech poziomów składa się z dwóch stadiów, z czego drugi jest zawsze bardziej rozwiniętą formą danej perspektywy. W pierwszym stadium - moralności przedkonwencjonalnej – rozwój analizowany jest z perspektywy konkretnej osoby sprowadzając się do ujmowania wszystkiego w kategoriach „bezpośrednio spostrzeganych i doświadczanych potrzeb". Nie ma tu miejsca dla zrozumienia oczekiwań innych osób oraz norm społecznych, które to są traktowane jako zewnętrzne. W drugim stadium - moralności konwencjonalnej - dokonuje się internalizacja reguł i norm społecznych. Tu, jako punkt widzenia przyjmowana jest „perspektywa członka określonej społeczności". Na poziomie trzecim – moralności pokonwencjonalnej – ma miejsce ponowne przyjęcie jednostkowego punktu widzenia, ale nie jak na poziomie pierwszym - z perspektywy osobistych korzyści jednostki, ale uznania „relatywności zasad i reguł społecznych". A zatem punkt widzenia jednostki nie jest związany z jej konkretnymi potrzebami i bezpośrednio doznawanymi pragnieniami, lecz „widzeniem sytuacji poprzez indywidualne prawa i obowiązki wynikające z aktywnego stosunku do społeczeństwa i jego systemu zasad" (tamże, s. 20 – 21).

W trakcie przechodzenia przez te stadia, orientacja moralna jednostki poszerza się na tyle, na ile pozwalają na to jej zdolności intelektualne. Chociaż rozwój rozumowania logicznego, nie jest jedynym warunkiem rozwoju moralnego, to jednak jest warunkiem koniecznym. L. Kohlberg zakłada, że rozwój moralny przebiega równolegle do rozwoju intelektualnego. Nie ma takich ludzi, u których stadium moralne jest wyższe niż logiczne. Poza tym na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań doszedł on do wniosku, że jednostka przechodzi w rozwoju zawsze na poziom wyższy, przy czym nie może ona pominąć żadnego z tych poziomów. Może natomiast nigdy nie osiągnąć stadium postkonwencjonalnego (Gała, 1992, s. 24).

Oto krótki opis wyróżnionych przez Kohlberga poziomów i stadiów rozumowania moralnego.

I. Poziom przedkonwencjonalny:

Stadium 1: kary i posłuszeństwa. Jednostka podporządkowuje się danym regułom, ponieważ obawia się kary - jest to jej jedyny motyw słusznego (dobrego) działania. Jednostkę na tym poziomie nie interesują inne osoby, chyba, że mogą przysporzyć jej przyjemności.

Stadium 2: indywidualnych celów instrumentalnych i wymiany. Na tym etapie słuszne dla jednostki staje się takie działanie, które zmierza do realizacji jej interesu. Przy czym jednostka zaczyna zauważać, że inne osoby też mają swoje interesy. Uzasadniając swoje sądy jednostka czyni to „z punktu widzenia nagród i przewidywanych korzyści osobistych" (Brzezińska, 2005, s. 50).

II. Poziom konwencjonalny:

Stadium 3: wzajemnych interpersonalnych oczekiwań i uzgodnień. Ważne miejsce zaczyna zajmować dla jednostki kontekst społeczny. Na tym etapie zachowanie słuszne (dobre) to takie, które jest przez innych akceptowane – podoba się im, pomaga innym, sprawia im przyjemność. Temu zostają też podporządkowane interesy indywidualne. Istotne staje się tu dążenie do zdobycia dobrej opinii. Jednostka ma bowiem silną potrzebę bycia dobrą osobą zarówno w swoim mniemaniu o sobie, jak i w oczach innych. Dlatego żyje tak, jak inni tego od niej oczekują.

Stadium 4: ładu społecznego i przestrzegania reguł społecznych. Zachowanie dobre i słuszne na tym etapie to takie, które polega na spełnianiu obowiązków wyznaczonych przez prawo i zasady porządku społecznego. Ważne miejsce zajmuje tu okazywanie szacunku autorytetom. Drogą natomiast do zyskania sobie szacunku jest na tym etapie sumienność i obowiązkowość (Gołąb, 1979b, s. 142- 143; por. Brzezińska, 2005, s. 51).

III. Poziom postkonwencjonalny

Stadium 5: podstawowych praw i umowy społecznej. Jednostka przyjmuje tu racjonalną perspektywę, w której niektóre prawa i wartości – jak życie czy też wolność – muszą być bezwzględnie respektowane. Jeśli ma to miejsce, to postępować słusznie (dobrze) znaczy tyle, co szanować wartości danego społeczeństwa, liczyć się z ogólnymi normami, które są zweryfikowane i uzgodnione przez całe społeczeństwo.

Stadium 6: uniwersalnych zasad etycznych. Za najwyższą instancję jednostka uznaje decyzje własnego sumienia. Zachowanie słuszne (dobre) polega na zaakceptowaniu i przestrzeganiu uniwersalnych zasad etycznych, takich jak np. zasada sprawiedliwości, wzajemności, czy też równości ludzkich uprawnień. Zasady te są pierwotne wobec prawnych i instytucjonalnych obowiązków, a człowiek jako istota rozumna powinien ich przestrzegać (Gołąb, 1979b, s. 143; por. Thomas, 2002, s. 514)[11].

[11] L. Kohlberg wraz z C. Power dając za przykład postaci wielkich ludzi przedstawili hipotezę istnienia stadium siódmego – perspektywy kosmicznej, będącego ostateczną granicą rozwoju moralnego. Wejście w to stadium miała poprzedzać rozpacz wynikająca z bezsensu życia, działania oraz nieodwołalnej śmierci. Przełamanie tego kryzysu mogło dokonać się tylko poprzez przyjęcie perspektywy kosmicznej

W odróżnieniu od koncepcji J. Piageta, w teorii Kohlberga warunkiem koniecznym do zaistnienia tych procesów nie były interakcje z rówieśnikami, ale zetknięcie się z informacją, która to zrodziła się na odpowiednio wyższym poziomie moralnym niż jego własny, z drugiej jednak strony leżała w zakresie jego możliwości poznawczych. Dziecko konfrontując się z informacją, wyznaczającą odpowiednio wyższy poziom moralny, doświadcza pewnego stanu nierównowagi poznawczej, podejmuje wysiłek intelektualny, dążąc do rozwiązania sprzeczności i zintegrowania tych informacji z własnym dotychczasowym punktem widzenia (Hoffman, 2006, s. 123).

L. Kohlberg za podstawę zakwalifikowania jednostki do określonego stadium, przyjmował analizę jej sądów moralnych (moralnego rozumowania) w sytuacji zachodzącego konfliktu moralnego (zob. Zimbardo, 2001, s. 208 - 209). I chociaż tak jak większość badaczy, odcina się on od wskazania przedziałów czasowych, w których to dane stadium „powinno" zaistnieć, o tyle w przeprowadzonych przez niego badaniach dzieci w wieku 10 lat były najczęściej w stadium pierwszym (39%), drugim (29%) i trzecim (22%). Żadne spośród nich nie osiągnęło jednak stadium szóstego. W wieku 13 lat badani najczęściej byli w stadium trzecim (30%), czwartym (23%) oraz drugim (20%). Pojawiły się też pierwsze osoby, które przejawiały poziom moralności najwyższego- szóstego stadium (2%) (Gołąb, 1979b, s. 142- 143). Cz. Walesa (1980, s. 138 – 139) analizując te wyniki stwierdza, że są one zgodne z orientacyjnymi przedziałami czasowymi rozwoju intelektualnego J. Piageta. I tak warunkiem koniecznym do osiągnięcia stadium drugiego jest osiągnięcie przynajmniej poziomu operacji konkretnych, natomiast, aby możliwe było przejście do stadium 5 nieodzowne staje się osiągnięcie poziomu operacji formalnych.

Ciekawym uzupełnieniem teorii Kohlberga, może okazać się podejście do relatywizmu kontekstualnego zaproponowane przez A. Niemczyńskiego i A. Maciejewską (1990, s. 117 - 126). Relatywizm, jak wskazują badacze, może być rozumiany na dwa sposoby: jako zaprzeczenie uniwersalnej ważności zasad i norm moralnych albo jako poszukiwanie w określonym kontekście poprawnego zastosowania zasad moralnych, przyjęcie moralnego punktu widzenia wobec sytuacji i uwzględnienie wymagań sytuacji wyznaczających adekwatne do tej sytuacji działanie (tamże, s. 117 – 119). Drugi typ relatywizmu nazywany przez autorów „kontekstualnym" nie oznacza

(filozoficzno - etyczno – religijnej), „będącej wyrazem najpełniej zrealizowanej intuicji, ogarniającej uniwersalny sens kosmosu i człowieka (Socha, 2000, s. 157 – 158).

zatem odejścia od zasad, ale rozumowe poszukiwanie najlepszych sposobów ich zrealizowania. Wcześniej uważano, że ten typ relatywizmu, tak ważny w moralnym funkcjonowaniu, rozwija się monotonicznie wraz z osiąganiem przez jednostkę coraz wyższych poziomów rozwoju moralnego, w pełni ujawniając się dopiero w moralnej autonomii (por. Muszyński, 1987, s. 52 - 53). Tymczasem badania przeprowadzone przez A. Niemczyńskiego i A. Maciejewską wśród dzieci 8-, 10-, 12- i 14 - letnich pozwalają spojrzeć na jego rozwój nieco odmiennie. Uzyskane przez nich wyniki nie potwierdziły faktu monotonicznego wzrostu „kontekstualizacji" z wiekiem. Wskazały natomiast, że pojawia się ona już w późnym dzieciństwie, jak i we wczesnej adolescencji. W pierwszej grupie dzieci: w wieku 8 i 10 lat (tj. w okresie późnego dzieciństwa), będących na poziomie prekonwencjonalnym rozumowania moralnego, relatywizm kontekstualny (tu: instrumentalny) pojawił się dopiero wśród 10- latków. U dzieci w wieku 12 i 14 lat, będących na poziomie konwencjonalnym moralnego rozumowania, uwzględnienie kontekstu w swoich sądach miało miejsce dopiero wśród 14- latków (była to tzw. kontekstualizacja podtrzymująca). Okazało się, że na każdym etapie rozwoju moralnego (prekonwencjonalnym, konwencjonalnym) przyjęcie moralnego punktu widzenia wobec danej sytuacji jest wcześniejszym etapem rozwoju, po którym następuje próba pogodzenia tej moralnej perspektywy z wymogami danej sytuacji (a więc pojawia się relatywizm kontekstualny). Jak konkludują uzyskane przez siebie wyniki autorzy - przyjęcie jedynie moralnego punktu widzenia, tj. sądu niezależnego od kontekstu, jest na każdym etapie rozwoju wcześniejsze. Dopiero po nim, następuje przyjęcie sądu związanego z kontekstem, nie odchodząc przy tym od norm i reguł. Sama zdolność dokonywania kontekstualizacji ulega także przeobrażeniom wraz z osiąganiem coraz wyższych poziomów rozwoju. Na każdym zatem z poziomów rozwoju moralnego mamy do czynienia z jej inną rozwojowo formą (kontekstualizacja instrumentalna, podtrzymująca).

Koncepcja L. Kohlberga, jak każda inna, spotkała się z krytyką. Jak wskazuje H. R. Schaffer (2006, s. 336) odnosiła się ona przede wszystkim do:

1. zbyt dużej złożoności i oddalenia od codziennego doświadczenia wykorzystywanych w badaniu historyjek,
2. skupianiu się tylko na aspektach poznawczych - rozumowaniu moralnym i nie odnoszeniu się do silnych emocji towarzyszących podejmowaniu decyzji moralnych,
3. ograniczeniu się do zasady sprawiedliwości (uczciwości),

4. uznaniu męskiego punktu widzenia za reprezentatywne dla ogółu (badał tylko chłopców).

W celu krytycznego spojrzenia na koncepcję L. Kohlberga, jak i jej dopełnienia warto przywołać także koncepcję C. Giligan - jego wieloletniej współpracownicy - która to zarzuciła badaczowi prezentowanie w swojej koncepcji jedynie męskiego punktu widzenia, skupionego wokół etyki sprawiedliwości. Koncepcję C. Giligan i jej relację do koncepcji L. Kohlberga, na gruncie polskim, wnikliwie analizuje D. Czyżowska (2012). Niżej – w dużym skrócie – zostaną przedstawione wybrane tezy dokonanej przez nią analizy.

Zdaniem C. Giligan – kobietom podejmującym rozwiązywanie moralnych dylematów - znacznie bliższe jest myślenie w kategoriach troski i odpowiedzialności, a nie sprawiedliwości i zasad. Myślenie takie skupia się bardziej na konkretnych sytuacjach moralnych, a nie abstrakcyjnych zasadach, bardziej na innych i dobrych, harmonijnych relacjach z nimi, a nie na przestrzeganiu prawa. Badaczka w związku z tym przedstawiła sekwencję rozwoju myślenia skupionego na trosce, który to dokonuje się poprzez sekwencję trzech perspektyw, z których każda wskazuje na bardziej złożone rozumienie relacji z innymi osobami, a każde przejście oznacza przekraczanie własnego egoizmu na rzecz odpowiedzialności (tamże, s. 65 – 82).

Rozwój myślenia skupionego wokół troski polega zatem na przechodzeniu od sądów skupionych na potrzebach własnych i pragnieniu bycia szczęśliwym, przez koncentrację na konwencjonalnie rozumianej dobroci, aby dojść do refleksyjnego rozumienia troski pozwalającego na osiągnięcie równowagi między troską o siebie i innych, między egoizmem a odpowiedzialnością (dokładny opis trzech faz głównych i dwóch przejściowych – tamże, s. 66 – 67). Warto w tym miejscu zaznaczyć, że C. Giligan sama nie uznawała siebie za krytyka teorii L. Kohlberga, ale uważała – że przedstawiona przez nią teoria głosów moralnych – innych dla kobiet, innych dla mężczyzn - ma przyczynić się do poszerzenia i uzupełnienia jego teorii, o pominiętą przez niego troskę. O ile samej badaczce nie udało się w pełni udowodnić, że głos sprawiedliwości i zasad jest charakterystyczny dla mężczyzn, a troski i odpowiedzialności dla kobiet, zaproponowana przez nią koncepcja przyczyniła się do naukowej dyskusji na ten temat. Jej elementem są badania D. Czyżowskiej (2012), z których wynika, że o ile nie można jednoznacznie stwierdzić, że mężczyźni i kobiety posługują się zupełnie innym myśleniem w rozwiązywaniu moralnych dylematów (chociaż kobiety częściej wykazują się większą wrażliwością moralną), o tyle oba

te głosy były uwzględnianie przez przedstawicieli obu płci. Oznacza to, że moralność nie wyczerpuje się, jak wskazywał L. Kohlberg, w sprawiedliwości i istnieje potrzeba jej poszerzenia o głos troski i odpowiedzialności.

Kolejnym badaczem dokonującym podziału rozwoju moralnego na etapy w oparciu o wyniki przeprowadzonych przez siebie badań, był N.J. Bull. Wyróżnił on stadium:

- anomii moralnej, w którym dziecko w ogóle nie zdaje sobie sprawy z istnienia norm moralnych, a co się z tym wiąże - nie rozumie ich treści,
- heteronomii – w którym jednostka zdaje już sobie sprawę z istnienia norm, akceptuje je jednak tylko dlatego, że stoi za nimi autorytet osób dorosłych oraz cały system kar i nagród. Dziecko zdaje sobie więc sprawę, że respektowanie norm wiąże się ściśle z określonymi społecznymi konsekwencjami w postaci kar i nagród,
- socjonomii moralnej – charakteryzujący się tym, że kluczową rolę zaczyna odgrywać środowisko, w którym dziecko przebywa, a zawłaszcza środowisko rówieśnicze. A zatem akceptacja i przestrzeganie norm jest zależne od opinii tych środowisk. Podyktowane jest zabieganiem o ich aprobatę, akceptację.
- autonomii moralnej – przejawiającej się w tym, że obowiązywanie i akceptacja norm moralnych podyktowana jest nie zewnętrznymi sankcjami, opinią społeczną, ale wewnętrznym przekonaniem o słuszności przestrzeganych przez siebie zasad (za: Gołąb, 1979b, s. 141 – 142).

Na gruncie polskim rozwinięcia tematu rozwoju moralnego dokonał H. Muszyński (1987). Przywołując różne koncepcje tego rozwoju (m.in. N.J. Bulla, L. Kohlberga i L. Turiela, R. F. Pecka i R. J. Havighursta, L. J. Cronbacha, M. Przetacznikowej) zauważył on, że można dostrzec pewne powtarzające się w nich prawidłowości[12]. Badacz ten stoi na stanowisku, że pomimo, iż autorzy tych koncepcji prezentują w kwestiach szczegółowych wiele odmiennych stanowisk, to jednak wszyscy oni w swojej ogólnej wymowie nawiązują do pionierskich badań J. Piageta, jak również wskazują na zmiany w sferze motywacji (tamże, s. 46). W odróżnieniu do niektórych przytoczonych tu badaczy, Muszyński w swojej koncepcji podkreśla znaczenie emocjonalności w rozwoju moralnym, tym samym deprecjonując

[12] Prawidłowości te są w swojej wymowie zgodne także w wynikami badań przeprowadzonych prze innych badaczy wśród dzieci w wieku od 7 do 16 lat, m.in. R. McKnight, czy W. Kay (za: Gołąb, 1979b, s. 128 – 129).

przyznawanie zdolnościom poznawczym jedynej roli w tymże rozwoju. Pisze on: „rozwój moralny wyróżnia się w sposób szczególny spośród wielu innych dziedzin rozwoju człowieka. Jedną z jego istotnych właściwości jest przede wszystkim to, że obejmuje głównie sferę motywacji i uczuć, a w znaczenie mniejszym stopniu sferę wiedzy i umiejętności. Łatwo ustalić, że wiedza i umiejętności nie wystarczają, aby osiągnąć pewien poziom moralny" (tamże, s. 35).

Dokonując swoistej integracji tych teorii H. Myszyński proponuje pewne ich syntetyczne ujęcie, zwracając również uwagę na towarzyszące poszczególnym etapom emocje, związane z rozwojem poczucia winy, których opis zostanie zaprezentowany w kolejnym podrozdziale.

Odwołując się do koncepcji N. J. Bulla, H. Muszyński wyróżnia cztery stadia rozwoju moralnego: anomię moralną, heteronomię moralną, socjonomię moralną oraz autonomię moralną (tamże, s. 55 - 57). Stadiom tym przyporządkowuje określone fazy.

Do stadium anomii moralnej przynależy faza amoralizmu dziecięcego. Charakteryzuje się ona brakiem jakichkolwiek motywacji moralnego zachowania, co jest prostą konsekwencją nie wyróżniania jeszcze przez dziecko norm moralnych.

Stadium heteronomii moralnej przyporządkowane są dwie fazy - egocentryzmu i konformizmu moralnego. Przez pojęcie egocentryzmu, które to utrzymuje się do około piątego roku życia, rozumiemy tu niezdolność dziecka do rozumienia cudzych stanów psychicznych, a co za tym idzie skłonność do przypisywania innym własnych uczuć i dążeń. W fazie tej dziecko kieruje się w swoim postępowaniu tylko własnymi korzyściami, co jest efektem uwzględniania tylko swojego punktu widzenia. Do norm dostosowuje się zewnętrznie, po to, aby zaspokoić swoje potrzeby lub też uniknąć zewnętrznych sankcji. Mają one bowiem charakter narzucony, a dziecko przestrzega je tylko wtedy, kiedy znajduje się pod kontrolą. W ramach tej fazy możemy wyróżnić dwie orientacje. Pierwsza z nich skoncentrowana jest na unikaniu kar, druga natomiast na osiąganiu celów osobistych (tamże, s. 48 - 49).

Bliska egocentryzmowi jest faza druga - konformizmu (5 - 9 lat). Z poprzednią fazą różni ją tylko rodzaj konsekwencji, które mają miejsce po zachowaniach zgodnych, czy też niezgodnych z obowiązującymi normami. Tu konsekwencje wiążą się ściśle z potrzebą uzyskania aprobaty ze strony innych, posłuszeństwa wobec autorytetów. Dla dziecka bowiem bardzo ważna staje się akceptacja otoczenia i o nią usilnie zabiega. Ważnym osiągnięciem dziecka na tym etapie jest umiejętność antycypowania reakcji akceptacji lub dezaprobaty wobec własnego, także wyobrażonego zachowania. Co się

z tym wiąże pojawia się w nim zdolność do przeżywania winy. Dziecko zyskuje już świadomość, że sprzeniewierzyło się czyimś oczekiwaniom (tamże, s. 49).

W stadium socjonomii moralnej (9 - 13 r.ż. - końcowe lata młodszego wieku szkolnego oraz początek wieku dorastania) można wyróżnić fazę konwencjonalizmu moralnego, w którym motywy moralnego postępowania przejawiają się w dążeniu do zgodności z tym, co ogólnie przyjęte i oczekiwane w grupie, do której jednostka przynależy. Konwencjonalizm wyrasta więc z identyfikowania się z uznawanymi przez otoczenie standardami. Osoba zaczyna podejmować zachowanie „z potrzeby pozostania wewnętrznie w zgodzie z ogólnie przyjętymi normami". Chce ona mieć poczucie, że jest osobą akceptowaną, ale jednocześnie, że jej postępowanie pozostaje w zgodzie z uznawanym porządkiem. Pragnie, aby jej postępowanie było zgodne z ogólnie podzielaną opinią społeczną. W przypadku sprzeniewierzenia się jej, jednostka doświadcza wstydu. Ma bowiem świadomość, że jej zachowanie jej inne, niż „być powinno". Można powiedzieć, że na tym etapie rozwój moralny osiągnął już jakiś stopień autonomizacji. Jest on jeszcze niepełny (częściowy), ponieważ nie odnosi się do samych norm. Jednostka podporządkowuje się im nie z szacunku i przekonania do nich, ale dlatego, że traktuje siebie jako kogoś, kto uzyskał społeczną aprobatę (tamże, s. 50).

W ostatnim stadium rozwoju moralnego - autonomii moralnej można wyróżnić fazę: pryncypializmu moralnego, racjonalizmu moralnego i ideowości moralnej.

W fazie pryncypializmu (13 - 15 r.ż.) po raz pierwszy pojawia się szacunek do samej normy. Jest on wynikiem internalizacji norm, czyli włączenia ich w ramy swojej osobowości, a co się z tym wiąże - uznania ich za własne, „jedynie słuszne i niepodważalne". Dlatego też jednostka w tej fazie charakteryzuje się pewnym rygoryzmem - nie dopuszcza żadnych odstępstw od normy, niezależnie od okoliczności. Przestrzeganie uwewnętrznionej normy sprawia, że odczuwa ona satysfakcję, jej nieprzestrzeganie natomiast naraża ją na konflikty i wyrzuty sumienia. Można powiedzieć, że jednostka doświadcza tu prawdziwych przeżyć i dylematów o charakterze moralnym. Faza ta jest zatem traktowana jako moment wyodrębnienia się dyspozycji zwanej sumieniem. Na tym etapie przyjmuje ono formę niedojrzałą, stąd mówi się o nim jako o „sumieniu irracjonalnym". Dyspozycja ta ujawnia się jako uwewnętrznione poczucie powinności moralnej jednostki, które „stanowi podstawę samooceny własnego postępowania, a co się z tym wiąże, doznawania uczuć

samoaprobaty lub dezaprobaty płynących ze świadomości stosunku własnych czynów do tego, co ona sama uznaje za moralny obowiązek" (tamże, s. 51 - 52).

Na poziomie moralnego racjonalizmu (15 - 17 r.ż.) – jednostka w swoim postępowaniu kieruje się nie tyle samym dążeniem do bezwzględnej zgodności z normą, ale tym, aby wywołać jak najbardziej pożądane następstwa. Uwzględnia cały kontekst zaistniałej sytuacji, przewiduje skutki zachowań, bierze pod uwagę intencje swoje i innych. Rozumie ona także, że w niektórych warunkach konieczne staje się odstępstwo od normy lub też podporządkowanie zachowania innej, w danym momencie bardziej znaczącej normie. Pojawia się relatywizm moralny, ale nie w znaczeniu dostosowywania norm do swoich potrzeb i upodobań, ale w znaczeniu dążenia do jak najlepszego wypełnienia nakazu norm w konkretnej sytuacji (tzw. relatywizm kontekstualny, por. Niemczyński, Maciejewska, 1990).

Zamknięcie rozwoju moralnego stanowi - zdaniem H. Muszyńskiego - faza idealizmu moralnego (17 - 21 r.ż.). Na tym etapie dochodzi do rozwinięcia własnego systemu moralnego, któremu przyświecają określone wartości. Dzięki niemu jednostka rozwija w sobie wyobrażenia moralne pożądanych stanów rzeczy, do których to urzeczywistnienia pragnie się przyczynić swoim działaniem (tamże, s. 52 - 53).

Podsumowując koncepcję H. Muszyńskiego warto uczynić to jego własnymi słowami ukazującymi istotę rozwoju moralnego, która „nie polega bynajmniej na tłumieniu w jednostce motywów egoistycznych przez stopniowe wykształcenie w niej tendencji do altruizmu, lecz na nadawaniu motywom egoistycznym zarazem aspektów altruistycznych, dzięki czemu jednostka zachowuje się w sposób mający na względzie dobro innych nie wbrew własnym pragnieniom, ale właśnie dla ich zaspokojenia". Tak rozumiany rozwój moralny ma doprowadzić zatem jednostkę do stanu równowagi między dążeniem do dobra własnego i innych, poprzez uczynienie działania na rzecz innych, źródłem osobistego zadowolenia (tamże, s. 65).

Przedstawione w tym podrozdziale koncepcje rozwoju moralnego wskazują przede wszystkim zmiany, jakie zachodzą w obrębie motywów moralnego postępowania człowieka. Próbują znaleźć odpowiedź na pytanie – dlaczego dana osoba uważa, że tak a nie inaczej należy postąpić, czym to tłumaczy. L. Kohlberg odpowiadając na to pytanie - poddaje analizie strukturę sądów moralnych, moralne rozumowanie jednostki, a więc bardzo ściśle wiąże jej rozwój moralny z rozwojem poznawczym. Kwestie emocjonalne jak i behawioralne traktuje wtórnie, jako pochodne jakości tego rozumowania. H. Muszyński znacznie silniej akcentuje inne aspekty tego

rozwoju, wskazując chociażby na równorzędnie dokonujący się z rozwojem motywacji moralnego postępowania, rozwój poczucia winy. O ile można dyskutować, na ile emocjonalny aspekt działania sumienia jest wtórny wobec dokonywanych przez jednostkę ocen moralnych, o tyle stanowi on ważny element funkcjonowania i rozwoju sumienia, którego pominięcie redukowałoby jego całościowe ujęcie. Dlatego też w kolejnym podrozdziale zostanie przedstawiony aspekt emocjonalny działania sumienia, mający swój wyraz przede wszystkim w tzw. wyrzutach sumienia.

2.3. Wyrzuty sumienia i ich rozwój

Mówiąc o emocjonalnym aspekcie działania sumienia mamy na myśli przede wszystkim dwa rodzaje uczuć moralnych. Pierwszy pojawia się w sytuacji podjęcia zachowania zgodnego z akceptowanym przez jednostkę systemem norm, drugi, w momencie jego przekroczenia. Są to emocje zadowolenia, poczucia spełnienia, szczęścia, dumy, ale i winy, wstydu, smutku, gniewu, złości. Pierwsze wzmacniają poczucie własnej wartości, samozadowolenie, drugie – wręcz przeciwnie wywołują nieprzyjemny stan, określany mianem wyrzutów sumienia. To właśnie wyrzuty sumienia, nazywane często poczuciem winy[13], są w życiu codziennym najczęściej utożsamiane z działaniem sumienia.

Dzięki doświadczaniu różnych emocji moralnych, sumienie stoi na straży moralności człowieka, kroczenia przez życie właściwą drogą. R. Stach (2012, s. 67) zauważa natomiast, że dzięki emocjom moralnym sumienie pełni także ważną funkcję profilaktyczną, bufora dla podejmowania zachowań niemoralnych, polegającą na antycypowaniu doświadczenia kary i nagrody ze strony sumienia.

Emocje moralne są emocjami złożonymi, wymagającymi od jednostki podstawowego rozumienia konfliktu wzbudzonego między jej zachowaniem, a uznanymi przez nią lub oczekiwanymi przez otoczenie, standardami. Ich pojawienie się wymaga od jednostki pewnych poznawczych sprawności. Można zatem powiedzieć, że emocje moralne „źródłowo" zawierają w sobie komponent kognitywny

[13] Niektórzy badacze mówiąc o poczuciu winy utożsamiają je z wyrzutami sumienia, tj. z emocjonalną reakcją jednostki na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom, co jednak nie zawsze jest słuszne. Poczucie winy jest bowiem konkretnym sposobem przeżywania wyrzutów sumienia, obok wyrzutów sumienia, w których dominuje np. wstyd, lęk, etc. Niemniej, ponieważ prezentowane w tym podrozdziale teorie, zwłaszcza w aspekcie rozwojowym, nie mówią raczej o rozwoju wyrzutów sumienia, ale ograniczają się do rozwoju poczucia winy, dlatego w odniesieniu do tych teorii - rozwój poczucia winy i wyrzutów sumienia traktowany jest jako tożsamy.

i nierozerwalnie wiążą się z samoświadomością oraz samooceną jednostki. Tym też różnią się od innych emocji (np. szczęścia, strachu, smutku), które do swojego pojawienia się nie potrzebują ani samoświadomości podmiotu, ani rozwiniętej, przynajmniej w jakimś stopniu, jej reprezentacji siebie. Stad też emocje moralne pojawiają się w rozwoju osobniczym później, niż inne emocje (Malti, Ongly, 2014, s. 165 – 166; por. Hoffman, 2006, s. 114).

Mówiąc o emocjach moralnych większość badaczy zdecydowanie częściej odwołuje się do tego, co ma miejsce w sytuacji podjęcia zachowania niezgodnego z akceptowanymi normami, czyli do tzw. wyrzutów sumienia, a nie do sytuacji odwrotnej, czyli satysfakcji z podjęcia zachowania zgodnego z tymi normami, dlatego też temu zagadnieniu zostaną poświęcone dalsze analizy.

Przykładem badacza, który w swoich analizach posługiwał się pojęciem „wyrzutów sumienia" (tzn. wielu autorów woli posługiwać się pojęciem „poczucie winy") był W. McDougall. Termin ten definiuje on jako „złożony stan wzruszeniowy, zakładający istnienie rozwiniętych uczuć związanych z poczuciem własnej wartości i w ogóle uczuć moralnych. Stan ten powstaje na wspomnienie jakiegoś przeszłego czynu, którego się głęboko żałuje" (za: Ossowska 2002, s. 234). Jego zdaniem doznanie to, jak każdy inny żal, jest przykre, gdyż to, co stanowi jego źródło skierowane jest ku przeszłości, a nie ku przyszłości. A zatem nie możemy nic uczynić, aby ten stan rzeczy zmienić. Żal jednak charakterystyczny dla wyrzutów sumienia różni się od innych form żalu tym, że zdarzenie, którego żałujemy, zostało spowodowane przez nas samych. Stąd też gniew, który się w nas rodzi zostaje skierowany przeciwko nam samym. Rodzi się w nas także wstyd, gdyż zadaliśmy ranę szacunkowi, jaki do siebie żywimy. Stąd też wyrzut sumienia mógłby być tak naprawdę zdaniem McDougall'a określony jako „gniewny i pełen wstydu żal" (tamże, s. 235).

Analizy emocji wyrzutów sumienia podanych przez McDougalla (gniew, wstyd, żal) oraz tych wskazanych przez innych badaczy (lęk, strach przed karą, potępieniem, tendencje samodręczycielskie) dokonała M. Ossowska. Badaczka ta doszła ostatecznie do wniosku, że każdy z wyżej wymienionych składników może, ale nie musi stać się komponentem wyrzutów sumienia, gdyż „stan zwany wyrzutem sumienia jest na ogół stanem złożonym a jego komponenty nie są bynajmniej stałe". O tym, jaki komponent zaistnieje w danej sytuacji decyduje w znacznej mierze motyw, jaki kieruje postępowaniem jednostki (tamże, s. 235- 244).

Opisana w rozdziale pierwszym teoria sumienia W. Szewczuka (1988, s. 73 - 74, 101) koncentruje się również na tym, co moglibyśmy określić terminem „wyrzutów sumienia", chociaż sam badacz posługuje się tu pojęciem „zachowanie sumieniowe". Opierając swoją koncepcję na wnikliwie przeprowadzonych przez siebie badaniach, opracował on strukturę zachowania sumieniowego, w której wyróżnił cztery następujące po sobie elementy. Są to: narastająca stopniowo świadomość sprawstwa czynu sprzecznego z zasadami moralnymi (poczucie winy, roztrząsanie dokonanego czynu, wracanie myślą do dokonanego czynu), negatywny stan emocjonalny (m.in. niezadowolenie, smutek, poczucie ciężaru, przygnębienia, apatii, niesmaku, zobojętnienie, poczucie przytłoczenia), negatywna ocena siebie (m.in. gardzenie sobą, złość na siebie, wstyd, poczucie niższości i małej wartości) oraz potrzeba odzyskania utraconego poczucia własnej wartości (poprzez m.in. postanowienie poprawy, potrzebę usprawiedliwienia, potrzebę kary, zrozumienia, chęci do zwierzeń). U dzieci, jak pisze badacz, może pojawiać się niedojrzała forma zachowania sumieniowego, tzn. taka, która nie zawiera wszystkich czterech wskazanych elementów.

Tym, co akcentuje W. Szewczuk, podobnie zresztą jak wielu innych badaczy, jest stopniowe narastanie poczucia winy. Człowiek rzadko doświadcza od razu całej uciążliwości wyrzutów sumienia. Tak naprawdę narastają one w człowieku z czasem, powodując, że w pewnym momencie staje się on już niezdolny do dalszego ich ignorowania i musi dopuścić je do swojej świadomości oraz jakoś sobie z nimi poradzić.

Na podobne elementy wyrzutów sumienia zwraca uwagę A. Jakubik (1975, s. 298). Dla niego pierwotne jednak nie jest poczucie winy, ale negatywny obraz siebie (negatywna samoocena). A zatem najpierw człowiek dokonuje oceny swojego zachowania (czynnik poznawczy), która to staje się źródłem poczucia winy mającego charakter przeżycia emocjonalnego. Jakubik poczucie winy traktuje jako „doświadczenie ujemnych uczuć w stosunku do własnej osoby, powstałych w wyniku negatywnej oceny samego siebie z punktu widzenia określonych wartości moralnych"(tamże, s. 298). Z pewnością kwestie pierwszeństwa określonych elementów są tu nie do rozstrzygnięcia. W świetle tego, co powiedziano, podkreśleniu ulega fakt zwrócenia uwagi przez wzmiankowanych badaczy na te same elementy

wyrzutów sumienia, a mianowicie: poczucie winy, negatywny stan emocjonalny, negatywna samoocena (zob. także Walesa, 1980, s. 128)[14].

Rola wyrzutów sumienia nie ogranicza się jednak jedynie do wywoływania w jednostce negatywnego stanu emocjonalnego i negatywnej samooceny, ale poprzez swoje działanie stawiają one jednostkę przed szansą rozwoju, zmiany swojego zachowania. Z. Chlewiński (1991, s. 54 - 55) zwraca uwagę na powstającą w jednostce doświadczającą poczucie winy - potrzebę kary, rozumianą jako „potrzebę naprawienia, ekspiacji, przeproszenia, przebaczenia". Podobnie T. Malti i S. F. Ongley (2014, s. 165) definiując poczucie winy wskazują, że „wina rodzi dążenie do ukarania siebie albo do rekompensaty"[15]. W. Szewczuk (1988) wskazuje nieco bardziej egocentrycznie na „potrzebę odzyskania poczucia własnej wartości". M.L. Hoffman (2006, s. 112) przytacza wyniki różnych badań zgodnie z którymi oparte na empatii poczucie winy (doświadczenie empatii jest tu zdaniem badacza konieczne) wynikające z faktu skrzywdzenia kogoś, motywuje jednostkę do takich zachowań jak: przepraszanie ofiary i rekompensowanie jej strat, ale także do niesienia pomocy innym ludziom. Trudno się zatem dziwić, że wielu badaczy przypisuje poczuciu winy niezastąpioną rolę w rozwoju osobowości. To dzięki niemu immanentną cechą sumienia staje się permanentny rozwój. Dlatego też badacze zwracają uwagę na konieczność zaakceptowania poczucia winy jako stanu naturalnego, a nawet pożądanego (Kuczkowski 1982, s.75; Sujak, 1989, s. 206; Chlewiński, 1991, s. 55; Gała 1992, s. 29).

Jednak sprawa rozwojowego znaczenia wyrzutów sumienia nie jest aż tak prosta i jednoznaczna. Zdaniem niektórych badaczy podejmujących to zagadnienie, ważne jest tu rozróżnienie emocji stanowiących komponentę wyrzutów sumienia. A chodzi tu dokładne o dwie z nich, tj. poczucie winy i wstyd. Cz. Walesa (1980, s. 129) stoi na stanowisku, że na podstawie tego czy jednostka doświadcza poczucia winy czy też wstydu, można określić jej poziom rozwoju moralnego. I tak – charakterystyczne dla poziomu moralności autonomicznej jest poczucie winy, gdyż źródłem sankcji

[14] Ścisły związek wyrzutów sumienia z samooceną jednostki jest związany z faktem doświadczania przez nią rozbieżności między *Ja realnym* (tj. jej przekonania o tym, jaka jest), a *Ja powinnościowym* (przekonania – jaka jej zdaniem powinna być). Pojawienie się rozbieżności między tymi dwoma obszarami Ja wywołuje w jednostce stan pobudzenia, związany z silnym doświadczaniem takich emocji jak: niepokój, strach, poczucie winy wstydu (Wojciszke, Doliński, 2008, s. 317).

[15] Pomimo więc, że samo poczucie winy zawiera w sobie komponent karzący, to człowiek dąży do zredukowania go właśnie poprzez karę (taką funkcję spełnia np. pokuta) albo wysiłek na rzecz pokrzywdzonego.

moralnych staje się tu bezpośrednio wnętrze człowieka, podczas gdy poczucie wstydu jest zawsze jakąś formą „utraty twarzy", obnażeniem się przed innymi, a więc jest uzależnione od czynników zewnętrznych, a głównie od autorytetu osób znaczących. Stąd też jest ono charakterystyczne dla osób będących na etapie heteronomii moralnej (tamże). Dziś dysponujemy już znacznym materiałem empirycznym wskazującym na słuszność tych przewidywań. Obszerny raport z całego szeregu badań w tym zakresie prowadzonych w ostatnim dwudziestoleciu przedstawiają w swojej pracy J. P. Tangney i J. Stuewig (2008, s. 409 - 422). Potwierdza on adaptacyjny charakter poczucia winy i nieadaptacyjny wstydu.

Doświadczenie wstydu jest emocją bardzo dotkliwą, gdyż pociąga za sobą negatywną ocenę własnego „ja", a więc godzi w tożsamość jednostki, jej obraz siebie. Poczucie winy jest natomiast mniej dotkliwe, ponieważ nie odnosi się do całokształtu tożsamości, a jedynie do konkretnego zachowania, na którym koncentruje się uwaga osoby jej doświadczającej. Wstyd jest dotkliwie bolesną emocją, której zwykle towarzyszy poczucie małości, bezwartościowości i bezsilności, stąd często prowadzi on do pragnienia ucieczki, separacji, dystansu i obronności. Poczucie winy jest doświadczeniem mniej bolesnym, ponieważ w jego centrum jest określone zachowanie, a nie całe „ja". Zamiast przeżyć o charakterze obronnym ludzie doświadczający poczucia winy koncentrują się na czynie i jego konsekwencjach: czują napięcie, wyrzuty sumienia i żałują, że zrobili źle. Zamiast unikania i ucieczki poczucie winy motywuje zachowania mające na celu naprawę – wyznanie winy, przeprosiny oraz próbę naprawienia szkody, a zatem motywuje do zachowań konstruktywnych, zorientowanych na przyszłość (tamże).

Z przytaczanych przez J. P. Tangney i J. Stuewig raportów badań wynika, iż udało się udowodnić także związek poczucia winy z empatią, która jest wysoce cenionym prospołecznym mechanizmem emocjonalnym motywującym do podejmowania zachowań niesienia pomocy, sprzyjającym bliskim relacjom interpersonalnym i powstrzymującym zachowania antyspołeczne oraz agresję. Wstyd, jak się okazało zakłóca możliwości empatyczne, gdyż ma bardziej egocentryczny charakter zorientowany na samego siebie i swoim osobistym cierpieniu (tamże).

Okazuje się więc, że to, jakie emocje zostaną wzbudzone w następstwie przekroczenia uznawanych wartości, ma swoje konkretne implikacje emocjonalne, motywacyjne i behawioralne. Potwierdza to zatem wniosek wysunięty przez Marię Ossowską, a przedstawiony w początkowym toku analiz, że to emocjonalne

komponenty wchodzące w skład wyrzutów sumienia decydują o motywach, jakie kierują postępowaniem jednostki. Przedstawione wyniki wskazują również, że doświadczanie negatywnych emocji moralnych nie musi koniecznie wiązać się z globalnym obniżeniem poczucia własnej wartości, ale może objąć jedynie pewien jej zakres dotyczący bezpośrednio konkretnej sytuacji.

Wyrzuty sumienia, wraz z dokonującymi się zmianami osobowości dzieci, także podlegają rozwojowi. H. Muszyński (1987, s. 48 – 54) wymieniając etapy rozwoju moralnego w aspekcie poznawczo – motywacyjnym, wskazuje również na towarzyszący im w tym czasie adekwatny do tych etapów - rozwój poczucia winy. Zdaniem autora dziecko zaczyna go doświadczać wchodząc w fazę konformizmu, gdyż wtedy zyskuje świadomość sprzeniewierzenia się czyimś oczekiwaniom. Pojawia się tutaj również podmiotowe podejście do odpowiedzialności, tzn. wina staje się proporcjonalna do intencji, z jaką działał sprawca. Wcześniej, w fazie egocentryzmu, dziecko nie było w stanie przeżyć poczucia winy, a jego miejsce zajmowały uczucia zawodu i niepowodzenia. Poczucie winy na etapie konformizmu różni się od dojrzałego poczucia winy przede wszystkim swoją genezą oraz sposobem doświadczania go. W konwencjonalizmie (socjonomii) wrażliwe jednostki są zdolne do doświadczenia poczucia wstydu, który polega na doznaniu w przykry dla siebie sposób świadomości tego, że postąpiło się inaczej, niż być powinno. Jednostka na tym etapie chce być akceptowana i mieć poczucie, że zachowanie jej pozostaje w zgodzie z uznawanym porządkiem. W fazie pryncypializmu podstawowym źródłem silnie doświadczanych uczuć moralnych staje się przestrzeganie norm. Jeśli ma ono miejsce, staje się intensywnie doświadczanym źródłem satysfakcji, zaś jeśli normy zostają przekroczone, jednostka doświadcza silnych wyrzutów sumienia i związanych z tym wewnętrznych konfliktów. W tej fazie pojawiają się prawdziwe przeżycia i dylematy o charakterze moralnym. W fazie pełnej autonomii źródłem poczucia winy przestaje być norma i to rozumiana pryncypialnie, a jej miejsce zajmują inne racje wynikające ze zrozumienia istoty norm, w tym zgodność z przyjętymi wartościami i ideałami.

G. Kochańska wraz ze swoimi współpracownikami (za: Schaffer, 2006, s. 342) wskazuje na podstawie przeprowadzonych badań, że pierwsze oznaki przyznania się do winy i proponowanie naprawienia szkody wystąpiło już u dzieci pomiędzy 18 a 24 miesiącem życia, a zatem w wieku, w którym dzieci uświadomiły sobie po raz pierwszy istnienie standardów (zgodnie z wynikami badań przytoczonymi przez A. Gołąba (1979b, s. 136 – 138) reakcje tego typu pierwszy raz mają miejsce nieco później:

negatywna reakcja emocjonalna - w wieku przedszkolnym, przyznanie się do winy i potępienie swojego czynu - w młodszym wieku szkolnym, przy czym z wiekiem liczba tego typu reakcji wzrasta; zgodnie natomiast z wynikami badań analizowanymi przez T. Malti i S. F. Ongley (2014, s. 166 – 167) emocje moralne pojawiają się u dzieci pod koniec 3 roku życia, przy czym ich bardziej zróżnicowane rozumienie, jako np. poczucia winy czy wstydu - około 6 – 8 lat).

Zdaniem G. Kochańskiej (za: Schaffer, 2006, s. 342) - na podstawie danych, które udało się zgromadzić, badacze sugerują następujący przebieg rozwoju, który w późniejszym czasie stanie się podstawą powstania poczucia winy:

1. Pierwszym podstawowym aspektem rozwoju sumienia jest pojawianie się „ja". Pozwala ono, aby dzieci przynajmniej w minimalnym stopniu odnosiły niepoprawne zachowanie do siebie, co umożliwia im również myślenie o sobie w kategoriach „jestem grzeczny, jestem niegrzeczny"
2. Rozwój we wczesnym dzieciństwie prowadzi do uświadomienia sobie istnienia standardów. W drugim roku życia dzieci zauważają, iż należy się stosować do pewnych zasad zachowania, gdyż inne zachowanie może być przyczyną przykrych konsekwencji.
3. W momencie, kiedy rodzice zauważają, że dzieci zdają sobie sprawę z istnienia standardów i są zdolne do stosowania się do ich poleceń, nasilają naciski socjalizacyjne. Wtedy to dzieci zaczynają reagować na dezaprobatę rodziców uogólnionym smutkiem.
4. Uogólniony smutek prowadzi do rozwoju bardziej zróżnicowanych uczuć, co powoduje, że dzieci stają się zdolne do odczuwania wstydu, zakłopotania i innych tego typu „osobistych" emocji.

W odniesieniu do małych dzieci obserwowane jest także zjawisko zwane „happy victimizer" (w wolnym tłumaczeniu – „szczęśliwy sprawca") (zob. Krettenauer, Malti, Sokal, 2008, s. 221- 235; Nunner – Winkler, 2013; Malti, Ongley, 2014, s. 168 - 170). Polega ono na rozbieżności między rozumieniem przez dzieci norm moralnych, a przypisywaniem przez nie pozytywnych emocji (zadowolenia, szczęścia) dla sprawców różnego typu wykroczeń (Krettnaueer, Malti, Sokal, 2008, s. 221).

Małe dzieci (około 4 roku życia) mają już świadomość, że pewne zachowania powodujące czyjeś cierpienie są złe. Nie jest im także obce doświadczenie poczucia winy czy wstydu. A jednak w sytuacji, kiedy w licznych eksperymentach pytano je – jak czuje się sprawca (osoba, która dopuściła się niewłaściwego zachowania) dzieci

były skłonne nie przypisywać mu negatywnych emocji moralnych (winy, wstydu) wynikających z doświadczanych wyrzutów sumienia, ale emocje pozytywne – satysfakcji, zadowolenia z osiągniętego celu. Również badania, w którym zamiast fikcyjnego sprawcy, poproszono dzieci o wczucie się w osobę sprawcy, efekt „szczęśliwego sprawcy" miał miejsce (tamże).

Z przytoczonych przez T. Krettnaueer, T. Malti i B. Sokal (2008, s. 221 - 223), jak i T. Malti i S. F. Ongley (2014, s. 169 – 170) badań wynika także, że nie ma zgodności co do nasilenia tego zjawiska w różnych okresach życia dzieci, przy czym istnieje zgodność, że jest ono dominujące u czterolatków. Część badań wskazuje, że jest ono typowe także dla 6– 7- latków, podczas gdy inne, że około 6 roku życia dzieci zaczynają przypisywać już negatywne albo mieszane emocje sprawcom, co stanowi punkt zwrotny w ich rozwoju. Rozbieżności te należy wiązać z faktem pewnych różnic w metodologii prowadzenia badań, różnic indywidualnych między dziećmi, jak i różnic między dziećmi z różnych krajów. Badacze ci wskazują także, że pytaniem cały czas otwartym pozostaje - dlaczego wiedza moralna dziecka nie prowadzi do korespondującej z nią moralnej emocjonalności? Wyjaśnienie fenomenu „szczęśliwego sprawcy" pozwoliłoby, ich zdaniem, na bardzo ważny przeskok w rozumieniu moralnego rozwoju dzieci, ponieważ udałoby się poznać proces koordynacji zachodzący między moralnymi ocenami i moralnymi emocjami dzieci.

Jednym z wytłumaczeń tego fenomenu, domagającym się jednak weryfikacji, jest podejście motywacyjne. Zgodnie z nim dzieci na wczesnym etapie rozwoju przyswajają normy jedynie na poziomie informacyjnym (wiedzą, że one istnieją, potrafią podać powody ich słuszności), niemniej nie doświadczają tych norm jako osobiście wiążących zobowiązań. A zatem wykroczenie poza normy, nie prowadzi do negatywnych emocji moralnych. Badania sugerują, że poznawcze i motywacyjne aspekty tożsamości jednostki funkcjonują niezależnie i stopniowo do adolescencji ulegają zinternalizowaniu (Krettnaueer, Malti i Sokal, 2008, s. 223 - 224).

Uwzględniając dotychczasową wiedzę dotyczącą omawianego zjawiska, T. Malti T. i S. F. Ongley S. F. (2014, s. 168 – 170) przedstawiają prosty schemat rozwoju moralnego dzieci.

Pierwszym etapem jest etap „happy victimizer". Ma on miejsce, kiedy dzieci nauczą się rozróżniać perspektywę ja – inni, a tym samym zyskają świadomość, że moralne wykroczenia mają swoje negatywne konsekwencje dla innych. Na tym etapie jednak „ja" moralne dzieci nie bierze tych konsekwencji pod uwagę, a tym samym nie

przekłada ich na sferę doświadczania moralnych emocji. W drugim etapie - dzieci uczą się koordynować te dwie sfery (poznawczą i emocjonalną). Zaczynają zdawać sobie sprawę, że wykroczenia mają nie tylko negatywne konsekwencje dla innych, ale powodują także w sprawcy powstanie negatywnych emocji - winy, wstydu, żalu. Jest to etap tzw. „unhappy victimizer". Następnie dzieci rozwijają „zgeneralizowaną perspektywę trzeciej osoby". Ta perspektywa pozwala im na ukształtowanie się w nich systemu samooceny, który determinuje wiedzę o tym, jak należy traktować innych, żaby ustanowić i utrzymać z nimi relacje opartą na zaufaniu. Wówczas to naruszenie tego zaufania staje się źródłem poczucia winy („unhappy moralist"), postępowanie zaś zgodne z uznanymi zobowiązaniami powodują doświadczenie dumy („happy moralist"). Ta perspektywa rozwija się szczególnie w adolescencji.

Ciekawego i bogato udokumentowanego wynikami badań, ujęcia rozwoju poczucia winy dokonał M.L. Hoffman (2006). Badacz ten podejmując się analizy zachowań prospołecznych, wskazał na proces rozwoju moralnego oparty na rozwoju empatii oraz związanego z nią poczucia winy. Ważnymi aspektami tego rozwoju, nieodzownie powiązanymi z ww. uczynił on także internalizację norm moralnych oraz rozwój struktur poznawczych. Wszystkie zaś te aspekty rozwoju powiązał z praktykami dyscyplinowania dziecka przez rodziców. Ponieważ, jak wskazuje badacz, kluczowe miejsce dla tego rozwoju ma empatia, która to jest równocześnie cennym mechanizmem często wspomagającym działanie sumienia, dlatego też teraz zostanie zaprezentowana krótka charakterystyka przebiegu jej rozwoju.

Pierwszym etapem – startowym - rozwoju tej dyspozycji psychicznej jest empatia globalna. Niemowlęta zachowują się tak, jakby to, co przytrafia się innym, dotykało ich samych (np. reaktywny płacz noworodka). Kolejny etap (około 2 roku życia) to empatia „egocentryczna". Chociaż dziecko jest już świadome, że to inna osoba cierpi a nie ono, to jednak reaguje na cudze i własne cierpienie podobnie. W tym wieku cierpienie ma już charakter prospołeczny, bo jest wywołane przez cierpienie innej osoby. Kolejny etap (początek około 2 – 3 roku życia do końca wieku dziecięcego) to „empatia z uczuciami innego" – charakteryzująca się tym, że dziecko uświadamia sobie, że inni mają własne -inne niż jego - uczucia i reaguje na te uczucia nieegocentrycznie. Wtedy też dziecko zaczyna nieść pomoc osobie w potrzebie np. pociesza ją, ale nie potrafi jeszcze odróżniać cudzych potrzeb od własnych, stąd zakłada, że to, co pomaga jemu, pomaga też innym. M. Hoffman mówi zatem o pseudoegocentrycznym cierpieniu empatycznym (por. wyniki badań wśród dzieci

przedszkolnych – J. Rembowski, 1989, s. 145 – 169). Wraz z rozwojem mowy dziecko zaczyna współodczuwać z udziałem coraz bardziej złożonych, a nawet sprzecznych emocji. W dalszej kolejności empatię u dziecka może wzbudzić sama informacja o czyimś cierpieniu bez konieczności bezpośredniego kontaktu z nim. Kolejnym etapem jest w końcu „empatia z sytuacją życiową innego" – dziecko zaczyna spostrzegać uczucia innych, nie tylko jako chwilowe reakcje, ale także jako skutek ich sytuacji życiowej. Empatia łączy się zatem z umysłową reprezentacją sytuacji, w jakiej znalazła się ta osoba. Różnicuje przy tym swoją reakcję w zależności od tego, czy osoba potrzebująca doświadcza długotrwałego czy chwilowego cierpienia. Z czasem, kiedy w danej osobie wykształci się już w pełni poczucie samego siebie, jako odrębnego od innych, cierpienie empatyczne, jakiego doświadcza, może przekształcić się w cierpienie współczujące motywujące ją, by pomóc ofierze lub też - w rzadszych przypadkach – w chłodną reakcję na doświadczenie dyskomfortu z cierpienia innych lub całkowitą obojętność (por. Eisenberg, Valiente, Champion, 2008, s. 481 - 482). Od tego momentu wykształcony wstępnie przez dziecko model empatii, będzie się rozwijać (lub też nie) przez całe życie aż do osiągnięcia jej dojrzałej formy (Hoffman, 1990, s. 81 – 83; 2006, s. 67 – 87).

Drugim ważnym elementem kształtowania dojrzałej moralności jest rozwój poczucia winy opartego na empatii. Zgodnie z wynikami badań różnych autorów przytoczonych przez M. L. Hoffmana (2006) dziecko w wieku 8 – 9 miesięcy zaczyna odczuwać empatyczne cierpienie, kiedy to jego celowe działanie (np. bicie) powoduje czyjś płacz. Dopiero jednak po upływie kolejnego roku to cierpienie zaczyna przejawiać cechy łączące je z poczuciem winy. W wieku 4 - 5 lat dzieci potrafią już czuć się winne, jeśli nie przestrzegają zasady wzajemności. W wieku 6 - 8 lat przejawiają już poczucie winy z powodu niedopełnienia jakiegoś zobowiązania, np. kiedy obiecały odwiedzić chorego kolegę, a potem tego nie zrobiły i tym samym sprawiły mu przykrość. Pojawienie się takiego poczucia winy jest możliwe dzięki wykształceniu się systemów reprezentacji. W wieku 10, 12 lat dzieci potrafią czuć się winne z powodu złamania ogólnej abstrakcyjnej zasady moralnej dotyczącej tego, jak należy traktować innych. Potrafią dokonywać uogólnień i wyciągać wnioski. Dzieci w tym wieku porównują się też z innymi i czują się winne jeśli nie przestrzegają zasad moralnych równie ściśle lub wytrwale, jak ich przyjaciele. Można zatem powiedzieć, że w tym wieku dzieci są już zdolne do dość dojrzałego poczucia winy opartego na empatii (tamże, s. 115 – 116).

Żeby doświadczać poczucia winy w dojrzały sposób jednostka musi osiągnąć stosunkowo wysoki poziom rozwoju. Niezbędna jest tu internalizacja norm moralnych oraz wiedza o tym, w jakich sytuacjach one obowiązują. Jednostka musi umieć rozpoznać, kiedy je łamie oraz umieć ocenić powagę wyrządzonej szkody, co z kolei wymaga zdolności do zastanawiania się nad własnymi czynami oraz rozumienia ich obecnego i przyszłego wpływu na samopoczucie innych ludzi. Jednostka musi też umieć rozważać własne motywy i odróżniać działania przypadkowe od świadomych, z własnego wyboru, pod wpływem pokusy, nacisków zewnętrznych, czy prowokacji. Musi w końcu nie tylko czuć się winna, ale także czuć, że postąpiła źle i ponosić odpowiedzialność za wyrządzone krzywdy (tamże, s. 114).

Jednym z czynników mających kluczowe znaczenie dla rozwoju dojrzałej moralności opartej na dojrzałym poczuciu winy, internalizacji norm jest sposób dyscyplinowania dziecka przez dorosłych. Zdaniem M.L. Hoffmana szczególną rolę odgrywają tu metody wychowawcze, jakie stosują rodzice wobec swoich dzieci. Wśród trzech najczęściej stosowanych metod wychowawczych, a mianowicie: podkreślania władzy, wycofywania miłości i indukcji, ta ostatnia przynosi najbardziej pożądane efekty w procesach - internalizacji norm i kształtowaniu się dojrzałego poczucia winy (tamże, s. 138 - 146).

Indukcję stanowią różnego typu komunikaty, mające na celu uświadomienie dziecku, jakie konsekwencje ma jego zachowanie dla osoby, którą skrzywdziło, co ona teraz może czuć, jak może naprawić wyrządzoną krzywdę. Komunikaty te powinny wzbudzać w dziecku cierpienie empatyczne, a przez to uaktywniać jej poczucie winy, które to jest silnym uczuciem braku szacunku dla samego siebie (tamże).

Powtarzanie tego typu sytuacji sprawia, że w dziecku zaczynają tworzyć się skrypty sytuacji, czyli ogólne zarysy znanego dziecku wydarzenia. W początkowej fazie rozwoju skrypty te przyjmują formę: wyrządzenie krzywdy – indukcja - poczucie winy - wynagrodzenie krzywdy. Z czasem, kiedy interwencje rodziców tracą na sile, przekształcają się w prosty skrypt: wyrządzenie krzywdy - poczucie winy, co automatycznie pociąga za sobą chęć wynagrodzenia popełnionego zła. W pewnym momencie, dziecko nie potrzebuje już komunikatów indukcyjnych rodziców. Samo przekroczenie normy wyzwala w nich poczucie winy i chęć naprawienia krzywdy.

Skrypty, które kształtują się w jednostce nie mają tylko charakteru emocjonalno – behawioralnego, ale dzięki informacjom zawartym w indukcjach, nabierają także charakteru poznawczego. Dziecko nie tylko czuje wyrzuty sumienia, nie tylko chce

zredukować przez działanie to nieprzyjemne doznanie, ale również wie czym jest to wszystko spowodowane, potrafi przeanalizować sytuację, określić swoją winę, zrozumieć motywy działania drugiej osoby (tamże, s. 146- 152).

Ważna jest również świadomość, jaka norma została przekroczona. W indukcjach kierowanych przez rodziców nie może więc zabraknąć wiedzy co niesie ze sobą dana norma, w jakich sytuacjach obowiązuje. Jednostka musi umieć rozpoznać, kiedy łamie normę i umieć ocenić powagę wyrządzonej szkody. To z kolei wymaga od niej pewnego dość wysokiego poziomu refleksji nad własnym zachowaniem i jego konsekwencjami. Jednostka musi zatem nie tylko czuć się winna, ale także wiedzieć na czym jej wina polega. Dopiero wtedy poczuje się odpowiedzialna za wyrządzoną przez siebie krzywdę (tamże, s. 197, 216).

Model rozwoju moralnego M. L. Hoffmana tłumaczy, w jaki sposób dochodzi do ukształtowania się sumienia (sam autor nie posługuje się tym pojęciem) w aspekcie interpersonalnym. Sumienie to kształtuje się dzięki empatii i opartemu na niej poczuciu winy i internalizacji norm. Ale, jak wskazuje autor, ważną kwestię odgrywa tu także element poznawczy. Empatia jest bowiem bodźcem, który uruchamia wiedzę podmiotu co do norm oraz innych konsekwencji podjętego zachowania. Wymiar poznawczy zapewnia więc empatii i innym uczuciom moralnym większą stabilność, dzięki której stają się mniej zależne od wyrazistości konkretnych sytuacji, w tym np. intensywności i widoczności oznak cierpienia danej osoby.

Przedstawiony przez M.L. Hoffmana mechanizm wskazuje na nieodzowny związek poczucia winy z empatią, rozwojem poznawczym oraz stosowanymi metodami wychowawczymi. Jak wiadomo jednak poczucie winy nie zawsze zostaje oparte na właściwych podstawach, stąd też może przybierać formę patologiczną. Wówczas nie ma ono żadnego związku z osiągnięciem przez jednostkę wysokiego poziomu rozwoju moralnego, wręcz przeciwnie staje się przejawem różnego typu nerwic, depresji, czy innych stanów psychotycznych (zob. Kępiński, 2013, Horney, 1993). E. Sujak (1972, s. 695) wskazuje np., że na ukształtowanie się poczucia winy może mieć wpływ (niekoniecznie w formie zaburzenia, czy choroby psychicznej) zbyt duży udział mechanizmów obronnych. Ich uruchamianie łączy się z nieumiejętnością poradzenia sobie przez jednostkę z przykrymi doznaniami związanymi z poczuciem winy, takimi jak np. złe samopoczucie, czy negatywna samoocena. Mogą one powodować, że jednostka dokona stłumienia poczucia winy, projekcji, racjonalizacji, czy też przerzucania winy na pokrzywdzonego. W takich sytuacjach, wykształcenie dojrzałego

poczucia winy staje się niemożliwe, a co za tym podąża - rozwój sumienia ulega zatrzymaniu.

Tu znowu ważne okazuje się rozgraniczenie między poczuciem winy a wstydu. Zgodnie z analizowanymi wynikami wielu empirycznych badań J. P. Tangney i J. Stuewig (2008, s. 417 – 419) stwierdzili, że skłonność jednostki do reagowania na własne niewłaściwe zachowanie poczuciem wstydu silnie koreluje ze skłonnością do depresji, lękiem, zaburzeniami jedzenia, psychopatią przedkliniczną i niskim poczuciem własnej wartości. Odnośnie poczucia winy wyniki nie są już tak jednoznaczne. Okazuje się bowiem, że jeśli dana osoba ma skłonność do równoczesnego doświadczania poczucia winy i wstydu, wówczas wiąże się to ze większymi kosztami psychologicznymi, w porównaniu do sytuacji osoby, której poczucie winy jest „wolne od wstydu".

Powoli przechodzimy do jeszcze jednego ważnego zagadnienia związanego z wyrzutami sumienia, a mianowicie patologicznego ukształtowania wyrzutów sumienia. S. Kuczkowski (1982, s. 252 - 254) dokonując analizy poczucia winy zwraca uwagę, że ważne jest dokonanie rozgraniczenia między winą realną, a poczuciem czysto subiektywnym, między poczuciem winy świadomym, a nieświadomym. Jednostka nie wie wtedy, dlaczego lub za co czuje się faktycznie winna. Dlatego też badacz ten, w oparciu o analizę literatury, przywołuje następującą kategoryzację poczucia winy:

- normalne poczucie winy- płynie ono z realnego sprzeniewierzenia się określonej wartości. Jednostka jest tu winna obiektywnie i posiada subiektywne tego poczucie. Źródłem tego poczucia winy jest sumienie.
- nieuzasadnione (przesadne) poczucie winy- gdy doświadczane poczucie winy nie odpowiada realnej sytuacji, jest nieproporcjonalne do obrazy, gdy dana osoba nie jest obiektywnie winna. Tę formę poczucia winy możemy również określić jako neurotyczne.
- nieświadome poczucie winy, które prowadzi do potrzeby bycia ukaranym, stanowiąc nieraz motyw zachowania przestępczego (por. Witkowska, 2012, s. 75 - 80).

Ważną kwestią domagającą się podjęcia jest również problem manipulowania sumieniem, które to zagadnienie zostało wnikliwie omówione przez R. Stacha (2012). Badacz ten pisze, iż w celu uniknięcia kar ze strony sumienia, ludzie nauczyli się rozmaitych strategii oddziaływania na swoje sumienie, które powodują lekceważenie, łagodzenie lub wyłączenie jego funkcji karzącej w postaci wyrzutów sumienia. A zatem

sumienie jest nieskuteczne, ponieważ człowiek manipuluje własnym sumieniem, dokonuje w nim wielu zabiegów mentalnych, głównie natury poznawczej. Należą do nich m.in. wewnętrzne dialogi, spory, analizy, rozumowania mające na celu zmianę oceny własnego zachowania czy zamiarów, zmiana norm, zasad postępowania, którymi powinniśmy się kierować, bezzasadne traktowanie siebie jako osoby mającej specjalne uprawnienia, pozbawianie innych należnych im praw, obarczanie odpowiedzialnością za własne postępowanie autorytety, prawo, powoływanie się na powszechność danych zachowań, uleganie stereotypom (tamże, s. 139 – 144).

Wiedzę, na temat manipulowania własnym sumieniem R. Stach przedstawia w kontekście najnowszych badań z neuroobrazowania mózgu. Okazuje się bowiem, że stosowanie tych strategii, mających na celu reinterpretację sytuacji, zmienia sposób funkcjonowania neuronów „mózgu sumienia", który to przestaje rejestrować aktywność w sytuacjach przekroczenia zasad, a to skutecznie redukuje doświadczanie moralnych emocji (tamże).

Aby zatem rozwój poczucia winy mógł przebiegać prawidłowo, muszą być spełnione pewne warunki. E. Hurlock (1985, s. 187) wskazuje tu na:

- zaakceptowanie standardów tego, co dobre lub złe,
- zaakceptowanie obowiązku kierowania swoim postępowaniem tak, aby dostosować się do standardów, które się przyjęło,
- czucie się odpowiedzialnym za odstępstwo od standardów i uznanie, że zasługuje się na naganę,
- samokrytyczne dostrzeżenie rozbieżności między zachowaniem a zinternalizowanymi przez siebie standardami postępowania (por. Hoffman, 2006, s. 114).

Wyrzuty sumienia stanowią bardzo istotny element działania sumienia. W myśleniu i doświadczeniu potocznym, działanie sumienia ogranicza się najczęściej właśnie do tego jego aspektu. Mówi się, że sumienie gryzie, wyrzuca, męczy, dręczy, a to nic innego, jak przykry stan emocjonalny, jakiego doświadcza osoba, która sprzeniewierzyła się uznawanym wartościom. A zatem sumienie oddziałując na emocje człowieka staje się niezwykle silną i skuteczną instancją stojącą na straży uznawanych przez nią wartości moralnych. Ponieważ wartości te są zawsze odzwierciedleniem wartości uznawanych w społeczeństwie, dlatego też indywidualne sumienie konkretnej jednostki stoi także na straży wartości moralnych w ogóle. Świadomość zaś, że wyrzuty

sumienia podlegają rozwojowi, nakłada obowiązek właściwego ich kształtowania w łączności z rozwojem moralnego wartościowania, empatii, uczuciowości wyższej etc.

2.4. Zachowania moralne oraz dokonujące się w nich zmiany

Zachowanie moralne, tj. podejmowane zgodnie z akceptowaną społecznie normą stanowi bardzo ważny przejaw funkcjonowania sumienia. Trudno byłoby uznać, że dana osoba ma dojrzałe, wrażliwe sumienie, jeżeli generowane przez nie oceny nie byłyby dla niej źródłem poczucia powinności, motywującego ją do podejmowania zgodnych z tymi ocenami zachowań. To, zaś na ile podejmowane zachowania są wynikiem działania sumienia opartego na uwewnętrznionych wartościach, normach, wzorach zachowań, a na ile wynikiem działania innych czynników, takich jak np. zewnętrzne wzmocnienia, zmienne sytuacyjne, weryfikują różne sytuacje pokusy.

Odporność jednostki na pokusę można określić jako zdolność do powstrzymywania się przez nią od czynów nagannych moralnie, np. oszustwa, kradzieży, czy kłamstwa w sprzyjających tym wykroczeniom okolicznościach (Trempała, 1993, s. 7). Z sytuacją pokusy mamy zatem do czynienia wtedy, gdy spełnione są trzy warunki, tj. zakazane zachowanie ma wysoką dla jednostki wartość gratyfikacyjną, osiągnięcie tej wartości w uczciwy sposób jest mało prawdopodobne oraz zakazane zachowanie wydaje się nie podlegać kontroli zewnętrznej, tj. ma ona poczucie bezkarności za złamanie zakazu (tamże, zob. także: Kosewski, 1985, s. 36; Cibor, 2000, s. 47).

Zgodnie z kierunkiem rozwoju moralnego, można uznać, że wraz z osiąganiem coraz to wyższych poziomów tego rozwoju, większej dojrzałości, autonomii moralnej, wzrasta równocześnie odporność jednostki na różnego typu pokusy. Takie założenie wydawać by się mogło oczywiste, nie zawsze znajduje jednak odzwierciedlenie w wynikach badań empirycznych (por. Schaffer, 2006, s. 336 – 338; por. Bandura, 2007).

J. Trempała (1993) podejmując zagadnienie związku odporności na pokusę i poziomu rozwoju moralnego, dokonał wnikliwej analizy zachowań moralnych w świetle głównych nurtów psychologicznych. Wybrane wyniki jego analizy zostały w sposób syntetyczny przedstawione w tabeli 2.1.

Tabela 2.1. Zachowania moralne w świetle teorii uczenia się, teorii psychodynamicznych oraz teorii poznawczo - rozwojowych

Kryterium	Teorie uczenia się (behawioralne)	Teorie psychodynamiczne	Teorie poznawczo - rozwojowe
Zachowanie moralne	jest efektem działania różnorodnych i współoddziałujących na siebie tendencji działaniowych wzbudzonych w danej sytuacji. Pomija się tu poznanie moralne lub przypisuje mu się niejasną lub drugoplanową rolę.	jest funkcją nieuświadomionych popędów i działania mechanizmów obronnych redukujących lęk przed wymaganiami sumienia (superego).	jest w swojej istocie racjonalne – decyzje i zachowania moralne pojmowane są jako rezultat procesów poznawczych, moralnej wiedzy, przekonań lub rozumowania moralnego.
Pokusa	jest bodźcem pobudzającym do osiągnięcia zakazanej wartości.	stanowi pragnienie osiągnięcia zakazanej wartości.	to zamysł osiągnięcia zakazanej wartości, racjonalne uzasadnienie możliwości podjęcia zakazanego zachowania
Charakter koncepcji na linii – racjonalne - irracjonalne	Irracjonalne koncepcje rozwoju moralnego. Nie liczy się tu świadomość jednostki – człowiek w sytuacji pokusy, naruszenia wyuczonej czy zinternalizowanej normy, przeżywa konflikt tendencji wzbudzonych sytuacyjnie, który rozgrywa się mniej lub bardziej automatycznie.	Irracjonalne koncepcje rozwoju moralnego. Procesy poznawcze nie uczestniczą w kształtowaniu się intencji działania moralnego - stwarzają jedynie pozór racjonalności motywów postępowania, dostarczając usprawiedliwienia podjętych decyzji i przejawionych zachowań. Decyzje moralne to zwykle efekt konfliktu między ego usiłującym zaspokoić nieuświadomione id w sposób akceptowany społecznie, pozwalający uniknąć kar ze strony rodzica (superego -sumienia).	Racjonalne koncepcje rozwoju moralnego. Procesy poznawcze pełnią kluczową rolę w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań, które to są funkcją zrozumienia sytuacji oraz racji je uzasadniających. Człowiek to w mniejszym lub większym stopniu źródło inteligentnego działania i myślenia, to nie tyle biorca, ile twórca moralnych idei i sądów
Zachowanie jako kryterium moralności człowieka	O moralności człowieka świadczy częstotliwość podejmowanych przez niego zachowań określanych jako moralne (kryterium obiektywne).	O moralności człowieka świadczy częstotliwość podejmowanych przez niego zachowań określanych jako moralne (kryterium obiektywne).	O moralności człowieka świadczą własne sądy podmiotu na temat tego, czy dany czyn jest dobry, czy zły w danej sytuacji (kryterium subiektywne). Ale to nie treść sądów moralnych determinuje zachowanie podmiotu, ale ich struktura.

Źródło: oprac. własne na podstawie J. Trempała, 1993, s. 12 - 84.

Sam J. Trempała dostrzegając problem niewystarczającego ujęcia problematyki poznania i zachowań moralnych w ramach jednego nurtu, w przeprowadzonym przez siebie eksperymencie mającym na celu poznanie uwarunkowań odporności dzieci na pokusę oszustwa, dokonał integracji dwóch stanowisk – teorii społecznego uczenia się i poznawczo – rozwojowego. Eksperyment, którego dokładny opis autor umieszcza na łamach swej monografii (tamże, s. 129 - 222) został przeprowadzony wśród prawie 100 uczniów z klas VI – VIII i dotyczył odporności dzieci na pokusę oszustwa w formie ściągania. Otrzymane w nim wyniki wskazują, że odporność na pokusę oszustwa - ściągania zależy zarówno od poziomu rozwoju struktur rozumowania moralnego badanych dzieci, jak i od struktur poznawczych kar oraz nagród, na które w trakcie eksperymentu była ukierunkowana uwaga dzieci. Związek ten okazał się być jednak bardziej złożony i skomplikowany, niż sam badacz przypuszczał. Otrzymane wyniki przemawiają zarówno przeciwko hipotezie o liniowej sekwencji przyczyn, jakie wyprowadzić można z teorii społecznego uczenia się: „struktura sytuacyjna – zmiany w strukturach poznawczych - postępowanie moralne", jak i przeciwko hipotezie o liniowości przyczyn, na jakie wskazują teorie poznawczo – rozwojowe tj. „stadia rozwoju rozumowania moralnego – sądy moralne – postępowanie".

Bezpośredni związek z odpornością na pokusę ściągania miał jedynie poziom rozumowania moralnego dotyczący „ściągania", określony po doświadczeniu przez dzieci konkretnej sytuacji pokusy. Inne wyróżnione elementy (tj. kierunek ogólnych sądów moralnych i ich stadium, kierunek sądów moralnych dotyczących uczciwości i ich stadium, kierunek wzmocnień oraz ich złożoność) również wpłynęły na odporność na pokusę ściągania, ale w pewnych złożonych układach - współprzyczynowo. Przy czym, jak wskazał sam autor, nie wszystkie z ustalonych relacji dały się wyjaśnić w spójny sposób w ramach dostępnych teorii (tamże).

A zatem otrzymane wyniki wskazują na znaczną złożoność zagadnień związanych z podejmowaniem moralnie słusznych zachowań. O ile wyników tych, jak wskazywał J. Trempała, nie można traktować jako argumentu przemawiającego za stanowiskiem, iż zachowania moralne jednostki zależą tylko od zmiennych sytuacyjnych, to jednak nie można także uznać, że są one jedynie efektem poziomu jej rozwoju w odniesieniu do struktur moralnego rozumowania. Chociaż odporność na pokusę jest ważnym wskaźnikiem działania sumienia i trudno byłoby uznać, że może być tak, iż ktoś dysponuje dojrzałym sumieniem i zupełnie nie znajduje to odzwierciedlenia w jego zachowaniu, to jednak złożoność problematyki zachowań

moralnych w realnym życiu, ich uwarunkowań, przemawia ostatecznie za wnioskiem, iż trudno wskazać w tym aspekcie pewne jednoznaczne prawidłowości rozwojowe, jak ma to miejsce w odniesieniu chociażby do struktury sądów moralnych. Nie oznacza to oczywiście, że odporność na pokusę nie zmienia się wraz z rozwojem moralnym jednostki, że zachowania altruistyczne nie przeważają nad egoistycznymi, świadome nad nieświadomymi, moralne nad niemoralnymi, niemniej życie codzienne obejmuje tyle sytuacji, pokus, niejednoznaczności, że w ich obliczu trudno jest mówić o takich jednoznacznych prawidłowościach.

Na odporność dziecka na pokusy można spojrzeć także przez pryzmat jego inteligencji emocjonalnej. Wówczas to odporność na pokusy stanowi ważny element takich dyspozycji psychicznych, przynależnych inteligencji emocjonalnej, jak samodyscyplina, samoopanowanie (Goleman, 1997). Zgodnie z wieloletnimi badaniami zapoczątkowanymi w latach sześćdziesiątych przez W. Mischel-a - dzieci, które w wieku 4 lat potrafiły oprzeć się pokusie zjedzenia cukierka pod nieobecność eksperymentatora, w zamian za co miały po jego przyjściu otrzymać dwa cukierki, w późniejszych latach, kiedy znalazły się na progu dojrzałości (12, 14 lat później) wykazywały się nieporównywalnie lepszymi zdolnościami społecznymi, częściej osiągały sukcesy, lepiej radziły sobie w sytuacjach trudnych, były bardziej odporne na załamania, frustracje, bardziej godne zaufania, ich zachowanie i reakcje były bardziej rozsądne, miały większą ochotę do nauki i osiągały w niej lepsze wyniki, przejmowały inicjatywę i ochoczo podejmowały różne zadania, jak również nadal potrafiły rezygnować z natychmiastowych sukcesów (tamże, s. 136 – 139). A zatem zdolność powstrzymywania się przed natychmiastowym uleganiem impulsom i odroczenia gratyfikacji jest bardzo ważnym elementem rozwoju nie tylko sumienia, ale całej osobowości. Zdolność ta w sytuacjach, w których w grę wchodzi urzeczywistnianie powszechnie akceptowanych wartości moralnych, oprócz wpływu na osobisty rozwój osobowości dziecka, przyczynia się także do harmonijnego współdziałania z innymi ludźmi. Takie osoby stają się godne zaufania, można na nich polegać, są bardziej otwarte, rozsądne i przewidywalne. Kształtowanie samoopanowania (panowania nad impulsami, panowania nad sobą, samodyscypliny), zdaniem zwolenników inteligencji emocjonalnej, przynosi najlepsze efekty w połączeniu z kształtowaniem pozostałych aspektów inteligencji emocjonalnej tj. świadomości własnych uczuć i uczuć innych ludzi, okazywania empatii i zrozumienia dla punktu widzenia innych osób, nastawienia na realizację pozytywnych celów i planów oraz wykorzystania pozytywnych

umiejętności społecznych w relacjach międzyludzkich (za: Elias, Tobias, Friedlander, 1998, s.103).

Ważnym zagadnieniem podejmowanym przez badaczy jest próba określanie od jakiego momentu rozwoju mamy do czynienia z odpornością dzieci na pokusy. G. Kochańska i jej współpracownicy (za: Schaffer 2006, s. 341 - 342) starając się udzielić odpowiedzi na pytanie – w jakim wieku pojawia się sumienie dzieci, zebrali od matek dzieci w wieku przedszkolnym sprawozdania na temat dwóch sposobów przejawiania się sumienia w zachowaniu: dyskomfortu emocjonalnego (przejawy poczucia winy, niepokoju związanego ze złamaniem reguły, czy też wyrzutów sumienia z niego wynikających) oraz kontroli zachowania (tu: zdolność powstrzymywania się przed złym zachowaniem i zachowanie powściągliwości). Wyniki uzyskane w ten sposób uzupełniono obserwacją dzieci w sytuacjach, w których były one wystawione na pokusę. Jak wykazały eksperymenty, dzieci początkowo potrzebowały obecności dorosłych, by mogły powstrzymać się przed zakazanym czynem. Zdolność jednak do opierania się pokusie stawała się coraz silniejsza od początku okresu przedszkolnego. Najsilniej uwidaczniała się ona w sytuacji, gdy dziecko zostało pozostawione samo. Wraz z wiekiem wyraźnie wzrastała długość czasu, przez który dzieci były w stanie opierać się pokusie, jak również ich opanowanie w sytuacji wystawienia na jeszcze większą pokusę (np. poprzez zastosowanie jeszcze bardziej atrakcyjnych zabawek lub zmniejszenie szans na zostanie złapanym). Wreszcie dziecko nie potrzebowało już bezpośrednich zakazów dorosłych. Potrafiło spontanicznie powstrzymywać się od podejmowania pewnych działań, czyli postępować w oparciu o zakazy generowane przez nie samo. Jeśli z jakichkolwiek powodów zakazy te zostały złamane, dziecko wyrażało oznaki poczucia winy, czy też było gotowe uznać, że kara jest uzasadniona oraz będzie chciało naprawić szkodę. A zatem o odporności na pokusę można już mówić w odniesieniu do dzieci kilkuletnich, przy czym należy mieć świadomość, że jest ona raczej wynikiem uległości, bądź identyfikacji, a nie internalizacji wartości.

Z podjętych natomiast przez S. Guz (1987, s. 33 - 35) badań eksperymentalnych, wynika, że tylko, co trzecie dziecko kończące edukację przedszkolną potrafiło w pełni powstrzymać się przed wykroczeniem w sytuacji pokusy, połowa natomiast podejmowała pewne starania w tym względzie. Należy przy tym wskazać, że zakaz podejmowania określonego zachowania (tu spoglądania i dotykania atrakcyjnej zabawki) był dodatkowo wzmocniony zapowiedzią nagrody, kary, bądź odwołaniem się do motywów ambicjonalnych.

Ciekawych informacji na temat odporności dzieci na pokusę małych dzieci, dowiadujemy się także z badań dotyczących kłamstw dzieci. Wnikliwej analizy tego zagadnienia dokonują T. Talwar i A. Crossman (2011). Autorki wskazują, że kłamstwo w przypadku dzieci może być zarówno „wczesnym normatywnym zachowaniem", świadczącym o dokonującym się ich rozwoju (chociaż jest ono zawsze zachowaniem niepożądanym), jak i zachowaniem problemowym (tamże, s. 141).

Zgodnie z licznymi, analizowanymi przez autorki wynikami badań, kłamstwo, aby ujawnić się w zachowaniu dzieci, wymaga osiągnięcia przez nie pewnego poziomu poznawczego, jak i społecznego. Dziecko musi mieć rozwinięte „ja" - w celu chronienia tego „ja" (rozwija się około 15 – 24 miesiąca życia), jak i przyswojone podstawowe „teorie umysłu" (tzn. rozumienie, że „czyjeś osobiste uczynki i myśli nie są oczywiste dla innych", że wiedza mówiącego różni się od wiedzy wysłuchującego, a zatem może być manipulowana przez oszustwo, rozwijają się one od 2 roku życia). Dzieci, które kłamią wskazują więc na obecność tych psychicznych dyspozycji, jak i na opanowanie przynajmniej w jakimś stopniu kontroli hamowania swojej spontaniczności, rozumienie sytuacji społecznych, jak i społecznych norm (tamże, s. 142 – 145)

W oparciu o koncepcję T. Talwar i K. Lee (za: tamże, s. 145 – 156), autorki przedstawiają opis ewolucji kłamstwa. Pierwsza, najprostsza jego forma, ma najczęściej charakter obronny - wynika z chęci uniknięcia przez dziecko kary (konsekwencji swoich działań) lub też chęci osiągnięcia czegoś. Kłamstwa przyjmują wtedy formę prostego zaprzeczenia lub zgody i pojawiają się w rozwoju już w wieku 2 – 3 lat, przy czym są stosunkowo rzadkie. Chociaż są celowe, to jednak nie towarzyszy im pełna świadomość – chęć intencjonalnego wprowadzenia kogoś w błąd, dlatego też nie są określane jako „kłamstwa intencjonalne". Mechanizm ich powstawania nie jest do końca znany, przy czym uważa się, że są one prawdopodobnie efektem „myślenia życzeniowego". Z „kłamstwem intencjonalnym" mamy do czynienia dopiero od 4 roku życia dziecka. Wówczas to u dziecka pojawia się zdolność do celowego okłamania kogoś, aby wytworzyć w nim fałszywe przekonanie. W tym wieku dzieci charakteryzują się już pewną łatwością w powiedzeniu kłamstw, stąd są one na tym etapie (jak w całym etapie przedszkolnym) znacznie częstsze, niż wśród trzylatków. Kolejny etap rozwoju przypada na wiek 7 – 8 lat, kiedy to wyraźnie wzrasta dbałość dzieci o utrzymanie wiarygodności kłamstwa. Dzieci stają się także lepsze w jego ukrywaniu, a co się z tym wiąże – staja się one trudne do wykrycia.

Dokonując podziału kłamstw na: kłamstwa antyspołeczne (służące własnemu „ja", podejmowane dla własnej korzyści, aby coś osiągnąć albo obronne, aby uniknąć kłopotów, kary) i prospołeczne (powiedziane dla „czyjejś korzyści", bez złych intencji, aby sprostać wymogom bycia miłym, nie raniącym innych), należy stwierdzić, że w swojej najprostszej formie - pierwsze z nich pojawiają się w rozwoju wcześniej (od około 2 roku życia), niż drugie (kłamstwa prospołeczne pojawiają się od trzeciego roku życia). Kłamstwa prospołeczne (tzw. białe) wymagają od dziecka jeszcze bardziej złożonych umiejętności niż kłamstwa antyspołeczne, mianowicie - „empatycznego zrozumienia" czyjegoś stanu, jak i zdolności manipulowania tym stanem. Kłamstwa te chociaż pojawiają się już od 3 roku życia, to jednak ugruntowaniu ulegają dopiero w początkowych klasach szkoły podstawowej. Przy czym, jak zauważają autorki – „białe kłamstwa" mogą służyć dwóm celom: chronić przed zakłopotaniem drugą osobę (tj. próbują sprostać zasadzie, aby bycia dla innych miłym), ale mogą także chronić kłamcę przed czyimś negatywnym uczuciem, skierowanym przeciw niemu, jeśli powiedziałby prawdę. Dzieci mogą zatem uczyć się tych kłamstw nie tylko ze względów prospołecznych, ale i nakierowanych na siebie (tamże, s. 151 - 154).

Chociaż powszechnie uważa się, że „białe kłamstwa", tzw. prospołeczne są akceptowane społecznie i przyczyniają się do unikania konfliktów z otoczeniem, to jednak sprawą otwartą pozostaje, gdzie kończy się spontaniczne kłamstwo prospołeczne, mające na celu nie urażenie kogoś (wiele osób takiej formy mówienia nieprawdy nie traktuje jako kłamstwa, np. ucieszenie się z prezentu, który wcale się komuś nie podoba), a rozpoczyna kłamstwo prospołeczne dla obrony siebie, będące tak naprawdę kłamstwem egocentrycznym, intencjonalnym. Zagadnienie to jest z pewnością bardzo złożone i wymaga pogłębionej refleksji. Bez wątpienia jednak, jak zauważają autorki (tamże), ten drugi typ kłamstwa, jak i kłamstwa w ogóle, jeśli nie są piętnowane przez otoczenie, mogą przerodzić się w przyszłości w skłonność do posługiwania się nimi, jako strategiami radzenia sobie z różnego typu problemami. Wówczas to przestają być przejawami rozwoju, a stają się zachowaniami problemowymi naruszającymi podstawową zasadę komunikacji, jaką jest wiarygodność przekazu.[16]

Ciekawych informacji na temat kłamstwa dostarcza nam także ostatni eksperyment V. Talwar (2015) przeprowadzony wśród dzieci w wieku 3 – 11 lat, w

[16] Czynniki wpływające na rozwój kłamstwa – zarówno poznawcze, jak i społeczne zostały przedstawione w rozdziale 4.1. i 4.2.

oparciu o znany schemat badania odporności na pokusę kłamstwa, polegający na pokazaniu dziecku atrakcyjnej zabawki i zabronieniu mu spoglądania na nią pod nieobecność eksperymentatora.

Zgodnie z przewidywaniami – wraz z wiekiem (wyodrębniono trzy grupy dzieci: przedszkolne, wczesnoszkolne i późno - szkolne) malała liczba wykroczeń dzieci, przy czym wśród tych, którzy ulegli pokusie malała także liczba przyznających się do tego wykroczenia. Badania te potwierdziły zatem, że w okresie tym wzrasta odporność dzieci na pokusę, ale także wzrasta liczba dzieci nie przyznających się do podjętego wykroczenia (tamże, s. 86).

W badaniu uczestniczyły także matki tych dzieci. Ich zadaniem było przewidzenie zachowań dzieci – przed sytuacją eksperymentalną (czy ulegnie pokusie) oraz po obejrzeniu nagrania wideo, w którym ich dziecko przyznaje się/nie przyznaje się do ulegnięcia pokusie (czy mówiło prawdę czy kłamało). Jak podsumowuje autorka - większość rodziców (60%) dobrze potrafiła przewidzieć zachowania swoich dzieci, jak i wykryć, czy mówią prawdę. Analiza szczegółowa otrzymanych wyników pokazała dodatkowo pewne prawidłowości, a mianowicie: matki miały dużą wiarę w szczerość swoich dzieci, miały większy problem z odkryciem kłamstw starszych dzieci, niż młodszych, lepiej przewidzieć zachowania swoich pociech potrafiły matki, których dzieci nie uległy pokusie (co może świadczyć, zdaniem badaczki, o bardziej realistycznym postrzeganiu przez nie swoich dzieci), wykazywały one stronniczość w kierunku przewidywania, że ich dzieci nie podglądały, jak i miały większe oczekiwania od starszych dzieci, dotyczących opranie się przez nich pokusie (tamże, s. 90 – 91).

Ważne źródło wiedzy dotyczące podejmowania zachowań moralnych, stanowią wyniki badań odnoszących się zachowań prospołecznych, w tym altruistycznych. Zachowanie altruistyczne, które można wiązać przede wszystkim z funkcjonowaniem sumienia, jest „działaniem świadomym i dobrowolnym na rzecz innych ludzi. Działanie takie przynosi korzyść innym osobom, a osoba działająca nie oczekuje w zamian na zewnętrzne nagrody, gdyż działanie pomocne jest dla niej wartością samą w sobie" (Śliwak, 2001, s. 15; por. Reykowski 1979, s. 24 - 46). Aby dane zachowanie prospołeczne można było zatem uznać za altruistyczne, musi być ono świadome, dobrowolne, tj. wynikające z wewnętrznych autonomicznych przesłanek (to nie mogą być zachowania impulsywne, nawykowe), jak i „bezinteresowne" - niezależnie od jakichkolwiek osobistej korzyści (zob. także: Birnhoff, za: Łobocki, 1998, s. 10).

Niestety rozgraniczenie między zachowaniami prospołecznymi (a zatem niekoniecznie motywowanymi świadomie, dobrowolnie i bezinteresownie), a altruistycznymi, tak ważne z punktu widzenia interesującego nas zagadnienia sumienia, na gruncie badań empirycznych często nie ma miejsca, a pojęcia te traktowane są jako tożsame (zob. Śliwak, 2001, s. 10 - 15). Dlatego też wyniki badań dotyczące podejmowania zachowań prospołecznych nie można w pełni uznać za przejawy działania sumienia. Niemniej pozwalają one pełniej poznać czynniki mogące wspomagać lub też hamować jego działanie i rozwój. Sumienie bowiem, które ze swej natury jest instancją wewnętrzną, nigdy przecież nie funkcjonuje w próżni. Chociaż podstawą jego działania są uwewnętrznione normy moralne, to jednak podejmowane zachowania zawsze dokonują się w jakimś kontekście. Tworzą go zarówno czynniki zewnętrzne: społeczno - sytuacyjne, jak i te wewnętrzne - osobowościowe. Z doświadczenia wiemy, że niektóre sytuacje sprzyjają postępowaniu zgodnemu z przyjętymi normami, inne zaś - wyraźnie je utrudniają. Podobnie jest z właściwościami osobowościowymi danej jednostki.

Problematyka zachowań prospołecznych (w tym altruistycznych) w tym miejscu jedynie zasygnalizowana, zostanie szczegółowo podjęte w rozdziale trzecim dotyczącym mechanizmów działania sumienia oraz rozdziale czwartym dotyczącym uwarunkowań takich zachowań.

W tym miejscu natomiast chciałabym tylko zwrócić uwagę na dwie ważne formy podejmowania pomocy, które wydają się mieć często miejsc u dzieci. Jest to pomoc impulsywna oraz nawykowa.

J. Piliavin (za: Reykowski, 1979, s. 296) poddała analizie ponad 30 badań eksperymentalnych dotyczących pomagania w nagłych wypadkach. Na ich podstawie wyodrębniła zjawisko „pomocy impulsywnej" (ma ona miejsce natychmiast po zdarzeniu – nie dłużej niż 15 sek., niemal bez zastanowienia) oraz pomocy udzielonej po dłuższym czasie, a zatem zapewne po namyśle.

Zgodnie z tym, co przedstawiła Piliavin „pomoc impulsywna" ma miejsce wtedy, gdy spełnione są takie warunki, jak: podmiot jest aktywny fizycznie (porusza się lub stoi), wydarzenie jest bardzo wyraźne, ofiara jest choć w minimalnym stopniu znana, wypadek ma wszelkie cechy realności, inne osoby są w pobliżu i można dostrzec ich reakcję (wzburzenie, wstrząs). Spełnienie tych warunków, w świetle analizowanych wyników przyczyniało się w zakresie od 90% do 100% do udzielenia pomocy i to bez obecności zjawiska „rozłożenia odpowiedzialności". Kiedy pomoc nie była

natychmiastowa, spadała równocześnie liczba udzielających pomocy i pojawiał się efekt rozłożenia odpowiedzialności. J. Reykowski (tamże, s. 297) tłumacząc te wyniki wskazuje tu na dwa różne mechanizmy uruchamiania zachowań prospołecznych. W pierwszym przypadku były to głównie mechanizmy emocjonalne, związane z działaniem empatii, w drugim poznawcze skupione wokół przetwarzania informacji prowadzących do podjęcia decyzji o podjęciu/zaniechaniu pomocy (patrz rozdział 3.3.).

Może być jednak i tak, że podejmowane zachowania moralne nie będą ani efektem pomocy impulsywnej, ani efektem przetwarzania informacji, ale pewnych utrwalonych nawyków. Zachowania nawykowe jako zautomatyzowane sposoby reagowania w określonych sytuacjach stanowią, zdaniem J. Reykowskiego (1979, s. 216), najprostszą wersję usamodzielniania się norm, oderwania się od autorytetów. Nawyki dobrze działają w prostych, znanych sytuacjach. W sytuacjach bardziej złożonych okazują się często sztywne i nieadekwatne (por. Valadier, 1997, s. 105 - 122). O ile przyczyniają się one do zachowań moralnych, o tyle ich działanie nie jest związane z namysłem sumienia, przynajmniej „tu i teraz". Niemniej w codziennym życiu dobre nawyki moralne okazują się często bardzo pomocne i wartościowe. W ferworze niezałatwionych spraw, spotkań, telefonów, szaleńczego tempa, raczej nikt nie dokonuje cały czas rozeznania moralnego podejmowanych setek różnych prostych codziennych zachowań. Działamy impulsywnie, intuicyjnie, nawykowo. Tego wymaga życie, jego dynamika, ale także pewna higiena psychiczna. Człowiek nie może cały czas wszystkiego analizować, badać, rozeznawać, zaprzątać sobie tym uwagi, gdyż to stałoby się jego jedyną aktywnością uniemożliwiającą realizację innych ważnych zadań w życiu. A zatem z tego punktu widzenia ukształtowanie pewnych dobrych nawyków moralnych jest bardzo cenne, chociaż schematyczne i zdarza się, że nieadekwatne. Nawyki, choć bezpośrednio nie angażują sumienia, to jednak są odzwierciedleniem cennych dla danej osoby wartości oraz częstej ich aktywizacji. Oczywiście życie i sumienie weryfikują, na ile dane zachowanie było stosowne w tej określonej sytuacji, niemniej wydaje się, że zupełny brak dobrze rozumianych nawyków przyczyniłby się do znacznego zubożenia dobrych uczynków w codziennym życiu. Stąd też niektórzy badacze jako element wychowania moralnego wskazują automatyzację pewnych moralnie słusznych zachowań, przy założeniu, że zachowania te nie mogą być do końca bezrefleksyjne, ale mogą mieć raczej formę pewnych „dyspozycji etycznych" do danego postępowania (Kotłowski, 1976, s. 150 – 158; Konstańczak, 2001, s. 195–196).

2.5. Rozwój moralny jako efekt internalizacji norm moralnych

Na zagadnienie rozwoju moralnego można spojrzeć także przez pryzmat podstawowego mechanizmu dokonywania się zmian rozwojowych, jakim jest internalizacja wartości, norm, postaw. Przedstawione do tej pory koncepcje, zwłaszcza stadialne, przedstawiały rozwój moralny jako efekt dokonującej się internalizacji, przy czym ich twórcy analizowali go bardziej pod kątem efektów tej internalizacji obserwowalnych na danym poziomie rozwoju, a nie samego mechanizmu internalizacji, jako sposobu dokonywania się tych zmian. Można zatem jedynie przypuszczać, że jest to jeden z powodów, dlaczego w koncepcjach tych, chociaż zakłada się dokonującą się internalizację moralną, na ogół nie używa się samego terminu internalizacji.

Samo słowo „internalizacja" pochodzi od angielskiego „internal"- wewnętrzny i znaczy tyle co uwewnętrznienie, „przyjmowanie wartości, norm, poglądów, zasad społecznych itp. narzuconych początkowo z zewnątrz (np. przez rodziców) i uznanie ich za własne" (Słownik Wyrazów Obcych 1991, s. 327). Przy czym o internalizacji mówi się, jak wskazuje A. Gołąb (1980, s. 235), w dwóch sytuacjach. Można nim określić końcowy etap rozwoju moralnego lub też nazwać przy jego pomocy sam proces zmian prowadzących do moralnej dojrzałości. W tym drugim znaczeniu internalizacja jest podstawowym mechanizmem rozwoju moralnego, wszystkie inne zaś mechanizmy tegoż rozwoju możemy traktować jako jego elementy składowe.

S. Mika (1973, s. 216) mówiąc o internalizacji[17] jako procesie pisze, że „proces internalizacji polega na tym, że kontrola zewnętrzna ze strony innych ludzi prowadząca czy mająca prowadzić do określonych zachowań, zostaje w trakcie procesu internalizacji przekształcona w kontrolę wewnętrzną, która już bez żadnych zewnętrznych sankcji wywołuje określone zachowania zgodne z tymi wartościami, normami i postawami. (…) Zinternalizowane postawy są elementami struktury motywacyjnej, a więc są one wewnętrznymi regulatorami ludzkich zachowań". Podobnie J. Aronfreed (za: Gołąb, 1980b, s. 236 – 239) traktując internalizację w kategoriach procesu wskazuje, że jest to „uniezależnienie się szeroko rozumianego zachowania od zewnętrznych wzmocnień, nabycie zdolności do nieegocentrycznego ustosunkowania się do rzeczywistości". Dokonujący się w ten sposób proces oscyluje między dwoma biegunami wyrażającymi jednocześnie stosunek podmiotu do rzeczywistości. Bieguny te możemy określić jako - nastawienie zewnętrzne

[17] Zdaniem autora internalizację wartości, norm można ostatecznie sprowadzić do internalizacji postaw wobec wartości, norm (tamże, s. 214).

i nastawienie wewnętrzne. Nastawienia te przejawiają się w trzech sferach aktywności jednostki: sferze wyboru sposobu postępowania w tzw. sytuacji pokusy, w reakcji na własne przewinienie oraz w sądach i ocenach moralnych (tamże).

Nastawienia wewnętrzne w odniesieniu do tych trzech przejawów aktywności moralnej wyrażają się m.in. w zdolności do działania niezależnie od tego, jakie konsekwencje dla siebie będzie miała dana czynność (np. narażenie się na wyśmianie), przez reakcję niepokoju na własne przewinienie wynikające z uświadomienia sobie szkodliwości konsekwencji swojego czynu dla innych oraz przez dostrzeganie w normach moralnych racjonalnych reguł służących polepszeniu relacji międzyludzkich. Nastawienie zewnętrzne wyraża się natomiast m.in. w opieraniu się pokusie tylko pod groźbą kary lub w obecności innych osób, doświadczaniu - jako reakcji na własne przewinienie - jedynie lęku przed karą, traktowaniu reguł moralnych jako nie dających się zmienić przepisów narzuconych z zewnątrz, czy też kierowaniu się jedynie zewnętrznymi skutkami zachowania w ocenie przewinienia (tamże).

J. Aronfreed stoi na stanowisku, że aby proces internalizacji mógł mieć miejsce, muszą zostać spełnione następujące warunki:

- jednostka musi mieć zapewnioną możliwość swobodnego działania zgodnego z własną wolą,
- musi przejawiać aktywność - nie tylko biernie oczekiwać na wydarzenia, ale przejawiać także własną inicjatywę,
- musi wykraczać poza aktualny kontekst sytuacyjny, w którym się znajduje, antycypować zdarzenia przyszłe, a zatem uwzględniać w działaniu symbolikę znaczeniową, jaką niosą ze sobą odbierane bodźce (za: Gała, 1992, s. 88)

A. Gołąb (1980b, s. 242 - 243) w odniesieniu do koncepcji J. Aronfreeda prezentuje swoją znacznie węższą, koncepcję internalizacji konkretnej normy. Proces ten traktuje on jako „stopniowalną gotowość" do: akceptacji normy (wyrażającej się m.in. w sądach i ocenach moralnych), przestrzegania normy mimo pokus przekroczenia jej, nawet gdy brak kontroli ze strony innych osób oraz właściwego reagowania na naruszenie normy (przeżywanie poczucia winy, działania niwelującego skutki naruszenia normy). Według niego proces ten zachodzi inaczej u małych dzieci, które jeszcze nie osiągnęły kontroli wewnętrznej, a inaczej u dorosłych, którzy już takową kontrolę posiadają. U dzieci internalizacja normy wymaga złożonych procesów uczenia się, a zatem poznania argumentów przemawiających za słusznością normy, uczenia się posłuszeństwa normie, korygowania przeciw niej wykroczeń. Wszystko to prowadzi do

nabywania przez dzieci kontroli wewnętrznej. Dokonujący się w ten sposób rozwój moralny jest niczym innym, jak integrowaniem się tych trzech przejawów życia moralnego - poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego. A. Gołąb stoi na stanowisku, że sposób funkcjonowania jednostki w tych sferach zależy od wieku osobnika, przy czym ich integracja następuje około 12 roku życia. Wcześniej dzieci nie przejawiają większej spójności między werbalnymi (oceny moralne), behawioralnymi (odporność na pokusę), a emocjonalnymi (poczucie winy) wskaźnikami zdolności do kontroli wewnętrznej. U dorosłych, zdolnych już do kontroli wewnętrznej, włączenie jakiejś normy do systemu norm już zinternalizowanych, nie wymaga całego procesu uczenia się. Wystarczy tu zaaprobowanie danej normy jako słusznej.

Ciekawego ujęcia internalizacji wartości moralnych w toku rozwoju osobniczego, jak i internalizacji konkretnej wartości dokonuje również S. Konstańczak (2001, s. 192 - 194). Wskazuje on na trzy formy internalizacji, wyłaniające się w toku rozwoju jednostki, mające swój udział także na poszczególnych jej etapach. Są to internalizacja: informacyjna, utylitarna i pryncypialna.

Pierwszą formą internalizacji, z jaką spotykamy się u małych dzieci, jest internalizacja informacyjna. Dziecko na tym etapie dowiaduje się, co to znaczy być dobrym, uczciwym, czy sprawiedliwym oraz że warto kierować się w życiu tymi wartościami. Wiedzę tę zyskuje od rodziców, rówieśników. Na tym etapie wartości nie zyskują jeszcze zdolności motywujących je do działania, ale dzięki nim zdobywa w nich orientację[18]. Pierwsze czynności prospołeczne, które dziecko podejmuje to są determinowane przez odczuwaną bardzo silnie potrzebę akceptacji i uznania siebie. Z czasem zaczyna dostrzegać związek między określonym czynem, a nagrodą, co motywuje go do jego wielokrotnego powtarzania. Trening ten jest podstawą internalizacji utylitarnej (celowościowej). Teraz dziecko wie już, że do czegoś opłaca się dążyć, bo zyskuje się w ten sposób określone korzyści. Aby mogło dojść do ostatniej formy - internalizacji pryncypialnej, jednostka musi osiągnąć pewien poziom świadomości moralnej, a mianowicie: działania świadome muszą przeważać nad nieświadomymi, wolne wybory nad wymuszonymi, aktywność twórcza nad rutyną, altruizm nad egoizmem. Dopiero wtedy może mieć miejsce internalizacja pryncypialna, której istota polega na tym, że uwewnętrznione już wartości moralne stają się podstawą uzasadniającą przyswajanie kolejnych wartości. W ten to sposób tworzy się pewien

[18] J. Reykowski (1979, s. 212 - 213) mówi tu o symbolicznym opanowaniu norm.

system – wokół jednej wartości moralnej zinternalizowanej pryncypialnie ogniskują się inne, mniej znaczące wartości (tamże).

S. Konstańczak opierając się na modelu internalizacji M. Gołaszewskiej, podjął próbę wskazania etapów sposobu uwewnętrzniania konkretnej normy. Przedstawia się on następująco:

- etap informacji - podmiot poznaje jakąś wartość, poznaje warunki jej realizacji (ważną rolę odgrywa tu otoczenie),
- etap transformacji - następuje przeobrażenie uzyskanych informacji na indywidualny język odbiorcy, a zatem zrozumienie napływających informacji o wartościach,
- etap nastawienia - zrozumienie informacji oznacza konieczność przyjęcia przez podmiot jakiegoś konkretnego wobec niej stanowiska - decyzji o podjęciu lub zaniechaniu działania nakierowanego na tę wartość,
- zaangażowania, czyli podjęcie działania ku danym wartościom lub też „od" tych wartości. Zaangażowanie może przybrać formę akceptacji lub negacji. Akceptacja oznacza świadome dążenie do realizacji danej wartości, negacja - oznacza odrzucenie wartości i może przyjąć formę wrogości, odrzucenia wartości lub obojętności. Zarówno akceptacja, jak i negacja prowadzą do kolejnej fazy:
- dynamizacji - podjęcie określonych czynów w związku z daną wartością. Może mieć ona charakter aktywności nakierowanej na zewnątrz lub do wewnątrz na zmianę własnej osobowości.
- inkluzji - etap zamykający proces internalizacji. Dana wartość staje się elementem wewnętrznego systemu. Traci swój zewnętrzny charakter i zaczyna być traktowane jako coś osobistego, własnego. Staje się elementem sumienia regulującym zachowanie jednostki (tamże, s. 204 – 208; por. Gołaszewska, 1978, s. 90 – 93).

Aby rozwój moralny przebiegał prawidłowo jednostka musi dokonać internalizacji wartości na wszystkich jego etapach. Jeżeli zatrzyma się na którymś z nich lub też któryś z nich zostanie pominięty, wówczas uniemożliwi jej to osiągnięcie dojrzałości moralnej, opartej ostatecznie na dokonywaniu internalizacji pryncypialnej (tamże).

Zinternalizowane wartości moralne tworzą pewien autonomiczny podsystem w systemie wszystkich wartości jednostki. W centrum tego systemu znajdują się

wartości zinternalizowane pryncypialnie, następnie utylitarnie. Na obrzeżach systemu znajdują się natomiast wartości zinternalizowane w sposób informacyjny. Dlatego też wartości zinternalizowane pryncypialnie mają największą zdolność oddziaływania na jednostkę, a co się z tym wiąże wyrzuty sumienia powstałe w efekcie ich przekroczenia są trudne do stłumienia i bardzo dotkliwie odczuwane. W ten oto sposób wartości moralne tworzą pewien hierarchiczny, koncentryczny i w znacznym stopniu stabilny system (tamże, s. 194).

Z funkcjonowaniem sumienia S. Konstańczak (tamże, s. 195 – 196) wiąże bardzo silnie powstanie „nastawienia". Z nastawieniami mamy do czynienia, kiedy jednostka podejmuje działanie bez możliwości zastanowienia się (czasami mówi się tu o działaniu tzw. instynktownym albo nawykowym). Działa tu zasada - im bardziej dana wartość jest zinternalizowana, czy też częściej aktywizowana, tym jej siła oddziaływania w postaci nastawienia jest większa. A zatem nastawienie jest specyficznym sprzężeniem zwrotnym, jaki zachodzi między doświadczeniem jednostki, a powstałą sytuacją. Choć nie są one uświadomione, to jednak są odzwierciedleniem naszej świadomości. Wynika z tego, że w konkretnej sytuacji zinternalizowana wartość narzuca jednostce określone powinności, co z kolei skłania ją do podejmowania określonych działań. A zatem sumienie jest mechanizmem wewnętrznej kontroli, ale odnoszącym się wyłącznie do sfery zinternalizowanych wartości moralnych.

Na proces internalizacji zwraca szczególną uwagę w swojej koncepcji rozwoju moralnego opartego na empatii M.L. Hoffman[19]. Stoi on na stanowisku, że aby internalizacja moralna mogła mieć miejsce muszą być podjęte względem dziecka odpowiednie metody wychowawcze, odwołujące się zarówno do jego empatii, intelektu (w tym norm moralnych), jak i umożliwiające mu doświadczenie poczucia winy. Badacz ten analizuje proces internalizacji w powiązaniu z ww. elementami, czego bardziej wnikliwy opis został zaprezentowany w podrozdziale 2.3. Warto w tym miejscu tylko dodać, że przedstawiona przez Hoffmana koncepcja internalizacji jest bardzo wnikliwa i stanowi integralny element całego procesu rozwoju moralnego zmierzającego do ukształtowania dojrzałości moralnej jednostki. Taka próba integralnego ujęcia rozwoju moralnego, świetnie udokumentowanego empirycznie, nie jest powszechna i zasługuje na szczególną uwagę, zwłaszcza w kontekście mówienia

[19] W swojej książce *Empatia i rozwój moralny* (2006, s. 118 – 126) badacz krytycznie analizuje ujęcie internalizacji przez podstawowe nurty w psychologii, zarzucając im fragmentaryczność, a czasami nawet niespójność.

o sumieniu, jako instancji, w której wzajemnie przenikają się jego aspekty poznawcze, emocjonalne, behawioralne.

Na internalizację możemy spojrzeć nie tylko jak na proces rozwoju prowadzący do dojrzałej moralności, ale także, jak zostało to wspomniane na początku podrozdziału, jako na efekt tego rozwoju. Takie spojrzenie na internalizację znajdujemy u S. Miki (1973, s. 221 – 225). Autor ten zauważa, że internalizację jako efekt rozwoju można traktować w kategorii „zero – jedynkowej" – albo postawa jest zewnętrzna w stosunku do danej osoby, albo jest uwewnętrzniona i reguluje jej zachowanie. Niemniej w życiu znacznie częściej spotykamy różne poziomy tej internalizacji. Przyjmując za kryterium podziału internalizacji - odporność jednostki na zewnętrzny nacisk, wyróżnił on cztery jej poziomy, przy założeniu, że może być ich znacznie więcej. Pierwszy – zerowy – kiedy dana osoba jest całkowicie poddana wpływowi otoczenia, które oczekuje, żeby przyjęła ona określoną postawę i zgodnie z nią postępowała. A zatem postawa jest tu „na zewnątrz" danej osoby. Drugi poziom - kiedy stosunkowo słaby nacisk zewnętrzny powoduje zmianę zachowania jednostki, na niezgodną z tą, którą ona akceptuje (postawa ta nie jest jeszcze elementem „ego", znajduje się gdzieś na jego peryferiach). Trzeci poziom internalizacji, kiedy jedynie stosunkowo silny nacisk zewnętrzny może spowodować, że jednostka zachowa się niezgodnie z akceptowanymi postawami. Tu dana postawa jest już elementem „ego", przy czym nie stanowi jego centralnej pozycji. Na ostatnim z nich zinternalizowana postawa staje się elementem „ego" jednostki, dzięki czemu w pełni determinuje jej zachowanie. Wtedy to nawet silne formy nacisku nie są w stanie skłonić jej do zachowania niezgodnego z uwewnętrznioną postawą.

Na internalizację można spojrzeć także w kontekście innych mechanizmów wpływu społecznego. H. C. Kelman (za: Mika, 1973, s. 226 – 227) wyróżnia trzy typy wpływu społecznego: uleganie, identyfikację i internalizację.

Uleganie polega na podejmowaniu określonych zachowań tylko pod presją kary lub też nagrody. Efekty działania tego mechanizmu są oczywiście nietrwałe. Po usunięciu wzmocnień zewnętrznych następuje zaniechanie działania. Elementem odgrywającym tu kluczową rolę jest władza i podporządkowanie się jej.

Drugim mechanizmem jest identyfikacja. Nie jest ona już wywołana przez zewnętrzne wzmocnienia, ale opiera się na pragnieniu upodobnienia się do znaczącej dla siebie osoby. Na tym etapie jednostka zaczyna wierzyć w słuszność opinii i wartości, które przyjmuje. Czyni to jednak nie na podstawie własnych, autonomicznych przemyśleń, ale ze względu na atrakcyjność osoby (modela), z którą

się identyfikuje i z którą związana jest pozytywnymi więzami. Również i ten mechanizm nie gwarantuje trwałego, niezależnego przyswojenia sobie wartości i norm.

Możliwość taką daje dopiero internalizacja, w której, jak wskazuje E. Aronson analizujący te trzy mechanizmy wpływu społecznego, (2002, s. 41 – 45) „motywem zinternalizowania określonego przekonania jest pragnienie, aby mieć słuszność". „Dążenie do słuszności" jest jego zdaniem potężną i samopodtrzymującą się siłą, która to działa niezależnie od kar czy nagród (jak w uleganiu), czy też szacunku dla innej osoby lub grupy (jak w identyfikacji). Włączenie określonej grupy wartości czy przekonań do własnego systemu wartości jest poprzedzone uznaniem osoby, przekazującej dany sąd, czy opinię o rzeczywistości za godną zaufania, a co się z tym wiąże przyznaniem jej słuszności. Tak uwewnętrznione przekonanie - jeśli tylko zostanie włączone we własny system - uniezależnia się od swego źródła i staje się niezwykle odporne na zmianę. Dlatego też ważnym komponentem w internalizacji jest wiarygodność - przede wszystkim wiarygodność osoby, która dostarcza informacji.

Wiedza o mechanizmach nacisku zewnętrznego, przedstawiona przez H. C. Kelmana, stanowi ważną przesłankę do podejmowania adekwatnych oddziaływań wychowawczych mających na celu wspomaganie internalizacji norm przez wychowawców. W żadnym wypadku nie mogą być to wzmocnienia zewnętrzne, tak często wykorzystywane w praktykach wychowawczych szkół, czego efektem jest jedynie uległość (J. Aronfreed warunkiem internalizacji, jak zostało to wskazane, uczynił doświadczenie pewnej swobody działania). Niewystarczająca jest także tylko identyfikacja z kimś, kto owszem jest dla dziecka atrakcyjny, ale nie na tyle wiarygodny, aby przekazać jej sens, przekonanie o słuszności określonych wartości. Dopiero takie oddziaływania, takie osoby, które są dla dziecka godne zaufania, wiarygodne dają mu równocześnie głębokie poczucie sensu podejmowania działań zgodnych z określonymi wartościami, a tym samym mogą przyczynić się do internalizacji wartości.

Podsumowując przedstawione koncepcje w odniesieniu do internalizacji norm dokonującej się u dzieci, za H. R. Schafferem można przyjąć, że dzieci, które jej dokonały:

- potrafią oprzeć się pokusie nawet podczas nieobecności dorosłych,
- wykazują oznaki wstydu i zakłopotania po złamaniu obowiązujących zasad,
- chcą naprawić wyrządzone szkody,
- przyznają się i biorą odpowiedzialność za swoje złe uczynki oraz

- spontanicznie podejmują moralnie „słuszne” zachowania, nawet jeśli wiąże się ono dla nich z pewnymi kosztami (Schaffer, 2006, s. 340)
- doświadczają niepokoju, przykrości, gniewu w sytuacji naruszania przez kogoś norm, pomimo że jej zachowanie nie jest z nimi bezpośrednio związane (Reykowski, 1979, s. 211).

Rozdział 3. Mechanizmy działania sumienia

Ważnej wiedzy na temat mechanizmów działania sumienia dostarczają nam teorie powstałe w oparciu o badania zachowań prospołecznych, w tym altruistycznych. Ponieważ zaś realizowanie norm dotyczących troski o innych, jest jednym z kluczowych aspektów działania sumienia, dlatego też na ich podstawie można w znacznej części wnioskować o mechanizmach działania sumienia w ogóle.

Dokonując podziału mechanizmów podejmowania zachowań prospołecznych ze względu na typ prezentowanej przez pomagającego motywacji, A. Gołąb (1980b, s. 229 - 232) wymienia mechanizm oparty na motywacji: egocentrycznej, empatycznej i normatywnej[20].

W przypadku pierwszej motywacji trudno byłoby mówić o działaniu sumienia. Jednostka podejmuje dane zachowanie pomocne tylko wówczas, kiedy jest ono dla niej opłacalne i to w bardzo konkretnym wymiarze np. materialnym, prestiżowym. Przed podjęciem zachowania dokonuje „bilansu zysków i strat". Tylko wówczas, gdy bilans ten wypada pozytywnie, jest skłonna takiej pomocy udzielić (Reykowski, 1979, s. 47 - 60). A zatem, chociaż zewnętrznie można byłoby wysoko taki czyn ocenić, to w rzeczywistości ma on niską wartość moralną i nie można go uznać za efekt działania sumienia. Taki mechanizm „sumienia" jest charakterystyczny dla małych dzieci, ale także dla osób słabo rozwiniętych moralnie. Mówiąc o zachowaniach altruistycznych, w tym związanych z działaniem sumienia, myślimy przede wszystkim o motywacji opartej na empatii oraz na normach moralnych. Dokładny ich opis zostanie przedstawiony w kolejnych podrozdziałach.

Na mechanizmy rządzące sumieniem można spojrzeć również bardziej ogólnie przyjmując za kryterium podziału zaangażowanie struktur związanych z wewnętrznym „ja" jednostki, z jej poczuciem własnej wartości, pozytywną samooceną. Przyjmując zatem za kryterium podziału fakt, czy bodziec pobudzający motywację do altruizmu pochodzi z wnętrza osoby czy z zewnętrz, J. Karyłowski (1982) wskazuje mechanizm zachowań altruistycznych oparty na motywacji endocentrycznej i egzocentrycznej.

[20] Ciekawego spojrzenia na zagadnienie motywacji zachowań moralnych/niemoralnych dokonują także R. Vollmeyer, K. Jenderek, T. Tozman (2013, s. 141 - 155). Badacze ci w oparciu o ogólny schemat motywacji zachowań F. Rheinberga (2006, s. 211 - 215), integrujący różne składniki procesu motywacyjnego, tłumaczą podejmowanie moralnych, jak i niemoralnych zachowań poprzez analizę odpowiedzi na kolejne pytania (ogniwa) tego modelu. Dzięki temu modelowi możliwe jest określenie charakterystycznego dla danej osoby (dla danego rodzaju zachowań) typu motywacji, poprzez szczegółową analizę jej procesu motywacyjnego. Tłumaczenie zachowań moralnych w odniesieniu do tego modelu może zatem integrować różne rodzaje motywacji: egocentryczną, empatyczną i normatywną.

Autor ten zauważa (1982, s. 27), że jeżeli pominie się pseudoaltruistyczne zachowania motywowane karami, nagrodami materialnymi, czy aprobatą społeczną oraz niesprecyzowane źródła motywacji np. potrzebę dostarczania sobie stymulacji, czy wyrafinowaną obronę poczucia własnej wartości, wówczas to mechanizmy endocentryczne i egzocentryczne stają się jedynymi źródłami motywacji zachowań altruistycznych. Ponieważ zarówno jeden, jak i drugi typ motywacji może odgrywać ważną rolę w sposobie funkcjonowania sumienia, dlatego też zostaną one teraz dokładniej mówione.

3.1. Mechanizmy endo- i egzocentryczne

Motywacja endocentryczna leżąca u podstaw jednego z mechanizmów altruistycznych, polega na podejmowaniu zachowań na rzecz innych ludzi po to, aby podtrzymać swój pozytywny obraz siebie lub też uniknąć wewnętrznych kar w postaci poczucia winy, czy też wstydu. W sytuacji podjęcia działania niezgodnego z przyjętymi standardami, jednostka doświadcza cierpienia oraz obniżenia poczucia własnej wartości (Karyłowski, 1982, s. 13 - 16; zob. także: Jarymowicz 2001, s. 105). A zatem podmiot motywowany jest do działań altruistycznych antycypowaniem niepożądanych zmian, chęcią uniknięcia tych zmian w obrazie własnej osoby lub też potrzebą doświadczenia satysfakcji i zadowolenia z siebie. Jego uwaga skoncentrowana jest nie na osobie potrzebującej, ale na sobie samym, na swoim „ja" (Śliwak, 2001, s. 49 - 51).

Ten typ motywacji można zobrazować za M. Jarymowicz (2001, s. 105) następującym przykładem. Jeżeli jednym ze standardów „ja idealnego" danej osoby nie jest np. standard typu: „O mojej szlachetności dobrze świadczy fakt, że jestem honorowym krwiodawcą" to prawdopodobnie pozostanie ona obojętna wobec ogromnego zapotrzebowania na krew. A więc w przypadku mechanizmów endocentrycznych - jak podsumowuje przedstawiony przez siebie przykład autorka - mamy do czynienia ze „szlachetnością czynów i z pewną prozaicznością pobudek".

Do tej grupy zachowań możemy zaliczyć wszystkie te, które charakteryzują się motywacją empatyczną, czy też normatywną, jednak przy ważnym założeniu, że jednostka podejmuje je ze względu na pewne wewnętrzne korzyści (podwyższenie samooceny, chęć uniknięcia wyrzutów sumienia). Ponieważ jednak jednostka nie uświadamia sobie w pełni tych procesów (to nie jest cynizm), dlatego też motywacja endocentryczna nie dyskwalifikuje danego czynu jako altruistycznego, tj. takiego, który ściśle wiąże się z działaniem sumienia. Przykładem teorii tłumaczącej

zachowania prospołeczne działaniem mechanizmu endocentrycznego jest np. teoria aktywizacji osobistych standardów S. Schwartza (1976; zostanie ona dokładnie omówiona w rozdziale 3.3.), czy oparta na neurologicznych wynikach badań koncepcja R. Stacha (2012; patrz. rozdział 1.2.)

Drugi typ mechanizmów zachowań altruistycznych oparty na motywacji egzocentrycznej, jak wskazuje J. Śliwak (2001, s. 49, 52 – 55), możnaby określić mianem „czystego", wolnego od osobistych wewnętrznych korzyści. Wówczas to jednostka podejmuje takie zachowania, tylko ze względu na ocenę zewnętrznej sytuacji, w tym potrzeby innej osoby. Doświadczenie dumy czy samozadowolenia, jakie się w niej pojawiają, mają charakter wtórny i nie stanowią motywu jej zachowania. A zatem podmiot, motywowany jest do działań na rzecz innych – „danego obiektu zewnętrznego", sytuacją lub stanem tego obiektu. Aby zrealizować tę motywację, konieczne staje się poprawienie sytuacji innego człowieka lub przynajmniej nie dopuszczenie do jej pogorszenia. W przypadku tego mechanizmu, uwaga podmiotu nie jest skoncentrowana na własnym „ja", ale na zewnętrznym świecie, a dokładnej na potrzebującym – jego stanie, potrzebach, uczuciach (tamże, por. Jarymowicz, 2001, s. 107 – 109).

Do egzocentrycznych mechanizmów działania sumienia możemy zaliczyć mechanizmy oparte na motywacji emocjonalnej - empatycznej oraz poznawczej - normatywnej. Autorami teorii tłumaczących zachowania altruistyczne w oparciu o motywację empatyczną są m.in. C. D. Batson oraz M. L. Hoffman.

Zgodnie z wieloletnimi badaniami prowadzonymi przez C. D. Batsona i jego współpracowników nad zagadnieniem empatii wynika, że doświadczanie empatii prowadzi do „czystego" altruizmu, co zdaniem autora powinno przyczynić się do zrewidowania dominującego w filozofii, biologii, psychologii, ekonomii i naukach społecznych silnie zakorzenionego przekonania o interesowności zachowań ludzkich. Jego zdaniem altruizm zrodzony z empatii w odróżnieniu od innych zachowań pomocnych, mających inne podłoże motywacyjne, jest „bardziej czuły", „mniej kapryśny" i lepiej potrafi zaspokoić potrzeby osoby potrzebującej, gdyż to na niej skupiona jest uwaga pomagającego. Poza tym charakteryzuje się mniejszą skłonnością do unikania udzielenia pomocy w sytuacji możliwości ucieczki oraz szukania usprawiedliwienia przed sobą i innymi w takiej sytuacji (Batson, Ahmad, Stocks, 2008, s. 447 – 462). Koncepcja M. L. Hoffmana (2006) wskazująca na kształtowanie moralności w oparciu o doświadczenie empatycznego cierpienia zostanie dokładniej

omówiona w kolejnym podrozdziale dotyczącym mechanizmów sumienia opartych na empatii.

Mówiąc o mechanizmach egzocentrycznych opartych na motywacji poznawczej - normatywnej należy zauważyć, że jednym z warunków ich wystąpienia jest dostrzeżenie autentycznej sytuacji drugiej osoby oraz określenie tej, jaka byłaby dla tej osoby pożądana (zgodnie z uwewnętrznionymi standardami, normami, wiedzą, o tym, jaki świat jest, jaki powinien być). Powstała w ten sposób poznawcza rozbieżność, staje się przyczyną napięcia, ono zaś stanowi motyw podjęcia działania altruistycznego. Przykładem teorii poznawczej - normatywnej jest koncepcja J. Reykowskiego (1979) oparta na tworzeniu się struktur poznawczych „poza ja", która to zostanie dokładnie omówiona w podrozdziale 3.3. dotyczącym normatywnych mechanizmów działania sumienia.

Zdaniem J. Karyłowskiego (1982, s. 28) każdy człowiek rozwija w sobie zarówno mechanizmy endo- jak i egzocentryczne. I chociaż tak czytelne w rozważaniach teoretycznych rozgraniczenie między tymi mechanizmami traci na ostrości w codziennym życiu, to jednak w odniesieniu do konkretnej osoby można mówić, jego zdaniem, o pewnej dominacji jednego z nich i to zarówno w odniesieniu do konkretnego czynu jak i do trwałych jej dyspozycji[21].

Podsumowując rozważania J. Karyłowskiego, J. Śliwak (2001, s. 56) przedstawia trzy wskazane przez niego różnice w zachowaniu osób charakteryzujących się przewagą któregoś z mechanizmów. Osoby kierujące się mechanizmem egzocentrycznym będą zatem trafniej spostrzegały potrzeby partnera i z nim się liczyły niż osoby endocentryczne. Będą udzielały pomocy bardziej adekwatnie do potrzeb osoby jej wymagającej, gdyż najważniejsze jest dla nich nie uzyskanie wewnętrznej satysfakcji, która często wiąże się z dużymi kosztami, ale poprawa sytuacji tej osoby (wśród osób z przewagą mechanizmów endocentrycznych można obserwować więcej zachowań nieracjonalnych). Jak również, nie będzie miało dla nich znaczenia, kto udzieli pomocy, tym bowiem, co się liczy, jest tylko dobro drugiej osoby.

Podział mechanizmów zaproponowany przez J. Karyłowskiego dotyka nierozstrzygalnego sporu dotyczącego nagród wewnętrznych. Zgodnie z założeniami neobehawioryzmu - każde zachowanie (a więc i prospołeczne) jest wynikiem

[21] Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonymi przez G. Piekarskiego (2014) wśród 260 wolontariuszy należy stwierdzić, że dominujący typ motywacji prospołecznej tych osób opierał się na mechanizmie endocentrycznym (63%), a nie egzocentrycznym (37%) (zob. także: Załuska, 1996, s. 95).

dokonującego się w jednostce bilansu „zysków i strat", które w kontekście sumienia przybierają formę nagród i kar wewnętrznych. Taki sposób wyjaśniania zachowań moralnie słusznych znaleźć można zarówno u przedstawicieli psychologii, socjologii, filozofii, biologii, etc.

Podejście takie, bardzo silnie egzystujące w świadomości wielu ludzi nauki z różnych dziedzin, budziło i budzi wiele kontrowersji. Zdaniem wielu badaczy je kontestujących, jest ono nieprawdziwe, a przy tym redukuje wiarę w człowieka i podważa jego godność (zob. m.in. K. Twardowski, 1992, s. 329 - 335; Crocker, Lee, Park, 2008, s. 341- 370; Batson, Ahmad, Socks, 2008, s. 447 - 462). Przyjęcie takiego stanowiska prowadzi także do wyjaśnień - jak pisze J. Karyłowski (1982, s. 13) - na zasadzie „błędnego koła" i niweczy sens badań w tym zakresie.

Spór o nagrody wewnętrzne dotyczy generalnego przekonania, na ile człowiek, jest w ogóle zdolny do zachowań bezinteresownych, a zatem z pominięciem własnych korzyści, a czasami nawet z narażeniem własnego życia, zdrowia czy środków finansowych. I chociaż wydaje się, że ma on podłoże nie tyle empiryczne, ile światopoglądowe, to jednak wielu badaczy na drodze badań empirycznych stara się dowieść, że altruizm w swojej bezinteresownej, świadomej i dobrowolnej formie jest możliwy (por. Bierhoff, za: Łobocki, 1998, s. 10). Przykładem mogą być tu wieloletnie badania C. D. Batsona i jego współpracowników (2008), zgodnie z którymi, zdaniem badacza, udało się udowodnić, że istnieje coś takiego jak czysty altruizm płynący z empatii, czy też wieloletnie badania M. L. Hoffmana (2006, s. 41 - 43) nad zagadnieniem zachowań prospołecznych, moralności i empatii. Ten ostatni pisze, że choć spowodowane empatią niesienie pomocy sprawia, iż ludzie czują się lepiej, ponieważ wraz z udzielaniem pomocy obniża się poziom ich empatycznego cierpienia, to jednak głównym celem tej pomocy nie jest osobiste dobro, ale zmniejszenie cierpienia ofiary. Zdaniem badacza - brak jest jakichkolwiek dowodów na to, że ludzie pomagają po to, by czuć się dobrze, podczas gdy istnieją dowody potwierdzające tezę przeciwną (tamże, s. 41).

Dokonując bacznej obserwacji życia codziennego, trudno nie przyznać racji tym badaczom, którzy wskazują na wielość i różnorodność motywacji w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań. Wydaje się, że zbyt dużym uproszczeniem byłoby sprowadzenie wszystkich dobrych czynów do jednego mianownika, tj. własnej interesowności. I chociaż trudno nie zgodzić się z przekonaniem o egoistycznej, czy egocentrycznej naturze człowieka, to jednak trudno również zgodzić się, że jest ona

tylko taka, że nie ma w niej nic szlachetnego, wielkiego i dobrego. A zatem chociaż człowiek jest miotany różnymi namiętnościami, to jednak niejednokrotnie potrafi wznieść się na wyżyny swojego człowieczeństwa, a wiele osób czyni to znacznie częściej od innych i o tych osobach mówimy, że są wzorami moralnymi, że ich zachowania są motywowane szlachetnymi pobudkami, że nie ma w nich fałszu.

Sumienie -„nakazuje spełnić czyn oceniany jako prawdziwie dobry a zaniechać czynu ocenianego jako zły" (Encyklopedia nauczania moralnego, 2005, s. 511). Motywem podjętego przez jednostkę zachowania nie jest jej poczucie własnej wartości, ale przekonanie o słuszności danego zachowania zgodnego z normami. Oczywiście podjęciu tego zachowania może towarzyszyć przewidywane poczucie samozadowolenia, ale nie ono jest tu celem. Stanowi ono niejako efekt uboczny tego działania. A więc u podstaw działania sumienia leżą przede wszystkim mechanizmy typu egzocentrycznego. Niemniej nie można całkowicie wykluczyć, że zachowania warunkowane mechanizmami endocentrycznymi, nie mają żadnego odniesienia do sposobu funkcjonowania sumienia. Jedynie skrajne przypadki, w których ktoś w pełni świadomie podejmuje moralnie słuszne zachowanie, aby poczuć się lepiej, wykluczają działanie sumienia. W większości przypadków ludzie podejmując moralnie słuszne zachowania, nie uświadamiają sobie swoich rzeczywistych motywów, będąc szczerze przekonanymi o swojej bezinteresowności.

3.2. Empatia i jej rola w sposobie funkcjonowania sumienia

Istotną rolę w sposobie funkcjonowania sumienia, zwłaszcza w kontekście pomagania innym, odgrywa empatia.

Wśród naukowców nie ma jednak zgodności, na ile mechanizm oparty na działaniu empatii można zaliczyć do mechanizmów prospołecznych. Akcentuje się m.in. zbyt duże uzależnienie jej działania od bodźców emocjonalnych (zbyt mała intensywność tych bodźców powoduje zmniejszenie gotowości podmiotu do podjęcia działania) (Reykowski 1979, s. 126), często niewłaściwą, podyktowaną emocjami ocenę sytuacji, co może przyczyniać się do zaszkodzenia potrzebującemu, a nawet przyczynić się do podejmowania pod jej wpływem zachowań niemoralnych (Batson, Ahmad, Stocks, 2008, s. s. 462 - 474). Częstym zarzutem wysuwanym również wobec osób empatycznych jest to, iż udzielając pomocy, kierują się nie rzeczywistą chęcią poprawy czyjejś sytuacji, ale chęcią uniknięcia swojego złego samopoczucia, wynikającego z faktu jej zaniechania.

Znaczna część badaczy, w tym także tych dostrzegających słabości empatii i jej roli w pomaganiu innym, stoi jednak na stanowisku, że empatia w znacznym stopniu przyczynia się do podejmowania zachowań zgodnych z normami (tj. związanych z troską o innych), a zatem mających na celu dobro innych. Potwierdzają to wyniki wieloletnich badań różnych badaczy, w tym przytoczonych przez J. P. Tangney i J. Stuewig (2008, s. 413), z których jednoznacznie wynika, że empatia motywuje zachowania altruistyczne, niosące pomoc, sprzyja bliskim relacjom z innymi, jak i prawdopodobnie prowadzi do zmniejszenia zachowań agresywnych (por. Batson, Ahmad, Stocks, 2008, s. 450 – 462).

Wydaje się, że przedmiotem sporu jest nie tyle dostrzeżenie dobroczynnego w wielu wypadkach działania empatii, ale określenie jej miejsca, roli w motywowaniu do zachowań moralnie słusznych. Chodzi głównie o udzielenie odpowiedzi na pytanie - czy empatia działająca niezależnie od innych mechanizmów, ma w sobie na tyle siły motywującej, aby pobudzić podmiot do podjęcia zachowań moralnie słusznych i to nie tylko okazjonalnie, ale w stały sposób. A jeśli nie, to jakie warunki muszą być spełnione, aby empatię można było zaliczyć do mechanizmów moralnych, tj. zwiększających prawdopodobieństwo podejmowania zachowań zgodnych z powszechnie akceptowanymi normami. Rozstrzygnięcie tej kwestii ma kluczowe znacznie dla określenia wzajemnych relacji empatii i sumienia. Nie ulega bowiem wątpliwości, że pojęcia te nie są tożsame, i że uznanie autonomicznego działania empatii wyklucza udział sumienia przeddecyzyjnego w podejmowaniu wielu moralnie słusznych zachowań. Kwestię tę postaramy się rozstrzygnąć w dalszej części tego podrozdziału. Żeby jednak móc to uczynić, najpierw trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie – co należy rozumieć pod pojęciem empatii i jaki jest mechanizm jej działania.

Wielu badaczy mówiąc o empatii wskazuje, że można ją rozpatrywać na dwóch płaszczyznach - jako reakcję emocjonalną i jako reakcję poznawczą. Empatia emocjonalna jest zdolnością odczuwania stanów psychicznych innych ludzi, poznawcza zaś przyjęcia ich sposobu myślenia, spojrzenia z perspektywy drugiej osoby na rzeczywistość (Pedagogika. Leksykon 2000, s.60)[22].

Teraz zostanie przywołanych kilka definicji empatii sformułowanych przede wszystkim przez badaczy, którzy zagadnieniu empatii poświęcili wiele lat swojej naukowej pracy.

[22] Dokładne omówienie tego zagadnienia z licznymi przykładami definicji różnych badaczy będącymi egzemplifikacją tych dwóch rodzajów empatii znajdujemy u J. Rembowskiego, 1989, s. 42 - 53.

Zgodnie z definicją C. D. Batsona „empatia to reakcja emocjonalna zorientowana na drugą osobę, wzbudzona przez postrzegany stan powodzenia tej osoby i zgodna z nim" (za: Batson, Ahmad, Stocks, 2008, s. 448). Jeśli zatem, zdaniem autora, druga osoba jest w potrzebie, empatia obejmie współczucie, uczucie solidarności, tkliwości prowadząc do „czystego" altruizmu, rozumianego jednak nie w kategoriach konkretnego zachowania czy dyspozycji, ale stanu motywacyjnego, którego ostatecznym celem jest powiększenie dobra drugiej osoby. Osoby rozbudzone empatycznie, w odróżnieniu od tych, którzy empatię czują słabo, częściej udzielają pomocy innym, są mniej skłonne do usprawiedliwiania się, gdy nie pomogą innym, jak również czują się dobrze wtedy i tylko wtedy, kiedy zostanie zaspokojona potrzeba drugiej osoby. Należy przy tym jednak zaznaczyć, że w przedstawionej wyżej definicji, empatia nie jest traktowana jako stała dyspozycja danej osoby, ale jako emocja wzbudzona w danej osobie, w pewnym momencie, pod wpływem określonej osoby (tamże, s. 447 – 454).

M. L. Hoffman (2006, s. 38) wskazuje natomiast, że „najważniejszym warunkiem reakcji empatycznych jest zaangażowanie procesów psychicznych sprawiających, że dana osoba odczuwa emocje, które bardziej pasują do sytuacji innej osoby niż jej własnej". Sam autor traktuje przedstawioną przez siebie definicję empatii jako egzemplifikację empatii emocjonalnej (tj. zastępczej reakcji afektywnej na inną osobę) i wskazuje, że jego zdaniem bardziej przydatne jest definiowanie empatii nie w kategoriach wyniku (tj. dopasowania uczuć), ale w kategoriach procesów leżących u podłoża relacji łączącej uczucia osoby obserwowanej (aktora) i uczucia obserwatora.

N. Eisenberg podejmująca wraz ze swoimi współpracownikami zagadnienie empatii i reakcji jej pokrewnych, definiuje empatię jako „reakcję afektywną, która wynika ze zrozumienia drugiej osoby, i która jest podobna do tego, co odczuwa ta druga osoba, lub do tego stanu, którego się oczekuje u tej osoby" . Tak więc, jeżeli osoba widzi kogoś smutnego i w rezultacie czuje smutek, osoba ta odczuwa empatię (Eisenberg, Valiente, Champion, 2008, s. 481).

Zdaniem tej badaczki, interesującej się empatią nie tyle jako reakcją emocjonalną wzbudzoną w danym momencie, ale jako stałą dyspozycją danej osoby, zgodnie z całym szeregiem prowadzonych przez nią i jej współpracowników badań podłużnych, empatia po okresie wczesnego dzieciństwa skłonna jest rozwinąć się albo we współczucie, albo w osobiste cierpienie lub też w jedno i drugie. Współczucie oznacza reakcję emocjonalną wyrastającą ze zrozumienia emocjonalnego stanu czy

kondycji drugiej osoby, która nie jest taka sama jak stan czy kondycja tej drugiej osoby, ale składa się z uczucia smutku i troski o tę osobę. Osobiste cierpienie natomiast, to „skupiona na ja" awersyjna reakcja na pojmowanie emocji drugiej osoby (np. zakłopotanie, niepokój), która skłania do ucieczki i zamykania się w sobie. Chociaż wydaje się - jak wskazuje badaczka - że cierpienie empatyczne i współczucie prowadzą do różnych motywacji i w konsekwencji do różnych zachowań, nie udało się jednak jeszcze potwierdzić tego naukowo (tamże, s. 481 – 482).

Przykładem definicji określającej empatię jako reakcję mającą charakter poznawczy jest propozycja J. Mellibrudy (1980, s. 306), który opisuje empatię jako „umiejętność poznawania wewnętrznych stanów i procesów zachodzących w kontaktującej się z nami osobie".

Empatię można zatem ująć zarówno jako proces wczuwania się w uczucia, jak i jako postrzeganie i rozumienie stanu drugiej osoby. Jak wskazuje jednak J. Rembowski (1989, s. 54) - ze względu na złożoność społecznego poznania i interakcji najwłaściwsze jest integralne ujęcie empatii - jako uczucia i poznania równocześnie. Te dwie formy empatii są bowiem ze sobą nierozerwalnie związane, wzajemnie się przenikają - często do tego stopnia, iż trudno jest określić, z jaką formą empatii mamy do czynienia i która z nich ma charakter pierwotny, a która wtórny. Stąd zdaniem badacza, najwłaściwsza wydaje się tu definicja mieszana, komplementarna, która wskazuje na rozumienie emocjonalnego stanu innej osoby, podkreślając zarówno rolę uczucia, jak i poznania.

M. H. Davis (2001, s. 20 - 23) natomiast podejmując problem zdefiniowania empatii, zauważa pewną niekonsekwencję badaczy w tym względzie. Jego zdaniem, mnożąc różne definicje empatii, utracili oni jej ostrość. Definiując np. empatię w kategoriach afektywnych (jako afektywna reakcja jednej osoby na doznania innej), podejmują się jej analizy także w kategoriach przyjmowania ról (tj. empatii poznawczej). Chcą uniknąć tej niekonsekwencji proponuje on szeroką definicję empatii jako „zespołu konstrukcji teoretycznych, które dotyczą reakcji pojedynczego człowieka na doświadczenia innych. Wśród tych konstrukcji znalazły się przede wszystkim procesy zachodzące u obserwatora oraz afektywne i nieefektywne skutki, które pojawiają się w wyniku takich procesów" (tamże, s. 23)[23].

[23] Wzajemne zależności między empatią poznawczą, a emocjonalną szczegółowo analizuje także w swoim tekście „O empatii poznawczej i emocjonalnej w kontekście ludzkiego zachowania" A. Ziółkowska (2014, s. 97 – 107).

Traktując empatię jako reakcję na drugą osobę polegającą na próbie zrozumienia jej sytuacji i/lub doświadczeniu podobnych emocji, do tych, które ona przeżywa, warto zadać sobie pytanie postawione przez M. Hoffmana (2006) o procesy psychiczne leżące u podłoża tego wzajemnego dostrojenia się dwóch osób zarówno na poziomie poznawczym, jak i emocjonalnym. M. Hoffman podejmując to zagadnienie przedstawia pięć mechanizmów prowadzących do empatycznego pobudzenia.

Pierwszy - „mimikra" - oparty na naśladownictwie i sprzężeniu zwrotnym, polega na obserwowaniu uczuć innej osoby i automatycznym ich naśladowaniu (wyraz twarzy, głos, postawa, ekspresja), a następnie poprzez działanie mózgu doświadczaniu emocji podobnych do obserwowanej osoby. Drugi, oparty na warunkowaniu klasycznym, jest odpowiedzialny za wzbudzanie empatii w dzieciństwie, szczególnie w jego wczesnych latach przed opanowaniem mowy. Kolejny, to „kojarzenie bezpośrednie" (odmiana warunkowania, które nie wymaga doświadczenia osobistego cierpienia pod wpływem cierpienia innych, a jedynie doświadczenia bólu lub dyskomfortu) - polega na bezpośrednim kojarzeniu wskazówek dotyczących sytuacji ofiary z podobnym doświadczeniem z własnej przeszłości i przez to doświadczeniu uczuć ofiary (tamże, s. 44 – 54).

Pomimo, że jak wskazuje badacz, przedstawione tu trzy mechanizmy empatycznego pobudzenia, są prymitywne (wymagają jedynie najpłytszego poziomu przetwarzania informacji), mimowolne i automatyczne, to jednak odgrywają bardzo ważną rolę we wzbudzaniu empatii, także wśród dorosłych. Niemniej, chcąc traktować empatię jako jeden z poważnych mechanizmów działania sumienia, konieczne staje się przywołanie tych mechanizmów, które na znacznie wyższym poziomie angażują zdolności poznawcze jednostki oraz jej uczucia (tamże).

Jednym z takich bardziej złożonych mechanizmów wzbudzania empatii jest „kojarzenie pośrednie". Tu pobudzenie empatycznego cierpienia dokonuje się przy pomocy języka, kiedy np. osoba cierpiąca nie jest bezpośrednio obecna, ale opisuje, opowiada (np. przez telefon) o swoim cierpieniu. Wówczas to język staje się mediatorem, pomostem łączącym uczucia ofiary z doświadczeniem obserwatora (tamże, s. 54 – 55).

I w końcu mechanizmem wzbudzania empatycznego cierpienia najbardziej pożądanym w kontekście poszukiwania mechanizmów funkcjonowania sumienia jest „przyjmowanie ról". Ten sposób pobudzenia wymaga już zaawansowanego poziomu przetwarzania informacji i może przybierać trzy formy – przyjmowanie ról skupione na

„ja” (kiedy ktoś obserwuje kogoś, kto cierpi i wyobraża sobie, co sam czułby w jego sytuacji), przyjmowanie ról skupione na innych (kiedy ktoś dowiadując się o nieszczęściu, które kogoś spotkało, skupia się bezpośrednio na ofierze i wyobraża sobie, co ona czuje) lub też typ mieszany (najsilniej oddziałujący) (tamże, s. 55 - 62).

Podjęte do tej pory zagadnienia związane z empatią pozwoliły nam odpowiedzieć sobie na pytanie - czym jest empatia oraz jakie mechanizmy leżą u podłoża jej funkcjonowania. Cały czas kwestią otwartą pozostaje jednak jej związek z funkcjonowaniem sumienia. Sama empatia nie stanowi bowiem elementu sumienia. Dlaczego zatem wzbudzone przez nią mechanizmy działania są tak ważne w rozważaniach na temat sumienia?

Pierwszym ważnym aspektem działania empatii i jej roli w sposobie funkcjonowania sumienia jest to, iż stanowi ona bardzo często pierwszą reakcję człowieka na czyjąś krzywdę. Reakcja ta może być mimowolna, automatyczna i bezrefleksyjna, ale może także przerodzić się w bardziej złożoną, opartą nie tylko na prostym dostrojeniu się emocjonalnym, ale na zrozumieniu czyjegoś położenia i doświadczanych przez niego emocji. Wszystkie te formy empatii - i te bardziej prymitywne w swojej strukturze, i te bardziej złożone - odgrywają bardzo ważną rolę w działaniu sumienia. Mimikra, warunkowanie klasyczne i kojarzenie bezpośrednie pozwalają na natychmiastowe, automatyczne, i co - ważne – bezrefleksyjne wychwycenie z otoczenia czyjegoś cierpienia.

Nasz odbiór tego, co dzieje się wokół nas jest najczęściej bierny, pasywny. Osoby, fakty, zdarzenia przenikają bezwiednie przez naszą świadomość, przez nasz umysł. Nikt nie analizuje cały czas tego wszystkiego, co się wokół niego dzieje. I to właśnie empatia, w swojej najbardziej prymitywnej formie, w sytuacji czyjegoś cierpienia, trudności ukierunkowuje naszą uwagę, mówi „stop, zatrzymaj się, spójrz tam”, a więc pozwala spostrzec drugiego człowieka i sytuację w jakiej się znalazł. To, co dalej będzie się działo, zależy już od wielu czynników - od tego na ile dana osoba ma rozwinięte procesy poznawcze i chce wejść w czyjąś rolę (zaangażować znacznie bardziej złożoną formę empatii umożliwiającą bardziej adekwatne działanie), jakie są jej doświadczenia w tym względzie, na ile chce komuś pomóc (czy wykazuje wolę udzielenia pomocy), na ile przyjmuje odpowiedzialność za podjęcie pomocy, i w końcu - na ile ma ona uwewnętrznione normy dotyczące troski o innych, ale i uczciwości, obowiązkowości, etc.

Można zatem powiedzieć, że empatia w swojej najbardziej prymitywnej formie stanowi impuls dla sumienia, szansę wychwycenia z natłoku otaczającego świata tych osób, którym można pomóc, wobec których można czynić dobro. Empatia natomiast w swojej złożonej i świadomej formie związanej z przyjmowaniem ról pozwala lepiej zrozumieć sytuację, w jakiej ktoś się znalazł, przeżyć emocjonalnie to spotkanie (niekoniecznie tak samo, ale podobnie, współczująco), a co się z tym wiąże – zmobilizować daną osobę do podjęcia stosownych kroków. A więc sama empatia poprzedza działanie sumienia, ale w taki sposób, że stanowi impuls do jego działania. Bez niej sumienie często nie byłoby w stanie - zwłaszcza w szarej, szybkiej, bezrefleksyjnej codzienności - wychwycić szeregu sytuacji, w których powinno podjąć działanie. Czy jednak sama empatia wystarczy, by podejmować czyny moralnie słuszne?

Z pewnością wielokrotnie jest tak, że samo doświadczenie czyjegoś cierpienia czy zrozumienie czyjejś sytuacji wystarczy, aby udzielić pomocy. Dzieje się tak zwłaszcza w sytuacjach jednorazowych, pod wpływem silnych bodźców i nie wymagających zbyt dużego osobistego zaangażowania, np. wysłanie SMS za nieznaczną kwotę pod wpływem oglądania czyjegoś cierpienia w TV. Mówi się wówczas m.in. o tzw. działaniach impulsywnych (Reykowski, 1979, s. 296 - 297). Niemniej, jak wskazują liczni badacze, taka forma pomocy jest uzależniona od spostrzeganej sytuacji (im bardziej wyrazistej, tym silniej oddziałującej), a nie od wewnętrznego przekonania o jej słuszności, i w związku z tym nie musi świadczyć jeszcze o działaniu sumienia. Dopiero świadomie podejmowane zachowania, oparte na ich moralnej ocenie, świadczą, że mamy do czynienia z działaniem sumienia. Aby być bowiem zdolnym do pomagania innym w sposób stały, świadomy, często nie szczędząc przy tym trudu i kosztów, potrzeba wyższych racji nadających tym zachowaniom sens. Impuls to za mało. Te wyższe racje można odnaleźć w uwewnętrznionych normach, co do których ma się głębokie przekonanie, że mają one sens, a zgodne z nimi postępowanie prowadzi do jeszcze większego dobra nie tylko osoby, której się pomaga, ale i pomagającej. Dlatego też Hoffman (1990, s. 283 – 302; 2006, s.197 - 216) dostrzega w normach moralnych, zwłaszcza w tych podstawowych, tj. trosce i sprawiedliwości, szansę do ustabilizowania moralności opartej na empatii. Badacz ten uważa, że ograniczenia empatii są najmniejsze, jeśli zostanie ona osadzona w odpowiednich zasadach moralnych, co dzięki ich poznawczemu wymiarowi zapewni większą stabilność jej działania i zmniejszy jej podatność na błędy, niezależnie do

intensywności i widoczności oznak cierpienia ofiary. Jego zdaniem, wymiar poznawczy norm pomaga także zwiększyć prawdopodobieństwo utrzymania się uczuć empatycznych w pamięci długotrwałej, czego efektem może być np. empatyczny afekt, tj. cierpienie empatyczne wzbudzone przez zasadę moralną.

Także E. Staub (1990, s. 67 – 68) stwierdza, że chociaż empatia uważana jest za doświadczenie emocjonalne, to jednak nie jest ona całkowicie niezależna od wartości. Wymaga ona bowiem doświadczenia pewnej solidarności, związku z innymi ludźmi, bo jak pisze – „Gdy czujemy się dalecy, gdy patrzymy na ludzi i ich sprawy z pozycji chłodnego obserwatora, doświadczenie przez nas empatii jest mało prawdopodobne" (por. Eisenberg, Valiante, Champion, 2008, s. 480 – 510).

Związek empatii z wartościami moralnymi udało się empirycznie uwodnić M. Czerniawskiej (2002, s. 7 - 17). W oparciu o otrzymane wyniki badań przeprowadzonych wśród uczniów liceów ogólnokształcących, badaczka potwierdziła hipotezę, że „empatia należy do grupy cech indywidualnych, które modyfikują treściowy aspekt systemu wartości" oraz, że osoby charakteryzujące się wysokimi wskaźnikami empatii cenią w wyższym stopniu wartości moralne (koncentrujące się na relacjach interpersonalnych) i prorodzinne, natomiast w niższym stopniu wartości hedonistyczne (skupiające je na sobie) oraz wartości przyczyniające się do ich indywidualnego sukcesu.

A zatem empatia i sumienie są często ze sobą ściśle powiązane. Empatia może prowokować sumienie do dokonywania ocen moralnych i zaangażowania się na rzecz innych, może pomagać w walce z pokusami poprzez antycypowanie konsekwencji swoich zachowań, przyczyniać się do naprawienia wyrządzonego zła poprzez zrozumienie, ale i przeżycie swojej winy. W sytuacji zaś słabo działających bodźców, to empatia zostaje wzbudzona przez uwewnętrznione normy, przyczyniając się do właściwej oceny sytuacji i udzielenia adekwatnej pomocy. Z pewnością do tak silnego oddziaływania empatii i jej związku z funkcjonowaniem sumienia, przyczynia się to, iż - zgodnie z najnowszymi wynikami badań nad neuroobrazowaniem mózgu - ośrodki mózgowe za nią odpowiedzialne znajdują się dokładnie w tym samym miejscu, gdzie ośrodki bólowe oraz, że są to te obszary mózgu, które są aktywowane w sytuacjach dylematów, ocen i zachowań moralnych, a zatem w tzw. mózgu sumienia (Stach, 2012, s. 103 - 159).

R. Stach (tamże, s. 133) mówi nawet, że współdziałanie sumienia i empatii jest niekiedy tak ścisłe, że trudno odróżnić, co jest empatią, a co sumieniem. Jego zdaniem

empatię należy traktować jako jeden z najważniejszych czynników kształtujących w toku rozwoju osobniczego sumienie indywidualne oraz jako jeden z kluczowym czynników wpływających na zachowania moralne. Niemniej trzeba cały czas mieć świadomość, że empatia może być narzędziem sumienia, ale tym sumieniem nie jest. Istotę działania sumienia stanowi namysł, do którego empatia może być impulsem, i który - dzięki empatii - może być bardziej pogłębiony i adekwatny do sytuacji.

Podsumowując należy zatem stwierdzić, że empatia odgrywa bardzo ważną rolę w sposobie funkcjonowania sumienia. Często stanowi pierwsze ogniwo jego aktywizowania. Pomaga lepiej zrozumieć sytuację drugiej osoby, co ułatwia bardziej rzetelną ocenę zdarzenia i podjęcie bardziej adekwatnych działań. Ociepla relacje międzyludzkie, czyniąc je bardziej serdecznymi, otwartymi, co przyczynia się do uwrażliwiania sumienia i zwiększenia jego czujności. Poza tym w wielu sytuacjach pomaga zrozumieć swoją winę, doświadczyć wyrzutów sumienia, ale i podjąć dalsze kroki zadośćuczynienia i poprawy. Należy mieć jednak świadomość, że aby empatia mogła stać się narzędziem sumienia, nie może działać niezależnie od niego, a zatem niezależnie od uwewnętrznionych przez jednostkę norm. To w odniesieniu do nich dokonuje się ostateczna ocena zachowań, zapewniając ich rzetelność oraz obiektywizm.

3.3. Mechanizmy działania sumienia oparte na uwewnętrznionych normach

Jeżeli podjęcie zachowania moralnego ściśle związane jest z uwewnętrznionymi normami, możemy mówić wówczas o działaniu mechanizmów normatywnych. Teraz zostaną zaprezentowane dwie teorie kognitywne – S. Schartza i J. Reykowskiego - opisujące mechanizmy podejmowania zachowań prospołecznych opartych na przetwarzaniu informacji oraz uwewnętrznionych normach. Ponieważ podejmowanie zachowań prospołecznych pod wpływem uwewnętrznionych norm, stanowi ważny element działania sumienia, dlatego też przedstawione przez tych badaczy mechanizmy, można w znacznej mierze uznać za mechanizmy działania sumienia w ogóle.

„Aktywizacja osobistych standardów" oto przewodnia myśl pierwszej z teorii, której twórcą jest S. Schwartz (1976, s. 5 - 14). Zdaniem tego badacza, w procesie internalizacji norm, niektóre z nich zostają połączone z „ja" jednostki, a dokładnie z jej poczuciem wartości. Normy te – nazywane normami osobistymi – odgrywają szczególną rolę w procesie aktywizowania jej do zgodnego z nimi działania, tworząc jej wewnętrzny system kontroli. Zdaniem badacza, jednostka udzieli pomocy, aby uniknąć

różnego typu przykrych zmian w strukturze swojego „ja", czy też, aby podwyższyć swoje poczucie własnej wartości (zob. także: Reykowski, 1979, s. 187, 216 - 217). Kiedy norma osobista zostanie uaktywniona, jednostka doświadcza jej jako poczucie obowiązku moralnego. W sytuacji nie podjęcia go, doświadcza ona obniżenia własnej wartości, pojawia się u niej poczucie winy, samopotępienia, utraty szacunku dla siebie. W sytuacji przeciwnej, gdy jej zachowanie pozostaje zgodne z zaktywizowaną normą - doświadczy dumy, wzrostu szacunku do siebie oraz poczucia bezpieczeństwa (Schwartz, 1976, s. 14).

Zdaniem badacza tylko normy w pełni zinternalizowane i połączone ze strukturą „ja", stają się motorem do podejmowania zgodnych z nimi działań. W przeprowadzonych przez siebie badaniach, S. Schwartz potwierdził hipotezę, że im lepiej zinternalizowana norma, tym większe prawdopodobieństwo, że podjęte przez jednostkę działanie będzie z nią zgodne. Norma zaś jest tym lepiej zinternalizowana, a tym samym ma większy wpływ na zachowanie, jeśli jednostka zauważa skutki podejmowanego przez siebie działania wobec innych oraz jest skłonna sobie przypisywać odpowiedzialność za popełnione czyny i ich konsekwencje (por. Gołąb, 1980b, s. 244 – 247). W oparciu o te wyniki swoich badań, jak i wyniki badań innych badaczy S. Schwartz (1976, s. 7 – 27) przedstawił model procesu aktywizacji norm osobistych, którego początek stanowi dostrzeżenie czyjejś potrzeby, zaś finał – podjęcie decyzji o udzieleniu, czy też zaniechaniu udzielenia pomocy. A oto kolejne etapy tego procesu[24]:

I. Spostrzeżenie potrzeby i pojawienie się poczucia odpowiedzialności.

1. Dostrzeżenie, że ktoś czegoś potrzebuje - uświadomienie sobie czyjejś potrzeby.
2. Spostrzeżenie, że ta potrzeba może zostać zaspokojona, jeśli podjęte zostaną pewne działania – a zatem uzmysłowienie sobie, że w ogóle coś można zrobić.
3. Uznanie własnej zdolności do zaspokojenia potrzeby.
4. Dostrzeżenie, przynajmniej w pewnym stopniu własnej odpowiedzialności. Czuć się za kogoś odpowiedzialnym, to znaczy „przynajmniej spostrzegać związek miedzy sobą i tą osobą" (tamże, s. 12).

[24] Przedstawiony model zakłada pojawienie się pewnych pytań w określonej kolejności, co oczywiście w rzeczywistości nie musi mieć miejsca. Jego ogniwa mogą pojawiać się w innej kolejności, a nawet nie występować. Niemniej istnienie poszczególnych etapów procesu decyzyjnego jest poparta wynikami licznych badań S. Schwarza, jak i innych uczonych, przy czym badania te nigdy nie dotyczyły całego modelu, ale jego poszczególnych elementów (tamże).

Zgodnie z przytoczonymi przez badacza wynikami przeprowadzonych badań, w tym badań własnych, takie dostrzeżenie własnej odpowiedzialności może mieć miejsce:

- w sytuacji przypadkowego kontaktu,
- kiedy okoliczności sprzyjały przypisywaniu sobie odpowiedzialności sprawczej,
- kiedy jednostka dysponuje szczególnie dogodnymi warunkami działania,
- kiedy dana osoba ma uczucie, że odpowiada za to, co się dzieje z drugą osobą,
- w zetknięciu się z bezpośrednim apelem o pomoc.

II. Aktywizacja osobistych standardów normatywnych

5. Aktywizacja posiadanych lub dopiero co skrystalizowanych standardów nakazujących podjęcie działania.

S. Schwartz stoi na stanowisku, że na tym etapie ma miejsce aktywizacja norm szczegółowych, tzn. takich norm, które pojawiają się w umyśle człowieka, a ich treść dotyczy tej szczególnej sytuacji, w jakiej się znalazł. Jeżeli człowiekowi brak normy o szczegółowej treści odnoszącej się do tej konkretnej sytuacji, wówczas to przygląda się on konsekwencjom, jakie miałoby wykonanie każdego z tych działań dla systemu jego dotychczasowych norm i wartości. Poczucie zobowiązania do określonego sposobu działania jest rezultatem oceny skutków tego działania z punktu widzenia określonych norm i wartości. A zatem ma miejsce swoiste wyprowadzanie norm szczegółowych z norm i wartości ogólnych, które zostały przez jednostkę zinternalizowane. Proces ten został nazwany przez S. Schwartza mianem „krystalizacji normy" i zachodzi w konkretnej sytuacji, bardzo szybko i najczęściej nieświadomie.

III. Rozpoznanie, ocena i ponowne rozważanie możliwych zachowań.

6. Rozpatrywanie i ocena w kategoriach kosztów prawdopodobnych skutków zachowań zgodnych z normą, jak i innych zachowań.

Zwracając uwagę na ten aspekt, S. Schwartz wskazuje 4 typy kosztów/zysków, jakie może ponieść/odnieść osoba pomagająca. Są to koszty: społeczne, fizyczne, psychologiczne oraz szczególny rodzaj kosztów psychologicznych, odgrywających w tym procesie kluczową rolę, tj. koszty moralne.

Jak zostało to wskazane wcześniej, tym, co nadaje normatywnym standardom (osobistym normom) charakter osobisty, jest powiązanie ich z poczuciem własnej wartości, a zatem sankcje związane z osobistym „ja". Stąd też przewidywane lub też rzeczywiste naruszenie standardu powoduje takie koszty moralne, jak poczucie winy, samopotępienie, utrata szacunku dla siebie, natomiast faktyczne lub przewidywane

postępowanie zgodne ze standardem wywołuje poczucie dumy, prawości, wzrost szacunku i zadowolenia z siebie, poczucie bezpieczeństwa. Jeżeli bilans kosztów ocenianych na tym etapie wypada z wyraźną korzyścią dla określonego zachowania, wówczas to kolejne dwa etapy mogą zostać pominięte.

7. Ponowne rozważenie i zmiana określenia sytuacji przez kwestionowanie:

- wystąpienia potrzeby,
- własnej odpowiedzialności za zareagowanie,
- słuszności zastosowania dotychczas zaktywizowanych i (lub) innych standardów.

8. Powtarzanie czynności opisanych w etapie szóstym tak długo, aż wyłoni się wyraźnie najlepsza alternatywa.

IV. Reakcja w postaci decyzji o podjęciu działania lub powstrzymaniu się od niego (por. Reykowski, 1979, s. 259 – 344).

J. Reykowski (1979), twórca kolejnej teorii wyjaśniającej proces podejmowania zachowań prospołecznych w oparciu o mechanizm normatywny zgadza się, że proces podejmowania decyzji o udzieleniu pomocy - od momentu jej dostrzeżenia, może przebiegać zgodnie z modelem zaproponowanym przez S. Schwartza. Kluczowa różnica w podejściu tych dwóch badaczy ma miejsce na piątym etapie – aktywizacji normy – doświadczenia przez podmiot powinności działania.

Zdaniem S. Schwartza w tym właśnie momencie ma miejsce „aktywizacja osobistych standardów", uaktywnienie uwewnętrznionych norm, które to w procesie internalizacji zostały powiązanie z „ja" jednostki, a dokładniej z jej poczuciem własnej wartości. J. Reykowski(1979, 1980) nie wyklucza takiej możliwości, niemniej takie wyjaśnienie jest dla niego zbyt wąskie. Zdaniem autora ogniwo motywacyjne zachowań prospołecznych, może wystąpić nie w jednym, ale w kilku różnych wariantach. A zatem oprócz tego uwzględnionego przez S. Schwartza, wskazującego na powiązanie zinternalizowanych norm z poczuciem własnej wartości jednostki, zdaniem Reykowskiego, mogą do głosu dochodzić także mechanizmy związane z „generalizacją osobistych standardów" (pomagamy osobom nam bliższym - podobnym do naszego „ja"), czy też z zakłóceniem równowagi w reprezentacji obiektów społecznych i aktywizacją standardów jednostki „poza ja". W odniesieniu do działania sumienia, szczególnego znaczenia nabiera ten drugi mechanizm, który teraz zostanie dokładniej mówiony.

J. Reykowski (1979) podobnie jak S. Schwartz opiera swoją koncepcję na „internalizacji norm" i tak jak on kluczowe miejsce przypisuje procesom poznawczym i tworzeniu się struktur poznawczych.

Podstawą regulacji normatywnej są - jak sama nazwa wskazuje - normy, które nie są wytworem czysto indywidualnym, ale budowane są na podstawach, których dostarcza jednostce społeczność, w której żyje. Normy tworzą w umyśle jednostki pewne „standardy oceny", „wzorce poznawcze" w oparciu o które każdorazowo może ona określić (gorzej lub lepiej), co należy czynić. Aby normy mogły pełnić swoją regulacyjną funkcję, stać się stabilnym standardem oceny, elementem „autonomicznego mechanizmu regulującego zachowanie" muszą zostać przez jednostkę uwewnętrznione. Normy są zaś uwewnętrznione, kiedy działają niezależnie od kontroli zewnętrznej, stają się dla jednostki źródłem powinności działania w określony sposób, źródłem dumy w sytuacji spełnionego obowiązku oraz poczucia winy w sytuacji jego niespełnienia. Jednostka nie może być też obojętna wobec łamania normy, czy nie respektowania ich w otoczeniu (tamże, s. 204 - 211).

Założenie, że zachowanie moralne regulowane jest przez wzorce poznawcze/standardy/normy prowadzi Reykowskiego do wniosku, iż standardy te wchodzą ze sobą we wzajemne związki, tworzą coraz większe układy i hierarchie, dzięki czemu regulacja zachowania moralnego przybiera systemowy charakter. Zachowania dorosłego człowieka kierowane są zatem nie przez proste „przyłożenie wzorca do sytuacji", lecz przez składający się z wielu ogniw proces analizy informacji o sytuacji, jej związku z innymi sytuacjami, bliższych i dalszych konsekwencjach zachowań, etc. (tj. zgodnie z modelem decyzyjnym S. Schwartza). Prosta reakcja moralna jest charakterystyczna dla osób mało rozwiniętych moralnie, u których sieć norm jest uboga i niezhierarchizowana (tamże, s. 226).

Podstawowa różnica teorii J. Reykowskiego i teorii „aktywizacji osobistych standardów" S. Schwartza polega na tym, iż zdaniem pierwszego z nich - posiadane przez jednostkę „wzorce poznawcze", normy postępowania, które stają się podstawą oceny własnych, ale i cudzych zachowań, aby spełniały swą funkcję regulacyjną, motywującą do podejmowania zgodnych z nimi zachowań, nie muszą w toku internalizacji być powiązane z „ja" jednostki. Zdaniem J. Reykowskiego często tak się dzieje, niemniej możliwe jest, że w osobowości człowieka utworzy się jako niezależny, zintegrowany, spójny i stabilny układ standardów postępowania „poza ja".

Powstanie tego układu, niezależnego od „struktury ja", jest możliwe dzięki temu, że w umyśle człowieka obok „struktury ja" powstają również poznawcze reprezentacje obiektów społecznych, w tym innych ludzi. Wzorce takie wytwarzane są w procesie informacyjnej interakcji z otoczeniem, w toku obserwowania rzeczywistości, oraz uogólnienia pozyskanych w ten sposób informacji. Źródłem „wzorców poznawczych" mogą być nie tylko rzeczywiste przedmioty i relacje. W umyśle człowieka powstają także pewne wizje stanów doskonalonych – wizje idealne. Te wizje podtrzymywane konsekwentnie przez członków określonej społeczności, także w postaci wyobrażeń zbiorowych (idei, mitów, wierzeń), nabierają również funkcji standardów – są to standardy idealne (tamże, 212 – 231).

Posiadane przez jednostkę struktury poznawcze mają tendencję do zachowywania równowagi. Kiedy docierające do jednostki informacje są niezgodne z uwewnętrznionymi standardami, wówczas to przyczyniają się do powstania napięcia, zakłócenia równowagi w owych strukturach. Tak powstała rozbieżność i towarzyszące jej napięcie motywuje osobę do podjęcia działań, mających na celu przywrócenie równowagi. Jeśli napięcie to powstaje pod wpływem widoku osoby potrzebującej, na skutek rozbieżności między tym, co ona spostrzega, a standardami stanu normalnego, czy idealnego zakodowanymi w strukturach poznawczych, to przywrócenie równowagi będzie polegało na udzieleniu jej pomocy. A zatem ostatecznie, jak wskazuje Reykowski, istnieje taka możliwość, że to nie powiązanie norm z poczuciem własnej wartości jednostki, ale spójność systemu normatywnego odgrywa decydującą rolę motywującą do podjęcia działania (tamże, s. 235 - 238).

Podsumowując można powiedzieć za Reykowskim, że przedstawiona przez niego teoria wskazuje na istnienie w osobowości człowieka dwóch mechanizmów normatywnych – związanego z „ja" jednostki i niezależnego od tej struktury. Istnienie mechanizmu normatywnego „poza ja" jest związane z tworzeniem się w umyśle jednostki struktur - systemów informacji dotyczących rzeczywistości zewnętrznej oraz koncentracją jej uwagi na stanach otoczenia, a nie własnych. Wówczas to jednostka nie jest skoncentrowana na własnym „ja", ale na zewnętrznym świecie, a uściślając na osobie potrzebującej pomocy, jej potrzebach i uczuciach, co przyczynia się do doświadczenia przez nią napięcia skłaniającego ją do zaradzenia potrzebom tej osoby (tamże, s. 221- 222).

Przytoczone tu dwie koncepcje mechanizmów opierają się na procesach poznawczych oraz zinternalizowanych normach. Podejmują próbę ukazania

mechanizmu generowania „powinności moralnej", przekonania jednostki, że to właśnie ona, w tych okolicznościach, w tym czasie powinna podjąć zachowanie zgodne z dokonaną przez siebie oceną moralną. Nie oznacza to, że autorzy przedkładają działanie tych mechanizmów nad innymi, opartymi np. na empatii, oczekiwaniach społecznych, czy związanymi z „generalizacją osobistych standardów". Niemniej wskazują oni, że istnieją także bardzo ważne normatywne mechanizmy ich wzbudzania, co z punktu widzenia działania sumienia, okazuje się być kluczowe.

Rozdział 4. Uwarunkowania właściwości sumienia oraz jego rozwoju – przegląd badań

Za H. Muszyńskim (1987, s. 59) możemy wyróżnić dwie główne grupy czynników mających wpływ na właściwości i rozwój sumienia. Są to:

- czynniki wewnętrzno – rozwojowe (zdolności intelektualne, wiedza i rozumienie, doświadczenie społeczne, rozwój emocjonalny, dyspozycje wolicjonalne i postawy),
- czynniki społeczno - kulturowe (kultura moralna środowiska, wzory postępowania moralnego, uznawane wartości, treści wychowania, metody wychowania).

Badacze w zależności od preferowanego nurtu teoretycznego przypisują większą wagę pierwszej lub też drugiej grupie czynników, a co się z tym wiąże – w kontekście tego wyboru - podejmują stosowne ku temu badania. Oto przegląd niektórych z tych badań.

4.1. Właściwości sumienia i jego rozwój a czynniki wewnętrzno - rozwojowe

Jednym z czynników mających kluczowe znacznie dla rozwoju sumienia dzieci jest poziom ich rozwoju intelektualnego. Takie stanowisko jest reprezentowane m.in. przez przedstawicieli teorii poznawczo – rozwojowych, w tym J. Piageta, L. Kohlberga i innych (za: Czyżowska, 2012, s. 60 – 63). Wyniki przeprowadzonych w tym nurcie badań jednoznacznie wskazują na wysoki poziom korelacji między poziomem inteligencji osoby (w tym jej wykształcenia), a poziomem jej rozwoju moralnego (rozumianego przede wszystkim w kategoriach moralnego rozumowania). Nie oznacza to jednak, że osoby o wysokim poziomie inteligencji są jednocześnie na wysokim poziomie rozwoju moralnego. Znaczy to, że osoby takie mają większą możliwość osiągania wyższych poziomów tegoż rozwoju, dla którego określony poziomu rozwoju intelektualnego jest warunkiem koniecznym. I tak warunkiem koniecznym dla osiągnięcia drugiego stadium rozwoju moralnego jest zdaniem Kohlberga - etap operacji konkretnych, dla stadium trzeciego – konieczne jest wyjście w kierunku operacji formalnych, dla czwartego – wczesne operacje formalne, piątego – skonsolidowane operacje formalne (tamże). Wzajemną zależność między poziomem inteligencji osoby, a jej poziomem rozwoju moralnego, potwierdzają także wyniki badań, uzyskane na gruncie polskim, w oparciu o narzędzie badawcze Kohlberga.

Zgodnie z nimi osiąganie przez jednostkę określonego stadium rozwoju moralnego jest ściśle uzależnione od jej poziomu wykształcenia (Czyżowska, 1993).

Na związek rozwoju poznawczego i moralnego można spojrzeć także w kontekście wrażliwości systemu poznawczego na naruszenie standardów (nie tylko moralnych). Zgodnie z wynikami badań przeprowadzonymi wśród młodzieży licealnej i technikum przez B. Maja, a następnie R. Zielińskiego (za: Reykowski, 1979, s. 227 – 228) można stwierdzić, że młodzież o „silnym nastawieniu moralnym" (wzięto pod uwagę poziom akceptacji normy, wrażliwość na naruszenie norm oraz przestrzeganie tychże norm na podstawie ocen rówieśników) była nie tylko bardziej wrażliwa na naruszenie zasad moralnych, ale także lepiej spostrzegała inne braki na przedstawionych jej obrazkach, niż młodzież o „słabym nastawieniu moralnym". Potwierdza to, zdaniem J. Reykowskiego, związek między zachowaniami moralnymi a wrażliwością systemu poznawczego na naruszenie standardów różnego rodzaju, z czego wynika, że zachowania moralne można traktować nie tylko w kategoriach wyuczonego nawyku, ale także jako efekt procesu przetwarzania informacji.

J. Trempała (1993) podejmując próbę odpowiedzi na pytanie – jakie czynniki decydują o odporności dzieci z VI – VIII klasy na pokusę oszustwa (ściągania), w wyniku przeprowadzonego przez siebie eksperymentu stwierdził, że są nimi zarówno prezentowane przez dzieci struktury rozumowania moralnego wskazujące na poziom rozwoju ich myślenia (badanie przeprowadzono w duchu kohlbergowskim, m.in. z wykorzystaniem dylematu Heinza), jak i zmienne sytuacyjne takie jak: złożoność i kierunek wzmocnień. A zatem - jego zdaniem - wyjaśnianie moralnie słusznych zachowań tylko w duchu teorii poznawczo – rozwojowych, czy też tylko zgodnie z teoriami społecznego uczenia się okazuje się niewystarczające. Interpretując otrzymane wyniki, badacz ten wskazał dodatkowo na wysoki poziom złożoności omawianego zagadnienia, trudnego do jednoznacznego wyjaśnienia.

Kolejnym elementem mającym wpływ na rozwój sumienia jest poziom zaspokojenia potrzeb jednostki. A. Potocka – Hoser (1971) doszła do wniosku, że zaspokojenie potrzeb sprzyja przejawianiu zachowań prospołecznych, natomiast niezaspokojenie potrzeb hamuje takie zachowania. Na zależność między poziomem altruizmu, a układem potrzeb wskazała także m.in. B. Zbańska (niepublikowana praca, za: Śliwak, 2001, s. 72). Jak wynika z przeprowadzonych przez nią badań dominującymi potrzebami w grupie altruistycznej były: opiekuńczość, rozumienie,

refleksyjność nad sprawami świata i człowieka, aktywność. E. Staub (2008, s. 74 - 109) na podstawie wyników swoich badań, jak i wyników badań innych badaczy stwierdził, że zaspokojenie podstawowych potrzeb: bezpieczeństwa, skuteczności i kontroli, pozytywnej tożsamości, więzi, rozumienia rzeczywistości, niezależności oraz długotrwałej satysfakcji i samoakceptacji (dwie ostatnie to zaawansowane potrzeby podstawowe), stwarza duże możliwości rozwoju u człowieka cech troskliwości i uczynności, natomiast ich frustracja - wrogości i agresji. Jak zauważył badacz, pogląd ten różni się od przekonania, że jednostki są z natury uczynne lub agresywne, uprzejme lub okrutne, dobre lub złe. Chociaż podstawowe potrzeby ludzkie są, jego zdaniem, częścią natury ludzkiej, to jednak w wyniku osobistych doświadczeń – albo ich zaspokojenia albo frustracji – dochodzi do rozwoju motywacji pomagania lub szkodzenia. Nie oznacza to oczywiście że osoby, które doświadczyły w swoim życiu frustracji potrzeb, są skazane na wrogość i agresję, jak i, że osoby doświadczające zaspokojenia potrzeb na pewno będą w przyszłości pomocne.

Analizując sytuację frustracji potrzeb Staub (2005, s. 33 – 72), na podstawie swoich badań, jak i wyników badań innych autorów dotyczących m.in. doświadczeń dzieci Holocaustu, molestowania seksualnego, czy innych form przemocy, stwierdza, że doświadczenia frustracji, agresji, a nawet traumatyczne mogą przyczynić się do ukształtowania się tzw. „altruizmu zrodzonego z cierpienia". Altruizm ten wyraża się we wzroście zainteresowania problemami innych, poczuciu odpowiedzialności za nich (aby zapobiegać tego typu cierpieniom), wzmocnieniu empatii, wzroście współczucia dla innych, wybieraniu zawodów związanych z pomaganiem innym, czy też poświęcaniu się dla dobra innych. Jak wskazuje Staub analizując te wyniki - osoby, które przeżyły w swoim życiu różnego typu cierpienia (a zatem doświadczyły deprywacji potrzeb), aby ukształtować w sobie postawę altruizmu, musiały wcześniej i/lub później doświadczyć wsparcia, pozytywnych relacji z opiekunem (lub innymi ważnymi osobami), przynajmniej w jakimś stopniu zaspokajających ich potrzeby. Konieczne było także przepracowanie doświadczonego cierpienia - traumy, odbudowania w sobie zaufania do ludzi, otwarcia się na ból innych (rany musiały zostać zagojone) (zob. Dunlop, 2015, s. 1 – 15).

Z wynikami tych badań w znacznej mierz korespondują wyniki uzyskane przez K. Skarżyńską (2011). Badaczka postawiła hipotezę, że za brak wrażliwości ludzi na potrzeby innych odpowiadają nie tyle ich złe doświadczenia, ile brak pozytywnych doświadczeń w relacjach z ludźmi. Hipotezę tę udało się jej udowodnić, ale tylko

częściowo. Zgodnie z otrzymanymi przez nią wynikami - suma dobra jakie jednostka otrzymuje od innych (a więc i jej subiektywne przekonanie, co do zaspokojenia własnych potrzeb) przyczynia się do odrzucenia przekonania o złej naturze ludzkiej – wykorzystywania innych do osobistych celów, tj. tzw. darwinizmu społecznego oraz deklarowania zaangażowania na rzecz innych. Pozytywne doświadczenia nie różnicowały jednak poziomu zaufania do innych. Zaufanie do innych okazało się mieć natomiast związek z ilością negatywnych doświadczeń jednostki – im większe było jej przekonanie o jej złych doświadczeń w relacjach z innymi, tym niższe było jej zaufanie do innych.

Na skuteczność sumienia wpływ mają także pewne stany wewnętrzne jednostki np. odczuwanie nienawiści wobec konkretnej osoby lub grup społecznych, poczucie pokrzywdzenia (za: Stach, 2012, s. 152), jak również u dzieci: doświadczany przez nie stan emocjonalny (im bardziej pozytywny, tym są one bardziej gotowe udzielać pomocy innym (za: Śliwak, 2001).

Ważnym aspektem osobowości mającym znaczący wpływ na sposób funkcjonowania i rozwoju sumienia jest empatia. Zgodnie z wieloletnimi wynikami badań C. D. Batson'a i jego współpracowników (za: Batson, Ahmad, Stocks, 2012) została potwierdzona hipoteza altruizmu płynącego z empatii. Zdaniem badacza empatia wytwarzająca altruistyczną motywację jest bardziej wrażliwa na potrzeby innych, niż motywacja pomagania innym z innych powodów, ponieważ jest ukierunkowana na większe dobro osoby w potrzebie, a nie na własne dobro. Przytoczone przez niego dowody eksperymentalne potwierdzają, że osoby rozbudzone empatycznie czują się dobrze tylko wtedy, kiedy zostaje zaspokojona potrzeba drugiej osoby. Jednostki odczuwające mniejszą empatię w sytuacji możliwości nie udzielenia pomocy osobie potrzebującej (możliwość ucieczki czy usprawiedliwienia się przed sobą samym), skorzystają z niej.

N. Eisenberg na podstawie swoich wieloletnich badań, jak i badań swoich współpracowników (w tym wielu badań podłużnych) (za: Eisenberg, Valiente, Champion, 2012) doszła do wniosku, że w większości sytuacji, zwłaszcza po okresie wczesnego dzieciństwa, empatia skłonna jest rozwinąć się albo we współczucie (skoncentrowane na innych osobach) albo w osobiste cierpienie (bardziej skoncentrowane na „ja" jednostki), albo w jedno i drugie. Nie udało się do końca udowodnić, że cierpienie empatyczne i współczucie prowadzą do różnych motywacji i w konsekwencji do różnych zachowań. Wyniki licznych badań przywołanych przez

autorkę (w tym jej własnych) wydają się natomiast potwierdzać że niektórzy ludzie z powodu predyspozycji biologicznych, w tym temperamentalnych, są bardziej niż inni predysponowani do orientowania się na emocje i potrzeby innych oraz do reagowania na nie, a nie do skupiania się na sobie i swoim osobistym cierpieniu. W reakcjach pokrewnych empatii i zachowaniach prospołecznych istnieją zatem różnice indywidualne, które z czasem jeszcze bardziej się utrwalają, pod wpływem różnych oddziaływań socjalizatorów. Niemniej, jak zauważa badaczka, pomimo genetycznych, konstytucjonalnych i środowiskowych wpływów na zdolność do odczuwania współczucia i do zachowań prospołecznych, ludzie mogą przyczyniać się do rozwoju własnej orientacji na drugą osobę i dokonywać wyboru między udzieleniem czy też nieudzieleniem pomocy innym.

Zgodnie z wynikami badań M. Czerniawskiej (2002) przeprowadzonych wśród uczniów liceów ogólnokształcących udało się potwierdzić hipotezę, że poziom empatii prezentowany przez daną osobę, modyfikuje jej system wartości oraz, że osoby charakteryzujące się wysoką empatią bardziej ceniły wartości prorodzinne i moralne, koncentrujące się na relacjach interpersonalnych (kochający, pomocny, uczciwy, uprzejmy, wybaczający), natomiast w niższym stopniu - wartości hedonistyczne skupiające się na osobie (dostatnie życie, przyjemność, życie pełne wrażeń), czy też wartości poznawcze, niezależnościowe i przyczyniające się do indywidualnego sukcesu (ambitny, intelektualista, logiczny, niezależny). W innych badaniach przeprowadzonych przez autorkę udało się również udowodnić, że (Czerniawska, 2000) młodzież agresywna ceniła w większym stopniu wartości hedonistyczno – niezależnościowe i przyczyniające się do sukcesu w działaniu (dostatnie życie, przyjemność, życie pełne wrażeń, ambicja, niezależność, odwaga), co zgodnie z jej interpretacją - stanowi jakby „usankcjonowanie" zachowań agresywnych. Młodzież dobrze przystosowana społecznie, wskazuje jako bardziej znaczące w swoim systemie przekonań wartości religijno – moralne (pomocny, uprzejmy, uczciwy, wybaczający, zbawienie) oraz wartości związane z dobrą kondycją psychiczną (mądrość, poczucie własnej godności, równowaga wewnętrzna, opanowanie). Wartości te ogólnie przyczyniają się do prawidłowych kontaktów społecznych. Porównując wyniki uzyskane w obu badaniach autorka wysuwa wniosek, że empatia sprzyja rozwojowi wartości prospołecznych i jest przeciwieństwem agresji na poziomie ukształtowanego systemu wartości.

Cennych informacji na temat sumienia dostarczają nam wyniki badań nad altruizmem (czy zachowaniami prospołecznymi) dotyczące osobowościowych uwarunkowań altruizmu.

J. Śliwakowi (2001) udało się udowodnić, że altruizm ma rozległe podłoże osobowościowe, najbardziej bezpośrednio i znacząco wiąże się z wartościami tzw. „społecznymi" i obrazem siebie (strukturą „ja"). Ważnym dla rozwoju altruizmu okazał się również ogólny poziom integracji i dojrzałości osobowości (tzn. uwolnienie osobowości od wewnętrznych napięć i niepokoju oraz wynikających z tego mechanizmów obronnych). Badacz ten wykazał również znaczące różnice między motywacją zachowań altruistycznych - endo i egzocentryczną (podział zaproponowany przez J. Karyłowskiego, 1982). Altruizm egzocentryczny jest powiązany przede wszystkim ze sferą wartości, relatywnie mniej – i negatywnie – z napięciami i realizacją własnego „ja". W przypadku altruizmu endocentrycznego jest odwrotnie – zdecydowanie mniej jest tłumaczony preferencją wartości, częściej jest związany z napięciami i realizacją własnego „ja". W tym typie altruizmu pojawia się znaczący wpływ niepokoju połączonego ze skłonnością do obwiniania się, szczególnie w podgrupie kobiet. Zdaniem badacza altruizm egzocentryczny okazuje się być zatem „bardziej otwarty" i mniej obronny, a więc bardziej autonomiczny wobec swego osobowościowego podłoża, podczas gdy endocentryczny jest bardziej skoncentrowany na własnym „ja" i powiązany z realizacją siebie.

M. Jarymowicz i J. Rogala (1976) potwierdziły hipotezę, że wgląd we własny egocentryzm (tj. analizowanie zachowań i postaw własnych oraz innych ludzi), zwiększa umiejętność dostrzegania problemów innych ludzi oraz działania na ich rzecz. Z nastawieniem prospołecznym, jak wynika z badań T. Szustrowej (1972), wiąże się umiarkowany poziom samoakceptacji oraz – zgodnie z wynikami M.Z. Smoleńskiej (1978) - nie sprzyja mu doświadczenie własnej osoby jako wyjątkowej.

Przedmiotem licznych badań była zależność między zachowaniami altruistycznymi, a preferowanymi przez daną jednostkę wartościami. E. Staub (1976) wykazał, że osoby bardziej prospołeczne częściej ceniły takie wartości jak – bycie pomocnym i równość, te natomiast, które charakteryzował niższy poziom orientacji prospołecznej – wygodne życie, czystość i ambicję. Poza tym orientacja prospołeczna była związana z przypisywaniem sobie odpowiedzialności za dobro innych, jak również osoby, które osiągały wyższy poziom rozwoju moralnego okazywały też większą gotowość do zachowań pomocnych. E. Staub (1990) wyodrębnił dwie orientacje

w zakresie wartości moralnych: prospołeczną (skoncentrowaną na dobru drugiego człowieka) oraz „na reguły" (skupioną na zasadach i regułach moralnych). Jak wynika z przeprowadzonych przez niego badań, z pierwszą orientacją wiążą się takie aspekty, jak: wysokie wartościowanie ludzi (grup społecznych), dbanie o ich dobro oraz poczucie osobistej odpowiedzialności za dobro innych. Potwierdzają to wyniki badań M. Jarymowicz (1979), zgodnie z którymi zachowania prospołeczne były związane z wysoką pozycją w systemie wartości, takich pojęć jak: człowiek i społeczeństwo. W innych badaniach autorce udało się także udowodnić negatywny związek między gotowością pomagania innym, a systemem wartości opartym na manipulowaniu innymi zwanym makiawelizmem (Jarymowicz, 1976).

Do grupy badań ukazujących wzajemną zależność preferowanych wartości i podejmowanych zachowań dołączyć można badania B. Komorowskiej (2006) podjęte na dużej próbie 600 gimnazjalistów. Autorka w wyniku ich przeprowadzenia wykazała, że hierarchia wartości młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze jest daleka od obiektywnej i znacząco różni się od hierarchii wartości młodzieży nie sprawiającej trudności wychowawczych. Wśród osób sprawiających trudności wychowawcze niskie miejsce zajmowały takie wartości jak: godność osobowa, dobro moralne, mądrość, szacunek, realizacja zadań życiowych. W zakresie natomiast urzeczywistniania wartości (postępowanie w życiu zgodnie z wartościami) młodzież ta, w odróżnieniu od młodzieży nie sprawiającej trudności wychowawczych, koncentrowała się na działaniach bezrefleksyjnych, przypadkowych, niewymagających zaangażowania i inicjatywy oraz na działaniach schematycznych, naśladowczych, „utartych schematach postępowania". Młodzież nie sprawiająca trudności wychowawczych znacznie częściej wykazywała się większym zaangażowaniem i podejmowaniem działań wykraczających poza utarte, znane sposoby zachowań, otwarciem się na innych i pracą nad sobą.

Poprzez wskazanie preferowanych przez badanych wartości i podejmowanych przez nich zachowań, wkraczamy w kolejne ważne zagadnie, a mianowicie wzajemne relacje różnych aspektów działania sumienia. Wydaje się, że poszczególne aspekty działania sumienia, takie jak preferowane wartości i dokonywane zgodnie z nimi oceny moralne, podejmowane zachowania moralne, wyrzuty sumienia powinny być ze sobą spójne. Często jednak tak nie jest. Zgodnie z koncepcją L. Kohlberga. wraz z osiąganiem coraz wyższych poziomów rozumowania moralnego, powinna wrastać spójność pomiędzy dokonywanymi ocenami moralnymi, a podejmowanymi zachowaniami. Taką zależność udało się częściowo udowodnić L. Kohlbergowi, kiedy

okazało się, że wśród studentów będących na postkonwencjonalnym poziomie rozumowania moralnego jedynie 15% oszukiwało w czasie testów, w porównaniu z 70% oszukujących studentów rozumujących na poziomie prekonwencjonalnym. Niemniej, jak wskazuje H. R. Schaffer (2006, s. 337), wyniki te mogą potwierdzać jedynie pewien trend, ponieważ lista wyjątków od tej reguły w obu grupach była prawie tak duża, jak lista osób zachowujących się zgodnie z osiągniętym poziomem rozwoju moralnego. Zależności tej nie udało się również w sposób jednoznaczny udowodnić J. Trempale (1993) w przywołanym już badaniu eksperymentalnym dotyczącym ściągania przez dzieci. Zgodnie z otrzymanymi przez niego wynikami, z rzadszym podejmowaniem ściągania (wskaźnikami odporności na pokusę były tu: czas latencji – powstrzymania się od ściągania, częstość wykroczeń oraz czas trwania wykroczenia) bezpośrednio związane były jedynie stadia rozumowania moralnego dotyczące ściągania, jakie uzyskały dzieci podczas badania przeprowadzonego bezpośrednio po doświadczonej przez nie sytuacji pokusy. Takiej prostej współzależności nie było już w stadiach rozumowania moralnego, jakie w dwukrotnym badaniu uzyskały one przed ową sytuacją. Przy czym autor eksperymentu nie uważa, że uzyskane przez niego wyniki potwierdzają zupełny brak związku poziomu rozumowania moralnego i podejmowanych zachowań, ale że związek ten nie jest bezpośredni, a współprzyczynowy, związany z kierunkiem wzmocnień (czy są to kary czy nagrody) i ich złożonością (czy są one bezpośrednie np. groźba negatywnej oceny, czy złożone – mają formę oczekiwań społecznych, np. komunikat: „do tej pory nikt nie ściągał na teście").

Zgodnie z wynikami badań eksperymentalnych S. Schwartza (za: Gołąb, 1980b, s. 244 - 247) przeprowadzonych wśród studentów można stwierdzić, że istnieje pozytywny związek deklarowania przez nich akceptacji dla określonej normy postępowania i zgodnego z nią zachowania (wzięto pod uwagę normy zobowiązujące do pomagania kolegom, taktownego postępowania względem nich, przejawiania solidarności), ale tylko wśród tych badanych, którzy byli skłonni dostrzegać skutki swych czynów dla innych osób oraz czuli się odpowiedzialni za swoje postępowanie. U studentów, którzy nie przejawiali odpowiedzialności za swoje czyny i nie zwracali uwagi na skutki swoich zachowań dla innych, nie występowała zgodność między odczuwanymi powinnościami, a postępowaniem.

A. Gołąb (1979a) podejmując w swoich badaniach zagadnienie związku między standardami rygorystycznymi i ich wpływem na moralne zachowanie, zbadał 195

chłopców w wieku 16 – 18 lat - uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Na ich podstawie stwierdził, że badani deklarujący „standardy rygorystyczne wysokie" („pomagać należy wszystkim kolegom"), pomagali mniejszej liczbie osób, niż badani o standardach wysokich, ale nierygorystycznych, natomiast osoby o „standardach rygorystycznych niskich" pomagały najmniejszej liczbie z wszystkich poddanych badaniu. Tak więc, jak stwierdza badacz, ceną uznawania standardów rygorystycznych jest rozdźwięk między odczuwaną powinnością a postępowaniem – szczególnie u osób ze „standardami rygorystycznymi wysokimi"[25].

Na zupełnie inne źródło zachowań moralnych wskazują przedstawiciele innych nurtów psychologicznych, w tym teorii społecznego uczenia się. Podejmując swoje badania, skupiają się oni m.in. na zmiennych sytuacyjnych. Ich zdaniem wpływ na zachowanie prospołeczne mają takie czynniki sytuacyjne, jak: kary i nagrody, jakie otrzymuje dana osoba, lub też spodziewa się otrzymać (w tym kary i nagrody wewnętrzne), przypisanie rangi pomocy, jaka ma zostać udzielona (czy ratuje ona komuś życie, czy ktoś jest jedyną osobą, która może pomóc), forma przekazu prośby o pomoc (apel indywidualny - zbiorowy), ilość osób uczestniczących w zdarzeniu (kwestia „rozproszenia odpowiedzialności"), anonimowość, znajomość osoby, wobec której ma być podjęte działanie oraz nasze podobieństwo do niej, stopień odpowiedzialności, jaki przypisujemy danej osobie, za znalezienie się w takiej sytuacji (np. pomoc alkoholikowi), pośpiech, aktualny nastrój (dorośli pod wpływem złego nastroju pomagają częściej, dzieci rzadziej), doświadczanie sukcesów, etc. (za: Śliwak, 2001, s. 57 – 63; Domachowski, 2007, s. 174 – 180).

W badaniach podłużnych przeprowadzonych przez T. Malti i M. Buchmann (2010) wśród sześcio i siedmniolatków okazało się, że istnieje związek między doświadczanym przez nich poczuciem winy dzieci a ich współczuciem, przy czym związek ten miał miejsce dopiero w wieku 7 lat. W pierwszym momencie badania, tj. w wieku 6 lat te dwie sfery funkcjonowały względem siebie niezależnie, co może wskazywać, jak wskazują autorzy badań, na ich niski poziom koordynacji ze zdolnościami kognitywnymi oraz społecznymi (zarówno poczucie winy, jak i współczucie wymagają bowiem rozumienia faktu cierpienia innych w moralnie

[25] Warto byłoby takie badania przeprowadzić u dzieci. Prezentowanie bowiem przez młodzież w tym wieku postawy rygorystycznej może być efektem ogólnej ich niedojrzałości i swoistego usztywnienia się takiej postawy. Dla dzieci młodszych postawa rygoryzmu jest naturalna, na co wskazują przywołane przez Gołąba wyniki badań (m.in. N.J. Bulla, Cz. Kowala, H. Malewskiej), co mogłoby oznaczać, że nie musi ona koniecznie wiązać się z obniżeniem gotowości do zachowań moralnych.

ważnych sytuacjach konfliktowych). Wyniki tych badań pokazały także, że zarówno poczucie winy jak i współczucie wykazywały przez dwa lata duży poziom stabilności, pomimo zmieniającego się kontekstu ich rozwoju (tzn. w tym czasie dzieci zaczęły uczęszczać do szkoły).

Ciekawych powiązań pomiędzy różnymi aspektami rozwoju moralnego dostarczają nam również wyniki badań nad moralnym maksymalizmem. A. Oleszkiewicz, O. Bąk, A. Keplinger (2005) w przeprowadzonych przez siebie badaniach nad moralnym maksymalizmem, rozumianym w kategoriach zachowań odbiegających wyraźnie „w górę" od normatywnych oczekiwań społecznych, stwierdziły różnice w ocenie zachowań moralnie pozytywnych reprezentujących poszczególne kody etyczne. Badania wśród młodzieży i osób starszych ujawniły, że najwyżej oceniane okazały się zachowania reprezentujące kod autonomii (skoncentrowane na dobru konkretnego człowieka, poszanowaniu jego praw, wolności), następnie związane z kodem godności (tu podstawową wartością jest życie w godny sposób) i na końcu z dobrem powszechnym (skoncentrowanym na dobru społeczności ludzkiej oraz na zasadach dzięki którym społeczeństwo może istnieć). Wyniki badań ujawniły także, że osoby starsze wyżej, niż młodzi ludzie, oceniają analizowane zachowania z zakresu maksymalizmu moralnego oraz formułują bardziej radykalne oceny w odniesieniu do zachowań pozytywnych jak i negatywnych.

Wyniki licznych badań analizowanych przez J. P. Tangney i J. Stuewig (2012, s. 410 - 421) potwierdzają, że istnieją zasadnicze różnice w konsekwencjach doświadczania - jako komponenty wyrzutów sumienia - wstydu oraz poczucia winy (zarówno w formie chwilowego doświadczenia jak i stałej dyspozycji; dokładne omówienie różnic w doświadczaniu tych dwóch emocji znajduje się w rozdziale 2.3). Konsekwencją doświadczania wstydu jest znacznie częściej pragnienie ucieczki, zakłócenia zdolności empatycznych, nasilenia odczuwania gniewu i agresji. Doświadczanie go, jako stałej dyspozycji, przyczynia się do wielu problemów natury psychologicznej m.in. depresji, lęku, zaburzeń jedzenia, niskiego poczucia własnej wartości. Zgodnie z aktualnie prowadzonymi przez autorów badaniami podłużnymi nad emocjami moralnymi w rodzinach amerykańskich już dzisiaj stwierdzono, że skłonność do wstydu zbadana u dzieci w klasie piątej, niezależnie od ich statusu socjoekonomicznego, była prognostykiem m.in. prowadzenia samochodu w sposób niebezpieczny w późniejszych latach, szybszej inicjacji alkoholowej, używania

narkotyków, prób samobójczych. U dzieci wykazujących się większą skłonnością do poczucia winy, takich zależności nie stwierdzono.

Podejmując - na gruncie koncepcji o biologicznych uwarunkowaniach sumienia - próbę odpowiedzi na pytanie dlaczego sumienie czasami jest nieskuteczne i nie potrafi powstrzymać ludzi przed złymi czynami, R. Stach (2012) wskazuje pewne wyuczone sposoby manipulowania własnym sumieniem polegające m.in. na zmianie ocen własnych zamiarów, zmianie norm postępowania, którymi powinno się kierować, deprecjonowanie zachowań innych osób. Zgodnie z wynikami badań C. L. Harenski i S. Hamanna (tamże, s. 141 – 144) takie mentalne zabiegi reinterpretacji sytuacji, powodują mierzalne zmiany w funkcjonowaniu tych struktur mózgu, które są określane jako „mózg sumienia", powodując redukowanie emocji moralnych, a przez to niwelując nieprzyjemne doświadczenia kar ze strony sumienia.

W. Terlecka (1991) pytając młodzież, co rozumie pod pojęciem takiej wartości jak „praca nad sobą", najczęściej uzyskiwała odpowiedź: „starać się być lepszym". O ile rozumienie wskazanej wartości jest jak najbardziej słuszne, o tyle, jak wskazuje badaczka, uczniowie w odniesieniu do tej wartości zbyt rzadko zdają sobie sprawę, że ich osobisty rozwój zależy przede wszystkim od ich aktywności i praktykowania dobrych zachowań.

Wiele cennych informacji na temat sumienia przynoszą badania dotyczące kłamstwa. Szukając odpowiedzi na pytanie dlaczego niektóre dzieci kłamią częściej niż inne, P. Ekman oraz M.A. Mason Ekman, T. Ekman (2014, s. 49 – 83) przytaczają wyniki różnych badań i analiz podejmujących zagadnienie kłamstwa u dzieci. Zgodnie z nimi, inteligencja dzieci nie chroni ich przed kłamstwem. Dzieci inteligentne kłamały tak samo często, jak te z niższym ilorazem inteligencji, przy czym im dzieci bardziej inteligentne, tym robiły to lepiej, tzn. nie pozwalały się złapać (chociaż zgodnie z przytoczonymi przez V. Talwar i A. Crossman (2011, s. 158) wynikami badań dotyczącymi małych dzieci – im wyższy był poziom IQ tych dzieci, tym częściej kłamały, ale równocześnie były bardziej odporne na pokusy, co oznacza, że miały mniej powodów do kłamania). Chociaż wyniki nie są jednoznaczne, to jednak większość z nich wskazuje, że dzieci mające problemy przystosowawcze, kłamały częściej, niż dzieci bez takich trudności. Częściej kłamały także dzieci, które w testach wykazywały się skłonnością manipulowania innymi (tzw. kłamstwo makiaweliczne). Na częstotliwość kłamstw u dzieci miały także wpływ czynniki o charakterze społecznym, które to zostały przedstawione w kolejnym podrozdziale.

B. M. DePaulo (1012) na podstawie przeprowadzonych badań wśród studentów amerykańskich oraz grupie przypadkowych osób w wieku od 18 do 71 lat, doszła do wniosku, że powszechność popełnianych codziennych kłamstw jest tak duża, że nie można dzielić ludzi na tych, którzy kłamią i nie kłamią, ale na tych, którzy kłamią więcej i mniej. Po otrzymaniu tych wyników, na tej samej próbie osób, przeprowadzono cały szereg testów psychologicznych, które wykazały, że osoby, które kłamią dużo, przejawiają też skłonność do manipulacji, są mniej odpowiedzialne, niż osoby, które kłamią mało, bardzo przejmują się tym, co inni o nich myślą i są bardziej ekstrawertyczne.

Ważnym aspektem rozwoju sumienia są kwestie związane z zaangażowaniem religijnym dziecka. Badając funkcje postawy religijnej w osobowości człowieka W. Prężyna (1981) udowodnił, że osoby zdecydowanie religijne okazały się znacznie bardziej prospołeczne, niż osoby o intensywnej postawie negatywnej wobec religii oraz osoby o niskiej intensywności postawy religijnej. Osoby te charakteryzowała również serdeczność, uczuciowość, ufność, otwartość oraz dobre kontakty z innymi ludźmi. Do podobnych wyników doszli w swoich badaniach J. Śliwak i M. Szafrańska (2000). Okazało się, że dla osób, które osiągnęły najwyższy poziom altruizmu, religia była czymś bardzo istotnym, organizującym życie oraz relacje z innymi. Dla osób, które osiągnęły niski poziom altruizmu religia zajmowała miejsce peryferyjne i była czymś mało znaczącym. Grupa natomiast osób, której poziom altruizmu został określony jako średni, w swojej religijności okazała się być bardziej zbliżona do grupy altruistycznej, niż niealtruistycznej.

D. Buksik (2003) podejmując badania nad poziomem wrażliwości sumienia doszedł do wniosku, że im bliższe rozumienie sumienia w aspekcie religijnym, tym wyższy poziom wrażliwości sumienia. Również im wyższy poziom autodeklaracji wiary, tym wyższy poziom wrażliwości sumienia. Potwierdzają to również wyniki badań S. Głaza (2010) przeprowadzone wśród młodych ludzi w wieku 21 – 25 lat, z tym, że religijność została tu wyznaczona przez intensywność „przeżycia obecności Boga". Zgodnie zatem z wynikami tych badań, osoby charakteryzujące się większą intensywnością „przeżycia obecności Boga" miały lepiej rozwiniętą strukturę wrażliwości sumienia („na siebie i innych" oraz „na świat i wartości moralne"), niż osoby o niskim poziomie „przeżycia obecności Boga". Jednak tylko częściowo potwierdziły się hipotezy wskazujące na zróżnicowanie wartości preferowanych przez obie grupy.

4.2. Właściwości sumienia i jego rozwój a czynniki społeczno – kulturowe

Pierwszym obszarem zdobywania przez dzieci doświadczeń mających kluczowe znaczenie dla rozwoju ich sumienia jest środowisko rodzinne. Poniżej zostaną zaprezentowane jedynie niektóre z przeprowadzonych w tym kontekście badań. Należy mieć przy tym świadomość, że wszelkie doświadczenia związane z funkcjonowaniem dziecka w rodzinie mające swój wydźwięk w rozwoju jego osobowości, odciskają także swoje piętno na sposobie funkcjonowania i rozwoju jego sumienia.

Zgodnie z wynikami badań różnych autorów, w tym ich analizą przeprowadzoną przez A. Gołąba (1980b, s. 248 - 252) należy uznać, że na poziom internalizacji moralnej będącej podstawą rozwoju moralnego, mają wpływ takie czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym, jak: dobry przykład, serdeczny stosunek rodziców do dzieci czy techniki oddziaływania na dziecko. Na ostatnią grupę czynników zwraca szczególną uwagę M. Hoffman (2006). Dokonując analizy wyników badań, w tym wieloletnich badań własnych, dotyczących wpływu różnych form dyscyplinowania dziecka przez rodziców , badacz ten wskazuje na pozytywny związek wysokiego poziomu rozwoju moralnego z dyscyplinowaniem dziecka opartym na indukcjach (dokładne omówienie znajduje się w rozdziale 2.3 oraz 5.1.)

Na rozwój moralny wpływają nie tylko indukcje, tj. rozmowy dzieci z rodzicami po podjęciu przez nie niewłaściwych zachowań, a zatem mające typowo moralny wymiar. Na rozwój moralny dzieci w każdym wieku, wpływ mają także konwersacje, rozmowy rodziców z dziećmi w ogóle, niezależnie od tematu (zwłaszcza jeśli mają one charakter dwukierunkowy, interakcyjny). Jest to związane z faktem, że chociaż pierwotne tematy tych rozmów są często moralnie neutralne, to jednak w toku ich prowadzenia, zazwyczaj wyłaniają się wątki moralne (w najróżniejszej formie: ocen moralnych, dyskutowania o skutkach zachowań, konfliktach, sprawiedliwości, ranieniu innych, etc.), które to przyczyniają się do rozwoju moralnego dzieci, kształtowania ich moralnej tożsamości. Zagadnienie to zostało bardzo szeroko podjęte przez badaczy z różnych krajów, których dorobek został zebrany w książce pod redakcją C. Wainryb i H. E. Recchia (2014). Autorki te zauważają, że chociaż nie ma dużej ilości badań, zwłaszcza podłużnych, ukazujących rolę tych interakcji w rozwoju moralnym, to jednak są inne, podejmujące to zagadnienie w sposób pośredni, co stanowi potwierdzenie ich znaczenia w rozwoju moralnym dzieci oraz umożliwia zrekonstruowania tego wpływu w różnych kontekstach (tamże, s. 4 – 5).

Wpływ sposobu dyscyplinowania dzieci przez rodziców (na jaki wskazywał M.L. Hoffman), stawianych przez nich wymagań, jak i emocjonalnej jakość relacji rodzicielskich na rozwój moralny dzieci, był także przedmiotem badań T. Szustrowej (1972). Zgodnie z tymi badaniami - dzieci z grupy egocentrycznej częściej odczuwały obojętność lub niechęć rodziców (zwłaszcza ojca), jak również rzadziej spotykały się z objawami miłości z ich strony, niż dzieci z grupy prospołecznej. Inne były też ich doświadczenia związane ze stawianiem wymagań. W grupach egocentrycznych częściej spotykało się większe wymagania i to bezwzględnego posłuszeństwa ze stosowaniem kar fizycznych oraz nagród jako środka ich egzekwowania. W grupie prospołecznej natomiast częściej były stosowane psychologiczne środki kontroli. Potwierdzają to badania m.in. B. Weigel. Wynika z nich (za: Gała, 1992, s. 66), że dziewczynki altruistyczne miały matki ciepłe, które zaspokajały ich potrzeby fizyczne i psychiczne oraz aprobowały ich wchodzenie w grupę rówieśniczą. Matki dziewczynek egocentrycznych natomiast przejawiały w stosunku do swych dzieci chłód, brak intymności, niezadowolenie oraz podkreślały swoje „poświęcenie" dla nich, chociaż zewnętrznie otaczały je wyszukaną opieką fizyczną.

Przytoczone wyniki znajdują również potwierdzenie w badaniach A. Gały (1992) przeprowadzonych wśród 265 osób w wieku 20 – 25 lat, dotyczących wpływu środowiska rodzinnego na poziom autonomii moralnej. Zgodnie z nimi osoby wysoce autonomiczne częściej doświadczały od swoich rodziców odrzucenia i żyły w przekonaniu, że były w dzieciństwie mniej przez nich zaniedbywane. Rodzice nie stawiali także wobec tych osób nadmiernie surowych wymagań, którym nie mogłyby sprostać. Rodziny osób o wysokim i niskim poziomie autonomii moralnej różniły się także pod względem panującego w ich domu systemu dyscypliny. „Wysokoautonomiczni" znacząco rzadziej byli karani fizycznie, czy też symbolicznie (np. przez zawstydzanie). Rzadziej byli również nagradzani. Odnosi się to zazwyczaj do nagród bezpośrednich typu „coś za coś", ale także do nagród symbolicznych, których istota polegała na dostarczeniu za określone zachowania przyjemnych przeżyć, np. wspólnego spaceru z rodzicami. W przypadku wykroczeń, „wysokoautonomiczni" częściej i na wszystkich szczeblach wieku spotykali się z wyjaśnieniem przez rodziców, na czym polega popełnione przez nich zło i jak należy zachowywać się w przyszłości. Przy czym, jak wskazuje J. Garbarino i U. Bronfenbrenner (za: Gała, 1992, s. 38), korzystniejsza z punktu widzenia osiągania moralnej autonomii jest optymalna

rozbieżność postaw rodziców, a nie ich jednomyślność, co skłania podmiot do konfrontacji i ustalenia własnego systemu naczelnych zasad.

Na silny związek środowiska rodzinnego i zdolności empatycznych wskazują wyniki badan eksperymentalnych W. Gulin (1994), przeprowadzonych w trzech grupach wiekowych dzieci i młodzieży (tj. 11 – 12 lat, 13 – 14 lat, 15 – 16 lat). Autor badań wykazał, że środowisko rodzinne tych osób miało pierwszorzędny związek z prezentowanymi przez nie zdolnościami empatycznymi, przy ważnym założeniu, że wzięto pod uwagę tylko dzieci z normy intelektualnej. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, pochodzące z marginesu społecznego (badanie miało miejsce w pogotowiu opiekuńczym) koncentrując się na swoich niezaspokojonych potrzebach, w znacznie niższym stopniu potrafiły wczuwać się w stany psychiczne innych osób, niż dzieci z rodzin funkcjonujących prawidłowo.

Zgodnie z przeprowadzonymi przez N. Eisenberg i jej współpracowników badaniami (za: Eisenberg, Sponrad, Morris, 2014, s. 194 – 195) nad reakcjami pokrewnymi empatii okazało się, że skłonność do reagowania współczuciem przez rodziców (ale nie osobistym cierpieniem) jest przekazywana ich dzieciom, ale tylko tej samej płci. A zatem wpływ na poziom współczucia córek miał poziom współczucia prezentowany przez ich matki, a wpływ na poziom współczucia synów miał poziom współczucia ojców (wpływ matek na synów nie był już jednoznaczny). Różnice te, zdaniem badaczy, należy tłumaczyć przede wszystkim mechanizmami modelowania (wpływem wychowania), a nie predyspozycjami biologicznymi (chyba, że okaże się, iż geny odpowiedzialne za empatię przenoszone są także przez chromosomy płci). Z przytaczanych przez N. Eisenberg, T. L. Spinrad oraz A. Morris badań, wynika także, że poziom empatii dzieci 10- i 12- letnich miał wpływ na poziom empatii ich młodszego o 2 - 3 lata rodzeństwa, przy czym związek ten odnotowano także tylko u rodzeństwa tej samej płci (tamże).

E. Staub (2008, s. 74 - 101) na podstawie licznych przeprowadzonych przez siebie badań oraz przytoczonych wyników badań innych badaczy również zauważa, że to, czy dziecko wyrośnie na osobę uczynną i altruistyczną, czy na kogoś, kto jest wrogi i agresywny, zależy w znacznej mierze od kombinacji praktyk wychowawczych. – na ile zaspokajają one podstawowe potrzeby dziecka (koncepcja ta została dokładnie omówiona w rozdziale 5.1.). Badani przez Staub'a studenci college'u, którzy oceniali swoich rodziców jako czułych i troskliwych, częściej mieli także pozytywny obraz swoich bliźnich i wyrażali troskę i poczucie odpowiedzialności za dobro innych. Ważne

jest, oprócz dostarczania przez rodziców ciepła i troski, wprowadzanie przez nich dziecka także w świat zasad, reguł zachowania, dawanie przykładu. Rodzicielski permisywizm wykazał związek z agresją u nastolatków, niezależnie od kontinuum ciepło – wrogość. Wzrost zachowań pomocnych ma także związek ze stwarzaniem dzieciom okazji do pomagania innym. Badacz dokumentuje także możliwość wzrostu zachowań altruistycznych u osób, które doświadczyły różnego rodzaju okresowych frustracji, pod wpływem wsparcia bliskich im osób, a dzięki temu - przepracowania doświadczonych cierpień (Staub, 2005).

Poszukując neuronalnych komponentów funkcjonowania sumienia w zależności od doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego R. Stach (2012, s. 147) przytacza wyniki badaczy bostońskich (A. Tomoda, H. Suzuki, K. Rabi i współpr.) podejmujących zagadnienie stosowania kar cielesnych w dzieciństwie i ich wpływu na rozwój sumienia. Spośród 1455 osób w wieku od 18 do 25 r. ż. badacze ci wyselekcjonowali 23 osoby, wobec których w dzieciństwie stosowano kary fizyczne przez minimum trzy lata, nie mniej niż 12 epizodów karania w ciągu roku oraz 22 osoby, które nigdy nie doświadczyły takich kar. Przedmiotem badania była ilość szarej substancji mózgowej (GMV). Okazało się, że u badanych karanych w dzieciństwie GMV była zredukowana o 19% w prawej przyśrodkowej korze przedczołowej, o 15% w lewej grzbietowo – bocznej korze przedczołowej oraz o 17% w prawej przedniej korze zakrętu obręczy. A zatem, jak komentuje R. Stach, znacznemu zredukowaniu uległy te obszary mózgu, które stanowią istotną część układu nagrody i kary, biorą udział w „szacowaniu moralnym" (tj. określeniu nagród i kar dla innych), mają swój udział w podejmowaniu decyzji moralnych, jak i dylematach moralnych (racjonalnych i emocjonalnych). Wyniki tych badań rzucają nowe światło na ubytki w funkcjonowaniu moralnym i społecznym dzieci z rodzin, w których była stosowana agresja. A więc przyczyn agresywnych zachowań dzieci z takich rodzin, należy poszukiwać nie tylko w naśladownictwie i powielaniu patologicznych wzorców, ale także w fizycznych ubytkach neuronalnych ich mózgu.

Na podstawie analizy różnych badań dotyczących kłamstwa wśród dzieci P. Ekman oraz M.A. Mason Ekman, T. Ekman (2014, s. 49 – 83) stwierdzili, że skłonność do kłamania przez dzieci związana jest ze skłonnością do kłamania przez ich rodziców (dzieci, których rodzice kłamią, kłamią częściej, niż te których rodzice nie kłamią), brak rodzicielskiego nadzoru (dzieci samotnych rodziców, którzy nie dopilnowują swoich dzieci, kłamią częściej, niż dzieci dopilnowane, z pełnych

rodzin), odrzucenie przez rodziców (dzieci odrzucone przez rodziców kłamią częściej), wpływ rówieśników (dotyczy to dzieci w okresie dojrzewania lub też zbliżających się do tego okresu) (zob. także: Talwar, Crossman, 2011).

U. Sokal (2001) badając wartości preferowane przez osoby będące na etapie wczesnej dorosłości, których rodzice rozwiedli się (przynajmniej 10 lat temu) oraz którzy wywodzili się w rodzinach pełnych, doszła do wniosku, że istnieją między nimi różnice w hierarchii tychże wartości, przy czym nie dotyczyły one najwyżej i najniżej cenionych wartości.

W oparciu o wyniki badań C. Zahn-Waxler, M. Radke- Yarrow i R.A. King oraz J.L. Robinson, C. Zahn- Waxler i R.M. Emde można za R. Schaffer (2006, s. 307 – 308) zauważyć, że pewne typy zachowania rodziców bardziej niż inne wiążą się z rozwijaniem u dzieci zachowań prospołecznych. Są to:

- dostarczanie jasnych reguł i zasad,
- emocjonalne podejście rodzica (przekazywać informacji z emocjonalnym zaangażowaniem),
- przypisywanie dziecku cech prospołecznych,
- modelowanie zachowań przez rodziców,
- empatyczna opieka nad dzieckiem (por. Bee, 2004, s. 239).

Kolejnym ważnym środowiskiem mającym kluczowe znacznie dla rozwoju sumienia obok rodziny stanowi szkoła. Liczne badania eksperymentalne potwierdzają, że podejmowanie celowych oddziaływań mających na celu rozwijanie różnych dyspozycji sumienia, zwiększa jego wrażliwość, i że efekty te wykazują znaczne cechy trwałości.

M. Jarymowicz i J. Rogala (1976) badając wśród uczniów liceów osoby egocentryczne doszły do wniosku, że uczniowie egocentryczni poddani oddziaływaniom wglądu we własny egocentryzm lepiej dostrzegały problemy innych ludzi (wykazywały większą wrażliwość prospołeczną), niż osoby egocentryczne nie poddane takim oddziaływaniom. Przy czym oddziaływanie mające na celu zwiększenie wrażliwości badanych na problemy innych okazały się przede wszystkim skuteczne w spostrzeganiu problemów osób względnie do nich podobnych. Osoby egocentryczne poddane oddziaływaniu osiągały wskaźniki zbliżone do wskaźników uzyskanych przez osoby prospołeczne.

Ł. Muszyńska (1976) podejmując badania nad altruizmem wśród dzieci od pierwszej do czwartej klasy doszła do wniosku, że rozumienie przez dziecko potrzeb oraz oczekiwań innych jest zależne od ich nadawcy. I tak - dzieci najlepiej rozumieją potrzeby i oczekiwania nauczycieli, potem ojca, osoby obcej, koleżanki i na końcu matki. Poziom rozwoju rozumienia potrzeb i oczekiwań w stosunku do siebie był uzależniony od wieku dziecka. Z tym, że w klasach eksperymentalnych (poddanych oddziaływaniom uwrażliwiającym na potrzeby innych) dzieci intensywniej rozwijały swoją altruistyczną zdolność rozumienia potrzeb i oczekiwań innych, niż dzieci z grupy kontrolnej. Uczniowie w klasach trzecich z grup kontrolnych uzyskiwali gorsze wyniki, niż uczniowie klas drugich eksperymentalnych. Autorka doszła zatem do wniosku, że postawy altruizmu wśród dzieci można poprzez oddziaływania wychowawcze rozwijać i intensyfikować, przyspieszać i korygować.

Zgodnie z wynikami badań B. Arskiej – Karyłowskiej (1982) przeprowadzonych wśród dzieci 6 i 10 letnich, podejmowanie w stosunku do nich oddziaływań wychowawczych polegających na przedstawianiu im filmów z bohaterami, jako wzorami zachowań prospołecznych, wpływało na częstsze pojawianie się u nich takich zachowań. Okazało się przy tym, że przy ogólnie wyższych wynikach takich oddziaływań w grupie starszej, mający miejsce efekt modelowania uzależniony był od określonych warunków. U dzieci starszych komentarz dodany do filmu, mający na celu wzmocnienie moralnego sensu takich zachowań, osłabiał efekt modelowania, u młodszych wzmacniał. U dzieci młodszych – bardziej pożądane efekty wystąpiły przy komentarzu szczegółowym, u dzieci starszych – przy komentarzu ogólnym.

W. Woronowicz (2006) w przeprowadzonych dwukrotnie badaniach eksperymentalnych wśród dzieci czteroletnich, wbrew powszechnie obowiązującym koncepcjom doszła do wniosku, że dzieci poddane siedmiomiesięcznej edukacji refleksyjnej (tzn. wdrażane do szukania w zdarzeniach przyczyn i celów, tego, co jest dobre, a co złe) z łatwością wypowiadały sądy moralne oceniając sytuacje w kategoriach dobra i zła, nierzadko wskazując również konsekwencje określonych zachowań. A więc dzieci poddane treningowi w rozmyślaniu wyraźnie intensyfikowały swoją moralną świadomość refleksyjną.

Badania wśród dzieci przedszkolnych przeprowadzone przez C. Ridley, S. Vaughan, S. Wittman (za: Rembowski, 1989, s. 75 – 76) potwierdziły także związek odczuwania empatii i podjętych oddziaływań wychowawczych. Okazało się, że podejmowanie tego typu oddziaływań jest skuteczna nie tylko w domu rodzinnym

dziecka, ale także w takich instytucjach jak przedszkole, czy szkoła. Dzieci poddane treningowi empatycznemu (przez pięć tygodni po 10 min. Dziennie) prezentowały zwiększoną zdolność do odczuwania emocji innych na obu poziomach empatii (tj. emocjonalnej i poznawczej), niż dzieci nie poddane takiemu treningowi. Ponadto badacze ci stwierdzili, że kontakt dziecka z „ciepłym" i wyrozumiałym nauczycielem pokazującym interesujące obrazki był efektowniejszy, niż zwykła rozmowa lub pokazywanie samych zdjęć. Skuteczność tego typu oddziaływań udało się potwierdzić także wśród młodzieży. Skuteczność tego typu oddziaływań potwierdzają także wyniki badań przeprowadzone przez I. Roth, B. Reichle (2007) wśród dzieci szkół podstawowych, po zakończeniu treningu (9 spotkań po 90 min.) dotyczącego konstruktywnych sposobów rozwiązywania konfliktów. Dzieci uczestniczące w tych zajęciach prezetnowały wyższy poziom kontroli impulsywności, rzadziej wykorzystywały destruktywne sposoby rozwiązywania konfloktów (częściej natomiast konstruktywne), jak i większą intensywność podejmowania zachowań prospołecznycyh.

Jak się okazuje oddziaływania socjalizacyjne mające na celu rozwijanie zdolności empatycznych dziecka, nie pozostają także bez echa na poziomie neuronalnym. Jednoznacznie udowodniono, że sposób funkcjonowania neuronów lustrzanych jest ściśle uzależniony od wkodowania w nie poprzez doświadczenie informacji, programów działania, które to dokonuje się już od pierwszych chwil życia dziecka. A zatem, jak wskazuje J. Bauer (2008, s. 17 - 55;), im więcej dziecko doświadczy od rodziców troski, czułości, dostrajania się do jego potrzeb, rozumienia jego intencji, im więcej będzie mogło oglądać pozytywnych wzorców zachowań, tym jego zdolności empatyczne będą większe i bardziej adekwatne do sytuacji. Funkcjonowanie neuronów lustrzanych można bowiem opisać w kategoriach warunkowania klasycznego, w którym bodziec warunkowy przyczynia się z czasem do pojawienia się reakcji bezwarunkowej. Jak wskazuje R. Stach (2012, s. 86 – 87), neurony lustrzane zawierając zakodowany zapis programu złożonej czynności ruchowej, „potrafią rozpoznać" całą tę czynność już po sygnale (spostrzeżeniu) tylko jakiegoś jej fragmentu. Z czasem uruchamianie całościowego programu czynnościowego wyłącznie na podstawie spostrzeżenia jego fragmentu, zaczyna już dotyczyć sekwencji nie tylko ściśle ruchowych, ale także bardziej skomplikowanych sytuacji ruchowo – emocjonalno – poznawczych. Taka możliwość stanowi już neuronalne podłoże pojawienia się u ludzi wyobrażeń przebiegu i zakończenia

rozmaitych wydarzeń społecznych, co z kolei stanowi podstawę funkcjonowania empatii.

B. Śliwerski (2010, s. 80 - 87) przytacza wyniki badań radzieckich naukowców z lat sześćdziesiątych i osiemdziesiątych[26], o pracy dzieci nad sobą. Z badań empirycznych A. I. Koczetowa przeprowadzonych wśród uczniów klas 5 – 6 wynika, że o ile w tej grupie wiekowej o samowychowaniu jako działaniu świadomym, skierowanym na doskonalenie własnych cech osobowości (silnej woli, wytrwałości, uczciwości, śmiałości, dyscypliny), nie ma jeszcze mowy (chociaż sami uczniowie deklarują taką gotowość), o tyle podejmowanie odpowiednio ukierunkowanej pracy z tymi dziećmi, przygotowującej je do aktywnego samodoskonalenia cech osobowości, może przesunąć granicę poniżej wieku, w którym uczniowie sami zaczynają się tym interesować. Z badań natomiast L.I. Ruwińskiego przeprowadzonych wśród młodszych dzieci wynika, że już siedmio- i ośmiolatkowie mają tendencję do zmieniania swoich zachowań na skutek wymagań stawianych im przez dorosłych. Wyrazem tych dążeń jest werbalizowanie przez nie - w formie obietnic, przyrzeczeń - gotowości do korygowania własnych zachowań. Dzieci w tym wieku nie uświadamiają sobie jeszcze wzajemnych zależności między ich cechami osobowości a zachowaniem, toteż w swoich obietnicach akcent kładą na poprawę zewnętrznej strony postępowania, postrzeganej dotychczas przez wychowawców jako nagannej.

Wpływ kultury i klimatu szkoły na zachowania problemowe gimnazjalistów był przedmiotem badań K. Okulicz – Kazaryn (2013). Okazało się, że najbardziej znaczącym czynnikiem chroniącym młodzież przed zachowaniami problemowymi była ich dobra relacja z nauczycielem. Czynnikami ryzyka zachowań problemowych były natomiast nastawienie nauczycieli na osiąganie przez uczniów wysokich wyników w nauce, jak również ich bardzo dobre relacje z rówieśnikami. Znaczenie klimatu szkoły, w tym związku wsparcia nauczycieli z zachowaniami problemowymi uczniów (w tym przeciwdziałanie palenia papierosów, picia alkoholu i zażywania narkotyków) zostało także stwierdzone w innych badaniach, w tym prowadzonych sukcesywnie w Polsce badaniach zachowań zdrowotnych dzieci i młodzieży HBSC (Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Collaborative Cross – national Study) (Makowska, Woynarowska, 2005; Mazur – Małkowska, Szkutnik, 2007; Woynarowska – Sołdan, 2007). Szczegółowe omówienie wyników tych badań znajduje się w rozdziale 10.

[26] Autor ubolewa, że nie ma rzetelnych bardziej aktualnych badań w tym zakresie.

Zgodnie z prowadzonymi przez C. Valland, D. Ulich, A. Fischer (2003) badaniami wśród dzieci 4 – 8 letnich należy stwierdzić, że na gotowość do podejmowania zachowań prospołecznych mają wpływ takie czynniki jak: wiek poszkodowanego (im młodszy poszkodowany, tym dzieci chętniej deklarują pomoc), znajomość z nim (chętniej deklarują pomoc osobom znajomym, niż obcym), wzajemność działań (chętniej deklarują pomoc osobom, które też im kiedyś pomogły), odpowiedzialność za sytuację (chętniej deklarują pomoc osobom, które nie są winne swojej sytuacji) oraz wielkość szkody (im większa, tym chętniej deklarowały pomoc). Z wiekiem tendencja ta jeszcze bardziej się nasiliła (jedynie kategoria znajomości z osobą poszkodowaną nie wykazywała związku z wiekiem dzieci).

Ważnym czynnikiem mającym kluczowe znaczenia dla rozwoju moralnego dziecka jest jakość jego kontaktów z rówieśnikami oraz nauczycielami. Znaczenie tych czynników zostanie dokładnie omówione w rozdziale 10.

Na gotowość niesienia pomocy wpływa poziom urbanizacji. R. Stefańska – Klar (2008, s. 143 – 145) udowodniła, że dzieci w wieku 11 – 12 lat ze wsi i małych miasteczek częściej deklarowały chęć udzielenia pomocy finansowej swoim rodzicom, niż dzieci z dużych aglomeracji miejskich. Wyniki licznych badań prowadzonych przez P.R. Amato i innych autorów, potwierdzają hipotezę, że zachowania mieszkańców małych miasteczek i wsi są bardziej altruistyczne niż mieszkańców dużych aglomeracji miejskich (za: Śliwak, 2000, s. 40- 42; por. Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 477). Takiej zależności nie stwierdził natomiast D. Buksik (2003) w badaniach przeprowadzonych wśród młodzieży. Zgodnie z ich wynikami miejsce zamieszkania nie miało wpływu na przejawianą przez młodzież wrażliwość ich sumienia.

Kolejną zmienną różnicującą w pewnym zakresie rozwój sumienia jest płeć[27]. H. Muszyński (1987, s. 112) za U. Bronfenbrennerem wskazuje płeć, jako ważny czynnik w rozwoju moralnym. Zgodnie z prezentowanym przez niego stanowiskiem kobiety osiągają zazwyczaj niższy poziom w rozwoju moralnym niż mężczyźni. Taki pogląd w latach 60. XX wieku prezentował także L. Kohlberg, który wiązał różnice w rozwoju moralnym przedstawicieli obu płci, z pełnionymi przez nich rolami. Dla kobiet, jako gospodyń domowych i matek, których głównym motywem zachowania jest chęć bycia akceptowanymi i posiadanie dobrych relacji z innymi, najbardziej

[27] Płeć jest także czynnikiem wewnętrzno – rozwojowym. Niezależnie bowiem od faktu, na ile pewne cechy osobowości z nią związane są determinowane biologicznie, a na ile społecznie to jednak płeć odgrywa ważną rolę w kształtowaniu się tożsamości jednostki (stanowi element tej tożsamości), a co z kolei wpływa na inne obszary jej rozwoju.

charakterystyczne byłoby stadium trzecie, dla mężczyzn zaś - aktywnych zawodowo i społecznie, pełniących różne role – czwarte i wyżej. Jak wskazuje D. Czyżowska (2012, s. 62 – 63) – wnikliwa badaczka prac Kohlberga - w późniejszych swoich pracach, badacz ten nie wspominał już o różnicach między kobietami, a mężczyznami w tym zakresie. Takie stanowisko jest oczywiście kontrowersyjne i nie znajduje potwierdzenia u innych badaczy, m.in. D. Baumrind (za: Zimbardo, 2001, s. 209 - 210) czy C. Giligan (za: Czyżowska, 2012, s. 65 – 82), która to zarzuciła L. Kohlbergowi oparcie swojego narzędzia badawczego na męskim punkcie widzenia oscylującym wokół pojęcia sprawiedliwości, a nie troski i odpowiedzialności, które to, jej zdaniem, charakteryzuje kobiecy styl rozumowania moralnego.

Jednoznacznego rozstrzygnięcia kwestii, na ile charakterystyczny dla mężczyzn byłby głos sprawiedliwości i reguł, a dla kobiet troski i odpowiedzialności, nie dostarczają nam także wyniki badań przeprowadzone na gruncie polskim. Zgodnie z wynikami zaprezentowanymi przez D. Czyżowską (1993) zarówno kobiety, jak i mężczyźni rozwiązując hipotetyczne dylematy moralne, używają modelu sprawiedliwościowego, a nie jak uważała C. Giligan - modelu troski i odpowiedzialności (Czyżowska, 1993). Zgodnie zaś z bardziej wnikliwymi w tym zakresie badaniami D. Czyżowskiej (2012) przeprowadzonymi wśród kobiet i mężczyzn w wieku od 20 – 87 lat można przyjąć, że rzeczywiście w zakresie rozumowania moralnego odwołującego się do troski i odpowiedzialności, kobiety osiągały nieco wyższy poziom rozwoju moralnego, niż mężczyźni. Nieco wyższy poziom rozwoju moralnego w zakresie myślenia sprawiedliwościowego stwierdzono również u mężczyzn. Jednocześnie jednak przy rozwiązywaniu dylematów moralnych, zarówno kobiety, jak i mężczyźni używali obu „głosów moralnych", przy czym w przypadku kobiet najstarszych dostrzegalna była pewna tendencja do częstszego posługiwania się „głosem troski". A zatem, jak wskazuje badaczka, wyniki te mogą jedynie w pewnej mierze potwierdzać tezę C. Giligan, że głos sprawiedliwościowy bliższy jest mężczyznom, kobiety zaś będą kierowały się większą dojrzałością od mężczyzn w zakresie myślenia skoncentrowanego na etyce troski.

Z wnioskami tymi korespondują badania analizujące różnice między przedstawicielami obu płci w zakresie kierowania się empatią. Zgodnie z wynikami badań M.L. Hoffmana (za: Czyżowska, 2012, s. 29) czy W. Gulin (1994) kobiety (w tym dziewczynki) przejawiają większe zdolności empatyczne, niż mężczyźni (w tym chłopcy). Jest to również zgodne z wynikami badań analizowanymi przez N. Eisenberg,

T. L. Spinrad, A. Morris (2014, s. 193) dotyczącymi współczucia. Zdaniem tych badaczy - o ile wyniki badań opierających się na własnych wypowiedziach dzieci, mogą być obarczone błędem antycypowania przez nie oczekiwań, co do przejawiania cech stereotypowo przypisywanych swojej płci, o tyle fakt większej empatyczności dziewcząt, niż chłopców, potwierdzają także badania częstotliwości ich reakcji mimicznych podczas oglądania różnych filmów, czy slajdów wzbudzających zachowania empatyczne. Także wyniki badań C. Valland, D. Ulich, E. Holzle, K.H. Schock (2003) wśród młodzieży od 11 do 17 roku życia pokazały, że dziewczęta przejawiają większą gotowość do przeżywania współczucia niż chłopcy. Wyniki tych badań pokazują także, że wraz z wiekiem zdolności te nie nasilają się, oraz, że nie są zależne od relacji zaufania, jaka łączyła te osoby z rodzicami i przyjaciółmi. Jednoznacznych wyników dotyczących tego zagadnienia nie uzyskali natomiast T. Malti i A. Buchmann (2010) w badaniach podłużnych dzieci sześcio i siedmioletnich. Dziewczynki z tej grupy były oceniane jako bardziej współczujące, niż chłopcy, ale jedynie przez obserwujących je pracowników nauki. W relacjach matek oraz samych dzieci różnic tych nie odnotowano. Zdaniem natomiast M.H. Davis'a (2001, s. 73) analizującego różne badania dotyczące różnic w empatii między przedstawicielami obu płci, różnice między dziewczętami a chłopcami dotyczą przede wszystkim empatycznej reakcji afektywnej, a nie reakcji empatycznej polegającej na wchodzeniu w role (tzn. empatii poznawczej).

Różnice między przedstawicielami obu płci zarysowują się w odniesieniu do wyrzutów sumienia. Zgodnie z wynikami J. Tangney i R. Dearing (za: Czyżowska, 2012, s. 28) przeprowadzonymi wśród 3000 osób (dzieci, młodzież i dorośli) kobiety wskazują na większe poczucie winy i wstydu, niż mężczyźni.

W odniesieniu do zachowań moralnych A. H. Eagly i M. Crowley (za: Śliwak 2001, s. 62) w swoich badaniach założyli natomiast, że mężczyźni i kobiety różnią się nie tyle poziomem rozwoju moralnego, ile rodzajem podejmowanych aktywności. W wyniku przeprowadzonych zgodnie z tymi założeniami badań, udało im się udowodnić, że mężczyźni częściej angażują się w sytuacje pomocy wymagające odwagi, refleksu i zdecydowania, natomiast kobiety znacznie częściej podejmują działania długotrwałej troski, opieki, zaangażowania i zobowiązań.

Przedstawione tu wyniki badań potwierdzają, że sumienie stanowi niezwykle wrażliwy element osobowości człowieka, ściśle powiązany z innymi strukturami jego osobowości, jak i kształtujący się pod wpływem czynników zewnętrznych, społeczno –

kulturowych. Wśród czynników osobowościowych odgrywających szczególną rolę w sposobie jego funkcjonowania i rozwoju można wskazać m.in. poziom rozwoju poznawczego, zaspokojenia potrzeb, egocentryzmu, integracji i dojrzałości osobowości, empatii, samoakceptacji, preferowane wartości i ich hierarchię, skłonność do manipulowania innymi, rygoryzm, dostrzeganie konsekwencji swoich zachowań dla innych i przyjmowanie za nie odpowiedzialności, skłonność do manipulowania własnym sumieniem, doświadczanie emocji wstydu i poczucia winy, religijność i płeć. Wśród czynników społeczno – kulturowych można wymienić tu przede wszystkim środowisko rodzinne i szkolne. W odniesieniu do pierwszego – klimat panujący w domu rodzinnym, jakość relacji rodzic - dziecko, stawiane wymagania, dostarczanie przykładów zachowań, stosowane sposoby dyscyplinowania dziecka (w tym karanie, nagradzanie, wyjaśnianie), przewodnictwo rodzicielskie, etc. W szkole ważne okazują się m.in. oddziaływania mające na celu rozwijanie u dzieci refleksyjności, empatii, altruizmu, wdrażanie do wglądu we własny egocentryzm, do samowychowania, doświadczenie wsparcia przez nauczycieli. Ważne miejsce wśród czynników społecznych wydaje się zajmować także poziom urbanizacji. Należy przy tym wskazać, że wpływy te – zarówno wewnętrzno – rozwojowe, jak i społeczno - kulturowe stanowią pewne konteksty rozwoju sumienia. Kluczowym czynnikiem rozwoju sumienia konkretnej jednostki jest jej osobista aktywność, a zatem jej indywidualny odbiór tych czynników, podejmowane decyzje, dokonywane wybory (lub ich brak) (zob. m.in. Tyszkowa 1988; Brzezińska, 2005). Aktywność własna podmiotu, tak kluczowa dla rozwoju sumienia, jak i rozwoju w ogóle, rzadko jest, jak wskazuje Z. Pietrasiński (1988, s. 83), przedmiotem badań. Z pewnością dzieje się tak dlatego, że, jak wskazuje ten badacz, wiedza ta jest trudna do uzyskania. Niemniej należy jednoznacznie wskazać, że dzięki zachowaniom autonomicznym – niewymuszonym, podejmowanym (lub niepodejmowanych) z własnej inicjatywy „jednostka współtworzy własną drogę życiową i osobowość", a zatem ma realny i ostateczny wpływ na kierunek i dynamikę swojego rozwoju (tamże, s. 95). Przy czym im młodsze dziecko, tym większy wpływ na jego rozwój ma otoczenie, im starsze, tym częściej i coraz silniej do głosu dochodzi jego potrzeba kreowania własnego życia, wpływania na nie (Brzezińska, 2008a, s. 23).

Rozdział 5. Wychowanie sumienia - konteksty, problemy, rozwiązania

Niezależnie od preferowanego przez badaczy nurtu prowadzenia badań, większość z nich jako jeden z podstawowych czynników wpływających na rozwój sumienia wskazuje oddziaływania wychowawcze, mające miejsce w domu rodzinnym oraz szerzej – w społeczności, w jakiej dziecko się rozwija – szkole, kościele, etc. Nawet koncepcje teologiczne, traktujące sumienie jako „głos Boga w duszy" zakładają konieczność podejmowania oddziaływań wychowawczych mających na celu „rozpoznanie" owego „głosu" przy pomocy czysto ludzkich dyspozycji (rozumu i woli).

Podejmowanie działań mających na celu stymulowanie rozwoju sumienia we współczesnym świecie napotyka wiele trudności. Jedną z nich jest liberalna wizja świata – odrzucająca obiektywne wartości, autorytety, tradycję na rzecz subiektywizmu, indywidualizmu i nieograniczonej wolności. W. Brezinka (2007, s. 201) tak charakteryzuje rzeczywistość z którą dziś każdemu z nas trzeba się zmierzyć: „żyjemy i wychowujemy w epoce pluralizmu kulturowego, to znaczy wielości ideałów i nastawień do wartości oraz nieustannej walki toczonej przez zwolenników przeciwstawnych przekonań (…). „Wychowanie dzisiaj" jest wychowaniem w społeczeństwie zróżnicowanym, chwiejnym, pełnym napięć, w którym mamy do czynienia z wieloma możliwościami wyboru i z małą pewnością orientacji, z małą kontrolą ze strony innych i wielką odpowiedzialnością osobistą, z wieloma życiowymi szansami i jednocześnie także z wieloma niebezpieczeństwami dla zdrowia psychicznego. Wychowywać dzisiaj jest znacznie trudniej, aniżeli było w społeczeństwie zamkniętym i w czasach pewności w odniesieniu do wartości" (por. Łobocki, 2007; Błasiak, 2009).

Z. Melosik podejmujący diagnozę współczesnej rzeczywistości, w łączności z diagnozą dokonaną przez innych badaczy, wskazuje, że żyjemy w kulturze postmodernistycznej, społeczeństwie konsumpcyjnym, zorientowanym na natychmiastowość, szybkość, przyjemność, w której ucieka się od poważnym tematów, w której zanika potrzeba refleksji nad egzystencją, poszukiwanie sensu życia, w której młodzi ludzie nie doświadczają potrzeby posiadania spójnej tożsamości, bo nie doświadczają „ani potrzeby integralności, ani linearności, ani stabilności" (Melosik, 2014, s. 43). Badacz ten nazywa tę kulturę –„all inclusive" – nie ma w niej miejsca na jednoznaczność, zakorzenienie, autentyczność. Wszystkie znaczenia, różnice się w niej zdewaluowały. W rezultacie doprowadziło to tego, że, jak wskazuje badacz „w każdym

konkretnym miejscu i czasie istnieją powszechnie akceptowane sposoby definiowania tego, co je prawdziwe/nieprawdziwe, (…) moralne/niemoralne, (…), obiektywne/subiektywne (…). W kulturze typu all inclusive wszystko miesza się ze sobą do granic nierozróżnialności" (Melosik, 2010, s. 85).

O ile trudno się zgodzić, że w obecnej kulturze nie ma żadnych „absolutnych podstaw", a istniejące wartości i prawdy mają jedynie charakter „lokalny i tymczasowy" (Melosik, 2014, s. 41), o tyle trudno też nie zgodzić się, że współczesna kultura popularna, a zatem kultura w której żyje i wychowuje się współczesna młodzież uległa aksjologicznemu chaosowi. Problemem otwartym pozostaje więc, jak pomimo tego, rozwijać w jej kontekście moralność młodych ludzi, ich sumienia.

Z pewnością to, że pewne wartości „od zawsze" były przez daną rodzinę, grupę, naród uważane za słuszne, respektowane, doświadczane jako „dobre" nie odgrywa dziś dla młodych ludzi większego znaczenia. Sam fakt tradycji, choćby najbardziej wzniosłej, to dziś za mało, aby została ona przez młodych ludzi przejęta, uznana za ważną i miała konkretny wpływ na ich życie. Tradycja, aby zyskać sobie akceptację młodych, musi jawić im się jako konieczna dla ich rozwoju - samorealizacji, musi być przez nich doświadczana jako adekwatna do ich życia, problemów, z jakimi przyszło im się zmagać. Potwierdzają to wyniki badań A. Cybal – Michalskiej (2010, s. 88 – 91) przeprowadzone wśród młodzieży szkół średnich, dotyczące kolektywizmu vs indywidualizmu młodych ludzi. Zgodnie z nimi – w mentalności młodych, kształcących się osób dominuje tendencja indywidualistyczna – nonkonformistyczna, zorientowana na sprawstwo, wyjątkowość, twórczość, ciekawość poznawczą, otwartość na świat, nowe doświadczenia i ryzyko. I chociaż tendencja ta zawiera w sobie domieszkę kolektywistyczną – konieczność koordynacji interesów jednostkowych ze zbiorowymi, przeciwstawianie się jednostkowemu egoizmowi, nie traktowania innych instrumentalnie - jako „narzędzi" do osiągania osobistego celu, to jednak w osiąganiu tych zamierzeń młodzi ludzie chcą znaleźć swoją ścieżkę, swój osobisty sposób na życie bez „nazbyt silnego przywiązania do tradycji" (tamże, s. 89). A. Cybal – Michalska pisze: „Specyfika indywidualistycznej tendencji normatywnej respondentów przejawia się w jej przekonaniu o tym, że autonomiczna, samodoskonaląca się jednostka, posiadająca prawo do własnej inicjatywy, powinna jednocześnie odnaleźć indywidualną drogę, by działać społecznie pozytywnie, nie będąc do tego przymuszoną przez kolektyw" (tamże, s. 91).

Taki sposób podchodzenia młodych ludzi do życia, swojego miejsce w świecie, w tym tradycji i wypracowanych przez pokolenia moralnych wartości, może okazać się bardzo cenny dla kształtowania ich moralnej dojrzałości. Stwarza bowiem szansę świadomego kształtowania swojego sumienia, niezadowalania się „bylejakością", odrzucanie bezrefleksyjnego konformizmu moralnego. Przyjęte przez młodych ludzi wartości mają szansę stać się takim elementem ich tożsamości, który będzie miał realny wpływ na ich decyzje i wybory.

Niemniej fakt ten stanowi także poważne wyzwanie dla współczesnego systemu edukacji, jak i wychowania w ogóle, które muszą być zorientowane nie tylko na przekaz dóbr kultury, ale przede wszystkim na ich rozumienie, odkrywanie ich sensu. Powielanie sloganów, pustych haseł, bez ukazywania ich znaczenia dla życia i rozwoju konkretnych jednostek, jest więc skazane na ich odrzucenia jako obcych, niezrozumiałych, niepotrzebnych.

A zatem dzisiaj, jak nigdy wcześniej, wychowanie sumienia oparte na świadomych, mądrych oddziaływaniach, nabiera szczególnego znaczenia, tym bardziej, że decyduje ono nie tylko o kondycji psychiczno – duchowej konkretnej jednostki, ale wpływa także na kondycję całego społeczeństwa. Codzienne obserwacje, doniesienia medialne, jak i wyniki badań. m.in. B. Komorowskiej (2008, s. 193 – 198) przeprowadzone wśród gimnazjalistów pokazują, iż cenę, jaką my - jako społeczeństwo, musimy płacić dziś za porzucenie „busoli aksjologicznej" (m.in. w edukacji) są niepokojące swym zasięgiem i nasileniem zjawiska społecznej patologii (por. Ciekiera, 2001). Stąd też wiele osób, którym leży na sercu dobra forma moralna współczesnej młodzieży, a przez to dobrze, uczciwie funkcjonujące społeczeństwo, istotą edukacji czyni „rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie i respektowanie ponadczasowych, stałych uniwersalnych wartości" (za: Denek, Przyszczypkowski, Urbański – Korż, 2001, s. 53).

5.1. Wychowanie moralne jako czynnik stymulujący różne obszary rozwoju dziecka

Większość badaczy podejmujących zagadnienie wychowania sumienia (wychowania moralnego) zauważa, że aby oddziaływania te były skuteczne, powinny podążać przynajmniej dwoma torami. Pierwszym jest stymulowanie rozwoju poznawczego (wiedzy moralnej, rozumowania moralnego), drugim – stymulowanie

rozwoju emocjonalno - osobowościowego (uczuć moralnych, adekwatnego obrazu siebie, dojrzałej osobowości). Część badaczy wskazuje także na aspekt behawioralny – wykorzystanie w praktyce zinternalizowanych wartości, w celu ich utrwalenia i zwiększenia prawdopodobieństwa ich wykorzystywania (zob. m.in. Kotłowski, 1976; Magda, 2000; Staub, 2008). Dopiero poprzez połączenie tych elementów oddziaływań możemy mówić o właściwym wspomaganiu rozwoju sumienia, które to wyraża się przede wszystkim w swojej poznawczo – emocjonalno – behawioralnej roli. Stymulowanie tylko jednego z tych elementów, może prowadzić do wielu niepożądanych następstw, m.in. rozwoju różnego typu fanatyzmów, skrajnego intelektualizmu (kiedy jednostka wie, co jest dobre – złe, ale nie podejmuje zgodnie z tymi kryteriami żadnych działań), czy też moralności opartej na „bilansie zysków i strat".

Koncepcji wychowania moralnego, jak i konkretnych wskazówek jego kształtowania jest bardzo dużo. Ponieważ nie są one bezpośrednim przedmiotem tej pracy, dlatego teraz zostanie dokonana tylko wybiórcza ich charakterystyka.

Kiedy dziecko przychodzi na świat jest amoralne, nie ma żadnego wyobrażenia dobra i zła moralnego. A jednak już wtedy rodzice poprzez swoje oddziaływania wpływają na jego moralny rozwój, poprzez zaspokojenie jego podstawowych potrzeb. Zagadnienie to podejmuje E. Staub (2008, s. 74 – 98), który na podstawie swoich licznych i wieloletnich badań nad zagadnieniem zachowań pomocnych wskazuje, że podstawą ich rozwoju jest zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka[28], tj. potrzeby bezpieczeństwa, skuteczności i kontroli, pozytywnej tożsamości, więzi, rozumienia rzeczywistości, niezależności oraz długotrwałej satysfakcji i samoakceptacji (por. Potocka – Hoser, 1971). Potrzeby te w pierwszych latach życia dziecka są zaspokajane przez jego rodziców poprzez ich bezzwłoczne reagowanie na jego potrzeby, pielęgnację, czułość i ciepło, które to stanowią – jak wskazuje E. Staub - jądro praktyk i doświadczeń socjalizacyjnych ważnych dla rozwoju u nich skłonności do udzielania pomocy. Zaniedbywanie i surowe traktowanie – to jest odrzucanie, wrogość, częste uciekanie się do kar fizycznych, czy agresja (w tym werbalna), stanowią – jak pisze autor - jądro praktyk i doświadczeń socjalizacyjnych, które przyczyniają się do rozwoju agresji. Zapewnienie ciepła, czułości i pielęgnacji świadczą o tym, że opiekunowie odpowiadają na potrzeby małego dziecka. Odpowiadanie na fizyczne i społeczne

[28] W odróżnieniu m.in. od koncepcji A. Maslowa, E. Staub nie przypisuje im hierarchicznej roli, ale wszystkie traktuje jako równorzędne.

potrzeby dziecka zaspokaja podstawowe potrzeby – bezpieczeństwa i więzi. Reagowanie z wrażliwością na sygnały wysyłane przez dziecko zaspokaja potrzebę skuteczności i kontroli. Reagowanie na sygnały i zaspokajanie potrzeb dostarcza dziecku aprobaty i stwarza podstawy dla rozwoju pozytywnej tożsamości.

Bardzo szybko w rozwoju oprócz zapewnienia dziecku emocjonalnego ciepła i bezpieczeństwa pojawiają się sytuacje, w których rodzice są zmuszeni do podejmowania różnych form dyscyplinowania dziecka. Mówiąc o kształtowaniu dojrzałości moralnej, M. L. Hoffman (2006) wskazuje na konieczność posługiwania się przez rodziców odpowiednimi metodami wychowawczymi dyscyplinującymi dziecko[29]. Zdaniem badacza, to właśnie ta forma oddziaływań wychowawczych rodzica ma kluczowe znaczenie dla jego rozwoju moralnego, ponieważ – zgodnie z przytoczonymi przez niego licznym wynikami badań - dzieci w wieku od 2 do 10 lat doświadczają rodzicielskich prób zmiany swojego zachowania średnio co 6 - 9 min, co daje ok. 50 sytuacji dyscyplinowania dziennie i ponad 15 000 rocznie. Stąd też badacz przypisuje właśnie tej formie kontaktu rodzica z dzieckiem tak doniosłą rolę w jego wychowaniu (tamże, s. 132 – 133).

M. L. Hoffman wskazuje trzy najczęstsze sposoby dyscyplinowania dzieci. Są nimi: podkreślanie władzy (karanie lub powstrzymywanie), wycofywanie miłości (ciche albo jawne) oraz indukcje. Dwa pierwsze sposoby, jeżeli nie zostaną połączone z elementem poznawczym – wyjaśnieniem dziecku ich sensu, przyczyniają się jedynie do podejmowania właściwych zachowań z posłuszeństwa, ze strachu, bądź też lęku przed utratą miłości, czemu często towarzyszy gniew i złość. Trudno wyobrazić sobie, że te formy dyscyplinowania, mogłyby przyczynić się do kształtowania dojrzałości moralnej i odpowiedzialności za swoje zachowanie. Dopiero indukcje – komunikaty kierowane do dziecka, mające na celu wskazanie mu bezpośrednich konsekwencji jego działania, intencji sprawcy, propozycji działań naprawczych, etc., a zatem pozwalające dziecku zrozumieć sytuację, w jakiej się znalazło, poznać na czym polega wyrządzone przez nie zło, a przez to doświadczyć empatycznego cierpienia i poczucia winy, mogą stać się przyczynkiem internalizacji norm, a przez to rozwoju dojrzałości moralnej, podmiotowości, stać się gwarantem podejmowania przez niego właściwych zachowań niezależnie od okoliczności. Stosując indukcje rodzice komunikują dziecku, że nie aprobują jego zachowania, ale także wskazują że zrobiło coś złego i naruszyło

[29] Taki sposób podejścia do dyscyplinowana dziecka odnosi się także do nauczycieli i innych osób podejmujących względem dziecka oddziaływania wychowawcze.

obowiązujące zasady. Zdaniem Hoffmana indukcje mają dwa skutki, których nie zawierają inne techniki dyscyplinowania, a mianowicie - zwracając uwagę dziecka na cierpienie ofiary, uświadamiają mu to cierpienie wykorzystując jego naturalną skłonność empatyczną, jak również wskazują na jego rolę w spowodowaniu tego cierpienia. A zatem dopiero odwołanie się do intelektu dziecka i pobudzenie jego emocji stanowi szansę kształtowania dojrzałej moralności opartej na zinternalizowanych normach i empatii (tamże, s. 134 - 153). Skuteczność oddziaływań opartych na wyjaśnianiu w kształtowaniu moralnej autonomii, emocjonalnej więzi, ciepła ze strony rodziców, nie uciekanie się jedynie do zewnętrznych wzmocnień, potwierdzają wyniki także innych badań, m.in. A. Gały (1992), T. Szutrowej (1972).

Okazuje się, że ważnym ogniwem w kształtowaniu moralnej tożsamości dzieci są nie tylko rozmowy rodziców z dziećmi na tematy moralne, po podjęciu przez nie niewłaściwego zachowania, ale także rozmowy rodziców z dziećmi w ogóle. Jest to związane z faktem dużej częstotliwości tych rozmów, charakterem relacji łączącej rodziców z dziećmi, jak i faktem, że rozmowy te podejmowane na najróżniejsze tematy i tak często sprowadzają się ostatecznie do kwestii moralnych. Na te aspekty rozmów wskazują m. in. autorki C. Wainryb, H. E. Recchia (2014, s. 3 – 21) pisząc równocześnie, że są one „istotną areną bieżącego doświadczania moralności", „istotnym środkiem moralnej socjalizacji", „rusztowaniem, jakie rodzice dostarczają dzieciom w ich moralnym myśleniu i rozwoju" (tamże, s. 3 - 5). W konwersacjach tych dziecko może być ranione, może ranić innych, ale może także znajdować pomoc, troskę i uspokojenie, jak i je przekazywać. Może podczas nich przyznawać się do swoich wykroczeń, do krzywdzenia innych, ale może też chwalić się swoimi osiągnięciami. W rozmowach rodzice przekazują swoim dzieciom zasady, jakimi powinny kierować się w życiu, dyscyplinują je, pomagają im zrozumieć konsekwencje swoich działań, motywują do podejmowania dobrych uczynków, negują złe, nagradzają życzliwość, ganią zło. To wszystko dzieje się w czasie i przez konwersacje, przy czym jak wskazują autorki ich rola w rozwoju moralnym może być zarówno *in plus* jak i *in minus*. Dlatego oprócz przekazywanych treści, ważną rolę odgrywa tu ich interakcyjny, dwukierunkowy charakter, sprawiający, że dziecko może być nie tylko pouczanym, ale także pouczać innych, wpływać na nich (tamże).

Również przedstawiony wcześniej E. Staub zauważa, że samo doświadczenie ciepła i czułości, tak ważne dla rozwoju dziecka, wraz z wiekiem nie jest w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb podstawowych dziecka, a przez to przyczynić się do

rozwoju troski o innych. Potrzebne jest „przewodnictwo" i dyscyplina. Zgodnie z przytoczonymi przez badacza wynikami badań - rodzicielski permisywizm, który jest brakiem „przewodnictwa", wykazuje związek z agresją u nastolatków, niezależnie od kontinuum ciepło – wrogość. „Pozytywne przewodnictwo" (w opozycji do permisywizmu rodzicielskiego oraz „negatywnego przewodnictwa" wykorzystującego siłę i przewagę) wprowadza w życie dziecka ład i porządek, pomaga przyjąć wypracowane w sposób demokratyczny zasady, równocześnie prezentując postawę otwartości na to, co dziecko czuje i myśli. Jest nastawione na wyjaśnienie, argumentowanie powodów, jakie stoją za podporządkowaniem się regułom, wskazuje konsekwencje podejmowanych przez dziecko zachowań przez co rozwija empatię jak i poczucie odpowiedzialności za pomaganie innym. Ważnym elementem pozytywnego przewodnictwa opiekuna jest także dawanie przykładu pozytywnego zachowania wobec innych ludzi, jak również stwarzanie sytuacji pomagania innym, co stymuluje behawioralny aspekt sumienia. Dzięki takiemu przewodnictwu, jak wskazuje E. Staub, dzieci zaspokajają swoje podstawowe potrzeby, a równocześnie uczą się wartości troski, empatii i współczucia, działań, które przynoszą innym korzyść, ale równocześnie wychodzą krok dalej, same stwarzając sytuacje, w których mogłyby pomagać innym (Staub, 2008, s. 99 - 100; por. Schaffer, 2006, s. 307 - 308).

Bardzo ważnym okresem w rozwoju moralnym dziecka jest opuszczenie domu rodzinnego, bezpiecznego miejsca, w którym panowały znane mu zasady i wkroczenie w nową rzeczywistość - przedszkolną i szkolną, w której będzie musiało poradzić sobie z wielością i często odmiennością zasad, w porównaniu z tymi, z którymi do tej pory się spotykało. Będzie musiało uczyć się zasad współpracy z innymi na równych prawach, rozwiązywania konfliktów, przekraczania swojego egocentryzmu, radzenia sobie ze złością, balansowania między byciem uległym, a asertywnym. Etap ten stanowi bardzo duże wyzwanie dla rozwoju sumienia dzieci. Szczególną rolę na tym etapie mają do odegrania tzw. osoby znaczące, a zatem osoby, z którymi dziecko ma kontakt, a które są dla niego szczególnie ważne, na opinii których mu zależy, które zaspakajają jego potrzeby (por. Brzezińska, 2008a, s. 34 - 36). W okresie przedszkolnym i szkolnym tymi osobami znaczącymi są dla dzieci, obok rodziców, nauczyciele i rówieśnicy.

Nauczyciele, jako osoby znaczące, wychowawcy, wpływają na rozwój swoich wychowanków nie tylko poprzez stosowane przez siebie metody wychowawcze czy przekazywane treści, ale przede wszystkim poprzez swoją osobowość i stosunek do

uczniów. Również rówieśnicy stanowią podstawowy kontekst w rozwoju moralnym dzieci, w którym mogą one w układach symetrycznych uczyć się zasad współpracy, uczciwości, empatii, etc. Zagadnienia te, kluczowe dla rozwoju moralnego dzieci, tu jedynie zasygnalizowane, zostaną bardziej szczegółowo scharakteryzowane w kolejnych podrozdziałach, jak również w rozdziale 10.

Mówiąc o wychowaniu moralnym mającym miejsce w szkole, autorzy różnych koncepcji wychowawczych, posługują się często pojęciem „wychowania do wartości". K. Olbrycht, jedna z głównych propagatorek tego wychowania, ujmuje je w szerszym kontekście: „edukacji ku wartościom" (kształcenia aksjologicznego), na którą składa się obok owego wychowania także edukacja aksjologiczna. Celem kształcenia aksjologicznego jest „dojrzałość aksjologiczna" wychowanka, którą konstytuuje jego „kompetencja aksjologiczna" (oparta na świadomości aksjologicznej) - efekt edukacji aksjologicznej oraz jego „postawa aksjologiczna" – „możliwie konsekwentna" - efekt wychowania do wartości (Olbrycht, s. 2004, s. 61)[30].

Celami i zadaniami szczegółowymi „wychowania do wartości", jak wskazuje K. Olbrycht są zatem przekaz i pomoc wychowankowi w zinternalizowaniu pewnych konkretnych wartości, orientacji i systemów aksjologicznych, a przez to wspieranie go w konstruowaniu przez niego swojej hierarchii wartości, jak również motywowanie go do kierowania się określonymi wartościami w życiu (tamże, s. 61). Podobnie L. Sałaciński pisze, że „wychowanie do wartości" realizowane w szkole ma na celu „przygotowanie człowieka, aby rozumiał sens i znaczenie wartości w życiu, dokonując adekwatnych do tych wartości wyborów, kierował się wartościami w swoich działaniach i był w pełni odpowiedzialny za konsekwencje swych wyborów i decyzji", a zatem ma na celu kształtowanie człowieka refleksyjnego, odważnego i odpowiedzialnego, który „potrafi autentycznie wyrażać siebie, kieruje się w życiu prawdą i dobrem oraz jest twórczy w dbałości o naturalną harmonię i ład" (Sałaciński, 2011, s. 28 – 29; zob. także: Marek, 2005, s. 89 – 115; Łobocki, 2007).

Podstawą tak rozumianego „wychowania do wartości" (czy szerzej - edukacji aksjologicznej) jest kształtowanie „silnej, podmiotowej tożsamości" wychowanków. Kształtowanie dojrzałej tożsamości, jest podstawą wychowania w ogóle – nie tylko moralnego. Można zatem powiedzieć, że wychowanie moralne ma za zadanie nie tylko kształtowanie dojrzałego sumienia, ale także realizację celów wychowania w ogóle,

[30] Nie wszyscy badacze rozróżniają te dwa pojęcia, ujmując „wychowanie do wartości" także jako przekazywanie wiedzy aksjologicznej.

stanowi „wspólny mianownik”[31] różnych oddziaływań wychowawczych. Bez „silnej, podmiotowej tożsamości” niemożliwe jest świadome dokonywanie wyborów, w tym wyborów moralnych, przyjmowanie za nie odpowiedzialności, podejmowanie refleksji oraz pracy nad sobą. Dziecko musi wiedzieć „kim jest, kim powinien i kim chce być, za co powinien wziąć odpowiedzialność” (Olbrycht, 2004, s. 64, zob. także: Straś – Romanowska, 2004, s. 47 – 58; Marek, Pasierbek, 2006, s. 7 - 23).

Problem z jakim dziś coraz częściej zmagają się wychowawcy, w tym wychowawcy podejmujący trud wychowania moralnego, jest dobór wartości przyświecających wychowaniu. Problem ten jest bardzo istotny, gdyż bez jasno określonych wartości, niemożliwe staje się ustalenie jakichkolwiek celów wychowania do wartości, ale i wychowania w ogóle (Brezinka, 2007, s. 167). Jak wskazuje K. Olbrycht (2004, s. 62), dziś raczej nikt nie ma już wątpliwości, że nie ma czegoś takiego jak wychowanie neutralne aksjologicznie. Wychowanie zawsze dokonuje się w imię jakiś wartości. Nie chcąc wnikać w to zagadnienie, które jest niezwykle szerokie, bo dotyczy nie tylko wychowania moralnego, ale także kierunku edukacji w ogóle, należy stwierdzić, że większość badaczy podejmujących problematykę wychowania moralnego wskazuje bezpośrednio lub też poprzez przekaz swoich koncepcji na pewne uniwersalne, ogólnoludzkie, wartościowe społecznie wartości, w kontekście których oddziaływania te powinny być podejmowane. Wartościami tymi są: szacunek, uczciwość, odpowiedzialność, odwaga, samodyscyplina (umiar i rozwijanie własnego potencjału), pokojowość, sprawiedliwość, szczęście – optymizm – humor, przyjaźń i miłość, sprawiedliwość, piękno, mądrość (za: Koźmińska, Olszewska, 2007, s. 47) (por.: Łopatkowa, 1992, Denek, 2001; Dymara 2003, Frączek, 2004; Jesionek, 2004; Olbrycht, 2004; Marek, 2005; Łobocki; 2007; Woronowicz, 2006; Frąckowiak, 2007; Mariański, 2007; Sałaciński, 2010).

Uniwersalne, ogólnoludzkie wartości moralne są stabilizatorami życia społecznego, wprowadzają jednostkę w świat społeczny, umożliwiają jej orientację w rzeczywistości, czynią ją zdolną do rozwiązywania konfliktów, stanowią podstawę jej poszukiwań sensu życia (Denek, 2003, s. 29). A zatem wartości te winny być przekazywane niezależnie od wyznawanej religii, światopoglądu, niezależnie od trendów współczesnej kultury, czy dokonujących się procesów globalizacji.

[31] Pojęcie zaczerpnięte od Z. Marek, W. Pasierbek (2006, s. 7).

Stanowią bowiem ważne ogniwo funkcjonowania nie tylko konkretnej jednostki, ale także funkcjonowania całego społeczeństwa.

Problem „wychowania do wartości" jest o tyle istotny, że, jak zostało to wskazane we wstępie, obecna kultura konsumpcyjna, liberalna, postmodernistyczna nie sprzyja kształtowaniu się „tożsamości moralnej" młodych ludzi. Niestety także szkoła, w świetle wyników licznych badań, okazuje się w tym względzie zupełnie dysfunkcjonalna, sprowadzając swoje aksjologiczne oddziaływania do działań „pozornych" (m.in. Sałaciński, 2010, Dudzikowa, Wawrzyniak – Beszterda, 2010), niejednokrotnie podszytych strachem przed posądzeniem o indoktrynację (Dakowicz, 2011). Zwraca na to także uwagę m.in. K. Olbrycht (2007, s. 11 - 13) mówiąc o obawach nauczycieli przed krzewieniem wartości z powodu kojarzenia ich „niekonkretnością", sloganowością, pustosłowiem, ideologizacją. Są to obawy przed bliżej nieokreślonym duchowym charakterem wartości wyzwalającym w nauczycielach „lęk przed oddalaniem się od rzeczywistości". Są to w końcu obawy związane z łączeniem ich, przez współczesną kulturę, ze sztywnością, powagą, nudą, smutkiem w opozycji do życia pełnego zabawy i radości. Jak wskazuje autorka, jeśli te, jak i inne wątpliwości nie zostaną przez nauczycieli przemyślane, rozważone, zrozumiane przyczynią się ostatecznie do narastającego w nich oporu do przekazywania wartości, a z czasem do jego zaniechania. Należy przy tym jeszcze raz podkreślić, że zgodnie z założeniami, wychowanie do wartości nie oznacza indoktrynacji, ale przygotowanie młodego człowieka do samodzielnego konstruowania swojej hierarchii wartości, podejmowania ważnych moralnych decyzji, w duchu wolności, odpowiedzialności, poszanowania godności innych. Potrzeba bowiem, jak wskazuje Z. Frączek (2004, s. 47) „dobrego humanistycznego wykształcenia, krytycyzmu, posiadania w sobie kryteriów aksjologicznych i etycznych, zdolności sądzenia, żeby znajdować rozwiązania dla własnej drogi, w tym labiryncie" [współczesnej kultury – przyp. I. Cz.].

Wychowanie do wartości to nie koncepcja nowego, „fikcyjnego" przedmiotu w szkole. To jakby zaakcentowanie – przypomnienie, że szkoła oprócz funkcji dydaktycznej, pełni, a przynajmniej powinna pełnić także funkcję wychowawczą. Prawdziwy przekaz wartości moralnych w szkole dokonuje się wtedy, jak wskazuje P. Meirieu (2003, s. 100), kiedy „wartości są obecne w codziennej praktyce nauczania, w dniu powszednim relacji społecznych zachodzących w płaszczyźnie pionowej pomiędzy nauczycielami a uczniami i w płaszczyźnie poziomej pomiędzy kolegami z ławki". A zatem zarówno lekcje wychowawcze, języka polskiego, przyrody, w-fu.,

spotkania nauczycieli z uczniami podczas przerw, wycieczki, spotkania z rodzicami, ale i sposób odnoszenia się nauczycieli do uczniów, jak i ich zaangażowanie w swój własny rozwój moralny, to wszystko konkretne sposoby przekazywania uczniom w sposób zupełnie naturalny ważnych wartości.

W literaturze spotykamy wiele koncepcji wpisujących się w obszar „wychowania do wartości". Można wymienić tu chociażby „pedagogikę serca" M. Łopatkowej (1992, 2006), „edukację refleksyjną" W. Woronowicz (1997, 2006), wychowania moralnego do altruizmu M. Łobockiego (1998, 2007), wychowania sumienia P. Valadiera (1997), propagowaną na gruncie polskim przez K. Denka koncepcję klaryfikacji wartości (2003), ale także cały szereg koncepcji wychowania w duchu chrześcijańskim, czy harcerskim. Ważne i ciekawe są także opisane w literaturze różne bardziej szczegółowe sposoby rozwijania moralnego, np. poprzez wdrażanie do myślenia filozoficznego (Szczepska – Pustkowska, 2009; Buła 2010), pracę z literaturą, w tym baśniami (Sz. Kawalla, E. Lewandowska – Tarasiuk, J.W. Sienkiewicz (red.), 2012; zob. także: Lasota 2008b), pracę z wykorzystaniem dramy i psychodramy (Olek – Redlarska, 2002; Michałowska, 2010). Bardzo ciekawą propozycją jest także Nauczanie Wartości I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej (2007).

Z pewnością wybór odpowiedniej koncepcji jest sprawą indywidualną nauczyciela, związaną z jego osobowością, stylem pracy. Na uwagę i scharakteryzowanie w tej pracy niewątpliwie zasługują m.in. dwie z nich, które moim zadaniem zarysowują obszar podejmowanych oddziaływań wychowawczych. Pierwszą z tych koncepcji jest „pedagogika serca" Marii Łopatkowej, drugą „edukacja refleksyjna" Wandy Woronowicz.

„Pedagogika serca" popularyzowana z wielką gorliwością przez M. Łopatkową (1992) kładzie szczególny akcent na miłość, która powinna być podstawą podejmowania jakichkolwiek oddziaływań względem dziecka, która wyraża się w serdeczności, cieple, wyrozumiałości, empatii. Ale także na miłość, która jest „rozumna", „mądra", dążąca do obiektywizmu, prawdy, miłość, która niejednokrotnie nakazuje przyjęcie postawy sprawiedliwości – chłodnej i surowej. Zdaniem autorki, to z miłości bierze się wszystko inne - „szlachetne cele, kierunki, działania" (tamże, s. 9). Wychowanie w duchu miłości, to zatem wychowanie do braterstwa, godności, wolności i bezinteresowności.

Okazywanie miłości, a przez to jej kształtowanie w dzieciach, powinno mieć miejsce od urodzenia i trwać do końca ich życia. Dlatego tak ważne jest, aby dziecko od

samego początku swojego istnienia było traktowane z należytą mu powagą, życzliwie i podmiotowo. Miłość odgrywa także kluczową rolę w kształtowaniu sumienia dzieci. M. Łopatkowa pisze: „Sumienie nie może więc powstać bez miłości. Człowiek zatem, który nie potrafi kochać, nie ma sumienia. Kieruje się tylko regułami zewnętrznymi, kalkulacją rozumową lub niskimi uczuciami i popędami" (tamże, s. 133). Właściwie ukształtowane sumienie działa niezależnie od okoliczności i tak naprawdę nie wymaga zewnętrznego kodeksu nakazów i zakazów. W procesie jego kształtowania wzbudzone zostają pragnienia czynienia dobrze (oparte na rozumie i wyobraźni), które to dążąc do obiektywnej oceny rzeczywistości, prawdy starają się opanowywać doświadczane emocje (tamże, s. 133 – 153; por. Homplewicz, 1996; Valadier, 1997). Stąd też w oddziaływaniach wychowawczych, nie mogą dominować takie metody wychowawcze, jak karanie, czy nagradzanie. Prowadzi to bowiem do ukształtowania „sumienia", które z prawdziwym sumieniem opartym na „rozwoju zdolności kochania" nie ma nic wspólnego (tamże).

M. Łopatkowa będąc ambasadorem „miłości"[32] z perspektywy 14 lat od ukazania się po raz pierwszy jej książki „Pedagogika serca" stwierdziła, że w obecnej „dobie globalizacji" wychowanie młodego pokolenia w „duchu miłości, poszanowania godności, ogólnoludzkich wartości" jest jeszcze bardziej konieczne, niż kilkanaście lat temu. W dobie zamachów terrorystycznych, wojen na tle narodowościowym i innych aktów przemocy, autorka wskazuje na konieczność wychowania do pokoju, które powinno trwać latami opierając się na rozwijaniu w dzieciach uczuciowości wyższej, altruizmu, empatii i współczucia. W dobie globalizacji konieczna zatem staje się – jak wskazuje autorka - „etyczna globalizacja", odnowa duchowa, która swoim zasięgiem powinna wykraczać poza granice Polski, na arenę międzynarodową (Łopatkowa, 2006, s. 7 - 14).

Jednym z aspektów wychowania do pokoju, kształtowania etosu młodych ludzi w oparciu o poszanowanie godności innych jest „upowszechnianie wychowania emocjonalnego uczącego miłości". Podstawą zaś takiego wychowania emocjonalnego stanowiącego klucz do „pedagogiki serca", jest m.in. kształtowanie inteligencji emocjonalnej (tamże, s. 44 – 49). Jej wyznacznikami są: świadomość własnych uczuć i uczuć innych ludzi, okazywanie empatii i zrozumienia dla punktu widzenia innych osób, nastawienie na realizację pozytywnych celów i planów, wykorzystanie

[32] Autorka ta z pełnym poświęceniem nieustannie angażuje się na rzecz obrony praw dzieci, jak i podejmuje różne działania bezpośredniej pomocy względem nich.

pozytywnych umiejętności społecznych w relacjach międzyludzkich, kształtowanie samoopanowania (panowania nad sobą, impulsami, samodyscypliny) (za: Elias, Tobias, Friedlander, 1998, s. 103).

Można więc powiedzieć, że pierwszym biegunem wychowania do wartości, jest wychowanie w duchu miłości drugiego człowieka, solidarności z nim, zainteresowania jego losem. To zatem przede wszystkim wychowanie do moralnej wrażliwości. Drugi biegun podejmowanych oddziaływań, wyznacza nam kolejna koncepcja wychowania do wartości – edukacja refleksyjna, a więc edukacja zmierzająca przede wszystkim do rozwoju moralnej świadomości.

Edukacja refleksyjna, jak wskazuje jej główna propagatorka – W. Woronowicz, kładzie szczególny nacisk na kształtowanie „człowieka refleksyjnego", podejmującego „aktywność intelektualną przed ustosunkowaniem się do rzeczywistości", osoby wyedukowanej do „głębokiego zastanawiania się przed podejmowaniem decyzji lub czynności, zwłaszcza działań o cechach moralnie niejednoznacznych, według przyjętego w naszym społeczeństwie systemu wartości wysokich" (Woronowicz, 2006, s. 19). Człowiek refleksyjny podczas zaspakajania swych potrzeb charakteryzuje się „ostrożną roztropnością" w „formułowaniu kategorycznych ocen zjawisk, chwalebną niechęcią do potępiania ludzi ze względu na ich obcość i niezrozumiałość" (tamże, s. 20).

Dzięki wdrażaniu w życie „refleksyjności" dziecko jest zachęcane do samodzielnego myślenia, analizowania, sprawiedliwego rozstrzygania problemów w duchu poszanowania dobra swojego, ale i innych osób, co jest przeciwieństwem działań pospiesznych, gwałtownych, bezrefleksyjnych, bez uwzględniania konsekwencji takich zachowań (tamże). Równocześnie, jak wskazuje W. Woronowicz refleksja „nie musi prowadzić do jednoznacznie sprecyzowanych wniosków, nie jest procesem sądowym i nie żąda wyroku". Uczy natomiast postępowania moralnego oraz uświadamia, że każde działanie podlega wartościującej ocenie, która zawsze odwołuje się do uznanych przez człowieka wartości (tamże, s. 24)

Swoją koncepcję edukacji refleksyjnej badaczka oparła na trzech filarach: wolności, podmiotowości i dialogu Z pojęciem wolności nieodzownie wiąże się pojęcie podmiotowości. Jest ono realizowane, kiedy sam podmiot staje się źródłem działania zgodnego z jego własnymi wartościami i celami. To natomiast implikuje kolejną cechę nieodzownie związaną z podmiotowością, jaką jest odpowiedzialność (Woronowicz, 1997, s. 160 – 164 i nast.). Wszystko to powinno dokonywać się na drodze dialogu,

który to jest rozmową wolnych partnerów. Samo poznanie wartości moralnych nie decyduje jeszcze o ich akceptacji oraz kierowaniu się nimi. Muszą one zostać zrozumiane, przemyślane oraz zaaprobowane w dyskusji wewnętrznej podmiotu oraz partnerskim dialogu. Dlatego też edukacji musi towarzyszyć konkretne wdrażanie do refleksji (Woronowicz, 1997, s. 160 – 164 i nast.; 2006[33]; charakterystykę tych elementów edukacji można poznać także dzięki pozycjom: Pasterniak – Kobyłecka, 2003, s. 177 – 188; Bochno, 2004; Frączek, 2004, s. 49 – 50; Kwiatkowska, 2004, s. 114 – 121; Pilśniak, 2007, s. 26 – 30; Lasota, 2009, s. 21 - 24).

Problematyka refleksji jest szczególnie ważna z punktu widzenia rozwoju sumienia. Dlatego też zostanie ona jeszcze raz podjęta w podrozdziale 5.3., m.in. w kontekście różnych jej zagrożeń.

Wszystkie przedstawione, czy też zasygnalizowane tu koncepcje kształtowania sumienia dzieci, choć często utrzymane w nieco odmiennym „tonie", wskazują na pewne kluczowe jego elementy. Są nimi poszanowanie godności, wolności wychowanka, wykorzystanie dialogu jako sposobu przekazywania ważnych wartości i postaw, rozwijanie postawy refleksyjnej, rozwijanie podmiotowości, samosterowności. Wszystkie one zwracają także uwagę (co nie zostało do tej pory jeszcze dość wyartykułowane) na osobę samego wychowawcy – który to powinien być dla swoich uczniów przewodnikiem, wzorem, autorytetem. W kolejnych podrozdziałach zostaną zatem szczegółowo omówione wybrane aspekty tych koncepcji, tj. rola autorytetu wychowawcy, wychowanie podmiotowe, problematyka refleksji oraz samowychowania.

Zanim to jednak nastąpi należy w tym miejscu chociażby tylko wspomnieć, że z kształtowaniem sumienia wiążą się również pewne zagrożenia. Są one często związane z niewłaściwie podjętymi oddziaływaniami wychowawczymi (np. odwołującymi się jedynie do kompetencji poznawczych, emocjonalnych czy behawioralnych, związane z niewłaściwymi sposobami dyscyplinowania dziecka, etc.) prowadzącymi ostatecznie do trwałej deformacji sumienia. Z. Chlewiński (1991, s. 56 - 72) wskazuje tu takie deformacje jak:

- sumienie infantylne, kiedy to nie nastąpiła internalizacja norm moralnych i nawet dorosły człowiek posługuje się nie własnym sumieniem, ale „sumieniem" wychowawców, czy też grupy, do której przynależy,

[33] Propozycje zajęć wdrażania do refleksji dotyczących różnych ważnych zagadnień dnia codziennego zawiera książka W. Woronowicz *Problemy edukacji refleksyjnej* (2000).

- sumienie zniewolone - może ukształtować się tylko u osób, u których sumienie się już rozwinęło; zniewolenie ma miejsce wtedy, kiedy ktoś przy udziale strachu, czy innych psychotechnicznych zabiegów przemocą narzuca innym swoją wolę i swoje zasady działania (skrajną formą zniewolenia jest tzw. pranie mózgu),

- sumienie zakłamane, kiedy jednostka nie jest w stanie przyjąć negatywnych informacji na swój temat i uruchamia mechanizmy obronne, dzięki czemu zachowuje dobre samopoczucie i pozytywny obraz siebie unikając równocześnie poczucia winy,

- sumienie skrupulatne, które jest przejawem nerwicy kompulsywno – obsesyjnej, polegającej na negatywnym, lękowym, nieadekwatnym ocenianiu swoich zachowań - dopatrywanie się zła, tam, gdzie go nie ma, patologiczne poczucie winy (por. E. Kowalski, 1990a, s. 6 – 7; Rusiecki, 2012, s. 117 - 119).

Wielkim zagrożeniem współczesnego świata, z którym na drodze kształtowania sumienia niejednokrotnie spotyka się każdy wychowawca jest nihilizm. Jak wskazuje P. Valadier (1997, s. 106 - 109) nihilizm jest czymś bardzo niebezpiecznym, gdyż jest „chorobą woli", która doprowadza wolę (czy pragnienie) do tego, by „nie chcieć siebie", niczego co wartościowe, a zatem, która doprowadza do „nicości, śmierci i pustki". Nie ma na niego prostej recepty. Jak wskazuje badacz w jego leczeniu liczy się przede wszystkim to, by obudzić pragnienia moralne. Niestety, jak wskazuje badacz dla pragnienia, które „ugrzęzło", czy które nie jest zdolne chcieć, najbardziej wzniosłe ideały nie mobilizują, wręcz przeciwnie jeszcze silniej pognębiają pragnienia, które i tak zanikają. Receptą, jego zdaniem, może być tu takie „doświadczenie zła", które to może wywołać jakąś reakcję, jakieś poruszenie sumienia, bo postawi daną osobę w obliczu rzeczywistości, której nie można zaakceptować.

5.2. Autorytet i jego rola w wychowaniu moralnym

Ważnym zagadnieniem związanym z wychowaniem sumienia, jak zostało to zasygnalizowane w poprzednim podrozdziale, jest kwestia autorytetu.

Z pewnością współczesna liberalna rzeczywistość nie wychodzi naprzeciw również i temu wyzwaniu propagując nieograniczoną wolność i nawołując do zerwania z wszelkimi autorytetami i tym, co się z nimi wiąże, a zatem tradycją, obiektywnymi wartościami, etc. (por. Brezinka, 2007, s.43 - 44). Tymczasem autorytet, jak wskazuje B. Hiszpańska (2012, s. 254), pełni funkcję łącznika między przeszłością rozumianą jako tradycja, a współczesnością, stanowiąc nieodzowny element naszej kultury. A ponieważ nie można w wychowaniu odrzucić kultury, dlatego też – jak wskazuje

autorka - nie można odrzucić autorytetu. K. Olbrycht (2007, s. 186 – 187) zauważa natomiast, że przekształcanie dotychczasowego dorobku kultury i cywilizacji nie jest możliwe na drodze samodzielnego poznania i oceniania przez każdego człowieka indywidualnie wszystkich dziedzin rzeczywistości. Potrzebne są pewne stałe wartości, jak i przekazujące je autorytety, a zatem osoby kompetentne, wiarygodne, wzbudzające zaufanie, których wcale nie trzeba naśladować, ale do których można się zwrócić w razie wątpliwości, na drodze swojego rozwoju. Dlatego też jej zdaniem: „Kształcenie w wychowanku zrozumienia potrzeby szukania, ale i weryfikowania autorytetów, nie oznacza osłabienia w nim potrzeby autonomii, odpowiedzialności za siebie, swoje myślenie i działanie. Nie oznacza automatycznego uznawania każdego usankcjonowanego (…) autorytetu. Jest kształceniem człowieka, który ma świadomość swoich ograniczeń i nie pretenduje do bycia sobie samemu autorytetem w każdej sprawie i dziedzinie, do traktowania swojej racji jako jedynej słusznej, własnego rozeznania i oceny jako, niezależnie od własnych kompetencji, zawsze najlepszych i najpewniejszych" (tamże, s. 187).

Trafnie ujmuje także potrzebę autorytetów L. Witkowski (2010, s. 27 – 28) – „bez doświadczenia spotkania z prawdziwym autorytetem (najlepiej rozmaitymi autorytetami) człowiek gubi się w masie i hałasie postaw fałszywych, pozornych (…) Staje się niezdolny do odróżniania wielkości, mądrości, wartości w postawach ludzkich, nie ma znaków odniesienia (…) Grozi mu zadowalanie się przeciętnością, uleganie powierzchownym oznakom pozycji i wagi, fascynowanie się błyskotkami i błahymi przejawami sukcesu i znaczenia, od których roi się w mediach". Dlatego też, jego zdaniem szkodliwe i błędne jest stereotypowe myślenie o autorytecie nauczyciela, które, wyraża się w przekonaniu, że autorytet prowadzi nieuchronnie do autorytaryzmu, że musi być autorytatywny (stanowczy), przejawiać się w sprawowaniu władzy, stanowić wzorzec gotowy do podjęcia, oznaczać „wyższość racji i pewność słuszności", nieskazitelność i pomnikowość, być zaprzeczeniem autonomii sądzenia, etc.

To, że dziś autorytety się kontestuje, odrzuca, przemilcza, wcale nie oznacza jednak, że ich nie ma, lub też, że jest ich coraz mniej. Już ponad siedemdziesiąt lat temu E. Fromm zwracał uwagę na obecność i niesamowitą siłę oddziaływania tzw. „anonimowych autorytetów", które to „pod maską zdrowego rozsądku, nauki, zdrowia psychicznego, normalności, opinii publicznej" narzucają innym swoje racje. Czynią to powoli – „łagodną perswazją", niemniej skutecznie, a co najważniejsze – niezauważalnie pozbawiając swoje „ofiary" możliwości obrony czy przeciwstawienia

się im – „To tak jak być ostrzeliwanym przez niewidocznego wroga. Nie można oddać ciosu" (Fromm, 2004, s. 164 – 165). A zatem z pustego miejsca po tradycyjnie rozumianych autorytetach, z którymi się walczy, pozbawia racji bycia, deprecjonuje, skorzystały „autorytety anonimowe", które są tym bardziej niebezpieczne, że narzucają niezauważalnie młodym ludziom treści, do których ci nie mogą się w żaden sposób odnieść, którym nie mogą się przeciwstawić, bo nie zauważają ich obecności. A więc autorytety, które nie są wzorami, osobami pełnymi godności, zaufania, ale które są „czymś" co zupełnie ubezwłasnowolnia, co w imię „zdrowego rozsądku" pozbawia możliwości posiadania własnego zdania. Takie ujęcie autorytetów okazuje się być profetyczne i świetnie tłumaczyć rzeczywistość XXI wieku – rzeczywistość „anonimowych autorytetów", które przez TV, Internet, prasę wkradają się do umysłów młodych ludzi, wprowadzając zamęt w systemie ich wartości, propagując skrajny egocentryzm, kult przyjemności, piękna, relatywizm, a nawet nihilizm, który pozbawia ich jakiegokolwiek pewnego źródła oparcia, wprowadzając pesymizm i beznadzieję (por. Valadier, 1997, s. 189).

W istotę autorytetu, jak wskazuje M. Dudzikowa, nieodzownie wpisane jest zjawisko wpływu. Przy czym nie jest to wpływ narzucony, „anonimowy", ale dobrowolny, dokonujący się w interakcji między dwoma jej uczestnikami. Dlatego też żaden wychowawca nie ma dziś zapewnionej funkcji bycia autorytetem. Autorytetem można „stawać się", jak wskazuje autorka, dzięki byciu wiarygodnych dla wychowanka, zdobywaniu jego zaufania, a przez to uzyskiwania od niego przyzwolenia na ów wpływ (Dudzikowa, 2006d, s. 47; 2008, s. 3 - 5).

W dzisiejszych czasach straciły na znaczeniu autorytety zewnętrzne. Sam fakt bycia rodzicem, nauczycielem, księdzem nie jest już równoznaczny z byciem dla dzieci wzorem, osobą mającą wpływ na ich rozwój. Niemniej dziś potrzebne są osoby, które można określić jako autorytety wewnętrzne, tj. takie, które nie przez sprawowany urząd, funkcję mają wpływ na innych, ale poprzez to, co sobą reprezentują. K. Gąsecki (2012, s.145) za M. Śnieżyńskim mówiąc o autorytecie wewnętrznym nauczyciela wskazuje takie jego cechy, jak: wysoki poziom znawstwa w określonej dziedzinie wiedzy, wykazywanie zainteresowania problemami ucznia, umiejętność porozumiewania się ze swoimi podopiecznymi, przyjmowanie funkcji przewodnika a nie kontrolera czy egzekutora, służenie pomocą i radą w trudnych dla ucznia chwilach, pomoc w zaspokajaniu jego podstawowych potrzeb oraz – co jest kluczowe - zdawanie sobie

sprawy ze swoich wad i ułomności (por. Błasiak, 2009, s. 142 - 151)[34]. I. Jazukiewicz (1999, s. 52) zauważa natomiast, że nauczyciel posiada autorytet wówczas, kiedy uczniowie bez przymusu – dobrowolnie podporządkowują się jego woli, obdarzają go zaufaniem i szacunkiem. J. Kujawiński (2006, s. 107) oprócz tych cech zwraca dodatkowo uwagę na jakość relacji współdziałania uczniów z nauczycielem, która to w sytuacji, kiedy nauczyciel staje się dla uczniów autorytetem, pozytywnie wpływa także na relacje i współdziałanie uczniów ze sobą.

Autorytet wewnętrzny musi charakteryzować także „dojrzałość aksjologiczna", która zdaniem A. Węgrzeckiego (1994, s. 20) wyraża się w umiejętności pokonywania ograniczeń oraz wierności przyjętym wartościom, przekonaniom, które są wyrazem niezależności w myśleniu i działaniu. Tylko „wiarygodny" dla uczniów nauczyciel może kształtować w nich doświadczenie ufności i zaufania, bez których, jak wskazuje H. Kwiatkowska (2011, s. 17 – 21), nie ma wychowania. „Dojrzałość aksjologiczna" wychowawcy to także, jak wskazuje K. Olbrycht (2007, s. 12 – 14), zdolność pokonywania w sobie lęku przed byciem wzorem osobowym dla innych, uzasadnionych obaw, że wprowadzając kogoś w świat najwyższych wartości, napotka się opór, niezrozumienie ze strony wychowanków. Jeżeli tej spójności aksjologicznej, szczerości, autentyczności, ale i odwagi zabraknie, wówczas to wychowawca nie udźwignie ciężary bycia autorytetem, wprowadzając tym samym dzieci, jak wskazuje za J. Materne L. Sałaciński (2011, s. 33 - 34) w „iluzoryczną rzeczywistość", „schizoidalny" świat wartości, co pozbawi podejmowane działania „istoty i sensu prawdziwego życia".

Taki obraz osoby cieszącej się „autorytetem wewnętrznym" przypomina wizję „opiekuna spolegliwego" T. Kotarbińskiego (1976, s. 63 – 67), opiekuna, któremu można zaufać, że nie zawiedzie, który będzie oparciem w trudnych chwilach, który jest człowiekiem życzliwym, tj. dobrym, wrażliwym na cudze potrzeby i skłonnym do pomagania, prawdomównym i sprawiedliwym, potrafi opanować w trudnych sytuacjach lęk oraz daje świadectwo prawdzie, będąc nawet gotowym do poświęcenia się za nią. A więc opiekuna, który jak podsumowuje autor, jest po prostu porządnym człowiekiem kierującym się w swoim życiu sumieniem.

[34] B. Dymara (2011, s. 160 – 164) mówi tu o dwóch typach autorytetu nauczycieli: „wspierającym" opartym na zrozumieniu ucznia, kontaktowości, dobroci, życzliwości, miłości, doceniającym jego wysiłki, dodającym wiary, pomagającym opanować lęki i poczucie zagrożenia, posiadającym „charyzmę" oraz o autorytecie „znaczącego statusu społecznego i materialnego" generującego dystans i asymetrię w relacji.

Wyłaniają się tu dwa ważne zadania związane z omawianym zagadnieniem, skierowane do wychowawców. Pierwsze, aby podjęli się oni zadania bycia dla młodych ludzi autorytetami – osobami pełnymi godności, zaufania, wiarygodnymi, do których będą oni chcieli zwrócić się o pomoc, wsparcie. Drugie, aby przygotowywali młodych ludzi do „korzystania" z autorytetów, rozbudzali w nich potrzebę ich szukania, uzmysławiali im ograniczoność ich osobistego poznania, która wcale ich nie deprecjonuje, niemniej wymaga wsparcia, rady kompetentnych osób (Olbrycht, 2007, s. 187).

Cały czas w wychowaniu, w tym szczególnie w wychowaniu sumienia, potrzebny jest autorytet – ten jawny, osobowy, który będzie pomagał młodemu człowiekowi na trudnych i krętych drogach jego życia. Jest to tym bardziej istotne, że zgodnie z wynikami badań młodzi ludzie cały czas deklarują potrzebę autorytetów (Karwatowska, 2012; Rewera, 2008) i niestety rzadko znajdują je wśród nauczycieli – osób znaczących na tym etapie rozwoju (Kasprzak, 2007; Knasiecka – Falbierska, 2010). Konieczne staje się dziś zatem, jak wskazują badacze podejmujący ten problem, przemyślnie na nowo roli autorytetu w edukacji (Dudzikowa, 2006c, s. 60). Cieszy fakt, że o autorytecie coraz więcej się mówi, pisze, a nawet prowadzi badania pozwalające ustalić kim jest dla młodych ludzi autorytet, czy doświadczają oni potrzeby jego posiadania, na ile obecne wokół nich osoby dorosłe, są dla nich autorytetami. Kwestia autorytetu pozostaje więc otwarta.

5.3. Aktywność dziecka jako czynnik stymulujący rozwój jego sumienia – podmiotowość, refleksja, praca nad sobą

W tym momencie docieramy do kolejnego ważnego zagadnienia, nieodzownie związanego z wychowaniem sumienia, a mianowicie roli własnej aktywności podmiotu w jego kształtowaniu. Nie ulega wątpliwości, że to właśnie własna aktywność podmiotu decyduje ostatecznie o jakości sumienia, dynamice jego rozwoju. Aby jednak dziecko chciało i wiedziało jak poprzez własną aktywność stymulować ten rozwój, powinno być do tego wdrożone przez dorosłych. Dlatego teraz zostanie podjętych kilka związanych z tym kwestii.

Podstawowym zagadnieniem mającym bezpośredni wpływ na aktywność własną dziecka jest jego doświadczenie własnej podmiotowości. B. Pituła (2006, s. 96 – 98) podejmując syntetyczną analizę stanowisk różnych autorów, m.in. T. Tomaszewskiego, Z. Pietrasińskiego, A. Guryckiej dotyczących podmiotowości, wskazuje na

wieloznaczność i wieloaspektowość tego zagadnienia. Niemniej, na podstawie dokonanej analizy, przedstawia ona pewne jego cechy. Podmiotowość oznacza, że „człowiek jest kimś", że posiada zdolność kierowania własną aktywnością, panowania nad swoimi stanami psychicznymi, a więc, że ma doświadczenie sprawstwa, poczucia, że ma wpływ na to co się z nim dzieje, jak i wokół niego, co z kolei sprawia, że zdaje sobie sprawę z posiadania własnej odrębności w stosunku do świata. Człowiek „zyskuje podmiotowość", „staje się podmiotem" na skutek celowego i świadomego działania w otaczającej rzeczywistości. J. Bałachowicz (2008a, s. 3) wskazuje zatem, że podmiotowość, nie jest dana człowiekowi z natury. Nie rodzimy się z gotową podmiotowością, ale staje się ona naszym atrybutem dopiero w toku rozwoju.

Żeby dziecko mogło postrzegać siebie jako podmiot - sprawcę swoich działań, musi być traktowane przez innych w sposób podmiotowy. Traktowanie dziecka w sposób podmiotowy, to pozwalanie mu na aktywność, wyzwalanie w nim poczucie sprawstwa i kompetencji (Kuras, 2011, s. 25 - 30). Poprzez podmiotowe traktowanie, dziecko jest przekonane, że podejmuje określone zachowania z własnej woli, samo decyduje o celu działania oraz doborze środków, ma poczucie, że osiągnęło cel własnym wysiłkiem, jak również samo dokonuje oceny swojej pracy, czy rezultatów. Dzieci doświadczające siebie jako podmioty działania, doświadczające wpływu na swoje życie, mają także, silniejsze poczucie odpowiedzialności, mniej liczą się z opinią innych, a bardziej cenią samokontrolę, jak również są odporniejsze na stresy i frustracje. Takie doświadczenie podmiotowości dokonuje się na drodze dostrzegania przez dorosłych indywidualności dziecka, jego potrzeb, uczuć, swoistej wartości i odrębności, niepowtarzalności oraz liczenia się ich z jego zdaniem (J. Kujawiński; J. Radziewicz, za: Dąbrowska, Wojciechowska – Charlak, 1997, s. 65 - 66). Można zatem powiedzieć, że dokonuje się na drodze poszanowania jego godności rozumianej za W. Flisińskim (za: Żywczok, 2006, s. 76) jako „poczucie własnej wartości, manifestowane w szacunku dla siebie, posiadaniu własnego zdania, odwadze jego głoszenia i obrony". Jak wskazuje S. Palka (1997, s. 163), wychowanie w duchu podmiotowości to spotkanie dwóch niezależnych osób, w którym to powinien wyrażać się szacunek do drugiego człowieka, jego wolności i odmienności (por. Żywczok, 2006, s. 70 – 84; zob. Łobocki, 2007, s. 36).

Ważną kwestią w wychowaniu podmiotowym jest również doświadczenie własnej podmiotowości przez rodziców, nauczycieli, księży i innych wychowawców dziecka, zgodnie z zasadą, że podmiotem można się stać tylko wówczas, kiedy obcuje

się z wychowawcą mającym również doświadczenie własnej podmiotowości (Dąbrowska, Wojciechowska – Charlak, 1997, s. 66). L. Górska (2008, s. 291 - 292) formułując zatem zasady wychowania podmiotowego, wskazuje na zasadę „pierwszeństwa autoformacji wychowawcy przed formacją drugiego człowieka". Zgodnie z nią każdy wychowawca chcąc inspirować swojego wychowanka do życia i działania, tj. wychowywać go w duchu podmiotowości, musi mieć świadomość, że dokonuje się to poprzez jego osobisty przykład. Wychowawca chcący obudzić w swoim wychowanku doświadczenie bycia podmiotem, musi być autentyczny i sam dbać o rozwijanie swojej podmiotowości. Dopiero tak wyrażany szacunek dla własnej egzystencji, dbałość o nią, czyni godnym, jak zauważa autorka, jego apel o wysiłek uczniów w rozwoju (zob. także: Śniegulska, 2004, s. 156 – 160).

Zgodnie z licznymi badaniami (m.in. Pituła, 2006; Knasiecka – Falbierska, 2010; Sowińska, 2011b) dzieci i młodzież w polskiej rzeczywistości mają raczej słabe poczucie własnej podmiotowości. Tymczasem rozwój podmiotowości dziecka, „samosterowności i samoregulacji połączonej z poczuciem odpowiedzialności, umiejętności krytycznego myślenia, zdolności do refleksji, umiejętności dokonywania wyborów, zdolności samodzielnego działania, wytrwałości, wiary we własne siły, pozytywnego obraz własnej osoby, dążenia do samorozwoju", jest jak wskazuje J. Bałachowicz (2008b, s. 5 – 13), kluczową kwestią edukacji człowieka w ogóle, gdyż wiąże się nieuchronnie, z przygotowaniem go do radzenia sobie z wyzwaniami współczesności.

Ważną aktywnością człowieka, odgrywającą kluczową rolę w rozwoju jego sumienia, nieodzownie związaną z doświadczeniem własnej podmiotowości, jest refleksja.

W. Chudy (2006, s. 68) w Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku definiuje refleksją jako czynność umysłu, polegającą na „ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu (…). Refleksja stanowi zasadę subiektywności człowieka i jako taka jest podstawą funkcji samowiedzy, samokontroli oraz samowychowania człowieka". W. Woronowicz (1997, s. 113) pisze, że jest to „aktywność intelektualna przed ustosunkowaniem się do rzeczywistości", „sposób myślenia, w którym rozważenie wszelkich za lub przeciw poprzedza wypowiedź lub działanie". W Słowniku Języka Polskiego (1999, s. 30) czytamy natomiast, że refleksja jest to „głębsze zastanowienie,

zastanawianie się, rozmyślanie nad czymś, rozważanie połączone z analizowaniem czegoś; myśl, wypowiedź będąca wynikiem zastanowienia się, rozmyślania".

Wszystkie przedstawione tu definicje wskazują, że refleksja nieodzownie związana jest z podjęciem pewnego intelektualnego wysiłku. Jest przeciwieństwem impulsywnego, pospiesznego reagowania na bodźce, dzięki czemu zwiększa ona prawdopodobieństwo dokonania trafniejszych, bardziej adekwatnych ocen, opinii, sądów. Wymaga czasu – może to być chwila zastanowienia przed podjęciem działania, ale może to być to długie i trudne dochodzenie do prawdy. Refleksja nie zawsze prowadzi do jednoznacznych odpowiedzi. Wręcz przeciwnie – wielokrotnie inicjuje proces stawiania coraz to nowych pytań, których odpowiedzi często pozostają w danym momencie nieznane. Jej efektem jest lepsze poznanie rzeczywistości, w tym tego szczególnego wycinka rzeczywistości związanego z prawdą o sobie, o swoich relacjach z innymi, swoim miejscu w świecie (por. Woronowicz, 2006, s. 113 – 120,). Prawda o sobie jest trudną dziedziną wiedzy, często niezgodną z dotychczasowym sposobem myślenia, niejednokrotnie obniżającą – przynajmniej chwilowo – poczucie własnej wartości, sprawstwa, optymizmu. Czasami stawia człowieka w sytuacji, kiedy musi on podjąć zadanie - zmiany myślenia, zachowania, co nieodzownie wiąże się z trudem. Refleksja czyni jednak człowieka autonomicznym, wewnątrzsterownym podmiotem swoich decyzji, zachowań, poszerza jego sferę „Być", chroni przed manipulacjami, przed „anonimowymi autorytetami"[35], wzbogaca jego życie wewnętrzne, pomaga dokonywać właściwych wyborów. Refleksja pozwala na odkrywanie sensów - konkretnych sytuacji, zdarzeń, zachowań, ale i sensu życia. Refleksja jest także podstawą (elementem) samowychowania, a przede wszystkim podstawą rozwoju sumienia. Jest konieczna, jak wskazuje J. Tischner (1996, s. 11 – 24), aby być „człowiekiem sumienia" – móc określić swoje zadania – „co" i „wobec kogo" należy czynić (autor posługuje się terminem „myślenie").

Już zatem z tego krótkiego wprowadzenia można wyciągnąć dwa wnioski. Pierwszy – refleksja jest wymagającą trudu aktywnością własną podmiotu, którą podejmuje on z własnej, nieprzymuszonej woli. Drugi związany z pierwszym – refleksja jest aktywnością świadomą, złożoną, która nie musi pojawić się w życiu człowieka automatycznie. Wiele osób, w tym dorosłych nigdy (albo bardzo rzadko) nie poddaje refleksji swojego zachowania, dążeń, decyzji lub też żyje ułudą podejmowania

[35] Termin zaczerpnięty od E. Fromma (2004).

takiego zachowania przyjmując tak naprawdę rozwiązania i oceny narzucane im przez otoczenie.

Początków refleksji należy doszukiwać się w dziecięcej zdolności zadawania pytań, zdziwienia, dziecięcych poszukiwaniach będących wyrazem jego samodzielności w myśleniu. A. Laskowski podejmując to zagadnienie pisze: „Stawianie pytań często ma na celu rozstrzygnięcie powstałych wątpliwości w obrębie własnej wiedzy co do prawdziwości uznawanych sensów, bądź szukanie i budowanie dla zupełnie nowych rzeczy ich sensów i znaczeń. Dlatego też formułowanie przez dziecko ważnych i interesujących pytań można zaliczyć do rangi takich sprawności intelektualnych, które ukazują konflikt znaczeń w jego umyśle oraz powodują początek okresu samodzielnego analizowania otaczającej go rzeczywistości" (Laskowski, 2013, s. 99). Niestety, te tak cenne pierwsze przejawy samodzielnego myślenia często spotykają się z nierozumieniem, a wręcz tłumieniem przez rodziców, a następnie nauczycieli. Na zjawisko to, jako na pierwszy hamulec spontanicznie kształtującej się kompetencji do samodzielnego myślenia, w tym refleksji, zwrócił uwagę już E. Fromm dokonując opisu rzeczywistości XX wieku. Zdaniem tego badacz tłumienie to dokonuje się poprzez lekceważący stosunek dorosłych do samodzielnych poszukiwań dziecka oraz szereg serwowanych mu kłamstw, nieszczerości. W szkole tłumienie to ma miejsce m.in. poprzez bezmyślne, bez zrozumienia, egzekwowanie odtwórczego przyswajania sobie całego natłoku informacji (Fromm, 2004, s. 231 – 232). A. Laskowski pisze zatem, że szkoła uczy wręcz dzieci, aby „nie pytać!", że „samodzielne myślenie jest zdolnością zupełnie nieprzydatną, a nawet szkodliwą". Dzieci zaś „szybko chwytają, że nikogo nie interesuje co myślą naprawdę, o co chcieliby zapytać, co ich mocno interesuje, niepokoi czy naprawdę ciekawi. Tylko jedno staje się dla nich ważne: powiedz to, co chce usłyszeć nauczyciel" (Laskowski, 2013, s. 112 – 113). Potwierdzają to wyniki badań K. Kuszak (2008), z których wynika, że zadawane przez dzieci 10 – letnie podczas lekcji pytania, nie były w większości przejawem ich ciekawości poznawczej, ale miały charakter rutynowy, organizacyjny. Autorka badań tak konkluduje uzyskane przez siebie wyniki: „We współczesnej szkole zadawanie pytań przez dzieci bardziej kojarzy się z brakiem wiedzy, niż ciekawością, zainteresowaniem uczniów" (tamże, s. 35). Dzieci uczą się zatem albo zaspokajać swoją ciekawość poza szkołą, częściej jednak tłumią ją czyniąc z siebie biernych odbiorców tego, co przekazuje się im jako słuszne i prawdziwe.

Szkoła nie stwarza uczniom sprzyjającego klimatu do rozwijania refleksji także z innych powodów. M. Dudzikowa (2010b, s. 348) odwołując się do koncepcji J. Brunera, badacza dostrzegającego konieczność refleksji w edukacji, pisze, że jej „wyzwalaczami" są zdarzenia nowe [czy też na nowo odkryte – przyp. I. Cz.], nieoczekiwane, kiedy istnieje konieczność odejścia od rutyny, tego co sprawdzone i przyjęcia różnych perspektyw i punktów widzenia. Tymczasem, jak pokazują wyniki licznych badań uczniowie w polskiej rzeczywistości szkolnej doświadczają chronicznej nudy i monotonii, a takie aktywności jak dialog edukacyjny, dyskusja, swobodne wyrażanie swojego zdania, rozmowy pozwalające poznać siebie, otaczającą rzeczywistość są traktowane marginalnie lub ich w ogóle nie ma (Wawrzyniak – Beszterda, 2010; Orzoł, 2011).

Tłumienie samodzielnego myślenia ma miejsce także w dorosłym życiu człowieka. Przywołany tu E. Fromm wskazuje, że dokonuje się to poprzez wmawianie, że każda prawda jest względna, a dochodzenie do niej, poszukiwanie i odkrywanie jej, czyli podstawowe aktywności przyczyniające się do rozwoju niezależnego myślenia, zacofane, że pewne kwestie są zbyt skomplikowane, aby przeciętna jednostka mogła je poznać (musi zdać się na pomoc specjalistów). Tłumienie to dokonuje się także poprzez „niszczenie wszelkich ustrukturalizowanych obrazów świata", co zupełnie niweczy sens poszukiwania prawdy. A przecież, jak wskazuje autor, to właśnie poszukiwanie prawdy jest głównym motorem rozwoju autonomicznego myślenia (Fromm, 2004, s. 232 – 236).

Współczesny – nie poddający refleksji swojego życia człowiek, żyje zatem jedynie w ułudzie wolności i autonomiczności w myśleniu. Trafnie ilustruje to Z. Melosik (m.in. 2014) w swoich tekstach dotyczących kultury konsumpcyjnej. Współczesny człowiek konsumpcji, którego w tak różnych kontekstach opisuje ten badacz, jest czystą antynomią człowieka refleksyjnego. W kulturze konsumpcji wszystko musi być natychmiast, szybko (refleksja wymaga czasu, jest rozciągnięta w czasie, nie daje gotowych odpowiedzi), łatwe do zdobycia (refleksja często prowadzi do kolejnych pytań, wprowadza doświadczenie zawieszenia), musi dostarczać przyjemności, natychmiastowej gratyfikacji (refleksja i jej efekty najczęściej nie są łatwe i przyjemne), kultura konsumpcyjna to kultura hałasu (refleksja wymaga ciszy i zagłębienia się w sobie). Stad też - jak pisze Z. Melosik: „Ideologia konsumpcji, ideologia przyjemności, przymus życia w natychmiastowości – wszystko to powoduje, że pytania egzystencjalne tracą jakikolwiek układ odniesienia […]. Sama istota takich

pytań (możliwe odpowiedzi nie są zwykle zbyt optymistyczne) pozostają zresztą w sprzeczności z podstawowym przekazem społeczeństwa konsumpcji: ciesz się życiem, kolekcjonuje przyjemności, nie bądź nudziarzem (…). W konsekwencji trudne poszukiwanie sensu życia zastąpione zostało zakończonym natychmiastowym sukcesem poszukiwaniem (kolejnego) kremu przeciw zmarszczkom, przeglądaniem kolejnych atrakcyjnych wideoklipów na YouTube, fascynującą kolejną atrakcyjną tapetą w aparacie komórkowym lub na ekranie laptopa" (tamże, s. 41).

Wdrażanie do refleksji, „nawyku refleksji" jak wskazuje W. Woronowicz (2006), poprzez m.in. systematycznie prowadzoną „edukacyjną refleksyjną", która została przedstawiona w poprzednim podrozdziale, jawi się jako szczególnie ważna. Młodzi ludzie muszą dostrzegać w samodzielnym myśleniu szansę na wewnętrzną niezależność, szansę na osobisty rozwój, na doświadczenie sensowności swojego życia i konkretnego działania. Z pewnością takie postrzeganie korzyści płynących z refleksji jest dla wielu młodych ludzi zbyt abstrakcyjne. Konieczne zatem jest stopniowe, powolne, adekwatne do wieku wdrażanie ich do posługiwania się tą aktywnością (a przynajmniej nie tłumienia jej) zgodnie z zasadami: wolności, podmiotowości i dialogu (tamże).

Ważnym aspektem aktywizowania osobistej aktywności podmiotu, nabierającym szczególnego znaczenia w rozwoju sumienia, związanym nieuchronnie z doświadczeniem własnej podmiotowości ucznia, poziomem jego refleksyjności, samowiedzy, samoświadomości (Chudy, 2006, s. 71 – 72; Śliwerski, 2010, s. 91), jest wdrażanie go do pracy nad sobą. Osoba doświadczająca potrzeby pracy nad sobą, nie wymaga wzmocnień zewnętrznych, ciągłego stymulowania do zmiany, sama staje się jej inicjatorem. Dlatego też H. Muszyński (1987, s. 235) nazywając pracę nad swoim charakterem dążeniami perfekcjonistycznymi zauważa, że należy je traktować zarówno jako niezwykle ważny i nieodzowny element rozwoju moralnego, ale także jako jego czynnik, stymulator, aktywizator.

Zagadnienie pracy nad sobą jest obecnie bardzo rzadko podejmowaną przez badaczy problematyką, nie tylko w badaniach, ale także w teorii. B. Śliwerski (2010, s. 13 – 92) krytycznie analizując ubogi dorobek naukowy dotyczący samowychowania, zauważa że podstawowy problem tkwi w braku adekwatnej definicji tego pojęcia, co przekłada się na nieadekwatność uzyskanych na jego temat wyników badań. Tym samym, jak wskazuje ten badacz „problematyka samowychowania nadal znajduje się raczej w fazie narodzin, niż dojrzałości teoretycznej" (tamże, s. 91).

Praca nad sobą, autokreacja, aktywność autokreacyjna, dążenia perfekcjonistyczne, „trudna sztuka tworzenia samego siebie", „ja – jako zadanie" to określenia jakie spotykamy w analizowanej poniżej literaturze określające pracę nad sobą. M. Dudzikowa (2006a, s. 37) tak definiuje pracę nad sobą („aktywność autokreacyjną", „trudną sztukę tworzenia samego siebie", „samokształtowanie") – jest to „inicjowanie i realizowanie przez jednostkę zadań w celu osiągania we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami". Podstawą jej jest „dialog z samym sobą" przebiegający od pytań: Kim jestem", Jaki jestem" („ja realne"), do pytań: Kim chciałbym być?, Dlaczego chciałbym taki być? („ja idealne"). Tak rozumiana praca nad sobą nigdy nie jest zatem procesem spontanicznym, bezrefleksyjnym, ale przeciwnie - przebiegającym w oparciu o osobistą refleksję, samopoznanie (tamże, s. 36 – 37). Obejmuje ona zarówno samokształcenie jak i samowychowanie (Dudzikowa, 1993). Zgodnie natomiast z przedmiotem naszych zainteresowań, interesuje nas przede wszystkim ta druga forma - samokształtowania.

Trafnie istotę samowychowania ujmuje B. Śliwerski (2010, s. 200) wskazując, że w jego przekonaniu „samowychowanie nie jest bodźcem czy techniką, lecz swoistym sposobem konsekwentnego i możliwie najbardziej skutecznego postępowania, w wyniku którego następuje zmiana naszej osobowości".

E. Sujak określając pracę nad sobą hasłem „ja – jako zadanie", opierając się na dorobku ascetyki[36] wymienia takie jej elementy jak: samopoznanie, zwalczanie wad, wypracowanie sprawności moralnych oraz dążenie do zrealizowania sobą wybranego ideału osobowego. Wszystkie te elementy pracy nad sobą są zadaniami człowieka na całe życie, zadaniami, które w żadnym momencie życia nie można uznać za wykonane (Sujak, 1989, s. 32 - 34).

W literaturze spotykamy także różne podziały pracy nad sobą na etapy. I. Jundziłł wskazuje tu takie etapy jak:

- wybór wzoru osobowego (celu, ideału), etap ten jest bardzo ważny, bo jak podkreśla autorka – praca nad sobą ma tylko wtedy sens, kiedy kieruje się ku wartościowym celom, a nie celom w ogóle,
- analizę warunków potrzebnych do urzeczywistniania obranego wzoru,
- postrzeganie i ocenę siebie (przez np. wgląd w siebie – introspekcja; obserwowanie siebie w różnych sytuacjach, porównywanie się z innymi ludźmi,

[36] tj. dziedziny teologii podejmującej zagadnienie wychowania moralnego, w tym pracy nad sobą.

zdobywanie informacji o sobie od innych, przyswajanie wiedzy o człowieku i jego możliwościach, poznanie i przyswajanie zasad moralnych oraz własnych powinności i stopnia ich respektowania w swoim życiu),

- podejmowanie decyzji dotyczących samorozwoju,
- realizowanie podjętych decyzji,
- autokontrolę (Jundziłł, 1975, s. 93 – 106).

M. Dudzikowa (2006b, s. 50) mówi tu o pewnym „cyklu autokreacyjnym", procesie poprzedzonym samooceną, refleksją nad swoich zachowaniem, mającym swoją dynamikę, kończącym się wraz z osiągnięciem przez jednostkę zakładanych rezultatów. Oczywiście, jeżeli jednostce nie uda się osiągnąć zakładanego celu, wówczas to cykl ten ulega powtórzeniu (np. przy odpowiedniej korekcie założeń, czy sposobów realizacji). Badaczka wymienia cztery fazy tego cyklu (samokształtowania):

- poznawczo – oceniającą,
- konceptualizacji,
- realizacji standardów własnego „ja",
- sprawdzająco – oceniającą (zob. Dudzikowa, 1993, s. 60 – 64) .

Aby móc realizować zadania wyznaczone na poszczególnych etapach, jednostka musi posiadać potrzebne ku temu kompetencje (tzw. „kompetencje autokreacyjne"). Aby sprostać pierwszej fazie musi posiadać zdolność do poznania i ocenienia swoich zachowań w kontekście uznawanych wartości, planów życiowych, swojej osobistej sytuacji. Musi mieć zdolność do przyznawania się przed sobą do pewnej słabości, niedoskonałości swojej osobowości (Dudzikowa 2006b, s. 49). Aby móc podjąć zadania konceptualizacji konieczna jest umiejętność konkretyzowania pożądanych przez siebie właściwości, określania możliwości ich realizacji, jak i zdolności do samomotywowania się. Aby sprostać fazie realizacji musi posiadać „umiejętność formułowania zadań (celów operacyjnych) oraz programu wprowadzania zmian do własnej osobowości i zachowań, określenia środków i warunków", potrafić podjąć działania zgodnie z wytoczonymi zadaniami i programem, jak również dokonywać na bieżąco ewaluacji swoich działań (tamże, s. 50). Aby podjąć ostatnią fazę - „sprawdzająco – oceniającą rezultaty działań autokreacyjnych" musi posiadać zdolność oceny wyników swoich działań, w kontekście założonych, potrafić ocenić skutki podjętych przez siebie zachowań, jak i ustalić dalszy plan swojego rozwoju (tamże).

Można powiedzieć więc, że, aby jednostka mogła podjąć konstruktywną pracę nad sobą, musi posiąść wiele kompetencji poznawczych (w tym poziom myślenia

formalnego), emocjonalnych (zdolność do powciągania spontaniczności, hamowania zachowań, radzenie sobie z negatywnymi emocjami, etc.), osobowościowych (adekwatna samoocena, wytrwałość) czy motywacyjnych (zdolność do samomotywowania). Stąd też przyjmuje się (Śliwerski, 2010, s. 50 – 51; 82 - 90), że intencjonalna, świadoma, przeniknięta refleksją praca nad sobą ma miejsce dopiero w okresie dorastania (jej późniejszej fazie), a zdaniem niektórych nawet dopiero w dorosłości.

Dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wkraczania w okres adolescencji przejawiają różne proste formy pracy nad sobą, chętnie deklarują gotowość jej podejmowania, zmieniają swoje zachowanie zgodnie ze wskazówkami osób dorosłych, niemniej nie są jeszcze w pełni zdolne do czynienia tego w sposób systematyczny i zupełnie samodzielny. Już jednak w tym wieku dzieci wdrażane do takiej pracy, zachęcane do niej, jak wskazują przytoczone przez B. Śliwerskiego wyniki badań, szybciej ją podejmują, niż te, które nie są poddawane takim oddziaływaniom (tamże, s. 87). A zatem pierwszą wskazówką wychowawczą dotyczącą wdrażania do tej aktywności jest zaznajamianie z ideą pracy nad sobą, w tym zaznajamianie z jej prostymi formami już dzieci pod koniec szkoły podstawowej, przy równoczesnym – od nauczania początkowego rozwijaniu w nich poczucia podmiotowości, wdrażania do refleksji, samoświadomości. Oczywiście wszystko musi dokonywać się zgodnie z zasadą „stopniowania trudności", adekwatnie do możliwości rozwojowych odbiorców tych oddziaływań, niemniej warto zadanie to realizować wcześnie, w celu oswajania z tematem, tym bardziej, że dzieci bardzo ochoczo wyrażają gotowość podejmowania tej formy aktywności, a nawet samodzielnie podejmują jej proste formy.

Stąd też ważne jest intencjonalne wdrażanie wychowanków do pracy nad sobą. M. Dudzikowa (2006b, s. 49 – 52) wskazuje, że aby młody człowiek chciał podjąć pracę nad sobą, konieczne jest wsparcie osób dorosłych[37], które powinno podążać dwoma torami:

- wspomagania czynności autokreacyjnych młodych ludzi, jak i,
- przybliżanie im idei pracy nad sobą, pomoc w zrozumienie jej sensu, w uczynieniu jej integralnym elementem swojej aktywności.

Autorka wskazuje tu, że wdrażanie to dokonuje się przede wszystkim w różnego rodzaju rozmowach z dziećmi, w „dialogu" między wychowawcą a wychowankiem,

[37] Autorka przedstawia ten problem w odniesieniu do nauczyciela, przy czym można przenieść jej wskazówki także na inne osoby, podejmujące oddziaływania wychowawcze – rodziców, księży, etc.

który, aby mógł być skuteczny musi być dialogiem opartym na otwartości, równości, współpracy, „wspólnym poszukiwaniu" i odkrywaniu. Dialogu, który stanowi integralny element wdrażania wychowanka w świat wartości w ogóle. Tym bowiem, czego najbardziej wychowankom brakuje, to układu odniesienia, wartości, które będą wskazywały im kierunek dokonywania w sobie zmian (tamże). Na ten element zwraca także szczególną uwagę I. Jundziłł (1975) podkreślając, że praca nad sobą musi zawsze kierować się ku „wartościowym" celom, a nie jakimś celom w ogóle.

Przedmiotem tych dialogów może być np. wspólne dochodzenie do istoty, sensu pracy nad sobą, korzyści z niej płynących, określanie jej roli w całokształcie planów życiowych wychowanków, ich realizacji. Ważne jest także odkrywanie wartości, wokół których plany te są konstruowane, konsekwencji posiadanego systemu wartości, ich związku z „udanym życiem". Pomocą może służyć analizowanie życia osób podejmujących pracę nad sobą, w tym bohaterów literackich, ale również analizowanie życia osób, którym się nie udało, którzy ponieśli porażkę – przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych tych niepowodzeń. W rozmowach tych nie może zabraknąć także zaznajamiania wychowanków z zarzutami, którymi niektóre osoby podważają sens pracy nad sobą, jak również nie może zabraknąć słów otuchy – wsparcia wysiłków wychowanków podejmujących się tego trudnego zadania (tamże; zob. także: Łobocki, 2007, s. 26 – 27; Śliwerski, 2010, s. 141 - 143). Ważne jest także przybliżenie wychowankom metody „małych kroków", wyznaczania sobie bliskich, osiągalnych celów, dzięki którym będą mogli doświadczyć satysfakcji z podejmowanego trudu. Ważne jest także uświadomienie im zupełnie naturalnego zjawiska jakim jest „wyczerpanie woli", kiedy to człowiek w wyniku podjętych wysiłków (samokontroli) osłabia w sobie chęć zmiany, musi odpocząć (zob. Wojciszke, Doliński, 2008, s. 322 - 323), a nawet doświadcza swoistego regresu w osiąganych efektach swoich działań.

Ważnym miejscem aktywnego zaznajamiania dzieci z ideą samowychowania są różnego rodzaju organizacje, grupy np. harcerstwo, grupy religijne. Niezależnie od celowo podejmowanych oddziaływań w tych grupach, samo obcowanie z innymi osobami w zespole może spełniać pozytywna rolę w motywowaniu do samowychowania, zainteresowania nim (Śliwerski, 2010, s. 178).

Nie bez znaczenia jest również to, czy wychowawca sam pracuje nad sobą, przez co staje się dla swojego wychowanka wiarygodny, przez co może dzielić się z nim swoimi doświadczeniami, trudnościami, ale i sukcesami w tym względzie. Zasada „autoformacji wychowawcy, przed formacją wychowanka" jest tu szczególnie ważna,

ponieważ praca nad sobą jest zadaniem bardzo trudnym, a sama chęć jego podjęcia przez młodego człowieka nie oznacza jeszcze wytrwania w tym postanowieniu i doświadczeniu satysfakcji z osiągniętego celu.

Niektórzy autorzy, w tym E. Sujak (1989, s. 34 - 39) wskazują na podejmowanie pracy nad sobą pod wpływem niekonstruktywnych dla dobra moralnego jednostki motywów. Wymienia tu m.in. podejmowanie pracy nad sobą, żeby z kimś rywalizować, czy żeby tylko kogoś zadowolić. Niemoralne jest traktowanie życia jako „łańcucha okazji do ćwiczenia się", kiedy to każda sytuacja, spotkanie staje się okazją do samodoskonalenia się, co uprzedmiotawia innych czyniąc ich instrumentem na drodze do własnego samorealizacji.

W. Terlecka (1991, s. 81) podaje następujące kryteria pozwalające zaklasyfikować daną osobę, jako tę, która pracuje nad sobą. A zatem osoba taka:

- wykonuje działania słuszne moralnie dla osiągnięcia rezultatów koniecznych indywidualnie bądź społecznie, niezależnie od jej przekonania, co do ich przydatności dla własnego rozwoju,
- wykorzystuje okazje do rozpoznawania i podnoszenia swych możliwości w działaniach nie przypisanych jej jako obowiązki,
- podejmuje działania adekwatne do własnych uzdolnień zawsze, ilekroć nie wyklucza to wypełniania innych obowiązków względem siebie i innych,
- docenia i stara się osiągnąć zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne skutki działań.

Podsumowując zagadnienie pracy nad sobą warto przywołać tu słowa Z. Konaszkiewicz (1994, s. 58), która zauważa, że dawniej w wychowaniu przeważała „bicepsowo – wyczynowa" koncepcja pracy nad swoim charakterem, polegająca głównie na kształtowaniu silnej woli. Dziś mówi się o kształtowaniu silnej motywacji. Jak wskazuje jednak autorka, tym co łączy dawne i najnowsze koncepcje w tym względzie jest wysiłek. Bez wysiłku nie ma pracy nad sobą, bez pracy nad sobą sumienie może rozwijać się jedynie do pewnego momentu. Kiedy przyjdzie czas na autonomię, samodzielność, przyjmowanie odpowiedzialność za swoje decyzje, doświadczenie siebie jako podmiotu swoich działań, zdolność do podejmowania refleksji i pracy nad sobą stają się koniecznością. Jeśli ich zabraknie rozwój sumienia ulegnie zahamowaniu, a z czasem uwstecznieniu.

Rozdział 6. Metodologiczne podstawy badań własnych

Wnikliwa lektura i analiza różnych koncepcji teoretycznych dotyczących sumienia, przedstawionych w pierwszej części pracy, stała się podstawą przeprowadzonych przeze mnie badań empirycznych. Od samego początku zdawałam sobie sprawę, że badanie sumienia dzieci jest zadaniem trudnym, a w pewnej mierze nawet niemożliwym. Sumienie bowiem w dynamicznej formie swojej ekspresji, aktywizuje się jedynie w konkretnych, realnych sytuacjach życia codziennego, co jak wiadomo - nie podlega bezpośrednio empirycznej weryfikacji. Niemniej pewna jego statyczna struktura, jaką tworzy system wartości i norm moralnych, przekonań - poglądów moralnych, przeżyć moralnych (związanych z doświadczaniem emocji moralnych) są dostępne świadomości dzieci niezależnie od zaistniałych okoliczności (por. Chlewiński, 1991). Także doświadczenia aktów sumienia przez dzieci, utrwalone w ich śladach pamięciowych, są dostępne ich pamięci i introspekcji, a co za tym podąża, może stać się przedmiotem poznania osób postronnych.

Poznanie właściwości i rozwoju sumienia dzieci jest zadaniem bardzo istotnym z różnych powodów. Pierwszym to potrzeba społeczna - powszechne przekonanie potwierdzone licznymi przykładami dnia codziennego (w tym medialnymi doniesieniami) o znacznej deprywacji sumienia ludzi, kryzysie wartości i moralnych autorytetów. Deprywacja, która w obecnej liberalnej kulturze stawiającej na subiektywizm i skrajny indywidualizm, przybiera cały czas na sile. I nie chodzi tu tylko o jakieś spektakularne nieludzkie wręcz zachowania, ale o coraz częściej przesycone egoizmem czy egocentryzmem działania dnia codziennego (por. Łopatkowa, 2006). Dokonanie zatem diagnozy kondycji moralnej sumienia dzieci, poznanie mechanizmów funkcjonowania i rozwoju sumienia oraz ich uwarunkowań powinno przyczynić się zarówno do odpowiedzi na pytanie – jakimi właściwościami charakteryzuje się sumienie współczesnych dzieci, jak również – w jaki sposób możemy wspomagać jego rozwój przeciwdziałając jego demoralizacji.

Drugim bardzo ważnym powodem podjęcia tego niełatwego zagadnienia w badaniach empirycznych był fakt, że rozwój sumienia stanowi integralny element rozwoju osobowości człowieka. To, w jaki sposób zostanie ona ukształtowana, wokół jakich priorytetów, jest w znacznej mierze zależne także od tego, jak zostanie ukształtowane sumienie człowieka. Przy pomocy dojrzale ukształtowanego sumienia człowiek może odpowiedzieć sobie na podstawowe pytania dotyczące własnej

tożsamości - sensu i celu swojego życia, tego, co jest dla niego ważne, za czym pragnie podążać, w imię czego będzie wartościował otaczającą go rzeczywistość. Zyskuje zatem „niezawodną busolę" umożliwiającą mu dokonywanie słusznych wyborów, bycie podmiotem swoich działań i przyjmowanie za nie odpowiedzialności. Dzięki dojrzale ukształtowanemu sumieniu człowiek otwiera się na potrzeby innych, zyskuje wrażliwość na ich cierpienia, na zło moralne: niesprawiedliwość, nieuczciwość, obłudę, przekracza swój egocentryzm, a często i egoizm. Dzięki niemu może w końcu rozwijać swoją osobowość, podejmować pracę nad swoim charakterem, doskonalić się moralnie i szerzej – osobowościowo. Można zatem powiedzieć, że dojrzałe - prawidłowo funkcjonujące, wrażliwe sumienie przyczynia się do kształtowania dojrzałej osobowości oraz staje się podstawą dobrostanu i rozwoju osobistego jednostki oraz całego społeczeństwa.

Trzecim kluczowym powodem podjęcia zagadnienia sumienia w badaniach empirycznych jest potrzeba uaktualnienia dotychczasowego empirycznego dorobku naukowego w tym zakresie. Badanie różnych obszarów rozwoju sumienia dzieci i młodzieży nie jest niczym nowym. Wpisuje się ono w długą tradycję badań dotyczących rozwoju moralnego, które to w ubiegłym stuleciu w Polsce cieszyły się bardzo dużą popularnością, zwłaszcza w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. Wówczas to badania, z których wiele już dziś można śmiało nazwać „klasyką gatunku", przeprowadzane głównie wśród dzieci i młodzieży, prowadzili m.in. H. Malewska i H. Muszyński (1962) nad zagadnieniem kłamstwa, A. Potocka – Hoser (1971), Ł. Muszyńska (1976), M. Jarymowicz, J. Rogala (1976), B. Arska – Karyłowska (1982), J. Karyłowski nad zagadnieniami zachowań prospołecznych, A. Gołąb (1979a) nad ewolucją rygoryzmów moralnych, A. Tchorzewski (1972), I. Jundziłł (1975), J. Tatarowicz (1978), M. Dudzikowa (1993) nad samowychowaniem, S. Guz (1987) nad różnymi przejawami funkcjonowania społeczno – moralnego dzieci, J. Rembowski (1989), W. Gulin (1994) nad rozwojem empatii, T. Szustrowa (1972), A. Gała (1992) nad uwarunkowaniami rozwoju moralnego, A. Niemczyński, A. Maciejewska (1990) nad zjawiskiem relatywizmu kontekstualnego, W. Terlecka (1991) nad wiedzą moralną uczniów i jej uwarunkowaniami, czy J. Trempała (1993) nad odpornością dzieci na pokusę oszustwa. Od przynajmniej dwóch dekad tego typu badań (tzn. badań związanych z rozwojem moralnego dzieci i młodzieży) jest znacznie mniej. Tymczasem, w obliczu tak szybko zmieniającej się rzeczywistości, w tym rzeczywistości stanowiącej bezpośredni kontekst moralnego rozwoju jednostki, wiedza

ta domaga się ciągłej weryfikacji. I o ile można jeszcze znaleźć pewne badania dotyczące rozwoju moralnego dzieci przedszkolnych, wczesnoszkolnych, gimnazjalnych czy licealnych, o tyle przedział wiekowy 10 – 12 lat, a zatem drugi etap szkoły podstawowej, jest okresem zupełnie pomijanym przez aktualnych badaczy. Tymczasem trudno uznać, że rozwój dziecka w wieku 7 lat, niczym szczególnym nie różni się od rozwoju dziecka w wieku 10 czy 12 lat – a taki jest przedział późnego dzieciństwa, którego charakterystyki dokonuje się najczęściej w odniesieniu do jego pierwszego okresu (edukacji wczesnoszkolnej).

Badanie sumienia, w tym szczególnie sumienia dzieci, choć trudne i związane z koniecznością dokonywania pewnych uproszczeń, w obliczu dynamicznie dokonujących się zmian, aksjologicznego kryzysu, jak i potrzeby kształtowania u dzieci dojrzałej, spójnej osobowości, okazuje się być zadaniem bardzo ważnym, a nawet koniecznym.

W świetle przedstawionego w pierwszej części pracy dorobku naukowego w tym zakresie, przez sumienie będziemy rozumieć *kompetencję moralną do formułowania sądów normatywnych na temat wartości moralnej konkretnych zachowań indywidualnych w oparciu o uwewnętrzniony system wartości moralnych. Jeśli zdolność ta dotyczy działań przyszłych, przybiera wówczas formę nakazu, jeśli dotyczy przeszłości – wyraża się w uczuciu zadowolenia lub przykrości* (por. Lalande, za: Augustyniak – Kopka, 1994, s. 39).

„Formułowanie sądów normatywnych na temat wartości moralnej konkretnych zachowań indywidualnych" dotyczących „działań przyszłych" oznacza, że zadaniem sumienia jest generowanie nakazów sumienia (zgodnie z dokonaną oceną moralną zachowań oraz określeniem przez podmiot swojej w nich roli), które to nakazy stają się podstawą doświadczania przez podmiot powinności moralnej – napięcia motywującego do podjęcia zachowania zgodnego z owymi nakazami. W sytuacji nie podjęcia zachowania zgodnego z nakazami sumienia i doświadczanym poczuciem moralnej powinności, sumienie przyczynia się do reagowania wyrzutami sumienia, w sytuacji przeciwnej - dumą i poczuciem satysfakcji.

Przez rozwój będziemy rozumieć natomiast *ciąg zmian ilościowych i jakościowych, pozostających ze sobą we wzajemnym związku i występujących w określonym porządku w ontogenezie jednostki, przyczyniających się do osiągania przez nią coraz wyższych jakości tegoż rozwoju* (por. Brzezińska, 2005, s. 41 – 44, 63 - 65).

6.1. Cele badań

W swojej pracy badawczej skoncentrowałam się na realizacji celów poznawczych (diagnostycznych), które brzmiały następująco:

1. Zbadanie właściwości sumienia dzieci w wieku 10 i 12 lat.
2. Zbadanie rozwoju sumienia dzieci między 10 a 12 rokiem życia.
3. Zbadanie zależności między właściwościami sumienia dzieci w wieku 10 i 12 a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi.
4. Zbadanie zależności miedzy rozwojem sumienia dzieci między 10 a 12 rokiem życia a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi.

Przedstawienie właściwości i przebiegu rozwoju sumienia dzieci między 10 a 12 rokiem życia miało zatem na celu zarówno ich opis, próbę interpretacji - wyjaśniania, jak i eksplorację tego zagadnienia (por. Gnitecki, 2006, s. 59 – 62; Babbie, 2009, s. 107 – 110). Eksploracja ta była konieczna, ponieważ jak wskazałam wcześniej, badanie sumienia dzieci w drugim okresie szkoły podstawowej, rzadko było w ostatnim czasie przedmiotem badań w Polsce. Poznanie, jakie zmiany dokonują się w sumieniu dzieci między 10 a 12 rokiem życia, pokazuje nam zarówno jaki jest ich przedmiot, kierunek, dynamika, ale także jaka jest kondycja sumienia współczesnych dzieci pod koniec późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji. Mam nadzieję, że uzyskane w badaniu wyniki staną się podstawą dalszych, bardziej szczegółowych poszukiwań badawczych w tym zakresie.

6.2. Problemy badawcze

Zgodnie z zasadami, dotyczącymi poprawnego sposobu określania problemów badawczych (Pilch, 1995, s. 24 – 25), sformułowałam następujące problemy główne i szczegółowe:

1. Jakimi właściwościami charakteryzuje się sumienie dzieci w wieku 10 i 12 lat?
    - 1.1. Jaka jest trafność oceny moralnej dzieci w wieku 10 i 12 lat?
    - 1.2. Jaka jest odporność na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat?
    - 1.3. Jak reagują dzieci w wieku 10 i 12 lat na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami?
        - 1.3.1. Jaka jest gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia dzieci w wieku 10 i 12 lat?
        - 1.3.2. Jaka jest gotowość do podejmowania zachowań naprawczych dzieci w wieku 10 i 12 lat?

1.3.3. Jaka jest gotowość do refleksji i pracy nad sobą dzieci w wieku 10 i 12 lat?

1.4. Jakie są motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat?

2. Jakie zmiany występują w rozwoju sumienia dzieci między 10 a 12 rokiem życia?

2.1. Jakie zmiany występują w trafności oceny moralnej dzieci między 10 a 12 rokiem życia?

2.2. Jakie zmiany występują w odporności na pokusy dzieci między 10 a 12 rokiem życia?

2.3. Jakie zmiany występują w reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci miedzy 10 a 12 rokiem życia?

2.3.1. Jakie zmiany występują w gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia dzieci między 10 a 12 rokiem życia?

2.3.2. Jakie zmiany występują w gotowości do podejmowania zachowań naprawczych dzieci między 10 a 12 rokiem życia?

2.3.3. Jakie zmiany występują w gotowości do refleksji i pracy nad sobą dzieci między 10 a 12 rokiem życia?

3. Jaka jest zależność między właściwościami sumienia dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.1. Jaka jest zależność między trafnością oceny moralnej dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.2. Jaka jest zależność między odpornością na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.3. Jaka jest zależność między reakcją na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.3.1. Jaka jest zależność między gotowością do przeżywania wyrzutów sumienia dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.3.2. Jaka jest zależność między gotowością do podejmowania zachowań naprawczych dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.3.3. Jaka jest zależność między gotowością do refleksji i pracy nad sobą dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi ?

3.4. Jaka jest zależność między motywami zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

4. Jaki jest zależność między zmianami w rozwoju sumienia dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

4.1. Jaka jest zależność między zmianami trafności oceny moralnej dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

4.2. Jaka jest zależność między zmianami odporności na pokusy dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

4.3. Jaka jest zależność między zmianami reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.4.1. Jaka jest zależność miedzy zmianami w gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.4.2. Jaka jest zależność miedzy zmianami w gotowości do podejmowania zachowań naprawczych dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

3.4.3. Jaka jest zależność miedzy zmianami gotowości do refleksji i pracy nad sobą dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

4.4. Jaka jest zależność między zmianami motywów zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia, a ich płcią, miejscem zamieszkania i doświadczeniami szkolnymi?

Wszystkie sformułowane przeze mnie problemy mają charakter problemów dopełnienia, a zatem istnieje pewien zakres możliwości udzielenia na nie odpowiedzi.

Problemy są empirycznie weryfikowalne, a znalezienie na nie odpowiedzi jest istotne zarówno na gruncie praktyki jak i nauki (por. Łobocki, 2004, s. 113 – 114).

Dokonując wyboru przedmiotu swoich badań, jak i formułując po raz pierwszy problemy badawcze, kierowałam się zarówno osobistymi zainteresowaniami, dostrzeganymi potrzebami społecznymi jak i znajomością dotychczasowego dorobku w tematyce rozwoju moralnego dzieci (por. Łobocki, 2004, s. 117 – 122). Należy przy tym wskazać, że podejmując refleksję nad przedmiotem niniejszych badań, dokonywałam cały czas przeformułowania postawionych sobie pierwotnie problemów, w kierunku ich uszczegółowienia oraz wyboru jedynie tych, które mogą podlegać empirycznej weryfikacji w badaniach ilościowych. Doświadczyłam tego, co Jerzy Brzeziński (2005, s. 217 - 218) określa mianem „stopniowego dojrzewania problemów". Zdaniem tego badacza, dokonuje się ono poprzez kolejne przeformułowania tychże problemów, ich zmiany „od momentu ich pierwszego, mglistego, intuicyjnego postawienia, do czasu uzyskania przez nie zadowalającego stopnia dojrzałości".

6.3. Zmienne i ich definicje

W badaniu dokonałam podziału zmiennych na zmienne zależne i niezależne. Zmiennymi zależnym były:

1. trafność oceny moralnej,
2. odporność na pokusy,
3. reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami:
    3.1. gotowość do przeżywana wyrzutów sumienia,
    3.2. gotowość do podejmowania zachowań naprawczych,
    3.3. gotowość do refleksji i pracy nad sobą,
4. motywy zachowań moralnych,
5. doświadczenia szkolne.

Zmienne niezależne to:

1. wiek,
2. płeć,
3. miejsce zamieszkania,
4. doświadczenia szkolne,
5. motywy zachowań moralnych.

Dwie zmienne, tj. doświadczenia szkolne oraz motywy zachowań moralnych, w niniejszym badaniu występowały w charakterze zarówno zmiennej zależnej, jak i zmiennej niezależnej. Doświadczenia szkolne w większości analiz stanowiły zmienną niezależną, przy czym w rozdziale 10 - dotyczącym ogólnej charakterystyki tychże doświadczeń, zmienna ta przyjęła charakter zmiennej zależnej od płci i miejsca zamieszkania badanych. Motywy moralnego postępowania pełniły przede wszystkim funkcję zmiennej zależnej, przy czym w próbie integralnego ujęcia sumienia (podrozdział 7.5.), zmienna ta przyjęła także funkcję zmiennej niezależnej.

Cztery z wyróżnionych zmiennych, tj. wiek, płeć, miejsce zamieszkania i motywy zachowań moralnych mają charakter zmiennych jakościowych, pozostałe stanowią zmienne ilościowe.

Wyróżnione przeze mnie zmienne zależne obejmują zjawiska nieobserwowalne, dotyczące stanów i dyspozycji psychicznych. Zmienne niezależne, takie jak płeć i miejsce zamieszkania mają charakter zmiennych statystycznych, tzn. nie są one bezpośrednią przyczyną zmian w obrębie zmiennych zależnych Stwierdzenie zależności w tym przypadku można więc sprowadzić tylko do ustalenia, czy między zmiennymi zachodzi związek statystyczny. Inaczej jest w przypadku zmiennej - „doświadczenia szkolne", przy czym i tutaj możemy mieć do czynienia nie tyle z zależnością jednokierunkową, ile z zależnością na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Ponieważ zjawiska, jakie chciałam zbadać były nieobserwowalne, dlatego też konieczne stało się przyjęcie dla każdej zmiennej wskaźników. W przypadku zmiennych ilościowych istnieje dodatkowy warunek: wartości liczbowe wskaźnika powinny rosnąć wraz z natężeniem danej zmiennej (Francuz, Mackiewicz, 2005, s. 29). W niniejszej pracy wybrano 9 wskaźników do pomiaru doświadczeń szkolnych, 16 wskaźników do pomiaru trafności oceny moralnej, 8 wskaźników do pomiaru odporności na pokusy, 12 wskaźników do pomiaru reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz 3 wskaźniki do pomiaru motywów moralnego postępowania (dokładny opis wskaźników znajduje się w rozdziale 6.5.).

Do oceny rzetelności zmiennych, czyli wielkości błędu przypadkowego związanego z danym narzędziem pomiarowym, utworzonych w wyżej podany sposób, stosuje się metodę zgodności wewnętrznej. Jej uniwersalną miarą jest współczynnik α Cronbacha. Przyjmuje on wartości od 0 do 1, gdzie 0 oznacza, że pomiar zmiennej zawiera same błędy, zaś 1, że nie popełniamy żadnych błędów (Ferguson Takane, 2009

i Stanisz, 2007). W badaniach empirycznych zadowalające są wartości α Cronbacha powyżej 0,7.

W kolejnych punktach niniejszego podrozdziału podano definicje zmiennych: doświadczenia szkolne, trafność oceny moralnej, odporność na pokusy, reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, motywy zachowań moralnych, a w podrozdziale 2.5. omówiono sposoby pomiaru tych zmiennych, przyjęte na potrzeby tej pracy.

Doświadczenia szkolne - definicja

Przez *doświadczenia szkolne* dziecka należy rozumieć ustrukturowane ślady w pamięci psychicznej dziecka, będące efektem tego wszystkiego, co on przeżywa w szkole w związku z własnym działaniem, zdarzeniami oraz kontaktami (za: Sowińska, 2004, s. 26).

Na tak rozumiane doświadczenia szkolne składają się:

I. doświadczenia związane z nauką i poczuciem osiągnięć,
II. doświadczenia związane z relacjami z nauczycielami,
III. doświadczenia związane z relacjami z rówieśnikami.

Trafność oceny moralnej - definicja

Przez *trafność oceny moralnej* należy rozumieć adekwatność oceny do zachowania w kontekście ważnych społecznie norm[38].

Ważne społecznie normy zostały sformułowane następująco:

I. Należy być uczciwym (tu m.in. nie oszukiwać, nie kraść, szanować czyjąś własność).
II. Należy troszczyć się o innych (tu m. in. pomagać potrzebującym, okazywać szacunek, serdeczność, być lojalnym, nie myśleć tylko o sobie).
III. Należy brać odpowiedzialność za słowa (tu m. in. nie kłamać, nie obgadywać, dotrzymywać słowa, tajemnic, nie przemilczać prawdy).
IV. Należy sumiennie wypełniać powierzone obowiązki (tu m. in. wywiązywać się z obowiązków, dotrzymywać zobowiązań, podejmować obowiązki najlepiej jak się potrafi).

[38] Społecznie ważne normy zostały wyprowadzone z ogólnoludzkich uniwersalnych wartości (patrz rozdział 7).

Odporność na pokusy - definicja

Przez *odporność na pokusy* należy rozumieć stopień zdolności jednostki do przezwyciężania zachowań moralnie negatywnych, ale odpowiadających bezpośrednio jej potrzebom, na rzecz zachowań moralnie słusznych, wiążących się z podjęciem określonego wysiłku.

Przez *sytuację pokusy* rozumiemy taki układ okoliczności, w którym jednostka ma możliwość wyboru między dwoma zachowaniami mającymi przeciwną wartość moralną, przy czym zachowanie o pozytywnej wartości moralnej wiąże się z podjęciem pewnego trudu, podczas gdy zachowanie o negatywnej ocenie moralnej jest atrakcyjne, gdyż bezpośrednio zaspokaja potrzeby jednostki i dodatkowo nie podlega kontroli zewnętrznej.

Reakcja na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami - definicja

Przez *reakcję na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami* należy rozumieć całokształt stanów wewnętrznych i zachowań, jakie towarzyszą jednostce w sytuacji podjęcia przez siebie zachowania sprzecznego z akceptowanymi przez siebie normami. W niniejszych badaniach składają się na nią: gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowość do podjęcia zachowań naprawczych oraz gotowość do refleksji i pracy nad sobą.

Przez *gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia* należy rozumieć gotowość do przeżywania takich emocji moralnych jak: poczucie winy, wstydu, smutku, żalu w sytuacji podjęcia przez siebie zachowania sprzecznego z akceptowanymi przez siebie normami.

Przez *gotowość do podjęcia zachowań naprawczych* należy rozumieć gotowość dziecka do podjęcia działań mających na celu naprawienie zła spowodowanego podjętym przez siebie niesłusznym moralnie zachowaniem. Na zachowania naprawcze składają się: przyznanie się do winy, przeproszenie, pogodzenie się, wynagrodzenie za wyrządzoną przykrość.

Przez *gotowości do refleksji i pracy nad sobą* należy rozumieć gotowość do zastanawiania się nad swoim zachowaniem oraz podejmowania działań mających na celu doskonalenie swojej osobowości zgodnie ze społecznie ważnymi normami. W niniejszym badaniu na *gotowość do refleksji i pracy nad sobą* składają się: refleksja nad swoim zachowaniem, świadomość, że podjęcie pracy nad sobą daje realną możliwość zmiany swojego zachowania, robienie sobie postanowień.

Motywy zachowań moralnych – definicja

Przez *motywy zachowań moralnych* należy rozumieć powody podejmowania moralnie słusznych zachowań.

6.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

W celu poznania wyznaczonych zmiennych uznałam, że najbardziej odpowiednią metodą badawczą będzie sondaż diagnostyczny. Wybór ten był podyktowany przede wszystkim potrzebą objęcia badaniami dużej próby dzieci, dzięki której możliwe byłoby dokonanie eksploracji intersującego mnie zagadnienia, jego opis i wyjaśnienie.

Podstawą rzetelnego przeprowadzenia tej metody jest staranne przygotowanie kwestionariusza ankiety. Tworzenie przeze mnie kwestionariusza ankiety odbywało się zgodnie z etapami i wskazówkami zawartymi w literaturze metodologicznej (zob. Łobocki, 2003; Rubacha, 2008). Kwestionariusz ankiety najczęściej to „uporządkowany układ spisanych pytań i odpowiedzi" (Rubacha, 2008, s. 173). W tworzonym przeze mnie kwestionariuszu postanowiłam, że zbiór pytań zostanie zastąpiony zbiorem stwierdzeń, co do których badane dziecko będzie musiało ustosunkować się poprzez wybór jednego z dwóch twierdzeń – „zgadzam się" – „nie zgadzam się" (por. Babbie, 2009, s. 277). Taki sposób badania przyjęłam w odniesieniu do trzech zmiennych: trafności oceny moralnej, reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz doświadczeń szkolnych. Do zbadania odporności dzieci na pokusy oraz motywów moralnego postępowania wykorzystałam technikę scenek sytuacyjnych, której zasadność użycia zostanie teraz przedstawiona.

Technika scenek sytuacyjnych polega na przedstawieniu badanym krótkich sytuacji, historyjek mających swoich bohaterów, po którym dziecko wczuwając się w położenie owych bohaterów, musi przedstawić ich zakończenie lub też odpowiedzieć na dotyczące bohaterów pytania.

Technika scenek sytuacyjnych opiera się na mechanizmie szeroko rozumianej projekcji, czyli „rzutowaniu na zewnątrz swoich zewnętrznych cech, stanów i procesów psychicznych" (Kowalik, 1984, s. 107). Należy przy tym zaznaczyć, że technika ta, zgodnie z wyróżnionymi przez S. Kowalika kryteriami projekcyjności (tamże, s. 108 – 109), nie jest sensu stricte psychologiczną techniką projekcyjną. Nie spełnia ona ostrych kryteriów dotyczących teoretycznych założeń technik projekcyjnych, procedury prowadzenia badań i interpretacji wyników, co jest konieczne w sytuacji poznania

nieuświadomionych treści osobowości dotyczących np. mechanizmów obronnych, konfliktów wewnętrznych, których to nie można zbadać metodami bezpośrednimi. Motywem posłużenia się techniką scenek sytuacyjnych, była w przypadku przeprowadzonych przeze mnie badań, jedynie pomoc dziecku w lepszej ekspresji swojej osobowości – świadomych i akceptowanych przez niego treści psychicznych. Żeby ekspresja taka mogła mieć miejsce, koniecznym warunkiem staje się jedynie identyfikacja z bohaterem opowiadania, która to przyczynia się do lepszego uzewnętrznienia świadomych, często w pełni nieustukturalizowanych treści świadomości badanego (por. tamże, s. 120).

Swobodna ekspresja własnych stanów psychicznych dotyczących odporności na pokusy oraz motywów moralnego postępowania dzieci mogła, w przypadku bezpośredniego pytania o nie badanego, zostać zakłócona przynajmniej z dwóch powodów, tj. z powodu uruchomienia wzmożonej autokontroli oraz z powodu pewnych ograniczeń rozwojowych dzieci związanych przede wszystkim z ich poziomem rozwoju poznawczego.

Dzięki wykorzystaniu techniki scenek sytuacyjnych, zostały stworzone dzieciom maksymalnie bezpieczne warunki do ujawnienia nie zawsze „właściwych" zachowań. Dzieci, w interesującym nas przedziale wiekowym, zgodnie z założeniami literatury, znajdują się przeważnie w stadium moralnej socjonomii (ewentualnie moralnego pryncypializmu). A zatem nie tylko doskonale zdają sobie sprawę, jak należy postępować, ale przywiązują także dużą wagę do tego, aby ich postępowanie było zgodne z ogólnie przyjętym i akceptowanym przez otoczenia porządkiem. Zakłócenie przez nich tego porządku, tj. sprzeniewierzenie się temu, czego inni od nich oczekują, wywołuje w nich wstyd (niezależnie od poczucia winy, które to ma charakter bardziej wewnętrzny). Rezygnując z bezpośredniego proszenia dzieci o przyznanie się do ulegania różnym pokusom, kierowałam się właśnie tym, że ten wstyd, przekonanie, że nie tego oczekuje od nich otoczenie, że nie tak powinni się zachowywać, że teraz może ktoś dowie się, jacy oni potrafią być, niezależnie od anonimowości ankiety, sprawi, że będą oni przedstawiać siebie w lepszym świetle, niż jest to w rzeczywistości. Oczywiście wszystkie deklaracje dotyczące podejmowanych przez badanych różnych zachowań są obarczone błędem, wynikającym nie tylko z celowego ukazywania siebie w lepszym świetle, świadomego wprowadzenia kogoś w błąd, ale związanego z niską samoświadomością, przekonaniem o słuszności swojej samooceny. Wykorzystanie

metody pośredniej w postaci scenek mających swoich bohaterów, z pewnością niweluje pewne obawy dzieci i osłabia działanie ich samokontroli.

Drugim powodem posłużenia się technikami scenek sytuacyjnych w celu pomocy dzieciom w ekspresji swojej osobowości, a dokładniej - strukturalizowania zawartych w niej treści - były pewne prawidłowości rozwojowe dzieci w tym wieku. Badanie motywów zachowań jest zadaniem trudnym, nie tylko w odniesieniu do dzieci, ale także i dorosłych. Żeby móc bowiem określić motywy swojego zachowania, potrzebny jest nie tylko stosunkowo wysoki poziomem rozwoju myślenia, ale także wysoki poziomem samoświadomości, w tym autorefleksji, jak również adekwatny zasób aktywnego słownictwa umożliwiającego wyrażenie, nazwanie swoich myśli, emocji. Większość dzieci w interesującym nas przedziale wiekowym, nie ma jeszcze w pełni rozwiniętych tych dyspozycji. A więc znacznie pewniej czują się dokonując logicznych operacji umysłowych na „konkretnych" (konkretna sytuacja, bohater), a nie na pojęciach nieobserwowalnych, hipotetycznych, abstrakcyjnych (por. Wadsworth, 1998). Z powodu niestrukturalizowania swojej wiedzy lepiej czują się także, kiedy na pytanie o to co czują i myślą mogą odpowiedzieć korzystając z gotowych odpowiedzi, a nie formułując je samodzielnie. Ten fakt przemówił ostatecznie za tym, że dzieciom zostały przedstawienie różne propozycje motywów, jakimi mogli kierować się bohaterowie przedstawionych im historyjek, pozostawiając oczywiście możliwość, do sformułowania własnej propozycji. Było to dodatkowo o tyle uzasadnione, że badaniu nie był poddany poziom moralnego rozumowania dzieci, ale motywy ich zachowań. Mieli oni zatem szansę „przejrzenia się" w tych różnych przestawionych im motywach i wybrania tych, które były im najbardziej bliskie, w których najpełniej się odnajdywali.

Jak zostało to wskazane, warunkiem koniecznym rzutowania swoich myśli, przeżyć wyobrażeń na zewnątrz – tu: na osobę bohatera jest identyfikacja z tym bohaterem. W wykorzystanych przeze mnie scenkach bohaterami były zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, zawsze w wieku odpowiadającym wiekowi badanych[39]. W ustnej instrukcji dotyczącej wypełniania ankiety, dzieci były informowane, że wszyscy bohaterowie występujący w „scenkach", są ich rówieśnikami, niemniej nie są

[39] To na ile płeć bohatera historyjki może mieć wpływ na rezultat badań jest niejednoznaczna. D. Czyżowska (2012, s. 76 – 77) analizując ten problem, w odniesieniu do zarzutów stawianych L. Kohlbergowi, doszła do wniosku, że uzyskane w tym względzie przez różnych badaczy wyniki, wykazują znaczny stopień sprzeczności.

ich znajomymi. Dzieci zostały więc postawione przed sytuacja, w której zachowaniu bohatera historyjki brakowało zarówno kontekstu sytuacyjnego, jak i kontekstu osobowościowego (nic o nim nie wiemy poza tym, że był sprawcą pewnego zachowania). Dziecko musiało samo nadać znaczenie jego zachowaniu, zgodnie z tym, co myśli i czuje.

Z uwagi na fakt, że ankieta - z założenia - miała być uczniom czytana głośno, a więc uczniowie mieli wypełniać ją z moją pomocą, mogłam pozwolić sobie na nieco więcej pytań, niż w przypadku kwestionariusza do zupełnie samodzielnego wypełniania. Formułując treść zadań musiałam mieć cały czas na uwadze, że jego adresatami są dzieci, tj. osoby na określonym poziomie rozwoju poznawczego i emocjonalnego. Stąd nie tylko długość ankiety musiała być adekwatna do ich możliwości, ale także jej atrakcyjność. Zbyt łatwe pytania z pewnością nie zaabsorbowałyby ich uwagi i sprawiły, że oceniając je jako banalne i infantylne, podjęli by oni czynności „uatrakcyjnienia" ich odpowiedziami przekornymi lub niezgodnymi z instrukcją. Również zbyt trudne zadania mogłyby spowodować, że uczniowie szybko by się zniechęcili i pozostawili wiele z nich bez odpowiedzi. Zadania zawarte w ankiecie musiały być różnorodne, „życiowe", wzbudzające ciekawość, a więc nieoczywiste, jak również na takim stopniu trudności, żeby przy ich rozwiązywaniu dzieci były zmuszone do intelektualnego zaangażowania. Podejmując się tego trudnego zadania, metodą „prób i błędów" formułowałam krótkie stwierdzenia i układałam „historyjki", testując ich poziom trudności i atrakcyjności w grupce zaprzyjaźnionych ze mną dzieci, w wieku zbliżonym do wieku przyszłych respondentów.

Kolejnym bardzo ważnym etapem była ocena trafności sformułowań, które chciałam zawrzeć w ankiecie, dokonana przez sześciu sędziów kompetentnych, która to miała miejsce w czerwcu 2009 roku. Osoby, które poprosiłam o wcielenie się w rolę sędziów kompetentnych, miały w swoim środowisku opinię osób „porządnych", „refleksyjnych" i „z zasadami". Wszystkie one były również w jakiś sposób związane z dziećmi w tym wieku. Były to: polonistka pracująca w szkole podstawowej, katechetka – historyczka również ucząca w szkole podstawowej, ksiądz katecheta, nauczycielka fizyki oraz dwóch pracowników naukowych podejmujących w swojej pracy problematykę dzieci. W ostatecznej wersji kwestionariusza zostały uwzględnione tylko te sformułowania, co do których nie było wątpliwości, że są trafne i zrozumiałe dla dzieci.

Po ocenie sędziów kompetentnych, na początku października 2009 roku zostały przeprowadzone badania pilotażowe. Miały one miejsce w dwóch klasach – czwartej i szóstej (powyżej 20 uczniów w każdej). Wypełniający ankietę uczniowie byli także proszeni, żeby zgłaszać wszystkie niezrozumiałe dla siebie sformułowania i zagadnienia. Cenne okazały się tutaj również poczynione przeze mnie obserwacje i komunikaty niewerbalne uczniów związane przede wszystkim z liczbą podjętych zagadnień. Każda zgłoszona przez uczniów sugestia została wnikliwie przeze mnie przeanalizowana i miała istotny wpływ na końcową wersję kwestionariusza.

Ostatecznie skonstruowany przeze mnie kwestionariusz ankiety składał się z czterech zadań (zobacz aneks) mających zarówno charakter zamknięty jak i półotwarty. Do zbadania trzech zmiennych (dwóch zależnych: trafności oceny moralnej, reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz jednej niezależnej: doświadczeń szkolnych) w zadaniu trzecim posłużyłam się zbiorem 37 krótkich stwierdzeń, z którymi badany mógł się zgodzić lub też nie (dokładne przedstawienie owych stwierdzeń zostało przedstawione w kolejnym podrozdziale). Ponieważ niektóre stwierdzenia w tym zadaniu były sformułowane w formie pozytywnej (tzn. zgodzenie się z nimi świadczyło np. o opowiedzeniu się za ważną społecznie normą), inne natomiast w formie negatywnej (tzn. zgodzenie się z nimi świadczyło o czymś dokładnie przeciwnym), wszystkie stwierdzenia na potrzeby analizy uzyskanych wyników, przedstawionej w kolejnych rozdziałach, zostały ujęte w formie pozytywnie. Do zbadania odporności na pokusy oraz motywów moralnego postępowania posłużyłam się scenkami sytuacyjnymi (zadanie 1, 2, 5).

6.5. Zmienne – wskaźniki i pomiar

Doświadczenia szkolne – wskaźniki i pomiar

Wskaźnikami doświadczeń szkolnych dzieci było ich ustosunkowanie się do dziewięciu stwierdzeń (po trzy do każdego obszaru doświadczeń), poprzez wybór jednego z dwóch wyrażeń: „zgadzam się” lub „nie zgadzam się”.

Dla zbadania doświadczeń związanych z naukę i poczuciem osiągnięć zastosowano następujące stwierdzenia:

1. W klasie są sprawy w których jestem dobry, odnoszę sukcesy i to sprawia mi dużo satysfakcji, zadowolenia.
2. Lubię uczestniczyć w lekcjach – to czego się uczymy jest dla mnie bardzo interesujące.

3. Pomimo, że wkładam dużo wysiłku nie mam dobrych stopni. Nauka sprawia mi dużo trudności, to mnie zniechęca.

Dla zbadania doświadczeń związanych z relacjami z nauczycielami:

4. Kiedy próbuję poprawić swoje zachowanie to nauczyciele zauważają to i doceniają.

5. Gdy ktoś ma problem, to może iść z nim do nauczyciela, ten z pewnością go wysłucha i pomoże mu go rozwiązać.

6. Nauczyciele wierzą w nas i dodają nam wiary w siebie, zachęcają do pokonywania trudności i zdobywania osiągnięć.

Dla zbadania doświadczeń związanych z relacjami z rówieśnikami:

7. W klasie mam przyjaciela (przyjaciół) na którego mogę liczyć.

8. Gdy ktoś z klasy, obojętnie kto ma trudności, to inni chętnie mu pomogą.

9. W klasie liczą się tylko najlepsi uczniowie – to oni rządzą. Reszta nie ma nic do powiedzenia, musi się im podporządkować.

Wyróżniono cztery kategorie doświadczeń szkolnych w zakresie poszczególnych ich obszarów (bardzo negatywne, raczej negatywne, raczej pozytywne, bardzo pozytywne) oraz pięć w odniesieniu do doświadczeń szkolnych ogółem (bardzo negatywne, raczej negatywne, przeciętne, raczej pozytywne, bardzo pozytywne). Sposób przydzielania danej osoby do poszczególnych kategorii został przedstawiony w aneksie (załącznik nr 3).

Trafność oceny moralnej - definicja i pomiar

Wskaźnikami trafności oceny moralnej było ustosunkowanie się badanych do 16 stwierdzeń zawierających oceny różnych zachowań, poprzez wybór jednego z dwóch wyrażeń: „zgadzam się" lub „nie zgadzam się".

W przypadku normy „należy być uczciwym" dzieci musiały ocenić słuszność następujących twierdzeń:

1. Nawet, gdy widzi się, że kolega zabiera coś z klasy, to nie powinno się go wydać przed nauczycielem.

2. Jeśli znajdzie się w szkole pieniądze, to można je sobie zabrać.

3. Lepiej mieć gorsze oceny, ale nie ściągać.

4. Jeśli kolega nie wie, ile kosztuje gra komputerowa, to można mu ją sprzedać drożej.

W odniesieniu do normy „należy troszczyć się o innych" twierdzeniami tymi były:

5. Jeżeli ktoś nas skrzywdził to my też mamy prawo odpłacić mu tym samym.

6. Jeśli udzielanie komuś pomocy jest dla kogoś bardzo trudne i męczące, to nie powinien pomagać.

7. Lepiej nie stawać w obronie tych, z których inni się śmieją, bo wtedy również z ciebie będą się śmiali.

8. Nie każdemu należy pomagać, bo nie każdy potrafi to docenić.

W przypadku normy „należy brać odpowiedzialność za swoje słowa" przedstawione dzieciom oceny zachowań brzmiały następująco:

9. Nie ujawnienie prawdy nauczycielowi czy wprowadzenie go w błąd to nic złego.

10. Nie można kłamać tylko w sprawach ważnych, natomiast małe kłamstewka są dopuszczalne.

11. Jeśli ktoś pokłóci się już na zawsze ze swoim przyjacielem, to może wyjawić innym jego tajemnice.

12. Jeżeli ma się swoje zdanie, to zawsze należy je powiedzieć, nawet jeśli skrzywdzi się tym innych.

W zakresie normy „należy sumiennie wypełniać powierzone obowiązki" ocenionymi zachowaniami były:

13. Gdy lekcja jest nudna, to można podczas niej rozmawiać z kolegą.

14. Jeśli trzeba wybrać między przygotowaniem się do szkoły a zrobieniem czegoś, co się lubi, to trzeba wybrać to, co sprawia nam prawdziwą przyjemność.

15. Każdy powinien jak najlepiej wykonywać pracę domową, nawet, jeśli codziennie kosztowałoby go to dużo czasu.

16. Jeśli ma się zapowiedziany sprawdzian, to trzeba się do niego przygotować, a nie liczyć na to, że się jakoś uda.

Wyróżniono pięć kategorii trafności oceny moralnej w zakresie poszczególnych norm oraz ogółem (całkowicie nietrafna, raczej nietrafna, ani trafna ani nietrafna, raczej trafna, całkowicie trafna). Sposób przydzielania danej osoby do poszczególnych kategorii został przedstawiony w aneksie (załącznik nr 3).

Odporność na pokusy - definicja i pomiar

Wskaźnikami odporności na pokusy były dokonane przez dzieci wybory zakończenia ośmiu sytuacji pokusy. W każdej z tych sytuacji badany musiał opowiedzieć się za jedną z dwóch możliwości: wskazującą na ulegnięcie pokusie albo jej przeciwstawienie się.

Przedstawione dzieciom sytuacje pokusy wraz z dwoma możliwościami ich zakończenia były następujące:

1. Gdy nie będzie rodziców w domu, a w telewizji będzie bardzo ciekawy film dla dorosłych, to:

a) obejrzy ten film,

b) wyłączy telewizor i zajmie się czymś innym.

2. Gdy zrobi coś złego w szkole i nikt go nie przyłapie, ale nauczyciel będzie prosił, żeby osoba, która to uczyniła przyznała się do winy, to:

a) nie przyzna się do winy,

b) przyzna się do winy.

3. Gdy będzie wracał zmęczony ze szkoły i zobaczy, że koledze, którego bardzo nie lubi popsuł się rower, to:

a) podejdzie do niego i zaproponuje pomoc,

b) będzie udawał, że go nie widzi.

4. Gdy kolega pożyczy mu na jeden dzień jego wymarzoną grę komputerową, a po powrocie do domu dowie się, że jego babcia zachorowała, to:

a) pójdzie odwiedzić babcię i nie skorzysta z gry, którą otrzymał od kolegi,

b) powie, że pójdzie do babci jutro, bo dzisiaj nie ma czasu.

5. Gdy rodzice będą z niego bardzo dumni, że tak wspaniale pomógł koledze, co jednak nie będzie prawdą, to:

a) wyprowadzi rodziców z błędu, powie im jak było naprawdę,

b) nic nie powie, przemilczy to, że było inaczej.

6. Gdy na lekcji nic nie będzie umiał i nauczyciel będzie chciał mu postawić jedynkę, chyba, że wskaże ważny powód dlaczego się nie nauczył, to:

a) powie, że nie mógł się nauczyć, bo źle się czuł – co jednak nie będzie prawdą,

b) nic nie powie, wie bowiem, że nie nauczył się dlatego, bo mu się nie chciało.

7. Gdy podczas uczenia się na sprawdzian, zadzwoni kolega i zaprosi go na imprezę. Będą na niej wszyscy jego dobrzy znajomi, to:

a) pójdzie na imprezę, a na sprawdzian jeśli zdąży nauczy się wieczorem,

b) odmówi koledze i będzie się uczył.

8. Gdy obieca rodzicom, że po przyjściu ze szkoły posprząta mieszkanie, ale kiedy wróci nie będzie miał na to ochoty, to:

a) nie posprząta mieszkania, zrobi to innym razem,

b) przełamie się i posprząta.

Wyróżniono pięć kategorii odporności dzieci na pokusy (niska, raczej niska, przeciętna, raczej wysoka, wysoka). Sposób przydzielania badanych do poszczególnych kategorii znajduje się w aneksie (załącznik 3).

Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami - definicja i pomiar

Wskaźnikami reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami było ustosunkowanie się badanych do 12 stwierdzeń zawierających opisy różnych przeżyć i zachowań towarzyszących osobom po przekroczeniu akceptowanych przez siebie norm (po cztery stwierdzenia dla każdego z trzech rodzajów reakcji, tj. gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do zachowań naprawczych, gotowości do refleksji i pracy nad sobą). Ustosunkowanie to polegało na wyborze jednego z dwóch wyrażeń: „zgadzam się" lub „nie zgadzam się" z danym stwierdzeniem.

I. W zakresie *gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia* były to:

1. Jeśli się kogoś okłamie i nikt się o tym nie dowie, to czuje się wielką ulgę i szybko się o tym zapomina.

2. Czasami ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego dopiero po pewnym czasie. Chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.

3. To nieprawda, że jak zrobi się coś złego, to potem męczą nas wyrzuty sumienia. Wystarczy się czymś zająć i o wszystkim się zapomina.

4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to zwykle jest mu smutno i tego żałuje.

II. W odniesieniu do *gotowości do podjęcia zachowań naprawczych*:

5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka potrzeba, to pierwszemu wyciągnąć rękę do zgody.

6. Gdy się kogoś okłamie albo oszuka to nawet, jeśli się to nie wyda, trzeba się do tego przyznać.

7. Jeśli sprawiło się komuś dużą przykrość – to nie wystarczą same przeprosiny, trzeba jeszcze wynagrodzić tej osobie za wyrządzone zło.

8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to zastanawia się, jak mógłby to naprawić.

III. W zakresie *gotowości do refleksji i pracy nad sobą*:

9. Nawet, jeśli ktoś żałuje, że kogoś okłamał to przy następnej okazji postąpi tak samo. On już taki jest i tego nie da się zmienić.

10. Po co zastanawiać się czy to, co się zrobiło było dobre czy złe. Trzeba cieszyć się chwilą obecną i nie rozpamiętywać tego, czego i tak nie da się zmienić.

11. To jest normalne, że oszukuje się w grach czy okłamuje kolegów. Nie ma sensu się nad tym zastanawiać.

12. Zastanawianie się nad tym czy dobrze się postępuje i robienie sobie jakichś postanowień jest głupie.

Wyróżniono pięć kategorii reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami ogółem (słaba, raczej słaba, przeciętna, raczej pełna, pełna) oraz pięć kategorii w odniesieniu do jej trzech rodzajów (brak gotowości, niska, raczej niska, raczej pełna, pełna). Sposób przydzielania badanych do poszczególnych kategorii został przedstawiony w aneksie (załącznik nr 3).

Motywy zachowań moralnych - wskaźniki i pomiar

Dla zbadania motywów zastosowano technikę scenek sytuacyjnych. Uczniowie zostali zapoznani z trzema sytuacjami ilustrującymi pozytywne zachowania moralne. Sytuacja pierwsza dotyczyła pomagania innym, sytuacja druga – przyznania się do ściągania, sytuacja trzecia – przeproszenia rodziców. Zadaniem uczniów było wybranie jednej z siedmiu odpowiedzi dla każdej z trzech przedstawionych sytuacji, uzasadniającej dlaczego jej bohater tak właśnie postąpił. Badany miał także możliwość samodzielnego sformułowania odpowiedzi.

Motywy, które zaproponowano badanym, były zgodne z podziałem procesu rozwoju moralnego zaproponowanym przez H. Muszyńskiego (1987). W oparciu o ten podział w niniejszej pracy wyróżniono następujące rodzaje motywów:

a) chęć uniknięcia kary,
b) chęć uzyskania nagrody od dorosłych,
c) chęć uzyskania aprobaty rówieśników,
d) chęć bycia w zgodzie z normami rozumianymi jako ogólne wymagania społeczne,
e) chęć bycia w zgodzie z normami mającymi charakter pryncypialny,

f) chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu,

g) chęć urzeczywistniania wartości i ideałów.

Poniżej przedstawiono sytuacje wraz z odpowiedziami, w kolejności zgodnej z wyżej przedstawionym podziałem. W kwestionariuszu ankiety ich kolejność była inna.

Sytuacja 1. Tomek jest uczniem czwartej (szóstej) klasy. W szkole znany jest z tego, że zawsze chętnie pomaga innym. Jak myślisz, dlaczego to robi?

a) bo obawia się, że jeśli teraz nie pomoże innym, to w przyszłości inni też jemu nie pomogą;
b) bo widzą to nauczyciele i są z niego zadowoleni;
c) bo chce być lubiany przez swoich kolegów;
d) bo uważa, że należy pomagać innym;
e) bo zawsze, niezależnie od tego, czy ma się na to siły i czas należy pomagać innym'
f) bo gdyby komuś nie pomógł, to z pewnością byłoby tej osobie przykro;
g) bo zależy mu, aby każda osoba w szkole wiedziała, że nie jest sama i może na kogoś liczyć.

Sytuacja 2. Kasi udało się ściągnąć na klasówce. Pani nauczycielka nic nie zauważyła. Na drugi dzień Kasia poszła do niej i przyznała się do tego. Dlaczego tak postąpiła?

a) bo bała się, że ktoś mógłby naskarżyć nauczycielowi i wtedy dostałaby jedynkę;
b) bo miała nadzieję, że pani doceni jej szczerość i nie weźmie tego pod uwagę przy wystawieniu oceny;
c) bo nikt poza nią nie ściągał, a po klasówce jej koleżanki były złe, że nic nie umiała a teraz dostanie lepszą ocenę od nich;
d) bo zrozumiała, że powinna pisać samodzielnie, gdyż tego oczekuje się od porządnych uczniów;
e) bo nigdy nie wolno ściągać, to jest oszustwo i nie ma na to usprawiedliwienia;
f) bo zrozumiała, że nawet jeśli dostanie dobrą ocenę to i tak nie będzie tego umiała;

g) bo było jej wstyd przed sobą, gdyż bardzo ceni uczciwość, a to co zrobiła nie było uczciwe.

Sytuacja 3. Ewa sprawiła przykrość swoim rodzicom, ponieważ uważała, że postąpili wobec niej niesprawiedliwie. Po pewnym czasie, chociaż nadal sądziła, że rodzice nie powinni się byli tak zachować, przeprosiła ich. Jak sądzisz – dlaczego tak postąpiła?

a) bo bała się, że rodzice ją ukarzą;
b) bo wiedziała, że rodzice docenią jej przeprosiny i ją nagrodzą;
c) bo gdyby jej rówieśnicy dowiedzieli się, jak okropnie potrafi się zachować, to zmieniliby o niej zdanie;
d) bo tak zostało to przyjęte, że rodziców powinno się szanować;
e) bo rodziców zawsze należy szanować i nigdy nie wolno sprawiać im przykrości, nawet jeśli w danej sytuacji nie mają racji;
f) bo nawet jeśli rodzice postąpili niewłaściwie to nie mieli złych intencji i chcieli dla niej jak najlepiej;
g) bo chce ona czynić jak najwięcej dobra, a chowanie do innych urazy nie jest dobre.

W oparciu o trzy wybrane przez dziecko motywy zachowań moralnych, wyznaczany był dla niego sposób uzasadniania zachowań moralnych. Wyróżniono cztery takie sposoby: egocentryczny, zorientowany na normach, zorientowany na dobru społecznym oraz rozproszony. Opis przydzielania badanego do określonego sposobu uzasadniania zachowań moralnych został przedstawiony w aneksie (załącznik nr 3).

Wybierany przez dziecko motyw zachowania bohatera danej historyjki był wskaźnikiem tego, jakim rodzajem motywów jest ono gotowe kierować się podejmując tego typu zachowania. Charakterystyczny zatem dla danego dziecka *sposób uzasadniania zachowań moralnych* wskazuje na dominujący typ motywów, jakimi jest ono gotowe kierować się podejmując różnego rodzaju zachowania moralne. Należy mieć przy tym świadomość, że to, jakimi motywami dziecko wyraża gotowość kierowania się w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań, a to jakimi motywami kieruje się w rzeczywistości, nie zawsze musi być ze sobą zgodne. Zagadnienie motywów moralnego postępowania jest bardzo złożone, uzależnione nie tylko od decyzji podmiotu czy jego cech osobowości, ale także od zmiennych sytuacyjnych.

Dziecko wyrażając gotowość do kierowania się określonymi motywami, wskazywało jednak na ich ważność, przekonanie o ich słuszności.

6.6. Dobór i charakterystyka próby badawczej

Próbę badawczą w przeprowadzonych przeze mnie badaniach stanowiły dzieci, uczęszczające najpierw do czwartej, a potem do szóstej klasy szkoły podstawowej. Dokonałam celowego doboru próby badawczej, co było zdeterminowane kilkoma czynnikami, przede wszystkim natury organizacyjnej i etyczno – prawnej. Ponieważ badanie dotyczyło dzieci (a zatem osób niepełnoletnich) uczęszczających do szkoły, musiałam uzyskać zgody dyrektorów tychże placówek oraz rodziców dzieci. Musiałam także wpasować się w lekcyjny rytm życia szkoły (zob. Łobocki, 2004, s. 179). Wszyscy dyrektorzy wyrazili zgodę na przeprowadzenie badań, z tym, że niektórzy zostawili podjęcie ostatecznej decyzji gestii wychowawców klas. Tylko jeden wychowawca nie zgodził się na przeprowadzenie ankiety w jego klasie. Było to związane z mającym aktualnie miejsce nieporozumieniem na linii wychowawca – rodzice. Zwroty deklaracji zawierające decyzje rodziców, co do udziału ich dzieci w badaniu, wahały się od 40% (jedna szkoła w dużym mieście) do 100% (wszystkie szkoły na wsi i większość w małych miastach). Dużo zależało tu od zaangażowania wychowawców klas oraz praktyk z tego typu dokumentami w danej placówce. Kilkanaście deklaracji zawierało odpowiedź negatywną.

Badanie ankietowe miało charakter badania podłużnego, dynamicznego - polegało na „badaniu tej samej grupy osób w kolejnych odstępach czasu" (Brzezińska, 2005, s. 172; Babbie, 2009, s. 123). Zostało zatem przeprowadzone dwukrotnie, w momencie, kiedy uczniowie uczęszczali do klasy czwartej, a następnie do klasy szóstej, tj. w wieku 10 i 12 lat. Łącznie ankietę wypełniło w klasie czwartej 468, a w klasie szóstej 438 uczniów. W obu przypadkach były to więc próby duże (por. Pilch, 2005, s. 117 – 118). Badaniami objęłam dzieci obu płci mieszkające na wsi, w małych miastach (około 3 tys. mieszkańców) oraz dużym mieście. Wszystkie szkoły, w których przeprowadziłam badanie, znajdowały się na terenie Wielkopolski.

Spośród licznych wiosek Wielkopolski do badania wybrałam uczniów zamieszkujących: Doruchów, Mikorzyn, Przytocznicę, Torzeniec i Morawin. Trzy ostatnie to bardzo małe miejscowości, w których funkcjonują szkółki liczące do 12 uczniów w klasie (jedna z nich dzisiaj już nie funkcjonuje). Łącznie w tych szkołach przebadani zostali uczniowie z sześciu klas. Małymi miastami Wielkopolski, w których

przeprowadziłam badanie były Mikstat i Grabów. Tu uczniowie wypełniający ankietę uczęszczali do pięciu klas. Taki dobór małych miejscowości do przeprowadzenia badań, był podyktowany faktem ich znacznego oddalenia od dużych miast (ok. 100 km od Wrocławia i 160 km od Poznania). Nie były to zatem tzw. „sypialnie dużych miast", w których mentalność mieszkańców niczym nie różni się od mentalności wielkomiejskiej. Wręcz przeciwnie – ludność żyjącą w nich możemy określić jako „typowo" wiejską i małomiasteczkową (dokładnej charakterystyki specyfiki miejscowości, w których przeprowadzono badanie dokonano w rozdziale 9).

Duże miasto, którego młodzi mieszkańcy zostali objęci badaniem, to Poznań. Badani uczęszczali w nim do 10 szkół, w tym 15 klas. Placówki te znajdowały się w różnych rejonach Poznania i skupiały uczniów o różnym statucie społecznym i ekonomicznym. Trzy z nich to szkoły z tzw. biedniejszych i bardziej niebezpiecznych dzielnic Poznania, chociaż należy pamiętać, że dzisiaj nie jest to już tak jednoznaczne (powstające na obszarze tych dzielnic nowe budownictwo zapewnia mieszanie się społeczeństwa). Jedna z placówek to szkoła sportowa i jedna niepubliczna.

Ponieważ przedmiotem zainteresowań tej pracy jest przede wszystkim uchwycenie zmian, jakie zachodzą u uczniów między czwartą a szóstą klasą, dlatego też ostatecznie uwzględnione zostały ankiety tylko tych uczniów, którzy uczestniczyli w badaniu dwukrotnie: w klasie czwartej i w szóstej. A zatem ostatecznie uwzględnione zostały wyniki ankiet 407 uczniów: 206 dziewczynek i 201 chłopców, w tym 80 uczniów ze wsi, 94 z małego miasta oraz 233 z dużego miasta (tabela 6.1).

Tabela 6.1. Charakterystyka próby badawczej

Cecha	Kategorie	Liczba uczniów	Odsetek uczniów
Płeć	Dziewczynki	206	50,6
	Chłopcy	201	49,4
Miejsce zamieszkania	Wieś	80	19,7
	Małe miasto	94	23,1
	Duże miasto	233	57,3

Źródło: zestawienie własne.

6.7. Organizacja badań własnych

Badanie ankietowe zostało przeprowadzone wśród tych samych badanych dwukrotnie: w 2009 i 2011 roku, każdorazowo od listopada do grudnia. Uczniowie wypełniali kwestionariusz ankiety na lekcji. Wypełniali go z moją pomocą. Moja pomoc polegała na krótkim ustnym wprowadzeniu ich w zagadnienia w nim podejmowane, ich roli w gromadzeniu na ten temat informacji oraz zapewnieniu o anonimowości, a następnie na głośnym czytaniu dzieciom poleceń oraz pozostałych treści zawartych w ankiecie. Dzieci wypełniały ankietę równocześnie z tym, jak była ona czytana.

Mój aktywny udział w wypełnianiu ankiety był gwarantem, że wszystkie dzieci rozumiały zawarte w niej treści, a w przypadku niejasności mogły uzyskać natychmiastowe wyjaśnienie swoich wątpliwości. W niektórych klasach szóstych część dzieci podejmowała decyzję o samodzielnym (niezależnie od mojego czytania) wypełnianiu ankiety. Wypełnianie ankiety zajęło im około 25 minut.

Uczniowie chętnie uczestniczyli w badaniu. Na ich twarzach można było dostrzec zaangażowanie i zaciekawienie. Dzięki zapewnieniu, że w ankiecie nie ma odpowiedzi dobrych i złych, najważniejsze i najbardziej wartościowe są dla mnie ich szczerze wyrażone poglądy na określony temat, można było zauważyć, że czuli się oni dowartościowani. Ich zdanie okazywało się być ważne, komuś zależało, by je poznać. To poczucie można było odczytać np. z pytań zadawanych podczas wypełniania ankiety, w celu pełniejszego zrozumieniu zagadnień, zawartych w kwestionariuszu.

Aby sprostać wymogom anonimowości, a równocześnie móc połączyć ankiety tych samych uczniów z klasy czwartej i szóstej, wprowadziłam system kodowania.

Po dwukrotnym przeprowadzeniu badań ankietowych, przystąpiłam do opracowywania wyników. Utworzyłam zbiór danych i poddałam go analizie statystycznej.

6.8. Analiza statystyczna

Statystyczną analizę zebranych danych wykonano w statystycznym pakiecie komputerowym STATISTICA.

Wykresy wykonano w arkuszu kalkulacyjnym Microsoft Excel oraz w pakiecie STATISTICA.

W tabelach przedstawiono liczebności bezwzględne (*n*) i względne (stosunek liczby jednostek o danym wariancie cechy do liczebności próby, wyrażany w %) dla cech jakościowych, zaś dla cech ilościowych: średnie arytmetyczne (*mean, M*), odzwierciedlające poziom przeciętny i odchylenia standardowe (*standard deviation, SD*), mierzące stopień rozproszenia pomiarów wokół średniej arytmetycznej.

Zastosowano następujące testy statystyczne: test *u* istotności różnicy dwóch frakcji, test niezależności stochastycznej χ^2, test *t* istotności różnicy dwóch średnich w próbach niezależnych, test *t* istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych, test *F* analizy wariancji (zob. Stanisz, 2006). W analizie korelacji wykorzystano współczynnik korelacji tau *c* Kendalla dla rang wiązanych w układzie tablicowym oraz współczynnik korelacji liniowej *r* Pearsona, które wskazują siłę i kierunek korelacji między dwiema zmiennymi odpowiednio porządkowymi i ilościowymi.

Liczebność próby wynosiła 407. Z uwagi na dużą liczebność próby przyjęto graniczne rozkłady normalne estymatorów parametrów, zgodnie z centralnym twierdzeniem granicznym.

W tabelach zamieszczono również krytyczny poziom istotności *p*. Jest to najniższy – przy danych wynikach z próby – poziom istotności, przy którym może być odrzucona hipoteza zerowa o niezależności między zmiennymi. W testach statystycznych przyjęto poziom istotności 0,05, dlatego decyzje weryfikacyjne były następujące:

- jeżeli $p > 0{,}05$, nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy o niezależności między zmiennymi;
- w przeciwnym wypadku, czyli jeśli $p \leq 0{,}05$, hipotezę zerową należy odrzucić na korzyść hipotezy alternatywnej, co oznacza, że istnieje zależność między zmiennymi.

Rozdział 7. Właściwości sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 – 12 lat

W rozdziale tym zostaną zaprezentowane wyniki badań przeprowadzonych dwukrotnie wśród tych samych dzieci najpierw w wieku 10, a następnie 12 lat dotyczące właściwości ich sumienia oraz jego rozwoju.

W badaniach przyjęto, że sumienie jest *kompetencją moralną do formułowania sądów normatywnych na temat wartości moralnej konkretnych zachowań indywidualnych w oparciu o uwewnętrzniony system wartości moralnych. Jeśli zdolność ta dotyczy działań przyszłych, przybiera wówczas formę nakazu, jeśli dotyczy przeszłości – wyraża się w uczuciu zadowolenia lub przykrości* (por. Lalande, za: Augustyniak – Kopka, 1994, s. 39).

Należy mieć świadomość, że w badaniu empirycznym sumienia, badacz skazany jest na pewne uproszczenia, a zatem ograniczenie się do badania tego, co określamy mianem sumienia statycznego oraz do badania przechowywanych w pamięci dziecka treści, dotyczących działania jego sumienia dynamicznego (por. Chlewiński, 1991, s. 40 – 41). W warunkach sztucznych niemożliwe staje się bowiem spontaniczne wzbudzenie działania sumienia dynamicznego – procesora generującego w konkretnych okolicznościach moralne powinności.

Uwzględniając te ograniczenia, w oparciu o przyjętą definicję sumienia, wyodrębniono w badaniu takie aspekty jego działania jak: dokonywane oceny moralne różnych zachowań, odporność na pokusy, reakcje na zachowania niezgodne z akceptowanymi normami oraz motywy moralnych zachowań. Celem badania było ukazanie właściwości sumienia dzieci w odniesieniu do tych przejawów jego działania, jak również dokonujące się w nich zmiany.

Podczas analizowania wyników przyjęto, że układem odniesienia prawidłowo rozwijającego się sumienia są pewne ogólnoludzkie, uniwersalne wartości moralne i wyprowadzone z nich normy.

Sam termin „wartości moralnych" rozumiany jest za T. Ślipko (2004, s. 211 - 212) jako pewne ogólne wzorce, czyli ideały postępowania (np. sprawiedliwość, prawdomówność, obowiązkowość, miłość), które odnoszą się do poszczególnych kategorii działania ludzkiego (np. oddawanie drugiemu, co mu się należy, mówienie prawdy, wykonywanie nałożonych zadań, miłowanie człowieka) i wyrażają doskonałość, która nie tylko odpowiada tym działaniom i w nich się urzeczywistnia, ale

urzeczywistniając się w nich doskonali równocześnie człowieka jako osobę. Dzięki temu wzorce te stanowią modele doskonałości, do jakich należy dążyć.

Wartości ogólnoludzkie zostały ukształtowane w rozwoju ludzkości i chociaż nie są podzielane przez wszystkich, to jednak są na tyle powszechne, że można je uznać za uniwersalne. Zalicza się do nich m.in. cnotę, nadzieję, sprawiedliwość, odpowiedzialność, miłość, szacunek dla osób starszych, rodziców, poczucie wspólnego obowiązku, dobro, pracowitość, humanizm, troskę o rodzinę, autorytet, świadomość etniczną, kulturową i religijną (za: Denek, 2003, s. 29). W niniejszej pracy skupiono się wokół takich wartości jak: uczciwość, troska o innych, odpowiedzialność za słowa oraz obowiązkowość.

T. Kocowski (za: Denek, 2003, s. 29) wymienia m.in. takie funkcje wartości uniwersalnych jak:

- ukierunkowującą oraz porządkującą aktywność jednostki,
- orientacyjną (stanowiącą kryterium ocen i orientacji),
- rozstrzygającą (w przypadku konfliktów motywów lub racji),
- socjalizacją (dzięki nim jednostka zostaje włączona do życia zbiorowości).

Wartości moralne stają się podstawą do sformułowania na ich podstawie norm moralnych, tj. zdań mających charakter „powinności", które „określają w jaki sposób dana społeczność lub członkowie danej grupy rozumieją, realizują i zachowują dane wartości", a zatem swego rodzaju „przepisów wykonawczych" dla danych wartości (Nowak, 2004, s. 697).

W niniejszej pracy wyróżniono cztery normy – należy być uczciwym, należy być odpowiedzialnym za słowa, należy sumiennie wypełniać powierzone obowiązki oraz należy troszczyć się o innych. M. Ossowska (2000, s. 108 - 214) dokonując systematyzacji norm moralnych zalicza dwie pierwsze do norm „służących potrzebie zaufania", powinność bycia obowiązkowym do tzw. „cnót praktycznych", natomiast troskę o innych do „cnót miękkich na straży pokojowego współżycia". Cnoty miękkie w odróżnieniu od pozostałych, jak wskazuje autorka, formułowane są raczej w postaci zaleceń niż w formie nakazów czy zakazów i wiążą się w znacznej mierze z szeroko pojętą życzliwością.

Należy w tym miejscu zwrócić także uwagę, że współcześnie trwają spory, co do obiektywności wartości, ich absolutności i względności (zob. Cudowska, 1997, s. 41). Możemy wyróżnić dwie strony tego sporu – subiektywistyczną i obiektywistyczną. Koncepcje subiektywistyczne traktują wartość jako „właściwość

nadawaną przedmiotom przez człowieka, w zależności od jego potrzeb, uczuć i woli". Obiektywistyczne stoją na stanowisku, że wartość stanowi „pewną właściwość przedmiotu, którą posiada on niezależnie od tego, jak oceniają go ludzie (tamże, por. Hiszpańska, 2012, s. 93 – 94; Mariański, 2014, s. 224 - 233). Nie chcąc wnikać w przedmiot tego sporu, który doczekał się jak dotąd całego szeregu szczegółowych analiz na gruncie różnych nauk i cały czas okazuje się być tematem otwartym[40], chciałabym skupić uwagę jedynie na uzasadnieniu słuszności prezentowanego w tej pracy stanowiska o istnieniu wartości obiektywnych oraz wskazaniu pewnych zagrożeń wynikających z przyjęcia stanowiska subiektywnego.

W analizowanej tu pracy przyjęto, że właściwym układem odniesienia sumienia są społecznie ważne, uniwersalne normy, skupione wokół takich wartości moralnych jak: uczciwość, troska o innych, odpowiedzialność za słowa oraz obowiązkowość. Taki dobór wartości moralnych jest zgodny z systemem wartości większości społeczeństw (por. Brzozowski, 2007; Kępiński, 2004, s. 117 – 118), z zapisami konstytucji RP[41] (por. Kowalski, 2005, s. 17 – 31), jak również z wyprowadzanymi z niej innymi przepisami np. dotyczącymi systemu wychowawczego szkół. A zatem wartości te mają swoją wieloletnią tradycję stanowiąc tym samym ważny element naszej kultury (por. Hiszpańska, 2012, s. 246 - 259). Ponieważ zaś rozwój moralny, to wrastanie w moralność społeczności, w jakiej żyje jednostka (Muszyński, 1987; Reykowski, 1979) dlatego można uznać, że uwewnętrznienie właśnie tych wartości i norm stanowi kryterium działania sumienia, niezależnie od wyznawanej religii czy światopoglądu.

Takie założenie nie rozstrzyga na ile wartości uniwersalne mają charakter transcendentny, a na ile są jedynie wytworem społecznym. Wskazuje jedynie, że istnieją pewne podstawowe, obiektywne wartości, których przestrzeganie powinno być niezależne od osobistych upodobań czy poglądów, ze względu na dobro własne i społeczności, w jakiej jednostka żyje.

Taki sposób ujmowania wartości i norm moralnych jest dzisiaj w imię wolności, niezależności i osobistego rozwoju, często kwestionowany na rzecz subiektywnego ich rozumienia. I tak, często akceptuje się dziś naganne moralnie zachowanie podjęte - jak

[40]Problem wieloznacznego rozumienia wartości na podstawie analizy całego szeregu publikacji z różnych dziedzin nauki został podjęty np. w książkach: K. Denek, K. Przyszczypkowski, R. Urbański – Korż. (2001). *Aksjologiczne podstawy edukacji*, A. Cudowska (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów*, czy A. Błasik (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*.

[41] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U z 1997 r. nr 78, poz. 483).

to się mówi – „w zgodzie z własnym sumieniem", „w zgodzie z samym sobą", stawiając je na równi z innym moralnie słusznym. Przyjęcie jako kryterium sumienia jedynie swoich indywidualnych przekonań wiąże się z poważnym zagrożeniem. W. Brezinka (2007, s. 48) zauważa, że współcześnie często przecenia się wagę własnego indywidualnego osądu, jako „jedynej prawowitej instancji rozstrzygającej we wszystkich kwestiach życia prywatnego i publicznego". Zdolność do trafnego osądu, jak wskazuje, wymaga w wielu wypadkach obszernej wiedzy, czy też umiejętności analizy bardzo złożonych problemów. Kwestia zaś norm nie jest sprawą prywatną, gdyż pociąga za sobą skutki odczuwalne dla wszystkich ludzi. Dlatego też nie każda opinia o normach posiada taką samą wartość co inne, a co się z tym wiąże, nie można każdego subiektywnego zdania traktować na równi (tamże).

Niemożność odwołania się do pewnych ponadindywidualnych wartości i norm moralnych, prowadzi do wielu problemów zarówno na poziomie osobistym, jak i społecznym. Bez jasnego stanowiska w sferze wartości niemożliwe staje się podejmowanie oddziaływań wychowawczych mających na celu nie tylko rozwijanie potencjału wewnętrznego jednostki, ale także jej socjalizację – przystosowanie do życia w społeczeństwie. Niemożliwe staje się także funkcjonowanie systemów wychowawczych szkół, gdyż paraliżuje to wyznaczane na ich podstawie cele wychowania. Już dzisiaj z takim problemem boryka się wiele krajów Europy Zachodniej, gdzie liberalizacja życia zaszła tak daleko, iż wszystko, co do tej pory było oczywiste i nie wymagało uzasadnienia, obecnie zostało zakwestionowane na rzecz pluralizmu i subiektywizmu, które to w praktyce udaremniają szansę ustalenia wspólnych ponadindywidualnych celów (Brezinka, 2007).

Dostrzegając zatem te jak i inne zagrożenia związane z nieobecnością pewnych stałych, uniwersalnych układów odniesienia, M. Łobocki (2007, s. 77) stwierdza, że wychowanie, które nie opiera się na wartościach uniwersalnych i ponadczasowych odwołujących się do wartości człowieka jako osoby, jest wychowaniem niepełnym, powierzchownym, mało skutecznym, a nawet społecznie szkodliwym (por. Denek, Przyszczypkowski, Urbański – Korż, 2001, s. 53; Mariański, 2007, s. 53 - 82).

7.1. Trafność oceny moralnej dzieci w wieku 10 – 12 lat

Zdolność dokonywania trafnych ocen moralnych to fundament prawidłowo funkcjonującego sumienia. Oceny moralne stanowią bowiem kluczowy element nakazów (decyzji, sądów) sumienia przeduczynkowego i pouczynkowego. Teraz skupimy się na ocenach moralnych dokonywanych przed podjęciem określonego zachowania.

W prostych, jednoznacznych sytuacjach ocena moralnego danego zachowania jest równoznaczne z doświadczanym przez jednostkę nakazem sumienia. W sytuacjach mniej jednoznacznych, ocena moralna tego zachowania, stanowi ważny, ale nie jedyny element tego nakazu. Nie wystarczy zatem stwierdzenie, że pomoc bezdomnym jest dobra, czy że angażowanie się na rzecz poszkodowanych w trzęsieniu ziemi jest wartościowe. Potrzebne jest tu jeszcze określenie swojej roli w tego typu działaniach, poprzez przypisanie sobie odpowiedzialności za ich podjęcie (por. model decyzyjny: S. Schwartz, J. Reykowski – rozdz. 3.3.).

Generowanie nakazów przez sumienie dokonuje się spontanicznie, a zatem w danym momencie jednostka nie ma na nie bezpośredniego wpływu. Często jest tak, że na poziomie świadomym jednostka zaprzecza, jakoby to ona miała podjąć takie, czy inne działanie, że to ona jest odpowiedzialna za jego podjęcie (zwłaszcza jeżeli wiąże się z nim pewien trud, wyrzeczenie). Równocześnie doświadcza ona, że jej sumienie, odczuwane jako integralny element jej osobowości - „serce", nie tylko ocenia to zachowanie jako dobre, ale nakazuje właśnie jej podjęcie go, przypisuje jej odpowiedzialność za nie[42]. Czasami „usłyszenie", zrozumienie nakazów sumienia stanowi długi i trudny dla jednostki proces dochodzenia do prawdy, dojrzewania do niej, rozeznawania - co jest słuszne, przewartościowywania swojego życia, które to dokonują się w „wewnętrznym dialogu" z samym sobą, z Bogiem. Niejednokrotnie w grę wchodzi tu wybór między dwoma ważnymi dla siebie wartościami, które w tym momencie się wykluczają np. prawo do odpoczynku i zaangażowanie na rzecz innych, opieka nad rodzicami – realizowanie swojej drogi życiowej. Mówi się wówczas o tzw. dylematach moralnych.

Można powiedzieć więc, że nakazy sumienia spełniają dwie funkcje: normatywną i praktyczną. Normatywna dotyczy oceny moralnej zachowania w kategoriach dobra i zła. Praktyczna związana jest z działaniem konkretnego

[42] Chrześcijanie wierzą, że w nakazach sumienia człowiek odkrywa wolę samego Boga, który przemawia do niego właśnie w jego sumieniu, a zatem, że mają one charakter transcendentny (zob. rozdział 1.3.).

podmiotu, w konkretnych okolicznościach. W nakazach sumienia ma zatem miejsce przejście od tego, co *jest* prawdziwie dobre do tego, że to ja *powinienem* spełnić ten – oceniany jako dobry - czyn (Wojtyła, za: Starnowski, 2011, s. 89).

Doświadczenie nakazów sumienia ma charakter osobisty (to „ja" powinien spełnić ten czyn) i sytuacyjny (w konkretnych okolicznościach, w konkretnej sytuacji). Jedynie realna sytuacja dnia codziennego, w której jednostka aktywnie uczestniczy, może stać się podstawą do pojawienia się w niej nakazu jej sumienia. Empiryczne więc badanie tychże nakazów, może mieć najwyżej charakter pośredni, gdyż sumienie aktywizowane jest jedynie w konkretnych sytuacjach życiowych, mających właściwy sobie kontekst. Jedną z form takiego „pośredniego" sposobu percepcji nakazów sumienia jest poznanie ocen moralnych dokonywanych przez jednostkę. Oceny moralne, jak zostało to wskazane, stanowią ważny aspekt nakazów sumienia, stanowią ich podstawę. Nietrafna moralnie ocena powoduje, że nakazy generowane przez sumienie są już na samym wstępie błędne. Dlatego teraz skupimy się na przedstawieniu kwestii związanych z tym aspektem działania sumienia.

Dokonywanie oceny moralnej danego zachowania, to określenie go w kategoriach moralnych, tzn. przypisanie mu wartości pozytywnej (zachowanie słuszne, dobre, wartościowe moralnie), bądź negatywnej (zachowanie złe, naganne moralnie) w kontekście akceptowanego systemu wartości. Towarzyszące temu procesowi emocje jak i inne czynniki, mają jedynie charakter pośredni, nie stanowią jego istoty, chociaż wpływają najczęściej bardzo silnie na ostateczny sąd sumienia[43]. (por.Encyklopedia Nauczania Moralnego, 2005, s. 511; Kurtek, Lasota, 2012, s. 56–57).

Aby wartości i normy moralne mogły stać się dla człowieka niezawodnym punktem odniesienia w dokonywanych przez niego ocenach moralnych, muszą zostać przez niego poznane, zaakceptowane, uznane za ważne, a co się z tym nieodłącznie wiąże - uwewnętrznione. Wszystko to dokonuje się w procesie internalizacji norm, który to proces został dokładnie przedstawiony w rozdziale 2.5. a teraz zostaną ukazane tylko pewne jego aspekty.

W momencie narodzin dziecko nie jest zdolne do dokonywania moralnych ocen, ponieważ nie dysponuje jeszcze żadnym moralnym układem odniesienia. Dość szybko

[43] Zazwyczaj empatii czy emocjom moralnym przypisuje się w literaturze pozytywną rolę w wywieraniu wpływu na oceny i decyzje moralne, chociaż wielu badaczy zwraca także uwagę na ich ograniczenia, zauważając, że mogą one deformować właściwy osąd danej sytuacji (por. Batson, Ahmad, Stocks, 2008, s. 462 – 474; Reykowski 1979, s. 90 – 134).

jednak orientuje się, że pewne zachowania są mniej lub bardziej pożądane – wiążą się z karami lub nagrodami. Z czasem zaczyna dokonywać ocen moralnych, antycypując ich akceptację/negację przez znaczących dla siebie dorosłych, a następnie, aby być w zgodzie z otoczeniem, być takim jak wszyscy. Dzięki przejęciu gotowych ocen moralnych, dziecko zyskuje pewien zewnętrzny względem siebie układ odniesienia, który to umożliwia mu dokonywanie trafnych moralnie ocen prostych, znanych sobie zachowań. Jeżeli proces internalizacji, zgodnie z teorią J. Aronfeeda (za: Gołąb, 1980b, s. 236 - 239), przedstawić na kontinuum nastawienie zewnętrzne – nastawienie wewnętrzne[44], to na tym etapie rozwoju, w odniesieniu do ocen moralnych, bliżej jest mu ku pierwszemu z owych biegunów. Dziecko zna normy, ale przejmując je dość bezrefleksyjnie, nie dostrzega sensowności ich przekazu, co uniemożliwia mu z kolei ich pełną akceptację.

Dzięki dokonującemu się rozwojowi moralnemu, dziecko ma szansę uwewnętrznienia norm, zdobycia przekonania o sensowności kierowania się nimi w życiu. Aby tak się jednak stało, muszą zostać podjęte względem niego odpowiednie oddziaływania wychowawcze. Jednym z takich oddziaływań są, jak wskazuje M. L. Hoffman (2006), metody wychowawcze zwane indukcjami. Stanowią je rożnego rodzaju komunikaty kierowane do dziecka w celu udzieleniu mu pomocy w zrozumieniu zaistniałej sytuacji - ukazujące mu jej konsekwencje, przyczyny, intencje, normę, jaka została przekroczona. Moc tych komunikatów zasadza się nie tylko na tym, że odwołują się one do zdolności poznawczych dziecka, ale także do jego emocji - empatii wzbudzającej w nim poczucie winy (dokładny opis indukcji, jak i teorii M.L. Hoffmana znajduje się w rozdziale 2.3. oraz 5.1.). Takiej mocy nie mają inne formy dyscyplinowania dziecka polegające na podkreślaniu władzy czy wycofywaniu miłości. Propozycja Hoffmana, świetnie udokumentowana empirycznie, stanowi jedną z propozycji oddziaływań przyczyniających się do internalizacji norm, a zatem powstania w dziecku nastawienia wewnętrznego względem nich[45].

Trzeba w tym momencie zauważyć, że w toku rozwoju moralnego dziecko coraz silniej przejawia nastawienie wewnętrzne w odniesieniu do ocen moralnych, przy czym dokonuje się to najczęściej nierównomiernie w odniesieniu do różnych norm. Oznacza

[44] Żeby określić ogólny poziom rozwoju moralnego jednostki na kontinuum nastawienie zewnętrzne – nastawienie wewnętrzne w kontekście poziomu internalizacji norm trzeba wziąć pod uwagę trzy jego aspekty – sądy i oceny moralne, zachowania moralne oraz reakcję na podjęte zachowania moralne.

[45] Propozycje innych oddziaływań wychowawczych przyczyniających się do internalizacji moralnej znajdują się w rozdziale 5, natomiast wyniki różnych badań dotyczących ich skuteczności w rozdz. 4.2.

to, że niektóre z nich mogą być przez nie uwewnętrznione wcześniej, podczas, gdy inne stanowią jeszcze kryterium zewnętrzne. To, na ile dana norma została zinternalizowana można poznać m.in. po tym, że: jednostka doświadcza poczucia powinności działania w określony sposób, realizuje je pomimo braku kontroli zewnętrznej, doświadcza „dumy" w sytuacji postąpienia zgodnie z nakazem uznawanej normy, bądź też wyrzutów sumienia w sytuacji jej naruszenia, doświadcza przykrości, niepokoju, gniewu, kiedy widzi, że inni naruszają tę normę oraz wykazuje tendencje do skłaniania innych do przestrzegania norm (Reykowski, 1979, s. 203, por. Schaffer, 2006, s. 340). W toku dokonującego się rozwoju moralnego, osiągania moralnej dojrzałości, jak wskazuje A. Gołąb i w swoich późniejszych pracach S. Schwartz (za: Reykowski, 1979, s. 219 – 220), zasady łącząc się ze sobą tworzą spójny system, którego poszczególne elementy są ze sobą sprzężone, wzajemnie się wspierają, tworzą układ równowagi o wysokim poziomie stabilności. Normy zostają nie tylko uwewnętrznione, ale także ustrukturalizowane, co zapewnia im jeszcze większą siłę oddziaływania na zachowanie jednostki.

Im lepiej zinternalizowane i ustrukturalizowane normy, tym większy wydźwięk będą znajdowały w ocenach moralnych - tych dotyczących zachowań bardziej złożonych i mniej jednoznacznych oraz tych, które będą pociągały za sobą wyrzeczenia, wysiłek, odroczenie gratyfikacji, niezaspokojenie pewnych potrzeb. Im słabiej zinternalizowane normy, tym formułowane w ich kontekście oceny częściej będą egocentryczne, zwłaszcza w sytuacjach domagających się rezygnacji z osobistych korzyści, wygody, potrzeby akceptacji, uznania. Częściej będą także uwzględniały nieistotne aspekty danej sytuacji, czy też brały pod uwagę tylko jeden jej aspekt. Należy w tym miejscu wskazać, że czasami dokonywane nietrafnie moralne oceny wynikają nie z faktu niezinternalizowania norm, ale z faktu zinternalizowania ich niewłaściwych (np. nieostrych) form. Jak wiadomo bowiem zinternalizowane przez jednostkę normy, stanowią odbicie norm prezentowanych przez otoczenie, w jakim ona funkcjonuje.

Zdolność dokonywania trafnych ocen moralnych jest podstawą podejmowania moralnie słusznych zachowań, wyrzutów sumienia/doświadczenia dumy i satysfakcji, zadośćuczynienia, refleksji nad swoim zachowaniem, pracy nad sobą. Dzięki niej człowiek ma szansę ukształtować w sobie nieegocentryczny stosunek do rzeczywistości, a przez to wrażliwość na potrzeby i problemy innych. To one są szansą ochrony przed różnego rodzaju manipulacjami czy społecznymi naciskami. Zyskując zdolność wartościowania moralnego różnego rodzaju ofert proponowanych przez

współczesną kulturę, człowiek nie musi bezkrytycznie się jej poddawać i przejmować jej wzorce myślenia, zachowania. Zdolność dokonywania trafnych ocen moralnych to klucz do osiągania wewnętrznej niezależności, autonomii, a przez to głębokiego poczucia godności.

W kontekście tego, co zostało tu przedstawione zostaną zaprezentowane wyniki badań dotyczące ocen moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat. Celem tej analizy jest prześledzenie zmian zachodzących w trafności ocen moralnych dzieci na przełomie tych lat w odniesieniu do bliskich ich doświadczeniu zachowań, tj. odnoszących się do ich relacji rówieśnikami, nauczycielami, związanych z wypełnianiem obowiązków szkolnych.

Dzieci na tym etapie rozwoju doskonale znają normy, chociaż będąc (zgodnie z literaturą przedmiotu) w fazie moralnej socjonomii, nie dokonały jeszcze ich pełnej internalizacji. Im bliżej 12 roku życia tym więcej z nich powinno wkraczać w pierwszy etap moralnej autonomii, ale także w pierwszą fazę dojrzewania, a co się z tym wiąże – dotychczasowe sposoby tłumaczenia rzeczywistości mogą ulec na tym etapie pewnemu zachwianiu, a nawet zakwestionowaniu, zwłaszcza, jeśli nie wiązały się z ich rozumieniem (por. Oleszkiewicz, Senejko, 2011, s. 275). Zlokalizowanie zatem tych „wrażliwych" obszarów zachowań, co do moralnego wymiaru których, badani nie mieli jak do tej pory wątpliwości, ale wraz z wchodzeniem w nową fazę rozwojową mają, ma doniosłe znacznie zarówno w kontekście poznania mechanizmów rozwoju ich sumienia, jak i w kontekście podjęcia adekwatnych oddziaływań wychowawczych.

Przeprowadzone na potrzeby tej pracy badanie trafności ocen moralnych dzieci, polegało na dwukrotnym ustosunkowaniu się tychże dzieci (w wieku 10 i 12 lat) do 16 krótkich twierdzeń zawierających oceny moralne różnych zachowań. Zachowania te, w ogólnej swojej wymowie, dotyczyły czterech norm głównych - uczciwego postępowania, troski o innych, odpowiedzialnego wypowiadania swojego zdania oraz sumiennego wypełniania obowiązków. Dzieci poprzez ustosunkowanie się do tych ocen, poprzez wybór jednego z dwóch stwierdzeń – „zgadzam się" lub też „nie zgadzam", wskazywały równocześnie na prezentowane przez siebie oceny moralne tychże zachowań. W tabeli 7.1. zliczono wszystkie wybory trafnych moralnie ocen dzieci i obliczono ich udziały procentowe. Aby porównać te udziały uzyskane przez dziesięciolatków i dwunastolatków przeprowadzono testy „*u"* istotności różnicy dla poszczególnych twierdzeń trafności oceny moralnej. Uzyskane wyniki zilustrowano na wykresie 7.1.

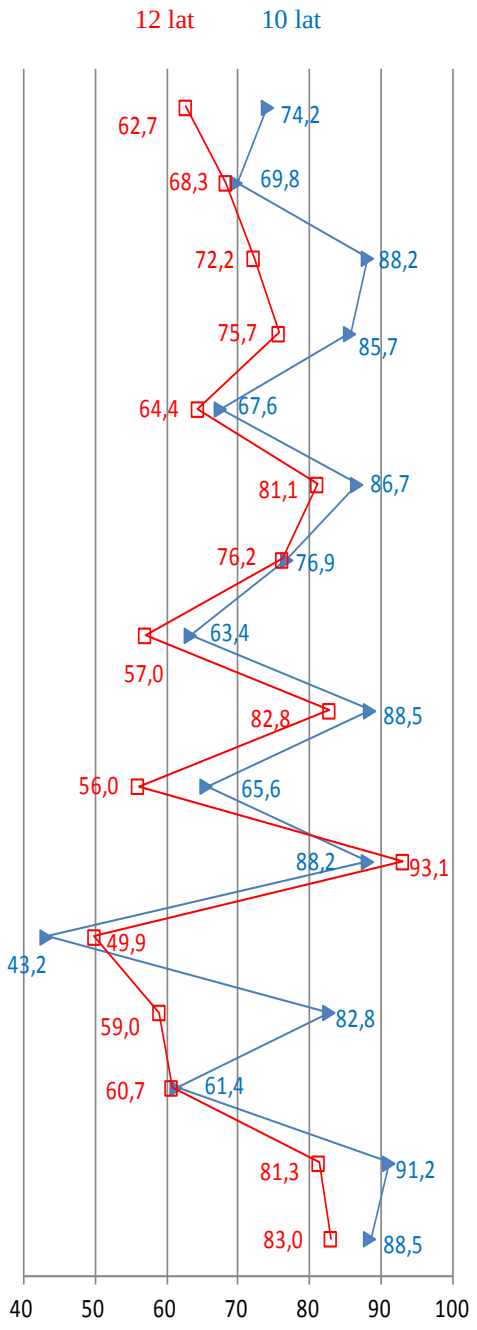
Tabela 7.1. Liczba i odsetek dzieci, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami w wieku 10 i 12 lat

Normy	Rodzaje zachowań zgodnych z ważnymi społecznie normami	10 lat		12 lat		Istotność różnic m. 10 a 12 r.ż. p
		n	%	n	%	
Należy być uczciwym	1. Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.	302	74,2	255	62,7	0,000
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.	284	69,8	278	68,3	0,644
	3. Nie wolno ściągać.	359	88,2	294	72,2	0,000
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest tego warta.	349	85,7	308	75,7	0,000
Należy troszczyć się o innych	5. Nie wolno odpłacać się tym samym, osobom, które nas skrzywdziły.	275	67,6	262	64,4	0,335
	6. Pomagać należy niezależnie od tego czy jest to trudne i męczące.	353	86,7	330	81,1	0,297
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego wyśmiania.	313	76,9	310	76,2	0,814
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie czy zostanie to docenione.	258	63,4	232	57,0	0,050
Należy brać odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.	360	88,5	337	82,8	0,020
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.	267	65,6	228	56,0	0,005
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet jeśli się z nim pokłóciło.	359	88,2	379	93,1	0,016
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.	176	43,2	203	49,9	0,050
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.	337	82,8	240	59,0	0,000
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.	250	61,4	247	60,7	0,838
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.	371	91,2	331	81,3	0,000
	16. Należy przygotowywać się do sprawdzianów.	360	88,5	338	83,0	0,025

Źródło: badania własne.

Wykres 7.1. Odsetek dzieci, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami w wieku 10 i 12 lat

Normy	Rodzaje zachowań zgodnych z ważnymi społecznie normami
Należy być uczciwym	1. Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.
	3. Nie wolno ściągać.
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest tego warta.
Należy troszczyć się o innych	5. Nie wolno odpłacać się tym samym, osobom, które nas skrzywdziły.
	6. Pomagać należy niezależnie od tego czy jest to trudne i męczące.
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego wyśmiania.
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie czy zostanie to docenione.
Należy brać odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet jeśli się z nim pokłóciło.
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.
	16. Należy przygotowywać się do sprawdzianów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.1.

Analizując odpowiedzi udzielane przez dzieci w wieku 10 lat, należy stwierdzić, że najwięcej z nich dokonało wyboru trafnych moralnie ocen w odniesieniu do zdań dotyczących szkoły. Zdecydowanie najwięcej uznało za słuszne sumienne wypełnianie pracy domowej (91,2%), nie wprowadzanie w błąd nauczyciela (88,5%),

przygotowywanie się do sprawdzianów (88,5%), nie ściąganie (88,2%) i nie rozmawianie na lekcji (82,8%). Wybory te potwierdzają zatem, że na tym etapie rozwoju, dzieci odpowiedzialnie podchodzą do wywiązywania się z roli ucznia, chcą solidnie pracować, uczciwie wywiązywać się z powierzonych im obowiązków. To na ile uda im się doświadczyć sukcesów, spełnienia w realizowaniu tej roli, wpłynie ostatecznie na jakość ich poczucia kompetencji – kluczowej zdobyczy rozwojowej tego okresu (por. Appelt, 2008).

Kolejna ważna grupa zachowań, do których dzieci w tym wieku ustosunkowały się zgodnie z obiektywnym rozumieniem wartości odnosiła się do relacji interpersonalnych, zwłaszcza koleżeńskich. W ich opinii niedopuszczalne jest wyjawienie tajemnic kolegi, nawet, gdy się z nim pokłóciło (88,2%), nie udzielenie innym pomocy, bo byłoby to zbyt trudne i męczące (86,7%) czy też wykorzystanie niewiedzy kolegi i sprzedanie mu drożej gry (85,7%). Przy czym w sytuacji konfliktu między przemilczeniem niewłaściwego zachowania kolegi, a uczciwością zwycięża wartość wyższa - uczciwość. Taki stan rzeczy znajduje potwierdzenie w wynikach badań H. Sowińskiej (2011b, s. 288 - 289) przeprowadzonych wśród dziesięciolatków (z trzeciej klasy). Zgodnie z nimi dzieci w tym wieku charakteryzował bardzo odpowiedzialny stosunek do wypełniania szkolnych obowiązków, w sytuacji natomiast wyboru między dbaniem o mienie klasowe a „lojalnością" wobec kolegi zwyciężała wartość wyższa. Autorka komentując wyniki wskazuje, że „dzieci potrafią dostrzegać nie tylko normy regulujące stosunki interpersonalne z rówieśnikami, ale również normy grupowe, których celem jest ochrona dobra grupy" (tamże, s. 288).

Najmniej dzieci w wieku 10 lat wyrażało sądy zgodne z tradycyjnym ujmowaniem wartości i wynikających z nich norm w odniesieniu do stwierdzenia: *Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.* Z tym zdaniem zgodziło się zaledwie 43,2% badanych. Z pewnością jest ono nieco mniej jednoznaczne niż pozostałe. Znamy wielu dorosłych, którzy przedkładają tak rozumianą szczerość nad dobro innych. Podczas wypełniania ankiety, przy tym pytaniu, zawsze wskazywałam, że nie chodzi tutaj o kłamstwo, ale o szczerość typu: „jesteś mało inteligentna", „nie lubię cię", a zatem stwierdzenia, które nic nie wnoszą, a równocześnie mogą bardzo ranić. Wynik ten okazuje się być również zgodny z informacjami, jakie uzyskałam podczas przeprowadzania wywiadów z rodzicami i nauczycielami. Tylko dzieci o wysokim poziomie dojrzałości, z doświadczeniem tzw. treningu społecznego, dostrzegały te niuanse.

Taka nieumiejętność rozumienia „ducha" norm jest charakterystyczna dla dzieci, które nie osiągnęły jeszcze dostatecznej dojrzałości sumienia. Wówczas to chcąc postępować zgodnie z uznawanymi wartościami, kierują się one bądź to ich dosłownym przekazem, nie rozumiejąc konieczności dostosowania ich do realiów konkretnej sytuacji, bądź też kontekstualizacją instrumentalną pomijającą w ocenie wiele kluczowych aspektów danej sytuacji (Niemczyński, Maciejewska, 1990). J. Piaget (1967, s. 101) mówił tu o moralności heteronomicznej i związanym z nią realizmem moralnym. Jego przejawami są m.in. przekonanie, że dobry jest każdy czyn, który świadczy o posłuszeństwie wobec reguły, że istotne jest przestrzeganie litery nie ducha reguł oraz, że podjęte zachowania ocenia się nie w kontekście leżących u ich podłoża intencji, ale materialnej zgodności z ustalonymi zasadami. I. Obuchowska (2008, s. 173) wskazuje na charakterystyczne dla dzieci w tym wieku szybkie i pewne formułowanie ocen. Dorastających natomiast charakteryzuje już swoista niepewność poznawcza wynikająca z refleksji i powstałej w ten sposób świadomości, że nie wszystkie sytuacje są takie proste i podlegają jednemu schematowi. Z pewnością dla adolescentów stwierdzenie, że „zawsze" należy być szczerym wzbudza już pewną niepewność. Z pewnością u wielu z nich budzi się pytanie – czemu taka szczerość ma służyć? Istotą bycia szczerym, tak zresztą jak i wszystkich innych norm jest dobro własne oraz innych osób. Jeśli zatem bycie z kimś szczerym może przyczynić się do dobra (rozwoju) drugiej osoby, to niezależnie czy to, co zostanie wypowiedziane zasmuci ją czy też nie, powinno zostać wypowiedziane (trudno jest jednak mówić wówczas o „skrzywdzeniu" kogoś). Jest jednak pewien typ szczerości, który nie spełnia tego kryterium. Dotyczy on ujawniania pewnych faktów, na które dana osoba nie ma wpływu (np. w znacznej mierze nie mamy wpływu na swój wygląd, pochodzenie, status). Wówczas bycie szczerym może być raniące i nie przynieść żadnych moralnych korzyści. Takie rozróżnienie szczerości może być dla dziecka mającego dość ubogie doświadczenie życiowe, będącego na poziomie myślenia konkretno – wyobrażeniowego zbyt złożone, dla dorastającego będącego na poziomie myślenia formalnego - zdolnego do refleksji, jak i posiadającego bogatsze doświadczenie, już nie.

Stosunkowo niewiele dzieci w wieku 10 lat odniosło się moralnie słusznie do kwestii wyboru między spełnianiem obowiązków a doświadczaniem przyjemności (tylko 61,4% z nich udzieliło w tym względzie moralnie trafnych odpowiedzi), do pomagania niezależnie od docenienia (63,4%) oraz do prawdomówności zarówno w sprawach ważnych jak i błahych (65,6%).

Oceny moralne badanych dzieci w ciągu dwóch lat uległy znacznej zmianie. Istotnie mniej badanych w wieku 12 lat w porównaniu z badaniem przeprowadzonym dwa lata wcześniej, dokonywało wyboru ocen zgodnych z obiektywnym rozumieniem wartości w odniesieniu do dziewięciu zachowań, spośród 16 (zachowania nr: 1, 3, 4, 8, 9, 10, 13, 15, 16). Istotnie więcej badanych w wieku 12 lat niż przed dwoma laty ustosunkowało się zgodnie z tradycyjnym rozumieniem wartości do 2 z 16 zachowań (nr: 11 i 12). Odsetek natomiast dzieci, których oceny nie różniły się istotnie w obu badanych okresach dotyczyły 5 z 16 zachowań. Oceny te odnosiły się do zachowań: oddania znalezionych pieniędzy, nie odpłacania się osobom, które nas skrzywdziły, pomagania niezależnie od docenienia, stawania w obronie wyśmiewanych oraz spełniania obowiązków vs podejmowania przyjemności.

Oceny moralne dwunastolatków dotyczące wszystkich stwierdzeń odnoszących się do powinności szkolnych, uzyskały wśród tych samych dzieci znacznie niższe wartości niż dwa lata wcześniej. Największe różnice odwoływały się tu do zakazu rozmów na lekcji (spadek o 23,8 p.p., za słusznością tego zachowania opowiedziało się już tylko 41% badanych) oraz zakazu ściągania (16,0 p.p.). Zdecydowanie mniej (o około 10 p.p.), ale nadal dość wiele dwunastolatków uznało za ważne przygotowywanie się do sprawdzianów (83%), nie wprowadzanie w błąd nauczyciela (82,8%) oraz sumienne wypełnianie pracy domowej (81,3%). Obserwowalna zatem na przełomie trzeciej i czwartej klasy ciągłość w odpowiedzialnym podejściu do obowiązków szkolnych została na tym etapie zachwiana. Wyraźnie widać, że większości dwunastolatków nadal zależy na „dobrych stopniach", ale uzyskiwanych nie zawsze uczciwie i będących nie zawsze efektem solidnej pracy na lekcjach. Przedstawione tendencje potwierdzają wyniki badań dotyczących ściągania przeprowadzonych przez K. Kobierskiego (2006, s. 114 - 259), m.in. wśród młodzieży gimnazjalnej. Zgodnie z nimi prawie 90% gimnazjalistów przyznaje się do ściągania, 28% wskazuje, że czyni to, bo chce dostać lepszą ocenę lub też nie dostać jedynki, 15% bo nie chce im się uczyć. Ciekawa okazuje się przy tym ocena moralna ściągania – zaledwie 16 % uważa, że jest ono złe, 25%, że jest dobre, 34%, że jest im to obojętne, a 26%, że nie ma na ten temat zdania. Jak wynika z opinii gimnazjalistów nie bez znaczenia jest tu postawa samych nauczycieli. Zdaniem 13% uczniów – nauczyciele sami akceptują ściąganie, a 20% - nauczyciele sami podpowiadają, poprawiają błędy lub też wykazują zróżnicowane postawy.

Jeszcze inne spojrzenie na to zagadnienie przestawia A. Gromkowska – Melosik (2007, s. 45 – 47) zwracając uwagę na tożsamość współczesnej młodzieży, nazywanej niekiedy „pokoleniem Nintendo", ukształtowanej w klimacie rzeczywistości wirtualnej i przenoszącej nieuczciwe zachowania prezentowane w grach z innymi graczami na realne życie. Jak pisze autorka „(…) przechodzenie przez kolejne szczeble obowiązkowej edukacji może być postrzegane przez pokolenie Nintendo dokładnie tak samo, jak przechodzenie na kolejne etapy gry komputerowej – wystarczy tylko zdobyć właściwy kod dostępu. Kategorie uczciwości są w takim kontekście czystą abstrakcją, a satysfakcja ucznia nie jest związana ze zdobywaniem wiedzy czy kwalifikacji, lecz właśnie z owym skutecznym łamaniem reguł gry". Interpretacja ta nawiązuje zatem do jeszcze innego problemu – wpływu rzeczywistości wirtualnej na sposób funkcjonowania sumienia młodych ludzi. I to zagadnienie wymaga wnikliwego podjęcia w badaniach oraz pedagogicznej dyskusji.

Poszukując przyczyn tak znacznego obniżenia się na przestrzeni dwóch lat wyboru trafnych moralnie ocen rozmawiania na lekcji, warto odwołać się do pogarszających się relacji na linii uczeń – nauczyciel. S. Seul (2009, s. 193 - 201) badając wnikliwie samoocenę dzieci w trzeciej, czwartej i piątej klasie (badania podłużne) doszła do wniosku, że wraz z wiekiem w formowaniu obrazu siebie wyraźnie wzrasta w tym okresie rola nauczyciela. Jak zauważa badaczka, dzieci negatywnie postrzegane przez nauczyciela, otrzymujące od niego nieprzyjazne komunikaty (niekoniecznie werbalne) chcąc poradzić sobie z tą trudną dla siebie sytuacją, poszukują nowych strategii działania wchodząc w intensywne relacje rówieśnicze i prowokując sytuacje konfliktowe, takie jak np. przeszkadzanie na lekcji. Ponieważ w przeprowadzonych przeze mnie badaniach uzyskałam także informacje na temat relacji badanych z nauczycielami (patrz rozdz. 10), dlatego też można stwierdzić, że i taka interpretacja wyników jest dalece uzasadniona.

Z pewnością jakość moralna oceny przeszkadzania na lekcji może mieć także związek ze zbyt silne i zbyt długo doświadczaną nudą na lekcjach. M. Dudzikowa (2010, s. 347) wskazuje za E. Pöpel, że nuda związana jest nie tylko z niezainteresowaniem uczniów przekazywanymi im informacjami, ale także z niemożnością wyzwolenia się z sytuacji, w której jest ona przeżywana. Wówczas to uwaga uczniów skupiona jest nie na przekazywanych im treściach, ale „na samym upływie czasu". Podejmująca problem nudy w szkole - M. Orzoł (2011, s. 31 – 38) dokonała wnikliwej obserwacji kilkudziesięciu lekcji pod kątem ich atrakcyjności dla

uczniów, jak również podjęła ten temat w rozmowach z samymi nauczycielami i uczniami. Niestety na ich podstawie doszła do wniosku, że nuda jest nieodłącznym atrybutem działalności dydaktycznej szkoły. Rutyna, schematyzm prowadzenia lekcji, zupełna bierność uczniów, świadomość nauczycieli o nieatrakcyjności własnych lekcji i brak motywacji do zmiany, oto niektóre wnioski z poczynionych przez nią obserwacji i rozmów. A zatem nie jest wykluczone, że problemy te – tj. pogarszające się relacje z nauczycielami i chroniczne doświadczanie nudy na lekcjach, nakładają się na siebie i wzajemnie na siebie wpływają, powodując, że uczniowie doświadczając dotkliwie tych trudnych sytuacji, znajdują łatwe usprawiedliwienie swoich niewłaściwych zachowań, a z czasem tracą zupełnie poczucie, że są one niewłaściwe. A przecież nie mówimy jeszcze o uleganiu pokusie, ale o ocenie tego zachowania. Jeżeli uczeń nie będzie widział w nim nic złego, to w imię czego podejmie walkę w sytuacji pokusy? Interpretacja ta jest o tyle pesymistyczna, że w znacznym stopniu pokazuje uczniów jako ofiary szkolnej dydaktyki, jej demoralizującego wpływu. Temat ten jest bardzo ważny, bo nie jest wykluczone, że w trudnym dla uczniów doświadczeniu nudy, ma swój początek ich niechęć do szkoły, która to z czasem ulega jedynie pogłębieniu (zob. także: Wawrzyniak – Beszterda, 2010, s. 119 – 146).

W wieku 12 lat coraz większego znaczenia nabierają relacje koleżeńskie, co znajduje wyraz w prezentowanych ocenach związanych z nimi zachowań, chociaż tutaj sprawa wydaje się być nie do końca jednoznaczna. W rozpatrywanym okresie istotnie wzrósł i tak duży odsetek dzieci, deklarujących dotrzymywanie powierzonych tajemnic (do 93,1%). Dzieci w tym wieku przywiązywały także większą, niż dwa lata wcześniej (różnica 11,5 p.p.), wagę do lojalności względem kolegów, nawet kosztem uczciwości. Ale równocześnie istotnie mniej (o 10,0 p.p.) dzieci 12-letnich niż 10-letnich uważało, że nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i zawyżyć cenę gry. Wypełniając ankietę, uczniowie w wieku 12 lat opatrywali to zdanie komentarzem „jak frajer, to niech płaci”. Ta różnorodność odpowiedzi wydaje się być zaskakująca.

Zgodnie z badaniami A. Furnhama i S. Jonesa (za: Goszczyńska, Kołodziej, Trzcińska, 2012, s. 31) dzieci w wieku 9 – 10 lat mają już silnie rozbudowaną świadomość prawa własności i doskonale rozumieją, że jest ono nadrzędne wobec indywidualnego pragnienia posiadania czegoś, co do danej osoby nie należy (por. Guz, 1987, s. 82 – 84). Uważają, że osobę lekceważącą prawo własności, tj. złodzieja, należy koniecznie ukarać. Z wiekiem (12 – 13 lat, 16 – 17 lat) takie zachowania stają się jeszcze bardziej restrykcyjnie oceniane, młodzi ludzie są jeszcze mniej skłonni do ich

usprawiedliwiania i akceptują konieczność jeszcze surowszego ukarania takich osób. A więc zgodnie z analizowanymi w tej pracy wynikami badań - zwiększająca się z wiekiem lojalność wobec kolegi dokonującego w klasie kradzieży, wskazuje jak dużego znaczenia w tym wieku nabierają relacje rówieśnicze, potrzeba akceptacji w grupie, lojalność nawet wbrew normie poszanowania własności, która na tym etapie nabiera szczególnie kategorycznego znaczenia. Innym wytłumaczeniem tej sytuacji może być nie traktowanie mienia klasowego, jako czyjejś własności. Skoro jest to „szkoły", to znaczy niczyje, a zatem dla niektórych zabranie czegoś z klasy może po prostu nie podlegać tej restrykcyjnej definicji kradzieży lub też może przyczynić się do łatwego „wybielania" swojego występku.

Jak się jednak okazuje potrzeba dobrych relacji z rówieśnikami staje się nieco mniej jednoznaczna kiedy w grę wchodzi interes własny. O ile w wieku 10 lat można jeszcze nie mieć stuprocentowej pewności, na ile dziecko potrafi oszacować zysk sprzedając koledze grę drożej, niż jest tego warta, czy też na ile ma ono pełną orientację w systemie monetarnym, pieniężnym przywłaszczając sobie znalezione pieniądze, o tyle w wieku 12 lat, zgodnie z wieloma badaniami (m.in. A. Straussa, H. Furth, E. Berti i A. Bombi, za: Goszczyńska, Kołodziej, Trzcińska, 2012, s. 20 - 22) takich wątpliwości już z pewnością nie ma. Należy jednoznacznie uznać, że w wieku 12 lat dzieci podejmując takie zachowania są już w pełni świadome tego, co czynią i wynikających z tego korzyści. Stąd należy stwierdzić, że część dzieci w ocenach zachowań dotyczących rówieśników nie kieruje normami moralnymi, ale sympatią, konformizmem, czy taż osobistym interesem.

Stosunkowo niski poziom trafnych moralnie ocen dotyczących uczciwości związanej z rozporządzaniem pieniędzmi koresponduje z wynikami badań H. Kupca (2014, s. 217 – 219) dotyczących odporności na pokusę młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej (z liceum, technikum i szkoły zawodowej). Zgodnie z nimi jednym z obszarów, w którym odnotowano najniższą odporność młodzieży na pokusy były kwestie uczciwości związane z dysponowaniem pieniędzmi (oddanie zgubionych pieniędzy pijanemu mężczyźnie, jazda w autobusie bez ważnego biletu, zwrócenie pieniędzy ekspedientce, która się pomyliła). Na postawie analizowanych w tej pracy wyników można zatem stwierdzić, że postawa taka, ma u wielu swój początek już w drugim etapie szkoły podstawowej, a z czasem ulega jedynie utrwaleniu.

Chociaż istotnie więcej badanych niż dwa lata wcześniej kwestionuje takie stanowisko, to i tak wśród dwunastolatków, cały czas wysokie przyzwolenie ma

dopuszczenie krzywdzenia innych w imię niewłaściwie rozumianej szczerości. Za taką postawą opowiedziała się połowa (49,9%) dzieci w tym wieku. Oprócz tego, najmniej dzieci w wieku 12 lat ustosunkowało się moralnie słusznie do takich postaw jak prawdomówność niezależnie od ważności spraw (56%) oraz udzielanie pomocy, niezależnie od tego, czy zostanie to doceniane (57,0%).

Kolejną kwestią wymagającą interpretacji jest rosnąca wraz z wiekiem liczba badanych dopuszczająca kłamstwo, jako zachowanie moralnie słuszne. Odnosząc się do kwestii rozróżnienia kłamstw poważnych i błahych mamy do czynienia z dość zaskakującym wynikiem. Zgodnie z faktem, że dzieci w badanym okresie powinny w większości znajdować się w fazie socjonomii czy pryncypializmu, możnaby przypuszczać, że będą one dość restrykcyjnie podchodzić do kwestii prawdomówności. Tymczasem jak wynika z otrzymanych wyników już w wieku 10 lat 34% z nich dokonuje rozróżnienia miedzy tymi dwoma formami kłamstwa, nie oceniając negatywnie tych codziennych, powszednich (za dwa lata takich osób jest już 44%).

Ciekawe badania na ten temat podjęła w Ameryce B. M. DePaulo (2008, s. 379 – 407). Badaczka ta poprosiła studentów i inne dorosłe osoby (w sumie 147 osób) o zapisywanie przez tydzień wszystkich swoich „codziennych" kłamstw. Po upływie tego czasu okazało się, że poza kilkoma osobami, wszyscy pozostali przynajmniej raz dziennie dopuścili się tego zachowania. Co więcej, pomimo, że osoby te doświadczały lekkiego zakłopotania w tym względzie, to i tak 70% z nich uznało, że gdyby przyszło im jeszcze raz stanąć w takiej sytuacji, postąpiliby dokładnie tak samo. Autorka stwierdza zatem, że nie ma sensu dzielenie ludzi na tych, którzy kłamią i którzy nie kłamią, ale na tych, którzy kłamią częściej i którzy kłamią rzadziej, którym kłamstwo przychodzi łatwiej, etc. Równocześnie na tych osobach przeprowadzono cały szereg testów psychologicznych, z których okazało się, że ci, którzy kłamali dużo przejawiali też skłonność do manipulacji, byli mniej odpowiedzialni, przejmowali się do głębi tym, co inni o nich myślą i byli bardziej ekstrawertyczni. Zauważono również, że codzienne kłamstwa częściej były kierowane w stosunku do obcych niż bliskich oraz częściej w rozmowach nie wprost, np. przez telefon.

Badania te ilustrują nam nazbyt czytelnie niebezpieczeństwo wchodzenia na grząski grunt kłamstwa. Wydaje się, że we współczesnej rzeczywistości, granice dopuszczalności kłamstwa zostały tak daleko przesunięte, że czasami przestaje ono być negatywnie postrzegane. A jednak nie chcemy każdego docierającego do nas komunikatu weryfikować. Podstawowa zasada komunikowania się, jaką jest zasada

jakości wypowiedzi, wskazująca na konieczność zgodność komunikatu z rzeczywistością, jest cały czas pożądana (por. Talwar, Crossman, 2011, s. 150). A zatem dalece niepokojący dla wychowawców powinien być fakt tak dużego odsetka dzieci nie widzących nic złego w tzw. „kłamstewkach". To one sukcesywnie zabijają wrażliwość sumienia, czyniąc je niezdolnym do rozróżnienia między tym co dobre, a co złe, jak i doświadczania wyrzutów sumienia, tj. dwóch jego podstawowych funkcji. Ważne jest więc, aby kłamstwa były wykrywane i naznaczane. W przeciwnym razie oparte na nich strategie radzenia sobie w różnych sytuacjach dnia codziennego będą wzmacniane i nagradzane. V. Talwar, A. Crossman – badaczki podejmujące to zagadnienie tak piszą: „Dziecko, które nie nauczy się, jakie są koszty kłamania albo korzyści mówienia prawdy, nie będzie mogło osiągnąć społecznej dojrzałości i nie nauczy się społecznie i rozwojowo właściwych środków samoregulacji zachowania, opierając się na kłamstwie jako strategii redukowania negatywnych efektów konfliktów z innymi w jego środowisku. Wówczas zachowanie to może stać się częścią jego wzorcu niedostosowania" (tamże, s. 171).

Odnosząc się do kwestii dotrzymywania tajemnic, należy stwierdzić, że dzieci na tym etapie doświadczają bardzo silnej potrzeby bycia lojalnym względem przyjaciół, co znajduje potwierdzenie w charakterze myślenia o przyjaźni w tym wieku. Wówczas to podstawowym pojęciem dla przyjaźni staje się wzajemne zaufanie, intymność, a co się z tym wiąże wzajemne rozumienie i zwierzenia (Dunn, 2008, s. 43 – 45). Z codziennych obserwacji wiemy, że wiek wkraczania w okres dojrzewania to czas, w którym prawie każdy młody człowiek ma jakąś swoją wielką osobistą tajemnicę, którą albo zachowuje wyłącznie dla siebie, albo ujawnia najbliższemu przyjacielowi. Wyjawienie jej jest traktowane, jak zdradzenie czegoś świętego, naruszenie jakiegoś osobistego sacrum.

Ciekawą również kwestię stanowi zestawienie ze sobą konieczności podejmowania obowiązków i doznawania przyjemności. W oryginalnej wersji, w ankiecie, zestawienie to brzmiało: *Jeśli trzeba wybrać między przygotowaniem się do szkoły a zrobieniem czegoś, co się lubi, to trzeba wybrać to, co sprawia nam prawdziwą przyjemność*. W kontekście tak przedstawionego wyboru jedynie około 60% dzieci w obu badanych okresach wskazało na pierwszeństwo obowiązków szkolnych. Można oczywiście optymistycznie przypuszczać, że wypełnianie obowiązków szkolnych nie jest na tym etapie jeszcze dla badanych przykrą powinnością, a zatem podjęcie ich mieści się w kanonie tego, co sprawia komuś prawdziwą radość. Nasuwa się jednak

jeszcze inna, bardziej prawdopodobna interpretacja. Slogan *prawdziwa przyjemność* to język współczesnej postmodernistycznej kultury, w której doznawanie przyjemności, jak wskazuje M. Golka (2005, s. 37 - 55) stało się koniecznością, wręcz przymusem. Autor ten podejmując pogłębioną analizę „kultury przyjemności" przywołuje rozważania m.in. H. Worach – Kardas, która już w latach osiemdziesiątych zauważała wśród młodzieży trend do „przechodzenia od etyki pracy do etyki zabawy" czy D. B. Elkonin, która w tym samym czasie pisała, że standard życia wielu rodzin, nadopiekuńczość rodziców oraz wyposażenie gospodarstw domowych w najróżniejsze urządzenia sprawia, że z życia dzieci rugowana jest jakakolwiek praca, nawet w zakresie samoobsługi. Ostatecznie rodzi to „jednostronne pragnienie rozrywek i przyjemności, przy odrzuceniu a nawet nieznajomości jakichkolwiek obowiązków" (tamże, s. 47). W obecnej kulturze, tj. kulturze w której żyjemy dążenie do przyjemności wyraża się przede wszystkim w niepodważalnym dla wielu przekonaniu, że wszystko co się robi powinno dostarczać człowiekowi przyjemności. Z. Melosik analizując wnikliwie od lat to zagadnienie stwierdza, że ideologia przyjemności, zwiera jeden podstawowy przepis: „obowiązek bycia szczęśliwym", „szczęśliwym za wszelką cenę" (Melosik, 2014, s. 42), bo jeżeli dziś w dobie postmodernistycznego rozmycia znaczeń istnieje jednak jakaś metanarracja, która „w świadomości ludzi ma stanowić *motyw przewodni* sytuacji i interakcji, to jest nią przyjemność" (tamże, s. 41).

Z pewnością dzieci w wieku 10 – 12 lat, doświadczają już presji kultury przyjemności. Wyraża się ona u wielu z nich m.in. przekonaniem, że moje „chcenie" jest najwyższym kryterium wyboru, że jeśli „chcę" to natychmiast, że to, co robię musi sprawiać mi przyjemność. Takie pojęcia jak konieczność, obowiązek, wysiłek, trud są dla wielu zupełnie niezrozumiałe. Dlatego też ukazana w ankiecie sytuacja wyboru między podejmowaniem obowiązków szkolnych a tym, co sprawia prawdziwą przyjemność dla 40% badanych nie pozostawia wątpliwości, co do wyższej wartości tego drugiego (por. Kupiec, 2012, s. 217 – 219). Na ile jest to jednak autentyczna potrzeba przyjemności, a na ile – jak wskazuje M. Golka (tamże, s. 44) pewna narzucona „powinność" (konieczność) przyjemności, z pewnością nikt nie jest w stanie już rozwikłać.

Kolejną ważną kwestią wymagającą interpretacji jest akceptowanie przez znaczną część badanych – około 35% w obu badanych okresach - tzw. zachowań odwetowych, a zatem odpłacania się tym samym osobom, które nas skrzywdziły. Wynik ten znajduje pewne uzasadnienie w tendencjach rozwojowych tego okresu,

a mianowicie we wzmożonej w okresie późnego dzieciństwa (6. – 12 lat) tzw. agresji odwetowej. Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez R. Astor (za: Boyd, Bee, 2008, s. 315) wzrost tego typu agresji właśnie w tym wieku związany jest z coraz lepszym pojmowaniem różnicy pomiędzy działaniem celowym, a przypadkowym. A zatem dziecko doświadczając celowych złośliwości ze strony rówieśników, uznaje, że powinno podjąć pewne zachowania odwetowe, co więcej, te z nich, które takich zachowań nie podejmują często są odrzucane i uważane za pozbawione umiejętności społecznych. Sytuację tę mogą zmienić jedynie podjęte oddziaływania wychowawcze. Jak wskazują przytaczane również przez tych autorów badania, podjęcie odpowiednich oddziaływań w tym względzie dawało bardzo pozytywne skutki w postaci obniżenia tego typu agresji.

Podejmując na zakończenie próbę interpretacji pewnych niejednoznacznie ujmowanych zagadnień moralnych przez dwunastolatków, należy stwierdzić, że ich obecność świadczy, iż na tym etapie rozwoju nie mają oni jeszcze w pełni ukształtowanego systemu przekonań. Gdybyśmy chcieli zdefiniować na podstawie przedstawionych wyników, jak dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wczesnej adolescencji rozumieją takie wartości jak uczciwość, troska o innych, odpowiedzialność za słowa czy obowiązkowość, to napotkalibyśmy duże trudności. Dla wielu z nich w wieku 12 lat coraz ważniejsza staje się bowiem lojalność wobec kolegi, co jednak nie przeszkadza niektórym z nich, aby postąpić względem niego interesownie, na jego szkodę. Troszczyć należy się o wszystkich i zawsze, ale równocześnie dla wielu ważne jest to, czy jest to docenione. Dotrzymanie tajemnicy jest święte i nienaruszalne, ale jednocześnie w imię źle pojętej szczerości można kogoś bezsensownie ranić. Należy być pilnym uczniem, ale gdy trzeba wybrać między obowiązkiem a przyjemnością, to połowa deklaruje, że najważniejsza jest przyjemność. Gdybyśmy wprost zapytali dziesięciolatków i dwunastolatków, czy należy być uczciwym, szczerym, uczynnym, to prawdopodobnie większość z nich odpowiedziałaby na to pytanie twierdząco (por. Morszczyńska, Morszczyński, 2003, s. 107). Jednak jak się okazuje odniesienie tych ogólnie brzmiących norm do konkretnych codziennych zachowań napotyka u wielu na trudności. Wyraźnie widać, że u znacznej części badanych brakuje jakichś wyższych racji, myśli nadrzędnej, spójności. Żeby bowiem wypracować sobie taki osobisty, wewnętrznie logiczny system przekonań potrzeba więcej doświadczenia i refleksji, a co się z tym wiąże pewnych poznawczych narzędzi do opracowywania zdobytych informacji. Okres późnego dzieciństwa – wczesnej adolescencji to czas,

w którym dokonuje się ważna zmiana w rozwoju myślenia. Pojawia się myślenie formalne, dzięki któremu możliwe staje się wnioskowanie logiczne (przyczynowo – skutkowe) na wysokim poziomie ogólności. Jak wskazuje R. Stefańska – Klar (2008, s. 135 -136) to ono daje dziecku możliwość zdecydowanie trafniejszego wyjaśniania wielu zjawisk oraz przewidywania następstwa zachowań. Dzięki rozwijającej się również w tym czasie decentracji myślenia może ono ujmować rzeczywistość z różnych punktów widzenia, a następnie integrować zdobyte w ten sposób informacje w bardziej spójny, obiektywny i wielostronny obraz. Można zatem przypuszczać, że dzieci, których rozwój myślenia postępuje w tym kierunku, będą lepiej potrafiły eliminować sprzeczności w swoim systemie przekonań, gdyż będą zdolne do jednoczesnego ujmowania wielu elementów, z których składa się całość, jak również będą trafniej rozumiały relacje zachodzące między częściami a całością. Ukształtowanie się stałego zbioru wartości i systemu etycznego jako przewodnika zachowania jest zadaniem rozwojowym, jak wskazuje R. Havighurst, kolejnego okresu - adolescencji (za: Maćkowiak – Deskur, 2002, s. 66). Niewątpliwie jednak późne dzieciństwo jest bardzo ważnym czasem zdobywania doświadczeń i wiedzy w tym zakresie.

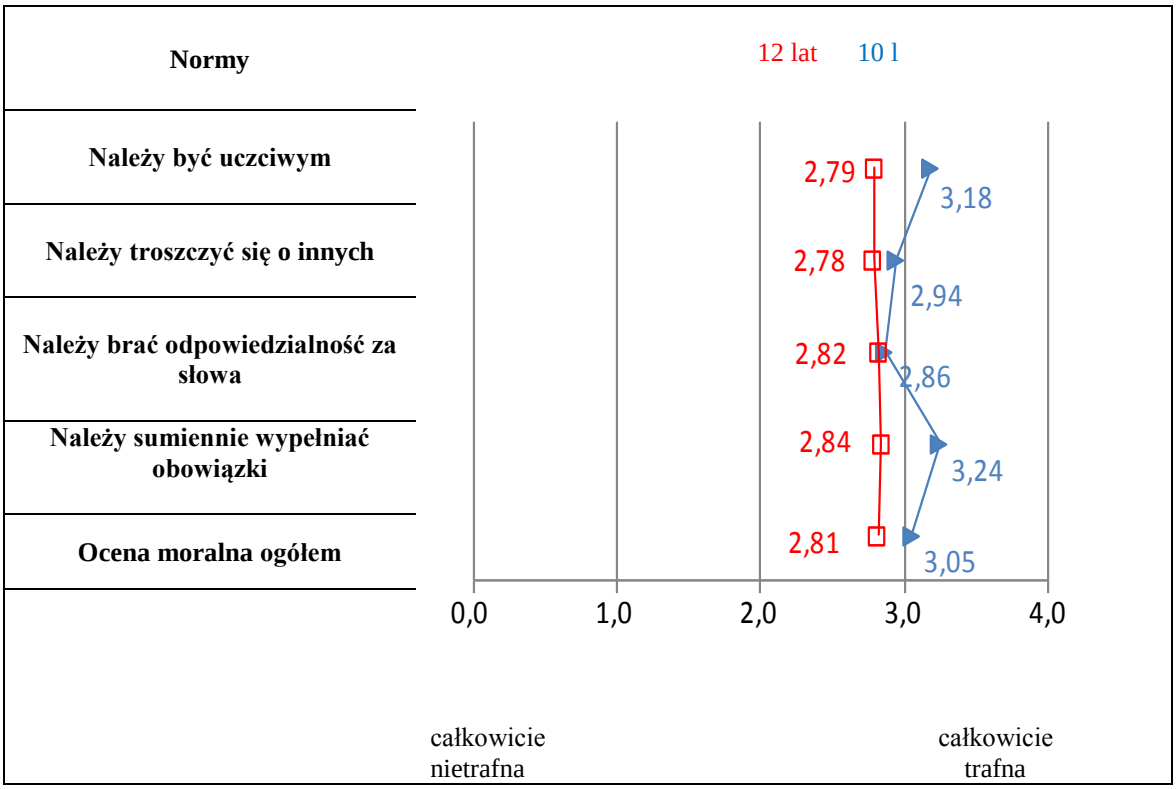
Poniżej podjęto próbę syntezy otrzymanych wyników. W tym celu przydzielono różne rodzaje zachowań, przedstawione w poprzedniej tabeli, do czterech norm (po cztery zachowania do każdej normy). Następnie obliczono średnie wartości trafnych moralnie ocen uzyskanych względem zachowań przydzielonych do danej normy oraz trafności ogółem stanowiącej średnią wartość wszystkich szesnastu rodzajów zachowań, dla badanych w wieku 10 i 12 lat (dokładny opis sposobu obliczania średniej trafności moralnej ogółem znajduje się w aneksie – załącznik nr 4). Przeprowadzono także test *t* istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych, aby sprawdzić, czy średnie trafnych moralnie ocen ogółem oraz dla czterech norm u dzieci w wieku 10 lat różnią się istotnie od odpowiednich średnich u tych dzieci w wieku 12 lat. Uzyskane wyniki zestawiono w tabeli 7.2. i zilustrowano na wykresie 7.2.

Tabela 7.2. Trafność ocen moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem

Normy	10 lat		12 lat		Różnice między 10 lat a 12 lat		Istotność różnic m. 10 a 12 lat P
	M	SD	M	SD	M	SD	
Należy być uczciwym	3,18	0,98	2,79	1,18	0,39	1,26	<0,001
Należy troszczyć się o innych	2,94	1,08	2,78	1,15	0,16	1,22	0,009
Należy brać odpowiedzialność za słowa	2,86	0,94	2,82	1,02	0,04	1,25	0,553
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	3,24	0,91	2,84	1,19	0,40	1,36	<0,001
Ocena moralna ogółem	3,05	0,72	2,81	0,91	0,24	0,90	<0,001

Źródło: badania własne

Wykres 7.2. Trafność ocen moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.2.

Średnie punktów uzyskanych przez badanych w odniesieniu do poszczególnych norm wskazują, że istnieje w tym względzie statystycznie istotna różnica między trafnością ocen dokonywanych przez nich w wieku 10 lat oraz tych dokonywanych przez nich w wieku 12 lat. Jedyną normą, w odniesieniu do której średnie punktów zgromadzonych przez badanych w tym przedziale czasowym istotnie się nie różniły, była norma nakazująca odpowiedzialność za słowa.

Wśród uczniów w wieku 10 lat obserwowaliśmy dość znaczne zróżnicowanie zgromadzonych przez nich średnich punktów dotyczących ocen w obrębie poszczególnych norm, co świetnie ilustruje wykres 7.2. Zdecydowanie na pierwsze miejsce trafności moralnych ocen wysunęły się wtedy dwie normy: nakazujące obowiązkowość (3,24 pkt) oraz uczciwość (3,18 pkt).

Za dwa lata - w wieku 12 lat średnie punktów zgromadzonych przez dzieci w odniesieniu do ocen w zakresie trzech norm (tj. oprócz odpowiedzialności za słowa), ulegały wyraźnemu obniżeniu, przy czym największe obniżenie miało miejsce w dominujących do tej pory ocenach dotyczących obowiązkowości i uczciwości. Spowodowało to, że hierarchiczny układ średnich uległ zmianie w układ horyzontalny, w których badani prezentowali podobną trafność ocen niezależnie od rodzaju normy, jakiej ta ocena dotyczyła.

Można zatem uznać, że szczególny charakter życiu dzieci rozpoczynających etap nauczania przedmiotowego, tj. będące w wieku 10 lat, nadają dwie normy: nakazujące uczciwość i obowiązkowość. Również H. Sowińska (2011, s. 288) badając stosunek dzieci dziesięcioletnich do norm szkolnych, stwierdziła, że dzieci te bardzo ceniły sobie uczciwość wskazującą na ich moralną odwagę, jak również, że wykazywały się odpowiedzialnym stosunku do obowiązków szkolnych. Z pewnością wysoki poziom obowiązkowości potwierdza także, że wiek 10 lat jest czasem, w którym dziecko spełnia się przede wszystkim w roli ucznia, że chce ono przyjmować zobowiązania i to nie tylko te, które narzucają mu dorośli, ale które samodzielnie sobie wyznacza (Appelt, 2008). Czy zatem obniżenie znaczenia tych dwóch norm, mające miejsce na przestrzeni dwóch lat, było nieuchronne i wiązało się z pewnymi prawidłowościami rozwojowymi? Czy zmiany te objęły wszystkie dzieci, czy tylko niektóre? Na pytania te, przynajmniej w pewnym zakresie, zostanie podjęta próba odpowiedzi w dalszych rozdziałach tej pracy.

W kontekście przytoczonych wyników powstaje jeszcze jedno pytanie – czy zmiany w obrębie ocen każdej z tych norm rozwijały się u dzieci w sposób niezależny od pozostałych, czy też miały na siebie wzajemny wpływ? Żeby na nie odpowiedzieć, w tabeli 7.3. przedstawiono wartości współczynników korelacji tau – Kendalla. Na głównej przekątnej (wartości pogrubione) zostały umieszone współczynniki korelacji dla ocen dotyczących danego rodzaju normy u dzieci w wieku 10 i 12 lat oraz dla oceny moralnej ogółem. Nad główną przekątną przedstawiono współczynniki korelacji pomiędzy ocenami różnych norm w wieku 10 lat, natomiast poniżej głównej przekątnej

wartości współczynników korelacji dla dzieci w wieku 12 lat według tego samego schematu.

Tabela 7.3. Wzajemne zależności średnich punktów w odniesieniu do trafnych moralnie ocen dzieci między 10 a 12 rokiem życia w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem - współczynniki korelacji tau c

Wiek / Normy		**10 lat**				
		Uczciwość	**Troska o innych**	**Odpowiedzialność za słowa**	**Obowiąz-kowość**	**Ocena moralna ogółem**
12 lat	**Uczciwość**	**0,279**	0,370	0,260	0,317	
	Troska o innych	0,214	**0,337**	0,170	0,248	
	Odpowiedzialność za słowa	0,256	0,417	**0,155**	0,278	
	Obowiązkowość	0,206	0,442	0,420	**0,147**	
	Ocena moralna ogółem					**0,313**

Uwaga!
Korelacje między wynikami dzieci 10- letnich a 12- letnich znajdują się na głównej przekątnej, powyżej – wśród dzieci 10- letnich, poniżej – 12- letnich..
Wszystkie współczynniki korelacji są istotne (p<0,05).
Źródło: badania własne.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli należy stwierdzić, że wszystkie współczynniki korelacji są istotne. Oznacza to, że poziomy trafności wszystkich norm zarówno w wieku 10, jak i 12 lat są ściśle ze sobą powiązane, jak również, że powiązania te mają miejsce nie tylko na danym poziomie wiekowym, ale także miedzy nimi, tj. między 10, a 12 rokiem życia badanych. Tworzy się tu zatem bardzo gęsta sieć powiązań, która jednoznacznie wskazuje, że oceny moralne dzieci nie rozwijają się w sposób fragmentaryczny, ale całościowy, wzajemnie zależny.

Te wzajemne zależności wskazują przede wszystkim, że normy tworzą w osobowości dziecka pewien układ wzajemnie powiązanych ze sobą zasad. A. Gołąb jak i w swoich późniejszych pracach S. Schwartz (za: Reykowski, 1979, s. 219 - 220) spójność tego systemu czynią wyznacznikiem dojrzałości moralnej. Z czasem bowiem, coraz szersza wiedza o rzeczywistości, rozwój zdolności poznawczych, empatii, dążenia do eliminowania sprzeczności etc. przyczyniają się do tworzenia spójnego, logicznego, wewnętrznie zgodnego systemu zasad, pozwalającego znacznie trafniej przewidywać zachowania jednostki (por. Chlewiński, 1991, s. 47). Z pewnością potwierdzają to codzienne obserwacje. Zawsze pewien dysonans wywołują w nas osoby, które przejawiają silną wrażliwość na krzywdę nieznanych sobie bliżej osób i chętnie im pomagają, a równocześnie w stosunku do bliskich sobie osób wykazują się

nieuczciwością, lenistwem czy egoizmem. Normy są różne, obejmują różne obszary naszej egzystencji, mają różną siłę imperatywu, ale równocześnie mają wspólną wykładnię. Jest nią przekonanie o konieczności czynienia dobra niezależnie od okoliczności czy osobistych interesów, w myśl złotej reguły: „co byście chcieli, aby wam inni czynili i wy im czyńcie".

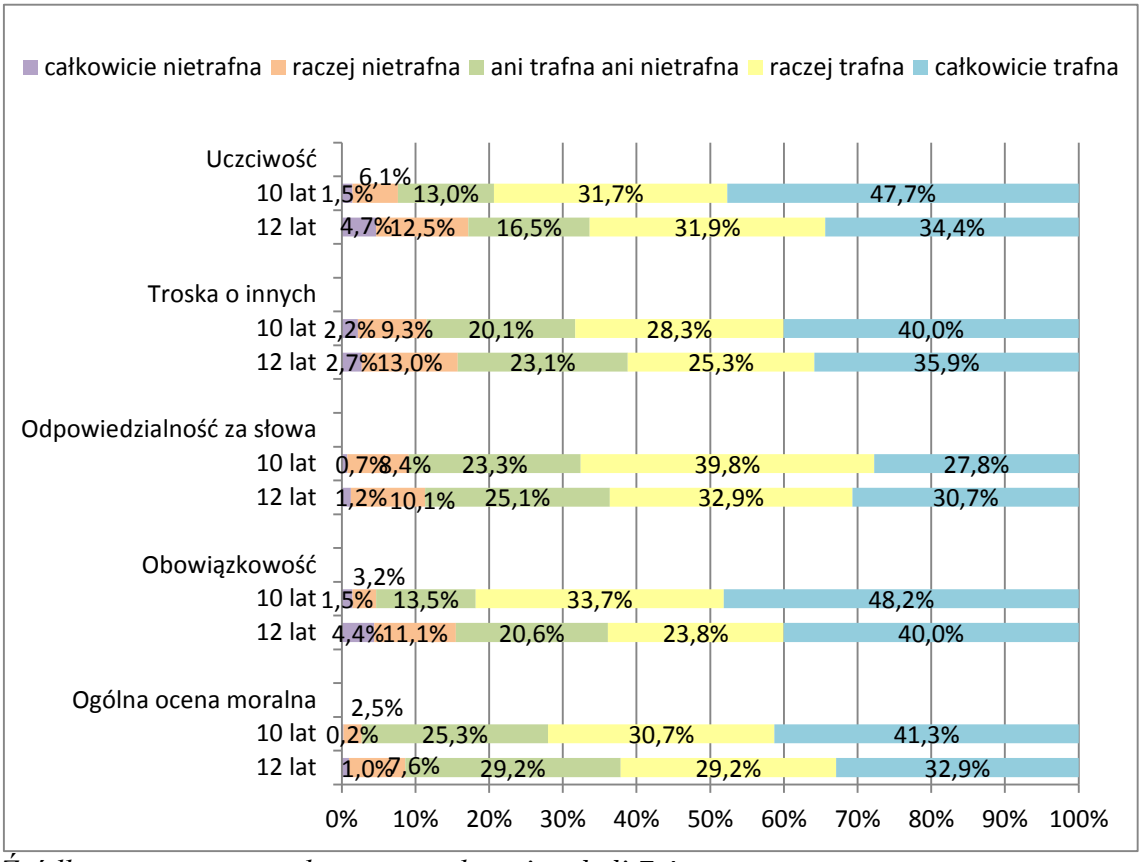
Poniżej zostaną przedstawione zmiany w trafności ocen moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia, poprzez przydzielenie ich do określonych kategorii. Zmiany te zostaną ukazane w ujęciu statycznym i dynamicznym. Ujęcie statyczne (tabela 7.4., wykres 7.3.) ukazuje nam, jaka jest trafność moralnych ocen dzieci w wieku 10 lat, a jaka wieku 12 lat. Ujęcie dynamiczne, umożliwi prześledzenie tych zmian u konkretnych badanych między ich 10 a 12 rokiem życia (tabela 7.4. wykres 7.4.).

Tabela 7.4. Zmiany w trafności oceny moralnej dzieci między 10 a 12 rokiem życia w odniesieniu do czterech norm głównych oraz ogółem

Normy	Ocena moralna 12 lat	Ocena moralna 10 lat									
		całkowicie nietrafna		raczej nietrafna		ani trafna ani nietrafna		raczej trafna		całkowicie trafna	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Należy być uczciwym	całkowicie nietrafna	0	**0,0**	3	12,0	3	5,7	8	6,2	5	2,6
	raczej nietrafna	2	33,3	8	**32,0**	11	20,8	14	10,9	16	8,2
	ani trafna ani nietrafna	3	50,0	9	36,0	9	**17,0**	25	19,4	21	10,8
	raczej trafna	1	16,7	4	16,0	19	35,8	44	**34,1**	62	32,0
	całkowicie trafna	0	0,0	1	4,0	11	20,8	38	29,5	90	**46,4**
Należy troszczyć się o innych	całkowicie nietrafna	1	**11,1**	3	7,9	4	4,9	0	0,0	3	1,8
	raczej nietrafna	5	55,6	8	**21,1**	15	18,3	16	13,9	9	5,5
	ani trafna ani nietrafna	1	11,1	19	50,0	20	**24,4**	28	24,3	26	16,0
	raczej trafna	2	22,2	6	15,8	27	32,9	31	**27,0**	37	22,7
	całkowicie trafna	0	0,0	2	5,3	16	19,5	40	34,8	88	**54,0**
Należy brać odpowiedzialność za słowa	całkowicie nietrafna	0	**0,0**	1	2,9	2	2,1	1	0,6	1	0,9
	raczej nietrafna	0	0,0	7	**20,6**	12	12,6	17	10,5	5	4,4
	ani trafna ani nietrafna	1	33,3	12	35,3	28	**29,5**	36	22,2	25	22,1
	raczej trafna	1	33,3	8	23,5	27	28,4	60	**37,0**	38	33,6
	całkowicie trafna	1	33,3	6	17,6	26	27,4	48	29,6	44	**38,9**
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	całkowicie nietrafna	1	**16,7**	2	15,4	3	5,5	6	4,4	6	3,1
	raczej nietrafna	3	50,0	2	**15,4**	6	10,9	17	12,4	17	8,7
	ani trafna ani nietrafna	0	0,0	3	23,1	16	**29,1**	29	21,2	36	18,4
	raczej trafna	0	0,0	3	23,1	14	25,5	35	**25,5**	45	23,0
	całkowicie trafna	2	33,3	3	23,1	16	29,1	50	36,5	92	**46,9**
Ocena moralna ogółem	całkowicie nietrafna	0	**0,0**	0	0,0	2	1,0	0	0,0	2	1,2
	raczej nietrafna	1	100,0	1	**10,0**	17	16,5	6	4,8	6	3,6
	ani trafna ani nietrafna	0	0,0	9	90,0	40	**38,8**	44	35,2	26	15,5
	raczej trafna	0	0,0	0	0,0	29	28,2	35	**28,0**	55	32,7
	całkowicie trafna	0	0,0	0	0,0	15	14,6	40	32,0	79	**47,0**

Źródło: badania własne.

Wykres 7.3. Zmiany w trafności oceny moralnej dzieci w wieku 10 i 12 lat w zakresie czterech norm głównych oraz ogółem - ujęcie statyczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.4.

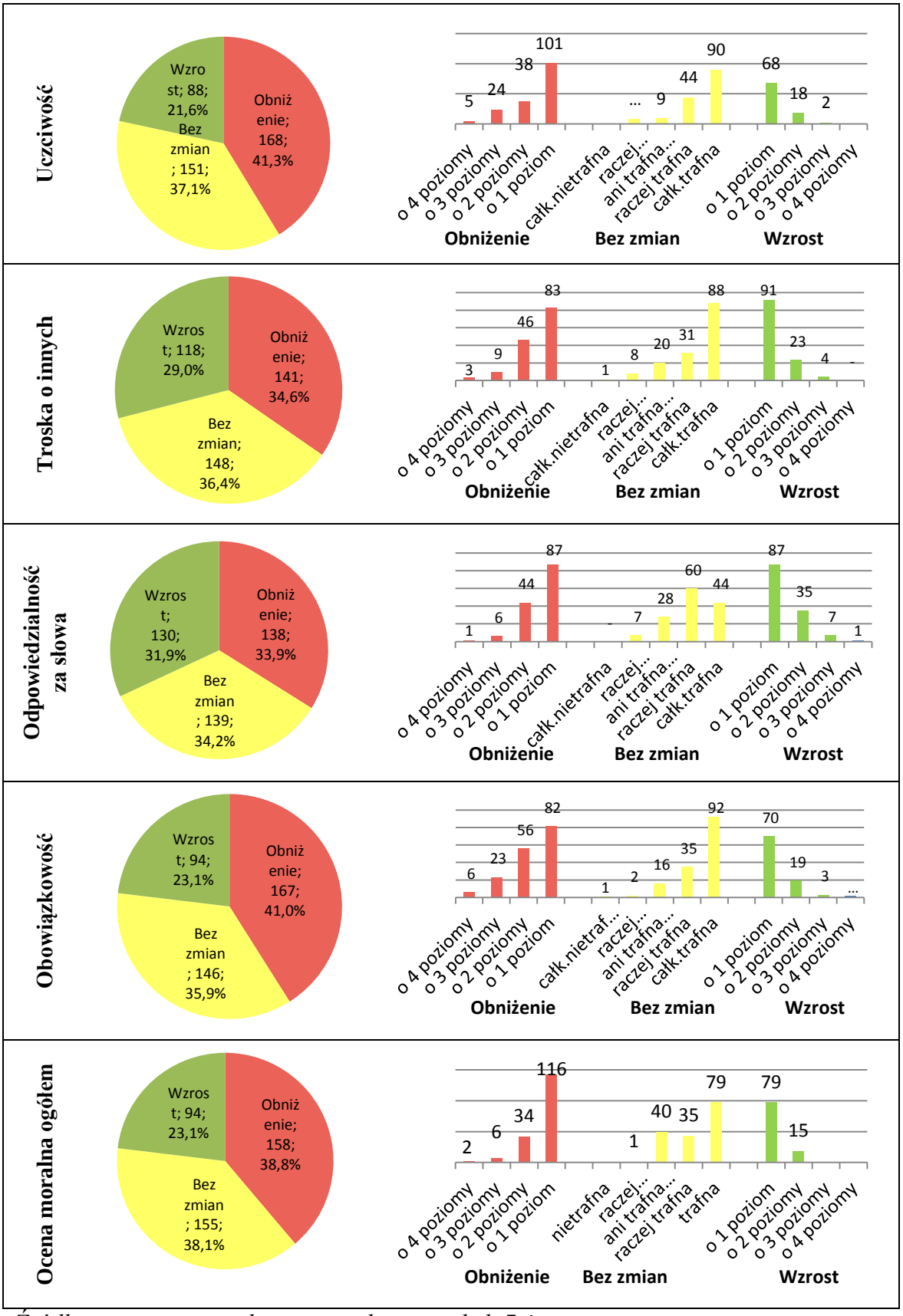
Jak wynika z przedstawionych w tabeli i na wykresie informacji, badani zarówno w wieku 10, jak i 12 lat prezentowali najczęściej „całkowicie trafną" (41,3%; 32,9%) i „raczej trafną" (30,7%; 29,2%) ocenę moralną. Najmniejszy odsetek badanych prezentował dwa najniższe poziomy trafności, tj. „raczej nietrafnej" i „całkowicie nietrafnej" oceny (w sumie 3% i 8,6%).

W wieku 10 lat badani wykazali się w większości jednoznaczną postawą w zakresie uczciwości. Prawie 80% z nich odniosła się moralnie słusznie do wszystkich jej przejawów (47,7%) lub też do zdecydowanej większości (31,7%). Za dwa lata dość znaczny odsetek badanych zmienił swoją jednoznaczną postawę w tym względzie powodując, że w wieku 12 lat na dwóch najwyższych poziomach uczciwości znalazło się już jedynie 66,3% badanych, a nie jak wcześniej – 80% z nich. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w odniesieniu do normy obowiązkowości. W wieku 10 lat ponad 80% badanych prezentowanymi ocenami radykalnie opowiadało się za istotnością tej normy, a już za dwa lata odsetek tych osób uległ obniżeniu o 18,1 p.p. do łącznej wartości 63,8%. Wyniki te jednoznacznie potwierdzają zatem, że okres późnego

dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji jest czasem znacznego obniżenia się znaczenia dwóch norm – normy nakazującej sumienne wypełnianie obowiązków oraz normy uczciwości.

Poniżej na wykresie 7.4. opracowanym na podstawie wyników zawartych w tabeli 7.4. zostanie ukazana dynamika zmian trafności ocen moralnych tych samych badanych między 10 a 12 rokiem życia. Ujęcie statyczne dostarczyło nam informacji o tym, jaka jest trafność moralnych ocen dzieci w wieku 10 i 12 lat. Ujęcie dynamiczne pozwoli nam bardziej wnikliwie prześledzić dokonujące się w niej na przestrzeni dwóch lat zmiany.

Wykres 7.4. Zmiany w trafności oceny moralnej dzieci między 10 a12 rokiem życia w odniesieniu do czterech norm głównych oraz ogółem – ujęcie dynamiczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.4.

Dokonując analizy ogólnego rozkładu zmian trafności ocen moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia (wykres 7.4.) zauważamy, że najwięcej z nich w obu badanych okresach osiągnęło taką samą trafność dokonywanych ocen moralnych (38,1%) oraz, których trafność ocen na przestrzeni dwóch lat uległa obniżeniu (38,8%). Tych, których trafność moralnych ocen w tym czasie wzrosła było zdecydowanie mniej niż pozostałych, bo 23,1%. Zmiany jakie dokonywały na przestrzeni dwóch lat miały zarówno charakter łagodny (dotyczyły wzrostu – obniżenia o jeden poziom), ale i skokowy (o dwa i więcej poziomów). Przy czym wzrost trafności ocen miał częściej charakter łagodny, jej obniżenie natomiast zarówno łagodny, jak i skokowy.

Największą stabilnością ocen na przestrzeni dwóch lat charakteryzowały się dzieci, które w wieku 10 lat prezentowały oceny moralne „całkowicie" lub prawie całkowicie zgodne z ważnymi społecznie normami. Niemal połowa z nich (47%) zachowała ten poziom trafności przez dwa lata, pozostali zaś w większości nieznacznie obniżyli swoje wyniki.

Dość znaczną stałością w tym względzie odznaczały się także dzieci, których trafność ocen w wieku 10 lat nie była zbyt wysoka i osiągnęła poziom przeciętny -„ani trafnej, ani nietrafnej" oceny. Jak się okazuje - prawie 40% z nich pozostało na tym poziomie trafności przez dwa lata. I chociaż także znaczna część dzieci z tej grupy w wieku 12 lat wykazywała się już ocenami bardziej zgodnymi z obiektywnymi wartościami (łącznie 42,8%), to jednak również niemały odsetek z nich w wieku 12 lat wskazywał na jeszcze niższą trafność swoich ocen (16,5%).

Można zatem uznać, że prezentowany przez dziecko poziom trafności w wieku 10 lat, był ściśle powiązany z osiągniętym przez nie poziomem trafności w wieku 12 lat. Dzieci, które w wieku 10 lat odznaczały się najwyższym poziomem trafności, w wieku 12 lat - jedynie w 4,8% osiągnęły dwa najniższe poziomy w tym względzie, zaś w 80% dwa najwyższe. Badani natomiast, których start w wieku 10 lat był z poziomu średniego („ani trafna, ani nietrafna" ocena), za dwa lata w 17,5% znaleźli się na dwóch najniższych poziomach, a na dwóch najwyższych jedynie w 42,8%. Potwierdza to więc fakt, że rozwój człowieka jest procesem, którego istotę stanowi logiczny ciąg zmian. To, co będzie jutro, zależy w znacznej mierze od tego, co jest dzisiaj i co było wczoraj.

Zgodnie z wynikami zawartymi na wykresie 7.4. przebieg zmian między 10 a 12 rokiem życia w trafności oceny moralnej był uzależniony od normy, do jakiej dane oceny się odnosiły. Przy czym w odniesieniu do żadnej z norm, wzrost trafności ocen

nie przewyższył ich spadku. Jedynie w odniesieniu do normy nakazującej troskę o innych te dwa typy zmian miały porównywalne wielkości. Największe na przestrzeni dwóch lat obniżenie trafności ocen dotyczyło norm nakazujących sumienne wypełnianie obowiązków oraz uczciwość. Należy przy tym wskazać, że w odniesieniu przede wszystkim do obowiązkowości obniżenie to miało znacznie bardziej radykalny charakter, niż w odniesieniu do pozostałych norm, w których dominowały zmiany o charakterze łagodnym.

Można zatem uznać, że wiek 10 – 12 lat jest okresem dynamicznego rozwoju moralnego wartościowania. Na przestrzeni dwóch lat powyżej 60% badanych doświadcza jakiejś zmiany i niestety częściej jest to zmiana polegająca na obniżeniu trafności ocen (63% wszystkich zmian), niż na ich wzroście (37% wszystkich zmian). Wiek 10 – 12 lat jest także dla znacznej części badanych wiekiem pewnego regresu w wartościowaniu, co może wiązać się z ich wychodzeniem w nową fazę rozwojową – adolescencję i pewnymi aktywnymi poszukiwaniami uzasadnienia swoich przekonań, ale może także być początkiem relatywizowania norm, w znaczeniu dostosowywania ich do swoich potrzeb i upodobań[46], co z kolei byłoby równoznaczne z jego uwstecznieniem. Bez trafnych moralnie ocen nie ma prawidłowo funkcjonującego sumienia, gdyż nie ma rzetelnych podstaw do formułowania jego nakazów. Ważne jest oczywiście również i to, aby oceny te wynikały nie tylko z pewnych utartych, bezrefleksyjnie powtarzanych reguł, ale w osobistego przekonania. Z pewnością uzyskane wyniki pokazują, że młodzi ludzie szukają, kontestują, ale do czego to doprowadzi.

Uzyskane wyniki pokazują więc, że u badanych cały czas dokonuje się kształtowanie nastawienia wewnętrznego w stosunku do norm, tj. ich internalizacja. Nastawienie wewnętrzne tworzy się powoli, ale i nierównomiernie w stosunku do różnych norm. Dla wytworzenia spójnego systemu ważne jest to, aby wszystkie niespójności w tym systemie były na drodze doświadczenia i refleksji eliminowane oraz, żeby internalizacja ta przebiegała w stosunku do wszystkich norm, żeby żadna z nich nie została pominięta (wszystkie uwzględniane tu normy mają charakter fundamentalny). Zgodnie bowiem z przytaczaną już tu koncepcją A. Gołąba (za: Reykowski, 1979, s. 219 - 220) wszystkie one są ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie

[46] Relatywizowanie może mieć charakter kontekstualny i wówczas nie polega na odrzuceniu norm czy ich subiektywnym rozumieniu, ale na dostosowywaniu ich moralnego wymiaru do konkretnej sytuacji. Pojawienie się tego typu relatywizowania świadczy o dokonującym się rozwoju sumienia (zob. Niemczyński, Maciejewska, 1990).

się wspierają, dopełniają, tłumaczą, uzasadniają, tak jak w łuku gotyckim. Wyjęcie z niego jednego elementu (odrzucenie jednej zasady) pociąga za sobą zrujnowanie całej konstrukcji, całego systemu.

7.2. Odporność na pokusy dzieci w wieku 10 – 12 lat

Doświadczenie nakazu sumienia staje się dla człowieka źródłem tzw. powinności działania, tj. doświadczania silnego napięcia motywującego go do podjęcia owego zachowania. Jak wskazuje B. Hiszpańska (2012, s. 95) powinność moralna „nie jest to przestrzeń już wyłącznie intelektualna, ale zadaniowa, gdyż powinność jest siłą napędową działań realizujących dobro osoby". A zatem pozytywna ocena zachowania dokonująca się w sumieniu przeduczynkowym (w oparciu o uwewnętrzniony system wartości) z towarzyszącym jej przekonaniem o osobistej odpowiedzialności za jego spełnienie, wyznacza danej osobie zadanie jego podjęcia w określonym momencie, okolicznościach ze względu na odkryte w nim dobro i konieczność jego pomnożenia. Z taką sytuacją mamy również do czynienia w sytuacji pokusy[47].

Przez *sytuację pokusy* rozumiemy taki układ okoliczności, w którym jednostka ma możliwość wyboru między dwoma zachowaniami mającymi przeciwną wartość moralną, przy czym zachowanie, w którym widzi ono pozytywną wartość moralną wiąże się z podjęciem pewnego trudu, podczas gdy zachowanie, które ocenia jako moralnie negatywne jest atrakcyjne, gdyż zaspokaja jej doraźne potrzeby i dodatkowo nie podlega kontroli zewnętrznej (por. Tremapła, 1993, s. 7). Przez *odporność na pokusę* należy rozumieć zdolności do przezwyciężania zachowań moralnie negatywnych w sprzyjających tym zachowaniom warunkom na rzecz zachowań moralnie pozytywnych, wiążących się z podjęciem określonego wysiłku.

Najogólniej można przyjąć, że za podejmowanie moralnie słusznych zachowań odpowiadają trzy mechanizmy: egocentryczny, empatyczny i normatywny (Gołąb, 1980b, s. 229 - 231) W przypadku pierwszego, którego istota zasadza się na bilansie zysków i strat, trudno mówić jest o sumieniu rozumianym jako zdolność do rozpoznania moralnej jakości czynu, ponieważ jedynym motywem działania jest tutaj kalkulacja między tym, co się opłaca, a zatem zaspokaja różne egocentryczne potrzeby jednostki, a tym, czego nie opłaca się czynić. W przypadku drugiego mechanizmu –

[47] Dokładne omówienie problematyki zachowań moralnych oraz mechanizów ich działania znajduje się w rozdziale 2.4. i 3.

empatycznego, kluczową kwestią w kontekście sumienia jest rozstrzygnięcie, czy empatia stanowi jedyny mechanizm odpowiedzialny za podejmowanie moralnie słusznych zachowań, czy jest mechanizmem wspomagającym. Empatia bowiem jako mechanizm wspomagający (jak to przedstawiono w rozdziale 3.2.) stanowi ważne narzędzie sumienia, chociaż pełni wobec niego jedynie rolę służebną. Działanie sumienia najpełniej wyraża się w trzecim mechanizmie – normatywnym, opartym na uwewnętrznionych normach, będących mniej lub bardziej wiernym odbiciem norm społeczeństwa, w jakim dana jednostka funkcjonuje. Działanie tego mechanizmu polega na tym, że jednostka podejmuje różne moralnie słuszne zachowania pod wpływem uwewnętrznionych norm, aby podtrzymać pozytywny obraz własnej osoby, bądź też aby zachowań równowagę pomiędzy tym, co niosą ze sobą uwewnętrznione przez nią moralne standardy (normalne i/lub „idealne"), a spostrzeganą sytuacją moralną (szczegółowa charakterystyka tego mechanizmu znajduje się w rozdziale 3.3.).

Działanie sumienia przeduczynkowego, jest w znacznym stopniu uzależnione od działania czynników sytuacyjnych, społecznych oraz osobowościowych. Nie chcąc analizować ich szczegółowo (uczynili to wnikliwie J. Reykowski, 1979, czy J. Śliwak, 2001; w pracy przedstawiono je po krótce w rozdziale 4.2.), warto wymienić jedynie niektóre z nich. A zatem czynnikami tymi mogą być: liczba osób obecnych podczas danego zdarzenia (tzw. dyfuzja odpowiedzialności), doświadczany nastrój, pośpiech, skłonność do przyjmowania odpowiedzialności za swoje zachowanie i dostrzegania skutków swoich zachowań dla innych, system wartości (zwłaszcza tych prospołecznych), doświadczanych potrzeb, poziom religijności (zwłaszcza tej określanej jako wewnętrzna), poziom samoakceptacji i empatii.

Mówiąc o zachowaniach moralnych należy wspomnieć także o zachowaniach nawykowych czy impulsywnych, które mogą być zgodne z ważnymi społecznie normami, które opierają się na bezrefleksyjnych automatyzmach – utrwalonych schematach działania w konkretnej sytuacji, a nie na aktualnym poznaniu moralnym, działaniu sumienia (ich krótka charakterystyka znajduje się w rozdziale 2.4.)

Na związek między tym, co się myśli, a co się robi, należy spojrzeć także w perspektywie rozwojowej. Pewne światło na to zagadnienie rzucają nam przedstawiciele teorii poznawczo – rozwojowych. Chociaż zależności tej nie uczynili oni centrum swoich badawczych zainteresowań, stoją na stanowisku, że im wyższy poziom rozwoju rozumowania moralnego prezentuje dana osoba, tym większe

prawdopodobieństwo podejmowania zgodnych z nim zachowań, co częściowo udało im się udowodnić także empirycznie (za: Schaffer, 2006, s. 336 - 337).

W kontekście tego, co zostało przedstawione, powstaje pytanie o odporność na pokusy dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji.

W okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w adolescencję - dzieci zgodnie z teoriami rozwoju moralnego znajdują się przede wszystkim w stadium konwencjonalizmu, w fazie tzw. socjonomii moralnej, w której to najważniejsze staje się bycie w zgodzie z tym, co powszechnie uznane za słuszne, co jest powszechnie aprobowane. Jak wskazuje J. Piaget (za: Wadsworth, 1998, s. 122 - 126) jest to także czas kształtowania się „woli" młodych ludzi, tj. zdolności do przezwyciężania tego, co „chciałoby się zrobić" na rzecz tego „co powinno się zrobić", do czego czuje się moralne zobowiązanie, do podporządkowywania zachowania trwałym wartościom. Im bliżej 12 roku życia, tym więcej dzieci wkracza w pierwszy etap moralnej autonomii, jakim jest pryncypializm, w którym to „wypełnianie litery prawa" staje się bardzo rygorystyczne (Muszyński, 1987, s. 50 – 52). Można więc przypuszczać, że dzieci na tym etapie będą deklarowały silną gotowość do przeciwstawiania się różnym pokusom. Tym bardziej, że zwiększająca się kontrola emocjonalna umożliwia im podjęcie działań celowych (w odróżnieniu od spontanicznych, impulsywnych), także takich nie zaspokajających w danej chwili ich potrzeb, podejmowanych nawet wbrew doświadczanym emocjom, a wymaganych przez normę, czy obowiązek. Natomiast wraz z doskonaleniem się mechanizmów samokontroli następuje dalsze wzbogacenie się sfery emocjonalnej mającej wydźwięk np. we wzroście znaczenia satysfakcji z dobrze wykonanej pracy, czy spełnienia wymagań normy (zob. Stefańska – Klar, 2008, s. 134 – 136, 152 – 153; Appelt, 2008, s. 272 - 273).

Wkraczanie w fazę moralnej autonomii zakłada, że jednostka dokonuje uwewnętrznienia norm, a zatem włączenia ich do swojego wewnętrznego systemu samokontroli. Jeżeli jednak ta internalizacja się nie dokonuje, wówczas to jednostka nie czuje się zobowiązana do podporządkowania im swojego zachowania, traktuje je jako coś zewnętrznego. W takim wypadku, zachowania te, mogą zostać przez nią zakwestionowane i odrzucone jako nieskuteczne, zbyt wymagające, nieżyciowe. Okres adolescencji to także czas poszukiwania odpowiedzi na wiele pytań, które do tej pory w ogóle nie zostały postawione, albo których odpowiedzi muszą na nowo zostać przemyślane. Ta swoista niepewność, co do słuszności pewnych zachowań, tak

charakterystyczna dla okresu dorastania, może – chociaż nie musi - stać się przyczyną przekraczania granic tego, co wolno, a czego nie, w celu nowego ich ustanowienia (poszukiwania te mogą dokonywać się bowiem jedynie na poziomie mentalnym). Zgodnie jednak z założeniami literatury (zob. Oleszkiewicz, Senejko, 2011, s. 275), takie zakwestionowanie norm ma miejsce przede wszystkim w późniejszym etapie dorastania, a nie w jego początkowej fazie, kiedy ma już miejsce rzeczywiste zmaganie się młodego człowieka z konstruowaniem swojej tożsamości (a więc nie powinno objąć większości badanych przeze mnie dzieci).

Aby zbadać odporność dzieci w wieku 10 i 12 lat na pokusy, poproszono je o ustosunkowanie się do ośmiu króciutkich historyjek. Dotyczyły one ich codziennego życia: udzielenia pomocy koledze, odwiedzenia chorej babci, posłuszeństwa wobec rodziców, przyznania się do winy, wypełniania obowiązków szkolnych i domowych. Dzieci nie były zatem wprowadzane w sytuacje, w których musiałyby wykazać się wyjątkową dojrzałością sumienia czy wręcz heroizmem. W każdej z tych sytuacji musiały zmierzyć się z pewną bliską ich doświadczeniu pokusą odwołującą się bezpośrednio do ich potrzeb, umożliwiającą im osiągnięcie celu bez wyrzeczeń, poświęcenia i dodatkowo bez żadnych negatywnych, zewnętrznych konsekwencji. Poprzez dokończenie tych krótkich historyjek, dokonywały one równocześnie wyboru zachowań odpornych bądź też nieodpornych na pokusę (dokładny opis wykorzystanej tu metody znajduje się w rozdziale 6.4.). Z pewnością życie pisze znacznie bardziej barwne i złożone scenariusze, w których zachowania dzieci niekoniecznie pokrywałyby się z tymi, wskazanymi w badaniu. Niemniej uzyskane wyniki, choć obarczone błędem, są cennym źródłem wiedzy dotyczącym kondycji sumienia dzieci, jak i mechanizmów jego rozwoju. O ile bowiem nie mamy pewności, czy dzieci deklarujące w badaniu zachowania odporne, czynią to ze względu na osobiste, wewnętrzne przekonanie o ich słuszności (a zatem znajdują się w stadium autonomii), czy też odzwierciedlają jedynie pewne poglądy swojego otoczenia, to jednak dzieci, które ulegają pokusie wyraźnie wskazują na kontestowanie przekazu norm, konieczności podporządkowania się im, co – wziąwszy pod uwagę fundamentalność norm podjętych w sytuacjach pokusy - powinno zawsze wzbudzać niepokój wychowawczy.

W tabeli 7.6. zliczono, ile dzieci - wybierając zakończenie ośmiu sytuacji pokusy - wykazało się odpornością na pokusy w wieku 10 i 12 lat. Obliczono udziały procentowe tych dzieci w ogólnej liczbie zbadanych osób oraz przeprowadzono testy *u* istotności różnicy dla poszczególnych sytuacji, aby sprawdzić czy wybory dokonane

przez dzieci 10-letnie istotne różniły się od tych dokonanych przez 12-latków. Wyniki tej analizy zilustrowano na wykresie 7.5.

Tabela 7.5. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat

Przejawy odporności na pokusy	**10 lat**		**12 lat**		**Istotność różnic m.10 a 12 lat p**
	n	**%**	**n**	**%**	
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.	286	70,3	254	62,4	0,017
2. Przyznanie się do winy w szkole pomimo braku świadków zdarzenia.	318	78,1	293	72,0	0,044
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.	295	72,5	289	71,0	0,635
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.	359	88,2	357	87,7	0,833
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców, którzy są bardzo dumni z prospołecznej postawy swojego dziecka.	322	79,1	306	75,2	0,185
6. Wskazanie lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji.	277	68,1	301	74,0	0,064
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.	258	63,4	207	50,9	0,000
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.	327	80,3	318	78,1	0,439

Źródło: badania własne.

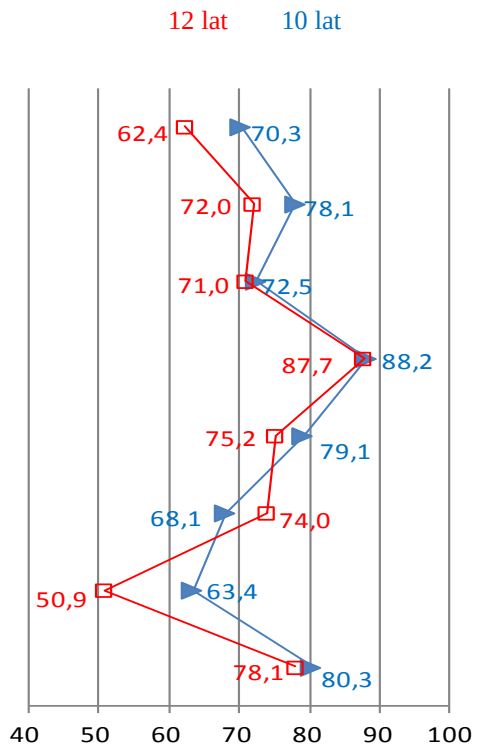
Tabela 7.6. Odporność na pokusy – średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat

Odporność na pokusy ogółem	**10 lat**		**12 lat**		**Różnice między 10 lat a 12 lat**		**Istotność różnic m. 10 a 12 lat**
	M	**SD**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	
	3,00	1,00	2,86	1,00	0,14	1,32	0,029

Źródło: badania własne.

Wykres 7.5. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat

Przejawy odporności na pokusy
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.
2. Przyznanie się do winy w szkole, pomimo braku świadków zdarzenia.
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców, którzy są bardzo dumni z prospołecznej postawy swojego dziecka.
6. Wskazanie lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji.
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.5.

Zgodnie z wynikami przestawionymi w tabeli 7.5. i na wykresie wśród dziesięciolatków największy odsetek badanych deklarował odporność na pokusę skorzystania z gry pożyczonej tylko na jeden dzień od kolegi, przedkładając nad nią konieczność odwiedzenia chorej babci (88,2%). Zdecydowana większość badanych utrzymywała, że nie poddałaby się także pokusie lenistwa, sprzątając mieszkanie zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom (80,3%). Należy przy tym zauważyć, że w większości sytuacji odnoszących się do relacji rodzinnych, dzieci swoimi wyborami wskazywały na stosunkowo niską podatność na pokusy. Wyjątek stanowiło tu jedynie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców – prawie co trzeci uczeń przyznaje, że tak właśnie postąpiłby. Dzieci najczęściej wskazywały na uleganie pokusie pójścia na imprezę, czego konsekwencją było nie przygotowywanie się do sprawdzianu - tylko 63,4% postąpiłoby inaczej.

Po dwóch latach istotnie więcej badanych w porównaniu z wiekiem 10 lat deklarowało brak odporności na pokusy w 3 na 8 sytuacji pokusy (nr: 1,2,7), a zatem deklarowało obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców, nie przyznanie się do winy w szkole oraz pójście na imprezę zamiast uczenia się do sprawdzianu.

Ogólna odporność dzieci na pokusy była w wieku 12 lat także istotnie niższa niż dwa lata wcześniej (tabela 7.6).

Zgodnie z dokonanymi wyborami - większość dwunastolatków (87,7%), podobnie jak dwa lata wcześniej – w wieku 10 lat, wybrałaby odwiedzenie chorej babci zamiast skorzystania z atrakcyjnej gry. Stosunkowo niska podatność na pokusy występowała również, tak jak przed dwoma laty, w sytuacjach związanych z relacjami rodzinnymi (oprócz obejrzenia pod nieobecność rodziców filmu dla dorosłych). Najwięcej wyborów wskazujących na przekraczanie norm dotyczyło, również analogicznie jak w przypadku 10 – latków, sytuacji pójścia na imprezę, a tym samym nieprzygotowania się do sprawdzianu. Tylko połowa badanych utrzymywała, że postąpiłaby inaczej (o 12,5 p.p. mniej niż dwa lata wcześniej). Jedyną sytuacją w odniesieniu do której badani wykazali się wyższą odpornością na pokusy w wieku 12 niż 10 lat, było powiedzenie prawdy dotyczącej powodów swojego nieprzygotowania do lekcji, a zatem nie ulegnięcie pokusie kłamstwa.

Analizując sytuacje związane z mówieniem prawdy w szkole, zauważamy wśród części dziesięciolatków dość ambiwalentną postawę. Utrzymują oni, że dość chętnie przyznają się do winy, jeśli zrobią w szkole coś złego, nawet jeśli nie zostaną przyłapani (78,1% z nich). Ale wskazanie prawdziwego powodu nie przygotowania do lekcji i poniesienie tego konsekwencji w postaci jedynki, okazywało się nie być już tak jednoznaczne. Tylko 68,1% stwierdziło, że tak właśnie postąpiłoby, pozostali natomiast w takich okolicznościach skłamaliby. Groźba negatywnej oceny (a nie np. tylko reprymendy), stanowi więc dla co trzeciego badanego w tym wieku jednoznaczną przeszkodę do ujawnienia prawdy, co może oznaczać, że dla tej części dzieci nie sam fakt bycia uczciwym, jest w tym momencie ważny, ile kalkulowanie zysków i strat. Wśród dwunastolatków wyniki te uległy zmianie, ułożyły się znacznie bardziej proporcjonalnie.

Przyznanie się do winy jest bardzo odważnym zachowaniem wynikającym, bądź to z poczucia żalu, skruchy za popełniony czyn – możemy mówić wówczas o działaniu sumienia, bądź też z czystego wyrachowania. Z przytoczonych przez B. Weinera badań własnych i swoich współpracowników, jak i innych badaczy (2012, s. 138 – 145) jednoznacznie wynika, że wyznanie winy skutecznie łagodzi spostrzeżenia innych dotyczące cech negatywnych winnego, niepożądane względem niego reakcje emocjonalne, nasila gotowość przebaczenia oraz przywraca relacjom interpersonalnym poprzedni poziom zaufania i akceptacji. Niewątpliwie efekt ten jest jeszcze silniejszy

(lub też w ogóle ma miejsce) jeżeli towarzyszy mu szczere poczucie skruchy. Wyniki tych badań potwierdzają to, co jest powszechnym doświadczeniem wielu ludzi, w tym także dzieci. Przyznanie się do winy „działa", a wiec umożliwia naprawienie tego, co się zepsuło swoim zachowaniem. Na czym polega jednak specyfika przyznania się do winy w szkole?

Powiedzenie niewygodnej dla siebie prawdy w klasie jest w znacznej mierze uzależnione od panującej w niej atmosfery, która jest wypadkową wielu czynników, w tym postawy nauczyciela. To on poprzez zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, otwartość, pozytywną komunikację werbalną i niewerbalną, ochronę przed negatywną oceną rówieśników, stwarza w klasie odpowiedni klimat emocjonalny konieczny do podjęcia tego typu zachowań (por. Seul, 2009, s. 49 – 51). K. Gąsecki (2012, s. 136) wskazuje, że to właśnie w nauczycielu tkwi potencjał „wyzwalający" największe możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków. Żeby jednak ten potencjał wyzwolić musi on stać się dla swoich uczniów „autorytetem wewnętrznym" (w odróżnieniu od zewnętrznego wyznaczonego jedynie przez pełnioną funkcję), a zatem być świadomym swoich wad i ułomności, wykazywać autentyczne zainteresowanie ich problemami, umieć się z nimi rozmawiać, pełnić rolę przewodnika a nie egzekutora czy kontrolera, służyć im pomocą i radą w trudnych chwilach, etc. (tamże s. 145). Jeśli więc relacje na linii nauczyciel – uczeń cechuje otwartość, życzliwość, szczerość oraz dopuszczająca popełnianie błędów wyrozumiałość, wówczas podobnych relacji można spodziewać się na linii uczeń – uczeń, a wtedy z pewnością decyzje o przyznaniu się do „trudnej prawdy" o swojej winie stają się codziennością.

Na szczególną uwagę zasługuje niska odporność dzieci na pokusę pójścia na imprezę, a przez to stworzenia realnego zagrożenia nieprzygotowania się do sprawdzianu. Poddanie się tej pokusie deklaruje połowa dwunastolatków i więcej niż co trzeci dziesięciolatek.

W interpretacji tego faktu warto odwołać się do wyników uzyskanych w poprzednich podrozdziale, wskazujących na niską trafność oceny moralnej analogicznego do tego zachowania (tj. przedkładania przyjemności nad podejmowanie szkolnych obowiązków). Można uznać, że wyniki te stanowią kolejne potwierdzenie ulegania przez młodych ludzi kulturze przyjemności, eliminującej z ich życia trud i podejmowanie obowiązków (por. Golka, 2005, s. 37 – 55; Melosik, 2014). Taką interpretację potwierdzają także wyniki badań H. Kupca (2014, s. 217 - 219), w których również okazało się, że młodzież (gimnazjalna i ponadgimanazjalna)

wykazywała się najniższą odpornością na pokusy właśnie w sytuacjach, w których zestawiono podejmowanie obowiązków z uleganiem różnym przyjemnościom.

Uleganie pokusie „pójścia na imprezę" z pewnością potęgują także skojarzenia z samym słowem „impreza", a mianowicie – „bycie na luzie", świetną zabawę z rówieśnikami, przyjemność, dorosłość. Myśl o „imprezie" pobudza zatem za sobą ważną także na tym etapie rozwoju potrzebę – atrakcyjnego spędzania czasu z rówieśnikami. Okres późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji jest czasem zwrócenia się ku rówieśnikom, spędzania z nimi znacznej ilości czasu, wspólnych zabaw i doświadczeń. Dla osób, które nie ukształtowały w sobie stabilnego poczucia obowiązku, zestawienie ze sobą szansy ciekawego spędzenia czasu z kolegami i wymagającej trudu nauki, oznacza jednoznaczny wybór.

W sytuacji obejrzenia zakazanego filmu wydaje się, że do głosu może dochodzić, coraz silniej dająca o sobie znać u progu adolescencji, potrzeba wolności, samodzielnego decydowania o sobie. Jak wynika z otrzymanych wyników dzieci w badanych okresach bardzo wysoko cenią sobie rodzinę, ale pojmowaną jako wspólnotę, w której dba się o słabszych, w której obowiązuje zasada szczerości, wywiązywania się z pewnych obowiązków. Jednak już w sytuacji narzuconych zakazów – „nie wolno oglądać filmu" – wyraźnie widać pewien opór, ich niechęć do podporządkowania się. Pewnym wytłumaczeniem tak wysokiej podatności na tę właśnie pokusę, jak się okazało w trakcie badania, było także przekonanie części dzieci, że rodzice z pewnością nie mieliby nic przeciwko takiemu ich zachowaniu. Chociaż moje dopowiedzenie, podczas wypełniania ankiety brzmiało, że rodzice - gdyby byli obecni - nie wyraziliby na to zgody, to i tak część uczniów kwitowała to stwierdzeniem, że im rodzice nie zabraniają oglądania niczego w telewizji. A zatem w przypadku tych dzieci, sytuacja pokusy nie dotyczyłaby przekroczenia normy względem rodziców, ale ogólnej zasady właściwego korzystania z mediów, która to może nie być znana badanym lub też może być przez nich lekceważona.

Pewnym zaskoczeniem może wydawać się aż tak jednoznaczna, w obu badanych okresach, postawa dzieci dotycząca odwiedzenia chorej babci i nie skorzystania z pożyczonej gry. Wydaje się, że jest ona efektem silnie zinternalizowanej, często pryncypialnie - jak zostanie to przedstawione w podrozdziale 7.4. - normy, nakazującej szacunek i specjalne traktowanie członków rodziny, zwłaszcza dorosłych lub też odnoszącej się do opieki nad osobami starszymi lub/i chorymi. Do zaktywizowania tej normy przyczyniły się z pewnością pozytywne doświadczenia

relacji wnuków z dziadkami, sympatia, empatia, może przewidywane koszty (silne obciążenie poczuciem winy w sytuacji nie odwiedzenia chorego), czy też przewidywanie odwzajemnienia (jak ja będę chory, to inni również mnie odwiedzą). W tej sytuacji badani na pewno nie mieli problemu ze zdefiniowaniem swojej powinności moralnej. Zestawienie choroby bliskiej osoby i przyjemności wynikającej ze skorzystania z gry komputerowej nie pozostawia wątpliwości co do hierarchii ważności tych wartości. Z pewnością taka postawa dzieci względem starszych, przeczy także temu, co dość powszechnie uważa się na temat młodego pokolenia, a mianowicie ich niewrażliwości na innych, w tym starszych ludzi.

W kontekście tego rodzi się kolejne pytanie – dlaczego udzielenie pomocy koledze nie było już tak oczywiste i jednoznaczne jak odwiedzenie chorej babci[48]? Sytuacja udzielenia pomocy koledze ma z pewnością inny klimat emocjonalny (patrz: dokładne brzmienie tej sytuacji w ankiecie – aneks, załącznik nr 6) – kolega nie jest członkiem rodziny, nie jest chory i starszy, trudność która go dotknęła nie jest aż tak dotkliwa (z pewnością da sobie radę sam), ale przede wszystkim kolega ten nie jest lubiany (atrakcyjność potrzebującego i sympatia do niego intensyfikują zachowania pomocne – zob. Wojciszke, Doliński, 2008, s. 368). Wszystko to prawdopodobnie złożyło się na fakt nie wzbudzenia w odbiorcy empatii, której pojawienie się stanowi ważny motyw zachowań altruistycznych (por. Batson, Ahmad, Stocks, 2008, s. 448 – 451), ale także nie zaktywizowania w nim norm nakazujących życzliwość, troskę względem potrzebujących.

Jak wskazuje M. Ossowska (2000, s. 165 – 183) normy związane z pomaganiem innym, wiążą się z tzw. „cnotami miękkimi", a zatem przyjmują nie tyle formę nakazów czy zakazów, ile zaleceń. Normy te okazują się być mocno związane z pewnymi emocjonalnymi postawami: życzliwością, miłością bliźniego, opiekuńczością, etc., których nie można komuś nakazać, a jedynie do nich zachęcać (Ossowska, 2000, s. 165 – 183). Również N. Eisenberg wraz ze swoimi współpracownikami na podstawie przeprowadzonych badań, stoi na stanowisku, że podejmowanie zachowań prospołecznych takich jak pomaganiem innym, dzielenie się, pocieszanie – chociaż nieodłącznie związane z doświadczanymi emocjami (tzw. „reakcjami pokrewnymi empatii") – podlega jednak w znacznym stopniu dobrowolnej kontroli. Nawet jeśli dziecko nie odczuwa więc współczucia dla drugiej osoby może zdecydować

[48] Różnica w odporności na pokusę wynosiła tu w obu badanych okresach około 16 p.p.

o udzieleniu mu pomocy. Podjęcie zachowania pomocnego (np. w oparciu o swój system wartości) uzależnione jest jednak od ukształtowanej u danej osoby regulacji zachowań. Im ta regulacja jest słabsza, tzn. im dziecko posiada mniejszą zdolność przekształcania swojej uwagi i powstrzymywania się od niewłaściwych zachowań, tym podjęcie takich zachowań jest mniej prawdopodobne. Nie bez znaczenia jest tu także generalne ukierunkowanie danej osoby na potrzeby innych, troszczenie się o nich oraz uznanie za ważne wartości z tym związanych (Eisenberg, Valiante, Champion, 2008, s. 480 – 510). Można zatem powiedzieć, że w kontekście analizowanych tu wyników badań - przejawiana przez prawie 30% badanych niechęć do udzielania pomocy nielubianemu koledze wynikała prawdopodobnie z nieukształtowania się u nich pewnych ważnych społecznie postaw: życzliwości, braterstwa oraz ze słabego ukształtowania się ich wewnętrznych mechanizmów samokontroli.

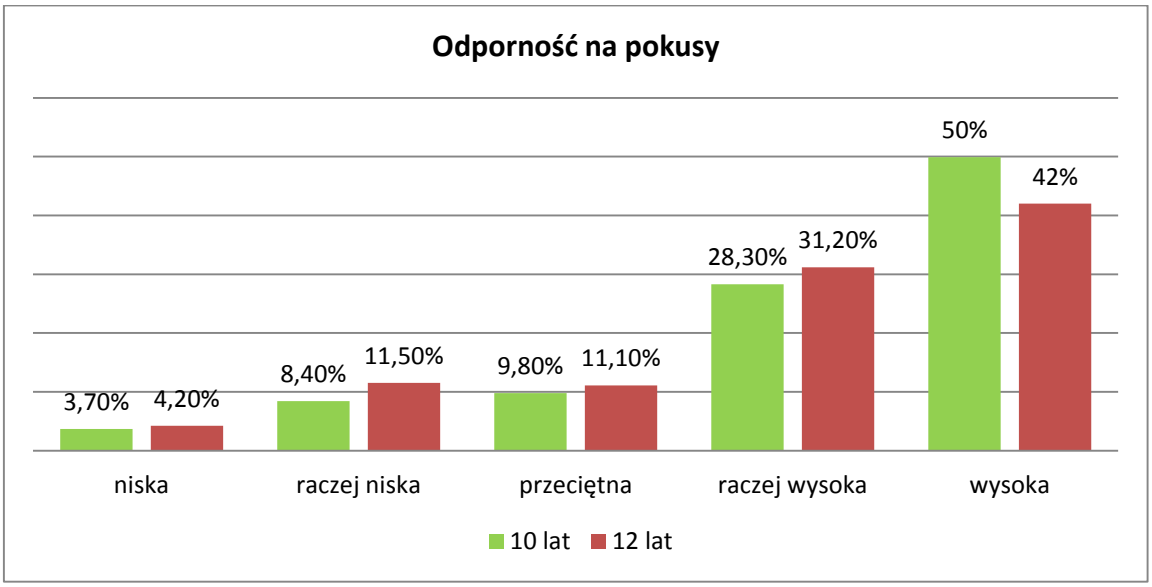
Poniżej zostaną przedstawione zmiany w odporności na pokusy u dzieci między 10 a 12 rokiem życia, wyznaczonej na podstawie wyżej przedstawionych 8 wskaźników odporności. Zmiany te zostaną ukazane w ujęciu statycznym i dynamicznym. Ujęcie statyczne (wykres 7.6.) pozwoli nam odpowiedzieć na pytanie – jaka jest odporność na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat. Ujęcie dynamiczne umożliwi nam natomiast prześledzenie dynamiki jej zmian u konkretnych badanych między ich 10 a 12 rokiem życia (wykres 7.7.).

Tabela 7.7. Zmiany w odporności na pokusy dzieci między 10 a 12 rokiem życia

Odporność na pokusy 12 lat	**Odporność na pokusy 10 lat**									
	niska		**raczej niska**		**przeciętna**		**raczej wysoka**		**wysoka**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
niska	0	**0,0**	1	2,9	4	10,0	4	3,5	8	3,9
raczej niska	1	6,7	8	**23,5**	6	15,0	16	13,9	16	7,9
przeciętna	1	6,7	3	8,8	8	**20,0**	15	13,0	18	8,9
raczej wysoka	5	33,3	15	44,1	11	27,5	39	**33,9**	57	28,1
wysoka	8	53,3	7	20,6	11	27,5	41	35,7	104	**51,2**
Razem	15	100,0	34	100,0	40	100,0	115	100,0	203	100,0

Źródło: badania własne.

Wykres 7.6. Zmiany odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat – ujęcie statyczne



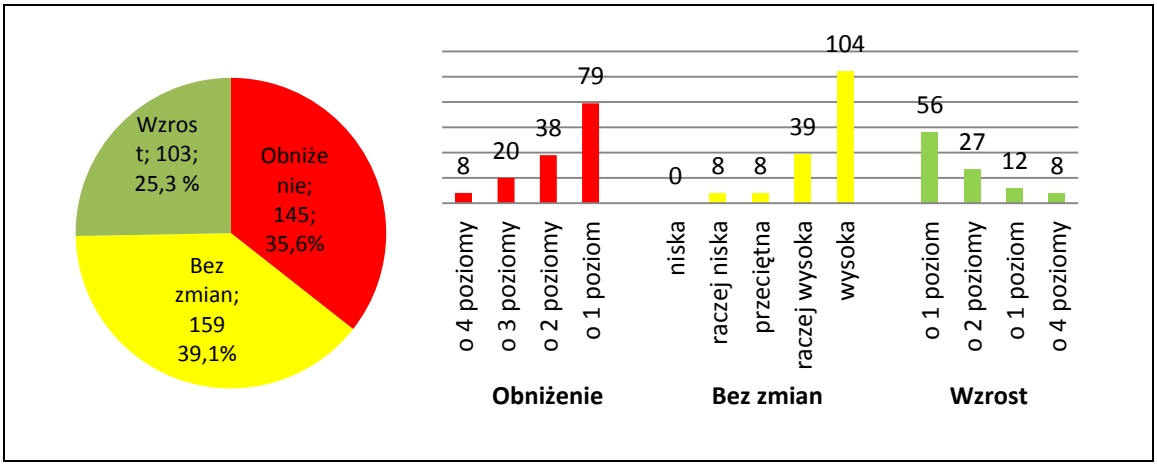
Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.7.

Dokonując charakterystyki odporności dzieci na pokusy w ujęciu statycznym należy stwierdzić, że w obu badanych okresach najwięcej z nich dokonanymi przez siebie wyborami wskazywało na „wysoką" i „raczej wysoką" odporność w tym względzie (78,2% i 73,2%). Jeżeli deklaracje te znajdują potwierdzenie w realnych sytuacjach dnia codziennego (przynajmniej w znacznym stopniu), można stwierdzić, że większość badanych dzieci wieku 10 – 12 lat, potrafi skutecznie przeciwstawiać się trudnościom stojącym im na drodze do podejmowania moralnie słusznych zachowań, a zatem doświadcza poczucia zobowiązania w stosunku do norm.

Odnosząc przedstawiony tu rozkład wyników odporności na pokusy u dzieci będących w drugim etapie szkoły podstawowej do wyników odporności na pokusy młodych ludzi będących na etapie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym uzyskanych w badaniu przez H. Kupiec (2014, s. 216), należy stwierdzić, że wraz z wiekiem wyraźnie przesuwa się granica odporności na pokusy w kierunku jej średnich wartości. Wysoką odporność na pokusy w moim badaniu deklarowało średnio ponad 40% badanych, tymczasem w starszym wieku, zgodnie z badaniami Kupca, takich osób było już tylko 16%.

Uzyskane wyniki pokazują także, że odporność na pokusy w ciągu dwóch lat ulegała obniżeniu, przy czym aby móc odpowiedzieć sobie na pytanie, jak wygląda dynamika zmian odporności na pokusy u dzieci w tym okresie, konieczne staje się prześledzenie ich w odniesieniu do konkretnych badanych, co umożliwia nam ujęcie dynamiczne.

Wykres 7.7. Zmiany w odporności na pokusy dzieci między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.7.

Dokonując charakterystyki zmian odporności na pokusy dzieci między 10 a 12 rokiem życia należy stwierdzić, że doświadcza ich 61% badanych. Zmiany te mają częściej charakter obniżenia odporności (59% wszystkich zmian) niż ich wzrostu. Charakter tych zmian jest zarówno łagodny - dotyczy obniżenia/wzrostu o jeden poziom (54,4%), ale i skokowy (radykalny, znaczny) – obniżenie/wzrost dotyczy przynajmniej dwóch poziomów odporności. Dzieci, które w obu badanych okresach deklarowały taką samą odporność na pokusy, stanowiły prawie 40% ogółu. Najwięcej takich osób było wśród tych, które w wieku 10 lat deklarowały „wysoką" odporność na pokusy (65% dzieci z tej grupy).

Można zatem wyciągnąć wniosek, że okres późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji jest dla znacznej części dzieci okresem dynamicznych zmian w ich odporności na pokusy. Jest to z pewnością przejaw cały czas dokonującej się internalizacji norm i kształtowania w stosunku do nich nastawienia wewnętrznego. Ważne jest to, że zmiany te nie mają jedynie charakteru obniżenia odporności, ale i jej wzrostu, co może oznaczać, że osoby w tym wieku nie tylko poszukują wyższych racji uzasadniających im sens walki z pokusami, ale także, że racje takie znajdują.

Dokonujące się zmiany, zwłaszcza te mające charakter regresu, mogą mieć charakter przejściowy i wiązać się z wchodzeniem badanych w nową fazę – adolescencję, w której to - w celu określenia siebie, swojej tożsamości - niektórzy z nich doświadczają potrzeby kontestowania tego, co do tej pory uznawali za słuszne, a czego sensu do końca nie dostrzegają. Niezależnie jednak od tego mogą stanowić także pierwszy symptom uwstecznienia się wrażliwości ich sumienia. Niestety

dokonując bacznej obserwacji rzeczywistości, i taka interpretacja wydaje się nie być bezzasadna.

7.3. Reakcja dzieci w wieku 10 – 12 lat na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami

Jednym z najbardziej charakterystycznych i rozpoznawalnych przejawów funkcjonowania sumienia człowieka, są tzw. wyrzuty sumienia[49], tj. doznanie negatywnych uczuć moralnych wzbudzonych pod wpływem swojego zachowania, mającego miejsce w przeszłości, którego się głęboko żałuje (por. McDougall, za: Ossowska, 2002, s. 234). Wyrzuty sumienia są zatem wewnętrzną reakcją człowieka na sprzeniewierzenie się wartościom, które uznaje on za słuszne. Stanowią aspekt emocjonalny sumienia, a co się z tym wiąże – ich pojawienie się jest w znacznej mierze niezależne od woli człowieka. Uczuciami moralnymi, będącymi komponentą (komponentami) wyrzutów sumienia są: poczucie winy, wstyd, niezadowolenie, smutek, uczucie ciężaru, przygnębienie, apatia, niesmak, zobojętnienie, uczucie przytłoczenia, strach, gniew. To jakie emocje (emocja) zostaną wzbudzone zależy m.in. od indywidualnego stylu reagowania na tego typu sytuacje, czy motywu, jaki kieruje postępowaniem jednostki (Szewczuk, 1988, s. 73; Ossowska, 2002, s. 235 - 244; Tangney, Stuewig, 2008, s. 409). Dziś, dzięki nieinwazyjnym metodom badania mózgu możemy dokładniej poznać ich neuronalny mechanizm działania i wskazać konkretne obszary w mózgu, gdzie prawdopodobnie powstają (Stach, 2012, s. 77 - 117).

Pomimo, że wyrzuty sumienia są powszechnym i doskonale rozpoznawalnym doświadczeniem większości ludzi, to jednak w badaniach rzadko spotykamy się, aby badacze posługiwali się samym terminem wyrzutów sumienia (zob. Stach 2012, s. 7; Kurtek, Lasota 2012, s. 57). Mówi się zatem nie tyle o wyrzutach sumienia, ile o poczuciu winy, zachowaniu sumieniowym, etc. Niezależnie jednak od tych terminologicznych różnic, wyrzuty sumienia stanowią niezwykle ważny aspekt osobowości człowieka, mający bezpośredni wpływ na jej rozwój, także w innych obszarach jej funkcjonowania.

Wyrzuty sumienia to emocje, które są o tyle dotkliwe, że skierowane są ku przeszłości, ku zachowaniom, których się głęboko żałuje, a na które nie ma się już wpływu. Nic więc dziwnego, że nierozerwalnie z głęboko doświadczonymi wyrzutami

[49] Zagadnienia wyrzutów sumienia, zachowań naprawczych, refleksji i pracy nad sobą zostały szczegółowo scharakteryzowane w rozdziałach: 2.3. oraz 5.3.

sumienia związane są zachowania mające na celu naprawienie wyrządzonego zła. Badania potwierdzają, że takie zachowania naprawcze, jak np. serdeczne przeproszenie, pomoc osobie, którą się skrzywdziło, w miarę możliwości naprawienie wyrządzonego zła jest bezpośrednim następstwem doświadczenia wyrzutów sumienia (Weiner, 2012, s. 138 – 145; Schaffer, 2006, s. 342). Przy czym zgromadzony materiał empiryczny wskazuje, że podjęcie, bądź też zaniechanie tego typu zachowań jest w znacznej mierze uzależnione od rodzaju doświadczanych emocji, komponentów wyrzutów sumienia. Udowodniono, że tego typu zachowania są związane przede wszystkim z doświadczeniem poczucia winy, a nie wstydu, które to poczucie winy wiąże się dodatkowo ze zwiększoną zdolnością do odczuwania empatii (Tangney, Stuewig, 2012, s. 409 – 422). Niewątpliwie zadośćuczynienie jest także sposobem na poradzenie sobie z wewnętrznym dyskomfortem i staje się podstawą odbudowania w sobie pozytywnego obrazu własnej osoby (Szewczuk, 1988, s. 73 - 74). Nie musi to oczywiście oznaczać, że ktoś podejmuje je tylko po to, aby poczuć się lepiej. Zadośćuczynienie jest naturalną reakcją wrażliwej moralnie osoby na wyrządzone przez siebie zło (por. Firlej, 2012, s. 214). Stąd też doświadczanie wyrzutów sumienia, jak i podejmowanie zachowań naprawczych są jednymi z kluczowych wskaźników internalizacji wartości moralnych (Schaffer, 2006, s. 340).

Naprawienie zła jest bezpośrednią reakcją na doświadczenie wyrzutów sumienia. Są jednak jeszcze inne reakcje, najczęściej nieco odroczone w czasie, które wiążą się zarówno z doświadczeniem wyrzutów sumienia, jak i zadośćuczynieniem. Są nimi refleksja i praca nad sobą. Człowiek, który głęboko przeżywa wyrzuty sumienia, podejmuje trud naprawienia zła, w naturalny sposób będzie chciał unikać błędów, które przyczyniły się do tych trudnych dla niego doświadczeń. R. Stach (2012, s. 10, 62 - 67) mówi tu o zapobiegawczej, profilaktycznej funkcji sumienia. M. L. Hoffman (2006, s. 146 - 152) zwraca natomiast uwagę na konieczność poznawczego opracowania doświadczonego poczucia winy. Niewątpliwie „uświadomienie sobie" swojego zachowania będące podstawą wyrzutów sumienia dokonuje się najczęściej na drodze refleksji. Nie oznacza to jednak, że jej rola ogranicza się tylko do tego doświadczenia. Refleksja towarzyszy człowiekowi po przeżyciu wyrzutów sumienia i naprawieniu wyrządzonego zła jako namysł nad sobą, swoim zachowaniem, jego przyczynami, skutkami, strategiami zmiany, ale także w codziennym życiu, kiedy konieczne staje się ustosunkowanie się do różnych spraw, problemów. Refleksja podmiotu nad sobą i swoją rolą w otaczającej rzeczywistości staje się podstawą samowychowania,

samokształtowania, autokreacji (por. Śliwerski, 2010; Dudzikowa, 1993, 2006a). W samowychowaniu ważne miejsce zajmuje natomiast, jak pisze E. Sujak (1989, s. 33 - 34), aktywne zaangażowanie danej osoby w samopoznanie, zwalczanie wad, wypracowanie sprawności moralnych, jak również dążenie do urzeczywistnienia w swoim życiu wybranego ideału osobowego. Niepodjęcie refleksji i pracy nas sobą pozbawia zatem człowieka osobistego wkładu w rozwój swojego sumienia, jak i osobowości w ogóle. Sumienie nie pełniąc funkcji zapobiegawczej (antycypacyjnej) ogranicza swoje działanie do reagowania sytuacyjnego, co może z czasem przyczynić się do podejmowania różnych strategii manipulowania nim, w celu zniwelowania doświadczania wewnętrznego dyskomfortu wywołanego wyrzutami sumienia (por. Stach, 2012, s. 141).

Te trzy rodzaje reakcji, tj. wyrzuty sumienia, zadośćuczynienie oraz refleksja i praca nad sobą są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie od siebie uzależnione. Na te elementy reakcji w sytuacji sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom wskazują w znacznej mierze wyniki badań różnych badaczy przytoczonych przez B. Weiner (2012, s. 138). Zgodnie z nimi przyznanie się do winy, wiąże się nierozerwalnie z uznaniem odpowiedzialności za swoje zachowanie, a przez to z doświadczeniem wyrzutów sumienia (wstydu, smutku), doświadczeniem skruchy i żalu, propozycją rekompensaty albo naprawy błędu oraz obietnicą powstrzymania się od podobnych zachowań w przyszłości.

Przeżywanie wyrzutów sumienia, jak i podejmowanie zachowań naprawczych są powszechnym doświadczeniem dzieci już od około drugiego roku życia (Schaffer, 2006, s. 342). Dopiero jednak, zgodnie z wynikami badań przytoczonymi przez M. L. Hoffmana (2006, s. 115 – 116), w wieku 6 – 8 lat dzieci potrafią czuć się winne, jeśli niedopełniały jakiegoś zobowiązania (np. obiecały odwiedzić chorego kolegę, po czym tego nie uczyniły, a przez to sprawiły mu przykrość), a w wieku 10 – 12 lat z powodu złamania ogólnej abstrakcyjnej zasady moralnej dotyczącej tego, jak należy traktować innych. Wówczas to potrafią one także dokonywać uogólnień i wyciągać wnioski. Dzieci w tym wieku porównując się z rówieśnikami, potrafią czują się winne także z powodu mniejszego zaangażowania i wytrwałości w przestrzeganiu moralnych zasad.

Najpóźniej w rozwoju dziecka pojawiają się ostatnie dwa typy aktywności ujęte tu w ramach jednego rodzaju reakcji, tj. gotowości do refleksji i pracy nad sobą. Zdolność do refleksji jak i pracy nad sobą wiąże się nierozerwalnie z osiągnięciem przez jednostkę dość wysokiego poziomu rozwoju - przede wszystkim w sferze

poznawczej i emocjonalnej. Refleksja stanowi nieodzowny element pracy nad sobą. Samopoznanie, jako efekt podjętej refleksji nad sobą czyni człowieka, jak wskazuje B. Śliwerski (2010, s. 141) „… bardziej otwartym na osobiste doświadczenie i (…) stanowi warunek wstępny podjęcia przez człowieka z własnej potrzeby i inicjatywy prób samodzielnego pokierowania własnym rozwojem".

Refleksja nad swoim zachowaniem pojawia się w rozwoju wcześniej niż praca nad sobą. Okres późnego dzieciństwa – początek okresu dojrzewania to czas, w którym dzieci są najczęściej na etapie myślenia konkretno - wyobrażeniowego, a tylko część z nich wkracza w fazę myślenia opartego na operacjach formalnych. Z pewnością te, które wkroczyły już w fazę myślenia formalnego, abstrakcyjnego bez problemu potrafią dokonać także refleksji nad swoim zachowaniem. Stają się bowiem zdolne do dokonywania introspekcji i „myślenia o swoich myślach" i uczuciach, potrafią wykraczać poza swoje codzienne doświadczenie ku sprawom, w których nie mają jeszcze żadnego doświadczenia, wdrażają się do rozumowania kombinatorycznego, czyli biorącego pod uwagę kilka zmiennych równocześnie (Wadsworth, 1998, s. 131 – 134). I. Obuchowska (1996, s. 101) pisze: „Dziecko poznawało siebie poprzez stosunek innych ludzi do niego, dorastający szuka wiedzy w sobie samym, poprzez wewnętrzną refleksję". Jak się jednak okazało, w badaniach dwukrotnie przeprowadzonych przez W. Woronowicz (2006), już stadium operacji konkretnych umożliwia dzieciom podjęcie prostych form refleksji moralnej nad różnymi zachowaniami, przy czym, aby refleksja na tym etapie mogła mieć miejsce, dzieci musza być do niej wdrażane przez dorosłych. Jest to możliwe m.in. dzięki temu, że już na tym etapie myślenia dzieci są zdolne do dokonywania logicznej analizy różnych konkretnych zdarzeń, uwzględniającej ciąg przyczynowo – skutkowy, potrafią spojrzeć na sytuację z różnych punktów widzenia (zanikający egocentryzm myślenia) i dokonać jej krytycznej oceny (por. Wadsworth, 1998, s. 109 – 114). Zwiększająca się na tym etapie zdolność koncentracji uwagi dziecka, jak i spostrzegania dowolnego umożliwiają mu zatrzymanie się dłużej na jakiejś kwestii i przeanalizowanie jej. Ważne okazuje się także, mające w tym okresie miejsce, zinternalizowanie (przynajmniej częściowe) ważnych społecznie wartości i norm moralnych, rozwój świadomość siebie jako podmiotu własnych działań, stabilizowanie się zdolność dokonywania samooceny oraz wynikające z niej realistyczne poczucie własnej wartości (Stefańska – Klar, 2008, s. 151).

Drugą analizowaną tu aktywnością jest praca nad sobą. W wieku 10 – 12 lat trudno jest mówić o rzeczywistej, w pełni samodzielnej pracy nad sobą, wpisującej się

w szeroko rozumiane samokształtowanie (zob. Dudzikowa, 1993). Aby podjąć tę aktywność potrzebny jest nie tylko wysoki poziom rozwoju poznawczo – emocjonalnego, ale także zdecydowanie szerszy zakres osobistego doświadczenia, myślenia perspektywicznego – nakierowanego na przyszłość. Wielu stoi na stanowisku, że ma to miejsce nawet dopiero w wieku dorosłym (studenckim).

B. Śliwerski (2010) podejmując zagadnienie samowychowania zauważa, że dziś dysponujemy niewielką ilością badań nad samowychowaniem w ogóle, nie wspominając już o samowychowaniu u dzieci. Przywołując wyniki uzyskane m.in. przez radzieckich naukowców (m.in. L.I. Ruwińskiego i I. Koczetowa) dotyczące pracy nad sobą dzieci będące na etapie szkoły podstawowej stwierdza, że w okresie tym trudno jest mówić o „samowychowaniu" w znaczeniu sensu stricte (bardziej wnikliwe omówienie tych badań znajduje się w rozdziale 4.2.). Można natomiast mówić już o podejmowaniu pewnych zmianach swoich zachowań pod wpływem wymagań stawianych przez dorosłych. Chociaż dzieci na tym etapie nie potrafią jeszcze dostrzec związku między swoim zachowaniem, a prezentowanymi przez siebie cechami osobowości, to jednak w sytuacji niezadowolenia dorosłych są skłonne do werbalizowania obietnic, przyrzeczeń wyrażających gotowość do korygowania własnych zachowań. Na tym etapie funkcjonują „echoidalne" sądy dzieci dotyczące ich własnej osoby, tj. sądy będące odbiciem opinii znaczących dla nich osób, przede wszystkim rodziców i nauczycieli (za: Śliwerski, 2010, s. 78 - 87; por. Stefańska – Klar, 2008, s. 153). Już jednak w okresie dorastania dążenie do samodzielności w kształtowaniu siebie, stabilizowanie się samowiedzy, poczucia własnej wartości, niezadowolenie ze swoich wad uniemożliwiających np. osiągnięcie wysokiego statusu w grupie sprawiają, że młody człowiek podejmuje pierwsze próby samowychowania. Ważne staje się tu również przejście od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego, które umożliwia podejmowanie refleksji i przemyśleń na zdecydowanie wyższym poziomie abstrakcji. Dorastający formułując samosądy o swoich wadach i przywarach, próbują jednocześnie wskazać, jak można się im przeciwstawić, jak z nimi walczyć (Śliwerski, tamże).

Aby zbadać zatem reakcję dzieci na podjęte przez siebie zachowanie niezgodne z akceptowanymi przez siebie normami[50], w jej trzech rodzajach, wykorzystano listę dwunastu stwierdzeń przedstawiających różne wewnętrzne przeżycia (gotowość

[50] Termin ten został zaczerpnięty od A. Gołąba (1979, s. 123), z tym, że autor przypisywał mu węższy charakter, niż ten zaproponowany w pracy.

do przeżywania wyrzutów sumienia), jak i podejmowane zachowania (gotowość do podejmowania zachowań naprawczych, gotowość do refleksji i pracy nad sobą), do których badany musiał ustosunkować się poprzez wybór jednego z dwóch wyrażeń – „zgadzam się", bądź „nie zgadzam się".

W tabeli 7.8. zliczono ile dzieci ustosunkowując się do 12 twierdzeń zawartych w ankiecie, ukazujących różne rodzaje reakcji na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom, wskazało na gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowość do zachowań naprawczych oraz gotowość do refleksji i pracy nad sobą w wieku 10 i 12 lat. Obliczono udziały procentowe tych dzieci w ogólnej liczbie zbadanych osób oraz przeprowadzono testy *u* istotności różnicy dla poszczególnych reakcji, aby sprawdzić czy odpowiedzi dzieci 10-letnich istotne różniły się od tych udzielonych przez 12-latków. Wyniki tej analizy zilustrowano na wykresie 7.8.

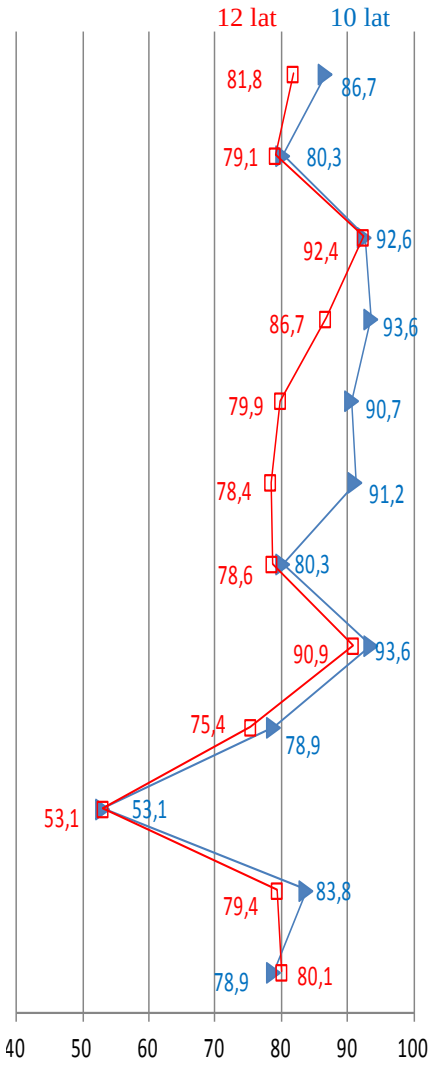
Tabela 7.8. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami

Rodzaje reakcji	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami	10 lat		12 lat		Istotność różnic m. 10 a 12 lat P
		n	%	n	%	
Gotowość do przeżywania wyrzuty sus ususu	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.	353	86,7	333	81,8	0,055
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.	327	80,3	322	79,1	0,670
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.	377	92,6	376	92,4	0,913
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.	381	93,6	353	86,7	0,001
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.	369	90,7	325	79,9	0,000
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.	371	91,2	319	78,4	0,000
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.	327	80,3	320	78,6	0,548
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastanawia się, jak to naprawić.	381	93,6	370	90,9	0,150
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.	321	78,9	307	75,4	0,234
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło, było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.	216	53,1	216	53,1	1,000
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się, czy okłamuje kolegów.	341	83,8	323	79,4	0,105
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.	321	78,9	326	80,1	0,672

Źródło: badania własne.

Wykres 7.8. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami

Rodzaje reakcji	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastawia się, jak to naprawić.
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło, było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się, czy okłamuje kolegów.
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.8.

Opisu reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dokonano poprzez charakterystykę jej rodzajów, tj. gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą.

Dzieci w wieku 10, jak i 12 lat deklarują wysoką wrażliwość w sytuacji podjęcia przez siebie niewłaściwych zachowań, co znajduje wyraz w ich gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia. Pozytywnie, tzn. wskazując na doświadczanie

wyrzutów sumienia - do przedstawionych im w ankiecie zdań – opowiedziało się ponad 80%, a nawet ponad 90% badanych.

Dokonując charakterystyki sposobu przeżywania wyrzutów sumienia przez dzieci należy stwierdzić, że najczęściej wskazują one na moment „uświadomienia sobie", że postąpiło się źle. Jak wiadomo, moment „uświadomienia sobie" swojej winy, nie zawsze ma miejsce bezpośrednio po dokonanym czynie, często wręcz przeciwne – jest odroczony w czasie. Mówi się nawet, że sumienie „gryzie", „męczy", „dręczy" doprowadzając w końcu do jej uświadomienia.

Na konieczność „uświadomienia sobie" swojej winy w doświadczeniu wyrzutów sumienia zwrócili uwagę m.in. W. Szewczuk (1988, s. 73 - 74), czy A. Jakubik (1975, s. 298). Pierwszy badacz dokonując opisu „zachowania sumieniowego" (można śmiało nazwać je wyrzutami sumienia) zwraca uwagę, że negatywny stan emocjonalny: smutek, żal, wstyd, etc. jest poprzedzony narastającą świadomością własnego wykroczenia. Podobnie A. Jakubik (1975, s. 298) zauważa, że negatywny stan emocjonalny musi być poprzedzony aktem poznawczym – zrozumieniem swojej winy. Dopiero ta świadomość staje się przyczynkiem narastającego z czasem negatywnego stanu emocjonalnego (por. Walesa, 1980).

Przedstawiając swój sposób doświadczania wyrzutów sumienia około 20% dzieci w obu badanych okresach wskazało, że skutecznym sposobem poradzenia sobie z tym nieprzyjemnym doświadczeniem jest podjęcie jakiejś aktywności, pozwalającej im zapomnieć o tym, co się stało. Nieco mniej dzieci, bo w wieku 10 lat - 13%, a w wieku 12 lat - 18%, opowiedziało się natomiast za tym, że pojawienie się wyrzutów sumienia jest u nich uzależnione od ujawnienia ich winy. Ta grupa dzieci wyraźnie deklarowała, że jeśli zrobi się coś złego (tu: okłamie) i nikt się o tym nie dowie, to po prostu się o tym zapomina.

Podjęcie innej aktywności jest z pewnością prostą formą ucieczki od dyskomfortu wyrzutów sumienia i może wiązać się z aktywizowaniem różnych formy manipulowania własnym sumieniem, w celu takiej reinterpretacji sytuacji, aby zniwelować to nieprzyjemne doznanie (zob. Stach, 2012, s. 139 - 144). Gotowość doświadczania wyrzutów sumienia w zależności od ujawnienia winy wyraźnie wskazuje natomiast na niski poziom internalizacji norm, kiedy to poczucie winy dyktowane jest niezadowoleniem osób znaczących, groźbą kary, utratą nagrody, a nie wewnętrznym dyskomfortem (Gołąb, 1980b, s. 236 – 239).

Analizując drugi rodzaj reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, zauważamy, że dzieci w wieku 10 – 12 lat przejawiają wysoką gotowość do zachowań naprawczych, przy czym gotowość ta w ciągu dwóch lat uległa wyraźnemu obniżeniu (istotne statystycznie obniżenie nastąpiło w 2 z 4 reakcji tego typu).

Dziesięciolatkowie w zdecydowanej większości (91,2%) uważają, że należy przyznać się, jeśli zrobiło się coś niewłaściwego oraz, że należy pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, wyciągając nawet pierwszemu rękę do zgody (90,7%). W wieku 12 lat takie konkretne sposoby naprawienia zła, cieszyły się już mniejszym uznaniem badanych niż dwa lata wcześniej (na przestrzeni dwóch lat miało miejsce istotne statystycznie obniżenie poparcia dla tych dwóch zachowań), chociaż nadal były one wskazywane jako słuszne przez około 80% badanych.

W podejmowaniu zachowań naprawczych nie chodzi jednak tylko o to, aby miały one miejsce, ale aby ich wystąpienie było podyktowane autentyczną potrzebą naprawienia wyrządzonego zła. Nie chodzi zatem o mechanicznie wypowiadanie np. słowa „przepraszam", które przecież może wynikać z czystego wyrachowania, ale - na co zwraca uwagę E. Sujak (1972, s. 693) – o pełne zaangażowania, szczere zadośćuczynienie. Jak ta kwestia kształtuje się wśród badanych dzieci?

W świetle wyników analizowanych tu badań, znaczna część uczniów - ok. 20%, zarówno w wieku 10, jak i 12 lat nie deklaruje w sytuacji sprawienia komuś „dużej przykrości" doświadczenia potrzeby wynagrodzenia tej osobie swojego zachowania w inny sposób, niż poprzez przeproszenie jej. Odsetek badanych mających wyraźny opór wobec przekroczenia tej formy naprawienia wyrządzonego zła jest o 10 p.p. większy niż w odniesieniu do innych rodzajów zachowań naprawczych. Niewątpliwie fakt pozostania jedynie na „przeproszeniu" w sytuacji wyrządzenia komuś „dużej krzywdy", wskazuje na poziom dojrzałości sumienia dzieci, ich zrozumienie istoty takich zachowań. Na ile potrafią oni „otworzyć się" na tę konkretną sytuację, a zatem zrezygnować z gotowych rozwiązań – przyzwyczajeń, zachowań, które „nakazywano" im podejmować, na rzecz uruchamia własnej inicjatywy, kreatywności, uwzględnia konkretnego kontekstu zdarzenia, aby wypracować najlepsze, najbardziej adekwatne rozwiązania (por. Valadier, 1997, s. 115 – 122).

Niedostrzeganie konieczności wykraczania poza słowo „przepraszam" może wiązać się z siłą doświadczanych emocji (jeśli są zbyt słabe, wówczas nie wpłyną na decyzje dziecka), ale i ich rodzajem - czy jest to poczucie winy, czy wstydu. Doświadczanie poczucia winy przyczynia się do skupienia się na cierpieniu osoby,

którą się skrzywdziło. Doświadczenie wstydu natomiast do skupienia uwagi na własnej niedoskonałości, na swoim cierpieniu, wyzwala chęć ucieczki, a nawet agresję wobec innych (Tangney, Stuewig, 2012, s. 409 – 422).

Niedostrzeganie przez dziecko konieczności adekwatnego wynagrodzenia osobie wyrządzonego przez siebie „zła" może wiązać się z podejmowanymi wobec niego praktykami wychowawczymi, zorientowanymi jedynie na egzekwowanie zadośćuczynienia (najczęściej przeproszenia) bez zrozumienia jego istoty. Zwraca na to uwagę m.in. W. Firlej (2012, s. 214) wskazując za M. Kowalską, że wymuszanie przeproszenia przez dziecko, niezależnie od tego, co ono czuje i myśli sprawia, że zachowanie to przyjmuje formę „narzuconego upokorzenia", „pustej formuły" niezależnej od doświadczanych wyrzutów sumienia. Z pewnością takie praktyki nie pomagają mu odkrywać sensu takich zachowań, konieczności przyjmowania za nie odpowiedzialności. Jak wskazuje autor - należałoby wtedy pozwolić dziecku dojrzeć do decyzji o ich podjęciu, dać mu szansę na ich przemyślenie. Tylko bowiem okazanie przez dziecko aktu woli, choćby najmniejszego, jest „naturalnym podłożem dobrych przeprosin" (tamże) i każdej innej formy zachowań naprawczych. Problem zrozumienia istoty zachowań naprawczych przez dzieci w tym wieku jest tym bardziej istotny, że wkraczają one w nową fazę swojego rozwoju – adolescencję, w której jeśli nie będą rozumiały ich sensu, z pewnością nie będą ich podejmowały, odrzucą je jako niezrozumiałe i nakazane z zewnątrz.

Analizując wyniki uzyskane w kontekście refleksji i pracy nad sobą należy stwierdzić, że wskazują one na gotowość dzieci do podejmowania także i tych aktywności. Zarówno dzieci 10 – letnie jak i 12 – letnie uznały, że ważna jest nie tylko potrzeba zastanawiania się nad moralną wartością własnego zachowania, ale także podejmowanie postanowień mające na celu ich udoskonalenie. Istotny jest również fakt, że dzieci na tym etapie rozwoju nie spostrzegają negatywnych cech charakteru, jako stałych i niezmiennych, ale jako takich, na które ma się wpływ, które można zmienić. Potwierdzeniu uległy zatem wyniki badań przytoczone przez B. Śliwerskiego (2010) wskazujące na gotowość do podejmowania aktywności samowychawczych, co oczywiście, ze względu na ograniczenia rozwojowe (dotyczące zwłaszcza pracy nad sobą), nie musi oznaczać ich realnego podejmowania.

W odniesieniu jednak do tego rodzaju reakcji mamy do czynienia z ciekawym zjawiskiem. O ile na podstawie otrzymanych wyników trzech jego przejawów (nr: 9,11,12) można jednoznacznie stwierdzić, że dzieci w wieku 10 – 12 lat

w większości (średnio w 80%) przejawiają gotowość do takich zachowań, o tyle wyniki uzyskane w stosunku do jednego z nich (nr 10) znacznie odbiegają od pozostałych. W ankiecie, którą wypełniały dzieci znajdowało się zdanie - *Po co zastanawiać się czy to, co się zrobiło było dobre czy złe. Trzeba cieszyć się chwilą obecną i nie rozpamiętywać tego, czego i tak nie da się zmienić.* Z tak postawionym stwierdzeniem zgodziła się prawie połowa badanych. Pierwsza część tej wypowiedzi nie różni się zasadniczo od treści pozostałych zdań wskazujących na gotowość do refleksji i pracy nad sobą. Całość jednak pokazuje, jak młodzi ludzie nie mają jeszcze ukształtowanego zdania w tej kwestii i jak łatwo podążają za sloganami lansowanymi w mediach, będącymi wyrazem współczesnej kultury przyjemności, pośpiechu, natychmiastowości, które często są niestety przeciwieństwem świadomego samokształtowania swojej osobowości (zob. Melosik, 2014). „Rozpamiętywanie", powracanie myślami do tego, co się zrobiło i dokonywanie tego oceny w kategoriach dobra i zła, to nic innego jak uświadamianie sobie swojej winy (bądź jej braku), a zatem - jak wskazano już w toku wcześniejszych analiz, kluczowy etap prowadzący do doświadczenia wyrzutów sumienia (Szewczuk, 1988; Jakubik, 1975), bądź stanowiący efekt ich doświadczania. To więc ważna aktywność ukierunkowana na wzrost samoświadomości człowieka – „wewnętrzny proces porównywania różnych decyzji i aktów, ich rezultatów i skutków, a także wyborów będących wynikiem tego porównywania" (Chudy, 2006, s. 71). Dzięki tak rozumianej refleksji sumienie jednostki może nie tylko generować swoje sądy przyczyniające się do doświadczenia wewnętrznego dyskomfortu, ale także pozwala unikać powtarzania tych samych błędów, kręcenia się wokół swoich słabości i chociaż proces ten nie jest najczęściej przyjemny, to jednak umożliwia dalszy rozwój człowieka.

Uzyskane tu wyniki korespondują w znacznej mierze z tym uzyskanymi w odniesieniu do trafności oceny moralnej oraz odporności na pokusy, podejmujących problem wzajemnych zależności doświadczania przyjemności i wypełniania obowiązków. Okazuje się zatem, że kiedy w grę wkracza jakaś aktywność, która burzy wizję beztroskiego, pełnego przyjemności świata, wówczas znaczna część młodych ludzi deklaruje chęć odrzucenia od siebie tego, co tę wizje burzy, nawet jeśli aktywności te byłoby moralnie bardzo wartościowe.

Poniżej w celu syntezy uzyskanych wyników obliczono średnie wyników przedstawionych powyżej reakcji przyporządkowanych ich trzem rodzajom. Przeprowadzono test *t* istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych, aby sprawdzić, czy średnie rodzajów reakcji u dzieci w wieku 10 lat różnią się istotnie od

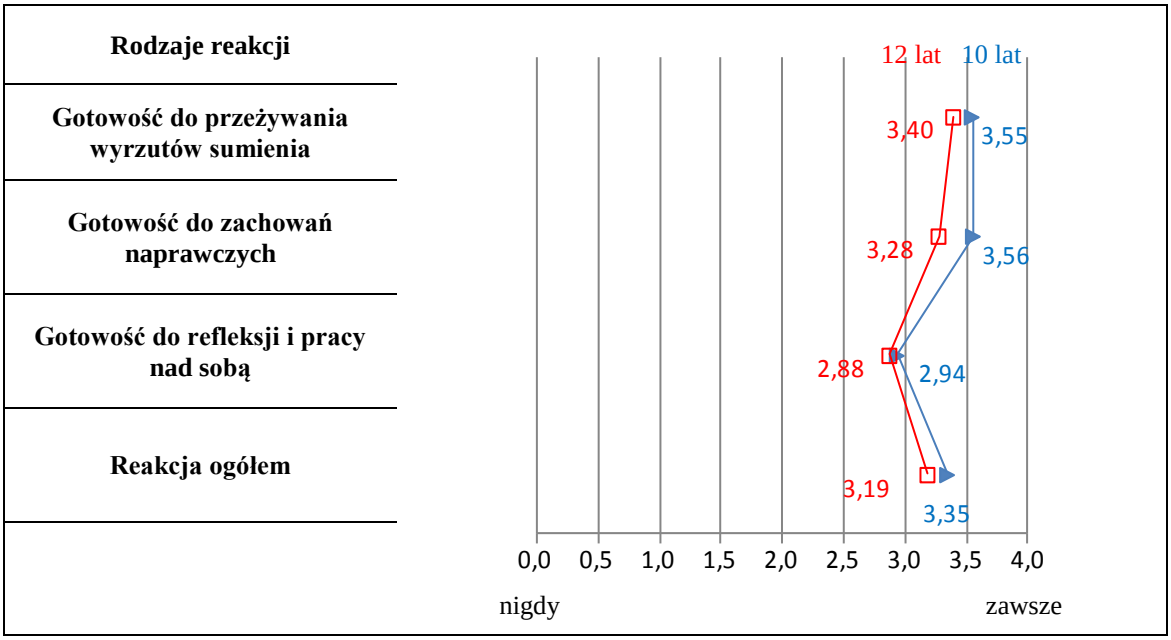
odpowiednich średnich u tych dzieci w wieku 12 lat. Otrzymane wyniki przedstawiono w tabeli 7.9. i zilustrowano na wykresie 7.9.

Tabela 7.9. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów

Rodzaje reakcji	10 lat		12 lat		Różnice między 10 lat a 12 lat		Istotność różnic m. 10 a 12 lat
	M	SD	M	SD	M	SD	
Gotowość do przeżywana wyrzutów sumienia	3,55	0,78	3,40	0,93	0,15	1,09	0,014
Gotowość do zachowań naprawczych	3,56	0,77	3,28	0,96	0,28	1,11	0,001
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	2,94	1,00	2,88	1,10	0,06	1,29	0,299
Reakcja ogółem	3,35	0,63	3,19	0,79	0,16	0,86	<0,001

Źródło: badania własne.

Wykres 7.9. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.9.

Dokonując analizy wyników przedstawionych w tabeli oraz na wykresie należy jednoznacznie stwierdzić, że w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji, dzieci wyrażają silną gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia oraz podejmowania zachowań naprawczych. Należy także stwierdzić, że na przestrzeni dwóch lat gotowość do przeżywania/podejmowania tych reakcji istotnie się obniżyła, szczególnie w odniesieniu do zachowań naprawczych.

Gotowość do zastanawiania się nad swoim zachowaniem, jak i prób jego zmiany jest znacznie słabsza niż pozostałych rodzajów reakcji, ale i bardziej zróżnicowana, na co wskazują znacznie wyższe wartości odchylenia standardowego. Świadczy to zatem o dużej różnorodności deklarowanej przez dzieci gotowości w tym względzie, co – zgodnie z wcześniejszą analizą może wiązać się z podatnością młodych ludzi na pewne modne dzisiaj hasła narzucające konieczność bycia szczęśliwym „tu i teraz", rezygnowania z refleksji, która ze swej natury związana jest wysiłkiem, pewnym emocjonalnym obciążeniem, czasem, wyciszeniem.

To, że dzieci na etapie późnego dzieciństwa – wkraczania w pierwszą fazę adolescencji, nie mają jeszcze ukształtowanego poglądu na temat refleksji i pracy nad sobą, jest dość naturalne, bo aktywności te stanowią przecież cały czas pewne „novum" w repertuarze ich zachowań. Z drugiej jednak strony, jak pokazują wyniki badań dotyczące m.in. inteligencji emocjonalnej dzieci, ich samodzielności, ciekawości poznawczej, doświadczenia podmiotowości, wykorzystywania strategii aktywnych vs pasywnych (zob. m.in. Kuszak 2008; Mikołajczyk, 2011; Sowińska 2011b; Michalak, 2013), dzieci w tym wieku mają także stosunkowo słabo ukształtowane kompetencje stanowiące podstawę tych aktywności. Pytaniem jakie się zatem pojawia to – czy współczesna szkoła wychodzi w ogóle naprzeciw kształtowania w dzieciach potrzeby refleksji i pracy nad sobą. Z pewnością okres późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji jest już właściwym okresem na tego typu oddziaływań (Woronowicz, 2006; Koczetow, za: Śliwerski, 2010, s. 87, Bałahowicz, 2009).

Kształtowanie refleksyjności uczniów, jak za J. Brunerem wskazuje M. Dudzikowa (2010, s. 337 - 408) powinno być obok współpracy i sprawstwa, jednym z głównych elementów kształcenia dziecka w szkole. Tymczasem jak wdrażanie do refleksji (w tym samodzielnego myślenia) i pracy nas sobą wygląda w naszych szkołach, ukazują m.in. wyniki badań przeprowadzonych przez zespół badawczy pod kierunkiem M. Dudzikowej i R. Wawrzyniak – Beszterdy wśród poznańskich studentów – pierwszych absolwentów zreformowanego systemu edukacji. Wspominając swoje lekcje wychowawcze (a zatem lekcje, podczas których aktywności te powinny mieć miejsce) w większości wskazywali oni, iż nie przyczyniły się one do ich refleksji „różnych spraw społecznych oraz ważnych problemów ludzi i świata", jak i lepszego poznania siebie oraz podjęcia pracy nad sobą. Jedynie połowa z nich, deklarowała także, że podczas nich miała możliwość dyskutowania, spierania się, wyrażania swoich wątpliwości bez narażania się na śmieszność czy niezadowolenie nauczycieli. Taki

obraz szkolnej rzeczywistości wyłania się z niewielkimi różnicami (dotyczącymi głównie podejmowania dyskusji) na wszystkich trzech szczeblach kształcenia: szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły średniej (Jaskulska, 2010, s. 147 – 154). Również wyniki innych badań ukazujących m.in. autorytarny styl prowadzenia lekcji, chroniczne doświadczanie przez uczniów nudy na lekcjach, wprowadzanie uczniów w świat wartości bez rozwijania w nich ich rozumienia (m.in. Morszczyńska, Morszczyński, 2003, Knasiecka – Falbierska, 2010; Orzoł, 2011) wskazują, że współczesna szkoła jest nie tylko dysfunkcjonalna w zakresie wdrażania swoich uczniów do refleksji i pracy nad sobą, ale także do kształtowania w nich dyspozycji pokrewnych, dzięki którym aktywności te miałyby większą szansę samoczynnego ujawnienia się w nich w przyszłości.

Podsumowując to zagadnienie należy stwierdzić, że bez zdolności podejmowania refleksji, która jest także podstawą samowychowania, nie ma szans na ukształtowanie się w człowieku dojrzałego sumienia. Trafnie ujmuje to psycholog rozwojowa K. Appelt (2005, s. 289) – „rozwój moralny, tak jak inne sfery wymaga stymulowania, wspierania przez opiekunów, np. poprzez zachęcanie do refleksji nad postępowaniem swoim oraz innych osób, poprzez dyskutowanie, przekonywanie do swoich racji w zakresie tego, co jest słuszne i sprawiedliwe, a nie jedynie poprzez autorytarne narzucanie swojego zdania".

W kontekście przytoczonych wyników powstaje pytanie o wzajemne zależności między omawianymi trzema rodzajami reakcji na sprzeniewierzenie się akceptowanym normom. W dojrzale funkcjonującym sumieniu wszystkie one wzajemnie się dopełniają i przenikają. A jak to wygląda u dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji? Czy gotowość do przeżywania w wieku 10 lat wyrzutów sumienia ma wpływ na gotowość do ich przeżywania w wieku 12 lat oraz gotowość w zakresie pozostałych rodzajów reakcji? Na te, jak i analogiczne pytania, zostanie udzielona odpowiedź na podstawie analizy wartości współczynników korelacji tau – Kendalla przedstawionych w tabeli 7.10.

Tabela 7.10. Wzajemne zależności między gotowością dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami - współczynniki korelacji tau c

	Rodzaje reakcji	10 lat		
		Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	**Gotowość do zachowań naprawczych**	**Gotowość do refleksji i pracy nad sobą**
12 lat	**Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia**	**0,147**	**0,251**	**0,270**
	Gotowość do zachowań naprawczych	0,332	**0,163**	0,222
	Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	0,364	0,325	**0,209**

Uwaga!
Korelacje między osiągnięciami dzieci w wieku 10 lat a 12 lat znajdują się na głównej przekątnej, powyżej – 10 lat, poniżej – 12 lat.
Wszystkie współczynniki korelacji są istotne (p<0,05).
Źródło: badania własne.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w tabeli 7.10. można stwierdzić, że gotowość doświadczania danego rodzaju reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami (tj. wyrzutów sumienia, zachowań naprawczych, refleksji i pracy nad sobą) u dzieci w wieku 10 lat ma wpływ na przejawianą przez nich gotowość do tego rodzaju reakcji w wieku 12 lat. Oprócz tego – poziom gotowości w zakresie jednego rodzaju reakcji, miał także wpływ na poziomy gotowości pozostałych rodzajów reakcji i to zarówno w wieku 10 jak i 12 lat. Należy przy tym zaznaczyć, że zależności te miały kierunek dodatni, tzn. im wyższa gotowość do doświadczania jednego rodzaju reakcji, tym wyższa gotowość do doświadczania drugiego rodzaju reakcji, etc. Podobnie więc, jak miało to miejsce w kontekście trafności oceny moralnej - wszystkie rodzaje reakcji, ich poziom i funkcjonowanie są ze sobą ściśle powiązane zarówno w wieku 10 oraz 12 lat, jak i między 10 a 12 rokiem życia.

A zatem sumienie dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wczesnej adolescencji charakteryzuje się dużą - adekwatną do możliwości rozwojowych tego okresu, dojrzałością. Dzieci nie tylko wykazują gotowość doświadczania różnych rodzajów reakcji na sprzeniewierzenie się akceptowanym wartościom, ale także reakcje te są u nich bardzo ściśle ze sobą powiązane. Dzięki temu rozwój ich sumienia charakteryzuje się ciągłością (osiągnięcia zdobyte w wieku 10 lat są podstawą tego, co

prezentują oni w wieku 12 lat), ale i spójnością. Nieprzyjemne z gruntu doświadczenia, jakimi są wyrzuty sumienia, nie pozostają jedynie pewnymi reakcjami emocjonalnymi, ale wiążąc się z innymi podejmowanymi zachowaniami (zadośćuczynieniem, refleksją, pracą nad sobą) mogą przyczyniać się do utrzymania dobrych relacji z innymi, jak i osobistego rozwoju nie tylko w sferze moralnej, ale i w innych sferach osobowości.

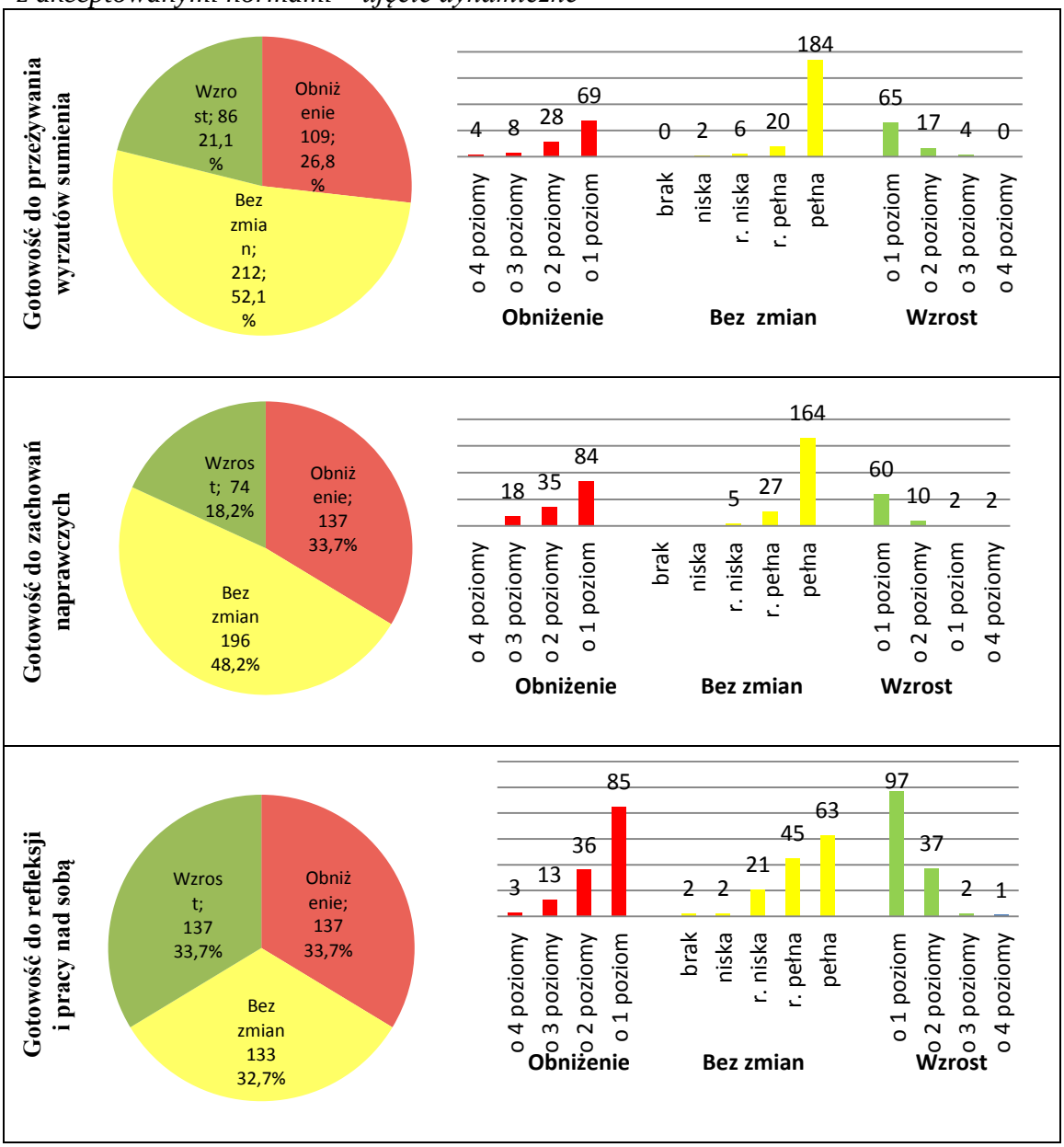
Poniżej zostanie przedstawiony przebieg zmian w zakresie trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami u dzieci między 10 a 12 rokiem życia, wyznaczonych na podstawie przedstawionych w tabeli 7.8. wskaźników. Zmiany te zostaną ukazane w ujęciu dynamicznym i statycznym Ujęcie dynamiczne pozwoli nam prześledzić dynamikę zmian, dokonujących się u tych samych badanych między 10 a 12 rokiem życia (tabela 7.11., wykres 7.10.). Ujęcie statyczne pozwoli nam poznać, jaka jest reakcja dzieci na sprzeniewierzenie się przez nich uznawanym przez siebie wartościom w wieku 10 lat, a jaka w wieku 12 lat. Ujęcie to będzie równocześnie próbą integracji trzech rodzajów reakcji w jedną całość, stanowiąc tym samym podsumowanie podejmowanych w tym podrozdziale analiz.

Tabela 7.11. Zmiany w gotowości dzieci między 10 a 12 rokiem życia do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – ujęcie dynamiczne

Rodzaje reakcji	Gotowość do reakcji 12 lat	Gotowość do reakcji 10 lat									
		Brak		Niska		Raczej niska		Raczej pełna		Pełna	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	**Brak gotowości**	0	**0,0**	0	0,0	0	0,0	1	1,1	4	1,5
	Niska	1	33,3	2	**25,0**	4	12,5	5	5,6	7	2,6
	Raczej niska	1	33,3	2	25,0	6	**18,8**	9	10,0	23	8,4
	Raczej pełna	1	33,3	1	12,5	7	21,9	20	**22,2**	56	20,4
	Pełna	0	0,0	3	37,5	15	46,9	55	61,1	184	**67,2**
Gotowość do zachowań naprawczych	**Brak gotowości**	0	**0,0**	0	0,0	1	4,2	1	1,0	0	0,0
	Niska	1	16,7	0	**0,0**	5	20,8	3	3,0	17	6,2
	Raczej niska	2	33,3	1	33,3	5	**20,8**	16	16,2	31	11,3
	Raczej pełna	1	16,7	1	33,3	6	25,0	27	**27,3**	63	22,9
	Pełna	2	33,3	1	33,3	7	29,2	52	52,5	164	**59,6**
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	**Brak gotowości**	2	**33,3**	1	3,4	7	7,8	2	1,4	3	2,1
	Niska	1	16,7	2	**6,9**	10	11,1	14	10,1	11	7,6
	Raczej niska	2	33,3	10	34,5	21	**23,3**	22	15,9	15	10,4
	Raczej pełna	0	0,0	14	48,3	31	34,4	45	**32,6**	52	36,1
	Pełna	1	16,7	2	6,9	21	23,3	55	39,9	63	**43,8**

Źródło: badania własne.

Wykres 7.10. Zmiany gotowości dzieci między 10 a 12 rokiem życia do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – ujęcie dynamiczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.11.

Analizując przebieg zmian dokonujących się u dzieci między 10 a 12 rokiem życia należy stwierdzić, że okres późnego dzieciństwa - wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji jest czasem dynamicznych zmian w rozwoju wszystkich trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami.

Różnego typu zmian w gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia i podejmowania zachowań naprawczych doświadcza na przestrzeni dwóch lat około połowa badanych, natomiast zmian w gotowości do refleksji i pracy nad sobą – ponad 65%. W przypadku refleksji i pracy nad sobą, ilość badanych doświadczających

obniżenia gotowości do ich podejmowania była porównywalna do ilości badanych doświadczających jej wzrostu. W odniesieniu natomiast do gotowości, do przeżywania wyrzutów sumienia oraz gotowości do podejmowania zachowań naprawczych, dominowały zmiany o charakterze obniżenia tejże gotowości (56% i 65% zmian). Obniżenia zatem gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia doświadcza co czwarty badany, natomiast do podejmowania zachowań naprawczych co trzeci.

W odniesieniu do wszystkich rodzajów reakcji, zmiany o charakterze obniżenia gotowości miały częściej charakter łagodny (odnosiły się do wzrostu/obniżenia o jeden poziom, około 62% wszystkich zmian w tym zakresie), niż skokowy (radykalny). Zmiany o charakterze wzrostu gotowości miały także głównie charakter łagodny (powyżej 70% wszystkich zmian tego typu).

Wśród osób, które na przestrzeni dwóch lat prezentowały taki sam poziom gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia oraz podejmowania zachowań naprawczych dominowały te, które w wieku 10 lat przejawiały „pełną" gotowość do tego typu zachowań (powyżej 83% osób z tej grupy). W odniesieniu natomiast do refleksji i pracy nad sobą takie osoby stanowiły jedynie 47% badanych (tu dość liczną grupę (33,8%) stanowili badani doświadczający „raczej pełnej" gotowości.

Na podstawie uzyskanych wyników możemy przytoczyć kilka związanych z nimi podsumowujących wniosków i refleksji. Pierwszy związany jest z gotowością do przeżywania wyrzutów sumienia. Okazuje się, że zmian w zakresie gotowości ich przeżywania doświadcza 48% badanych. Są to co prawda w większości zmiany łagodne i nie wiemy na ile stałe, niemniej pokazują one, że w tym obszarze funkcjonowania sumienia, prawie połowa dzieci w drugim okresie szkoły podstawowej, na pewno nie doświadcza stagnacji. Wykorzystane narzędzie badawcze nie pozwala nam na stwierdzenie, czy dzieci prezentujące w obu badanych okresach „pełną" gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia, doświadczyły także zmian progresywnych – prowadzących je do jeszcze większej wrażliwości i dojrzałości sumienia, co mogłoby jeszcze zwiększyć ilość dzieci u których te zmiany miały miejsce.

Wyrzuty sumienia są często traktowane jako coś „magicznego", co po prostu, nie wiadomo skąd, pojawia się i niesie ze sobą „prawdę" o nas samych. Tym samym brak wyrzutów sumienia jest dla wielu gwarantem, że ich postępowanie, podejmowane decyzje są słuszne. Tymczasem wyrzuty sumienia stanowią odzwierciedlenie kondycji sumienia człowieka, są jakby rezonansem jego wrażliwości. A zatem nie są czymś niezmiennym, stałym, „pewnym", wręcz przeciwnie - mogą się intensyfikować, ale

i zmniejszać swoją aktywność, stawać się bardziej adekwatnymi do sytuacji, ale i przyjmować formę natręctw, obsesji (zob. Chlewiński, 1991, s. 56 - 72). Dlatego też, jak wskazuje P. Valadier (1997, s. 105 - 106) dojrzałość sumienia wyraża się przede wszystkim w samoświadomości, że w dziedzinie tej nie ma nic pewnego i stałego, ale wymaga stałego doskonalenia się, rozwoju.

Wracając do uzyskanych w tym badaniu wyników, należy zatem stwierdzić, że chociaż u badanych mamy cały czas do czynienia z procesem formowania się ich sumienia, a nie jego dojrzałą formą, to jednak formowanie to nie ma zagwarantowanego przebiegu i skutków. Fakt, że tak duża liczba dzieci doświadcza różnego typu zmian w tym aspekcie działania sumienia, pokazuje, że sumienie dzieci – jego jakość zmienia się wraz z wiekiem, rozwojem, nowymi doświadczeniami, aktywizowanymi nowymi strategiami radzenia sobie z rzeczywistością, ale ku czemu te zmiany prowadzą? Czy doświadczany przez dzieci pewien regres w ich przeżywaniu pogłębi się, czy też przyczyni do ich jeszcze większej dojrzałości w tym względzie. Tylko stworzenie dziecku optymalnych warunków do rozwoju jego sumienia, może zwiększać szanse, że doświadczane przez dzieci wyrzuty sumienia staną się cennymi drogowskazami w ich życiu oraz, że z czasem to samo dziecko przejmie odpowiedzialność nad swoją moralną kondycją.

Drugim obszarem działania sumienia, nieodłącznie powiązanym z pierwszym, jest gotowość do podejmowania zachowań naprawczych. Uzyskane wyniki jednoznacznie pokazują, że w tym obszarze dokonało się na przestrzeni dwóch lat najwięcej zmian polegających na obniżeniu gotowości do ich podejmowania. Zmiany te także w większości były łagodne, niemniej ich zasięg jest bardzo duży – doświadcza ich co trzeci badany. Oczywiście zmiany wskazujące na obniżenie gotowości sumienia w tym aspekcie, podobnie jak miało to miejsce w odniesieniu do wyrzutów sumienia, mogą mieć charakter chwilowy, niemniej pokazują, że młodzi ludzie nie zgadzają się w pełni z przekonaniem o konieczności ich podejmowania. Podejmując próbę wyjaśnienia tych wyników, przekonująca wydaje się interpretacja podjęta już w toku wcześniejszych analiz, dotycząca przede wszystkim jakości podejmowanych względem dzieci oddziaływań wychowawczych zorientowanych jedynie na egzekwowanie takich zachowań, bez dbałości o zrozumienia przez nich ich sensu, bez kształtowania postawy odpowiedzialności za swoje zachowanie.

Ostatnim obszarem, w którym zmiany dokonywały się najbardziej dynamicznie była gotowość do refleksji i pracy nad sobą. Tu dwa rodzaje zmian – wzrostu

i obniżenia gotowości - równoważyły się. Taki rozkład wyników, akurat w kontekście tych aktywności, wydaje się być zastanawiający. Dzieci w interesującym nas przedziale wiekowym nie mają bowiem zbyt bogatego doświadczenia w ich podejmowaniu, a co się z tym wiąże, raczej trudno uznać, że na podstawie własnego doświadczenia „wypaliły się", zniechęciły do ich podejmowania. Wydaje się, że potwierdzeniu ulega tu fakt ulegania młodych ludzi kulturze przyjemności, która to kultura stanowi antynomię kultury opartej na refleksji (patrz rozdział 5.3.). A zatem istnieje realne niebezpieczeństwo, że dzieci nie wdrażane do refleksji i pracy nad sobą, zanurzone m.in. poprzez Internet w „kulturze przyjemności" zanim jeszcze dojrzeją do ich podejmowania, to już zdążą się do nich zniechęcić.

Na zakończenie została podjęta próba zintegrowania ze sobą, scharakteryzowanych w tym podrozdziale, rodzajów reakcji dzieci na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, tj. gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do zachowań naprawczych i gotowości do refleksji i pracy nad sobą. Do tej pory każdy z nich opisywany był niezależnie, teraz podjęto próbę ich całościowego ujęcia. Integracja ta nie polegała na zsumowaniu otrzymanych wyników, ale na wskazaniu, jak układały się ich wzajemne relacje, czy któryś z nich dominował, czy też wszystkie były względem siebie równorzędne.

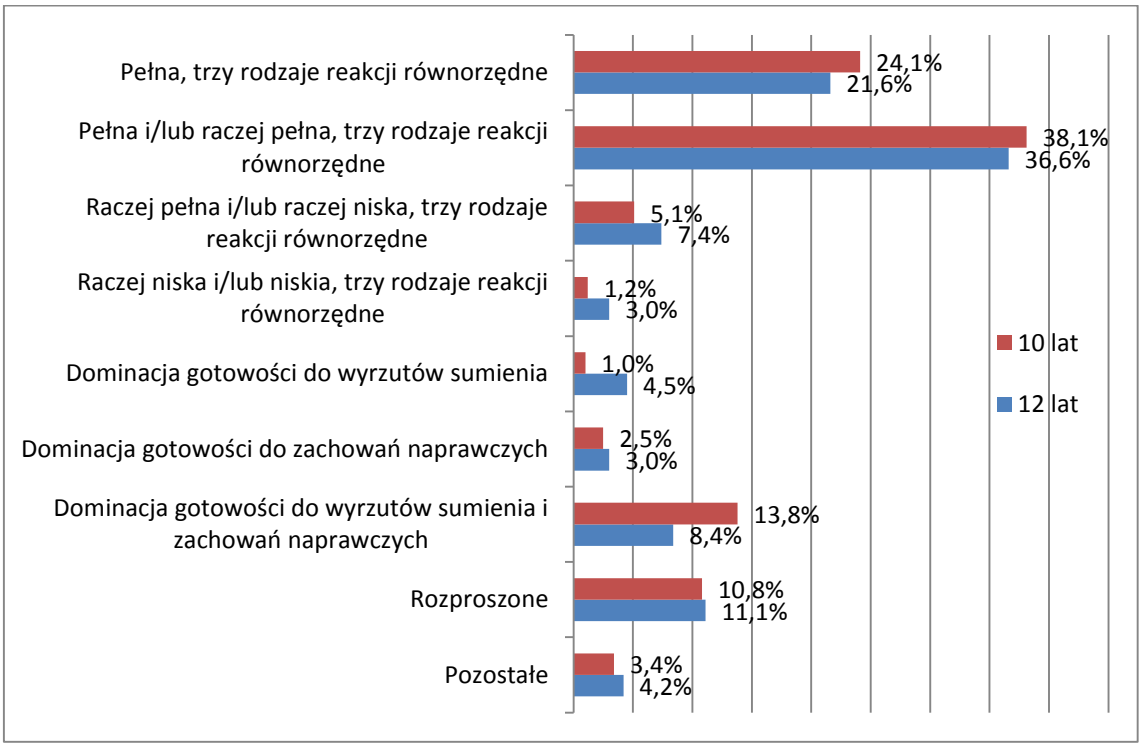
Przydzielanie danego dziecka do określonej kategorii dokonało się na podstawie zestawienia ze sobą uzyskanych przez niego wyników w odniesieniu do trzech rodzajów reakcji. Jeżeli w trzech rodzajach reakcji badany uzyskał maksymalną ilość punktów(tj. 4 pkt) wówczas był zaliczony do pierwszej kategorii „pełna, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie". Jeżeli uzyskał wartości mieszane 3 pkt lub 4 pkt lub też po 3 pkt, wtedy był przydzielany do kategorii „pełna i/lub raczej pełna, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie", jeżeli 2 pkt i 3 pkt lub po 2 pkt do grupy „raczej pełna i /lub raczej niska, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie", a jeśli 1 pkt i 2 pkt lub też po 1 pkt wtedy był zaliczany do kategorii „raczej niska i/lub niska, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie". Jeśli któryś rodzaj(e) dominował(y) nad pozostałym(i) o min. 2 pkt, to osoba, u której to stwierdzono, stawała się reprezentantem kategorii „dominacja …", a jeśli poszczególne rodzaje reakcji różniły się między sobą o 1 pkt reprezentantem grupy, w której stwierdzono rozproszenie reakcji. Pozostałe osoby prezentujące inny układ wyników, niż wyżej przedstawione, ze względu na małą liczebność, były zaliczane do kategorii „pozostałe".

Tabela 7.12. Wzajemne relacje między gotowością do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowością do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowością do refleksji i pracy nad sobą dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Gotowość do reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami	10 lat		12 lat	
	n	%	n	%
Pełna, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie (max.)	98	24,1	88	21,6
Pełna i/lub raczej pełna, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie	155	38,1	149	36,6
Raczej pełna i/lub raczej niska, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie	21	5,1	30	7,4
Raczej niska i/lub niska, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie	5	1,2	12	3,0
Dominacja gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia	4	1,0	20	4,5
Dominacja gotowości do zachowań naprawczych	10	2,5	12	3,0
Dominacja gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia i zachowań naprawczych	56	13,8	34	8,4
Rozproszona	44	10,8	45	11,1
Pozostałe	14	3,4	17	4,2

Źródło: badania własne.

Wykres 7.11. Wzajemne relacje między gotowością do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowością do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowością do refleksji i pracy nad sobą dzieci w wieku 10 i 12 lat.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.12.

Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowość do zachowań naprawczych oraz gotowość do refleksji i pracy nad sobą to trzy rodzaje reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami. Integracja tych trzech elementów, ich wzajemna zależność jest przejawem dojrzale funkcjonującego sumienia. Tylko bowiem osoby, które doświadczają autentycznych wyrzutów sumienia, chcą naprawić wyrządzone przez siebie zło, jak również przeciwdziałać mu w dalszej perspektywie.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli oraz na wykresie w wieku 10 lat co czwarte dziecko przejawia bardzo wysoki (max. punktów) poziom gotowości do reagowania trzema rodzajami reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, tj. wyrzutami sumienia, zachowaniami naprawczymi oraz refleksją i pracą nad sobą. W połączeniu z kolejną grupą dzieci, prezentujących nieco niższy, ale nadal wysoki poziom gotowości do przeżywania/podejmowania tych reakcji (kategoria – „pełna i/lub raczej pełna, poziomy gotowości reakcji równorzędne względem siebie") można z dużym prawdopodobieństwem uznać, że w wieku 10 lat 62,2% badanych dzieci wyraźnie doświadcza w swoim życiu działania dojrzale, adekwatnie do swojego wieku, uformowanego sumienia, spójnego w swoich reakcjach na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom. W wieku 12 lat uzyskane w tym względzie wyniki rozłożyły się porównywalnie, chociaż z kilkuprocentowym spadkiem (łącznie 4 p.p.).

Dzieci, których poziomy gotowości reakcji były „raczej pełne i/lub raczej niskie" oraz „raczej niskie i/lub niskie" było zdecydowanie mniej. W wieku 10 lat te dwie grupy stanowiły 6,3% ogółu badanych, w wieku 12 lat - 10,4%.

Stosunkowo liczną grupę, zwłaszcza w wieku 10 lat tworzyły natomiast dzieci, u których dominowały wyrzuty sumienia oraz gotowość do zachowań naprawczych (13,8%), jak również dzieci, których poszczególne elementy reakcji w obu badanych okresach były rozproszone (10,8% i 11,1%). W odniesieniu do pierwszej grupy, potwierdzeniu ulegają tu wysunięte w toku wcześniejszych analiz wnioski, że doświadczanie potrzeby refleksji i pracy nad sobą jest mniej dostępne doświadczeniu dzieci w tym wieku. Zachowania te są bowiem pewną nowością w ich rozwojowym repertuarze, a co się z tym wiąże – część dzieci w tym wieku, jeśli nie zostanie do tych aktywności wdrożona, to może nawet nie zdawać sobie sprawy z ich istnienia. U dzieci, których różne rodzaje reakcji były rozproszone – prawdopodobnie proces integracji dopiero się dokonuje. Obecnie zaś ich sumienie, w odniesieniu do tego obszaru swojego funkcjonowania, konstytuują pewne niezintegrowane ze sobą aktywności, które egzystuje względem siebie autonomicznie.

Możemy zatem podsumować, że okres późnego dzieciństwa – wczesnej adolescencji to czas, w którym młodzi wykazują wysoką gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia, podejmowania zadośćuczynienia oraz do refleksji i pracy nad sobą. Należy jednak pamiętać, że chociaż takich dzieci jest większość, bo około 60%, to jednak pozostaje jeszcze liczna grupa 40% młodych ludzi, którym na drodze ku dojrzałości sumienia w tym względzie, należy pomóc.

7.4. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10-12 lat

Mówiąc o motywach zachowań moralnych dotykamy bardzo ważnej kwestii, a mianowicie próby odpowiedzi na pytanie – dlaczego dana osoba podejmuje moralnie słuszne zachowania? Treść udzielonej odpowiedzi wydaje się być kluczowa dla zrozumienia głębi i istoty funkcjonowania sumienia. Nie wystarczy bowiem właściwie się zachowywać, dokonywać trafnych moralnie ocen, ale trzeba czynić to z wewnętrznego poczucia sensu takich działań, potrzeby czynienia dobra, podążania za odkrytą prawdą niezależnie od towarzyszących okoliczności. Uwzględniając ten aspekt funkcjonowania sumienia, możemy za J. Piagetem i innymi badaczami stwierdzić, że rozwój sumienia to nic innego, jak przechodzenie od heteronomii do autonomii moralnej, a zatem proces uwewnętrzniania norm, które najpierw w stosunku do jednostki mają charakter zewnętrzny, po czym stają się elementem jej wewnętrznego systemu regulującego zachowanie.

W prezentowanej tu pracy opieram się na koncepcji rozwoju moralnego zaproponowanej przez H. Muszyńskiego (1987, s. 48 - 57). Autor ten na gruncie polskiej rzeczywistości podjął próbę zintegrowania ze sobą koncepcji różnych badaczy tego zagadnienia, m.in. L. Kohlberga i L. Turiela, R. F. Pecka i R. J. Havighursta, L. J. Cronbacha, M. Przetacznikowej, N.J. Bulla, M.L. Hoffmana[51]. W wyniku przeprowadzonych przez siebie analiz przedstawił on rozwój moralny jako proces na który złożyły się cztery stadia: anomii moralnej, heteronomii moralnej, socjonomii moralnej i autonomii moralnej. Stadiom tym przyporządkował określone fazy: anomii moralnej amoralizm moralny, heteronomii moralnej fazę egocentryzmu (unikanie kar, osiąganie osobistych korzyści) oraz konformizmu moralnego, socjonomii moralnej konwencjonalizm moralny oraz autonomii moralnej pryncypializm, racjonalizm

[51] Szczegółowe omówienie koncepcji rozwoju moralnego niektórych z tych badaczy, jak i koncepcji H. Muszyńskiego znajduje się w rozdziale 2.2. i 2.3.

moralny i idealizm moralny[52]. Etapy te mają chronologiczny charakter. Każdy kolejny jest rozwojowo wyższy od poprzedniego.

Na podstawie wyodrębnionych przez H. Muszyńskiego faz rozwoju moralnego, na potrzeby tej pracy przyjęto następujące etapy rozwoju motywów moralnego postępowania:

- chęć uniknięcia kary,
- chęć uzyskania nagrody od dorosłych,
- chęć uzyskania aprobaty rówieśników,
- chęć wypełnienia normy jako wymagania społecznego,
- chęć wypełnienia normy rozumianej pryncypialnie,
- chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu,
- chęć urzeczywistniania wartości i ideałów.

Mówiąc o rozwoju motywacyjnego podłoża zachowań moralnych H. Muszyński (1987, s. 102 – 105) wskazuje na znaczącą rolę aprobaty społecznej, która najpierw związana jest z aprobatą dorosłych (dla dzieci w wieku 5 – 9 lat), a następnie aprobatą rówieśników (dla dzieci w wieku 9 – 15 lat). Na rolę aprobaty rówieśników na etapie socjonomii moralnej zwracali także uwagę inni badacze, m.in. N.J. Bull (za: Gołąb, 1979a, s. 141- 142). Chcąc zbadać, na ile rówieśnicy poprzez swoją aprobatę, czy też dezaprobatę wpływają na moralne postępowanie dzieci w okresie późnego dzieciństwa - wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji przyjęto w przedstawianej tu pracy, że etap „osiągania osobistych korzyści" obejmie wzmocnienia mające swoje źródło u dorosłych (tu także ich aprobatę) i przyjmie nazwę „chęć uzyskania nagrody od dorosłych", natomiast etap „konformizmu moralnego" zawężono do aprobaty rówieśników, a zatem jego brzemiennie to: „chęć uzyskania aprobaty rówieśników". Takie stanowisko pozwoli nam rozstrzygnąć kwestię roli rówieśników w rozwoju sumienia - czy na tym etapie rozwoju mamy do czynienia z presją rówieśników do podejmowania moralnie słusznych zachowań i czy jest ona na tyle silna, że staje się podstawowym motywem ich podejmowania.

Pierwsze trzy wyróżnione przeze mnie grupy motywów, tj. chęć uniknięcia kary, chęć uzyskania nagrody od dorosłych oraz chęć uzyskania aprobaty rówieśników, mają charakter egocentryczny, skupione są na osobistych, najczęściej doraźnych korzyściach dzieci w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań. Dziecko nie uwzględnia

[52] Przedstawiony tu podział rozwoju dotyczy rozwoju ustosunkowań moralnych, który to, zdaniem autora, pokrywa się z rozwojem motywacyjnego podłoża zachowań moralnych.

w swoim zachowaniu cudzych stanów psychicznych, a zatem spostrzega sytuacje moralne tylko z własnego punktu widzenia, w działaniu przyświecają mu tylko własne dążenia. Stąd też podporządkowanie się normom ma charakter zewnętrzny i dokonuje się tylko w sytuacji kontroli. Chęć uniknięcia kary związane jest z posłuszeństwem, obawą, chęcią uniknięcie przykrości, w odniesieniu do dwóch pozostałych grup motywów, zachowania moralne są traktowane instrumentalnie, jako środek do osiągnięcia innego celu (por. Muszyński, 1987, s. 48).

Kolejna grupa motywów na którą składają się: chęć wypełnienia normy jako wymagania społecznego oraz chęć wypełnienia normy rozumianej pryncypialnie, skupiona jest wokół nakazu norm. Dziecko nie zastanawia się czemu normy służą, jaka jest istota ich przekazu. W swoim zachowaniu kierują się jedynie potrzebą zgodności z ich literalną wymową, zgodności z ich nakazami bez uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego, skutków swojego działania. Zdaniem H. Muszyńskiego – chęć wypełnienia normy rozumianej pryncypialnie – stanowi już motyw pierwszego etapu moralnej autonomii (tamże, s. 50 – 51). W niniejszych badaniach motyw ten potraktowany został w łączności z motywem charakterystycznym dla moralnej socjonomii – oba bowiem łączy fakt ogniskowania się wokół samego nakazu norm.

Ostatnia grupa motywów: chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu oraz chęć urzeczywistniania wartości i ideałów stanowią już motywy charakterystyczne dla moralnej autonomii. Tu dana osoba chce nie tylko postępować zgodnie z normami, ale także jak najlepiej wypełnić ich istotę, jaką jest dobro własne oraz dobro innych osób. Chcąc podjąć moralnie słuszne zachowania zastanawia się nad ich skutkami, bierze pod uwagę wszystkie towarzyszące im okoliczności, czy też w fazie idealizmu moralnego - chcąc urzeczywistniać przyjęte przez siebie ideały i wartości, kieruje się dążeniem do wywołania jak najbardziej moralnie pożądanych stanów rzeczy (Muszyński, 1987, s. 53 – 54).

Chcąc zatem zbadać motywy moralnego postępowania dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji - w ankiecie przedstawiono im trzy sytuacje o różnej tematyce. W pierwszej uczniowie musieli określić, dlaczego ich rówieśnik o imieniu Tomek, chętnie pomaga innym. Druga dotykała kwestii ściągania na sprawdzianie przez Kasię, a następnie przyznania się do tego. Trzecia natomiast odnosiła się do relacji dzieci z rodzicami i podejmowała kwestię przeproszenia rodziców przez ich córkę Ewę i powodów tego przeproszenia (dokładne brzmienie tych sytuacji oraz opis wykorzystanej metody badawczej znajduje się w rozdziale 6.4. oraz

6.5.4.). Zadaniem uczniów było wskazanie motywów moralnie słusznych zachowań bohaterów historyjek (po jednym motywie dla każdej historyjki) z gotowych zaproponowanych przeze mnie odpowiedzi (zgodnych z określonym etapem rozwoju motywów moralnego postępowania przedstawionym wyżej) lub też samemu sformułować motyw tych zachowań.

Badaniu zostały poddane dzieci dwukrotnie - w wieku 10 i 12 lat. Zgodnie z koncepcją H. Muszyńskiego (1987, s. 50) znaczna część z nich znajdowała się w fazie moralnej socjonomii, charakteryzującej się tym, że „motywem moralnego postępowania jest dążenie do zgodności z tym, co ogólnie przyjęte i oczekiwane". Na tym etapie rozwój moralny osiąga już pewien stopień autonomizacji, ale jest ona niepełna, gdyż postępowanie jest zbyt silnie uzależnione od otoczenia, od grupy która jest dla dziecka znacząca. Im bliżej 12 roku życia tym więcej dzieci wkracza w pierwszą fazę moralnej autonomii, w której to motywy moralnego postępowania przyjmują charakter wewnętrznych przekonań. Pierwszą fazą autonomii jest pryncypializm moralny – motywy moralne wzbudzone w tej fazie nakazują jednostce bardzo skrupulatne podporządkowanie się normom, często bez uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego[53].

W tabeli 7.13. dokonano szczegółowej analizy motywów wskazanych przez dzieci w obu badanych okresach w odniesieniu do każdej z trzech sytuacji oraz „trzech sytuacji łącznie". Aby porównać wybory dokonane przez 10- i 12- latki przeprowadzono testy *u* istotności różnicy. Wyniki tej analizy zilustrowano na wykresie 7.12.

[53] Zgodnie natomiast z koncepcją L. Kohlberga, dzieci w interesującym nas przedziale wiekowym znajdują się przede wszystkim na etapie prekonwencjonalnym oraz konwencjonalnym (zob. Gołąb, 1979b, s. 142 – 143; Trempała, 1993).

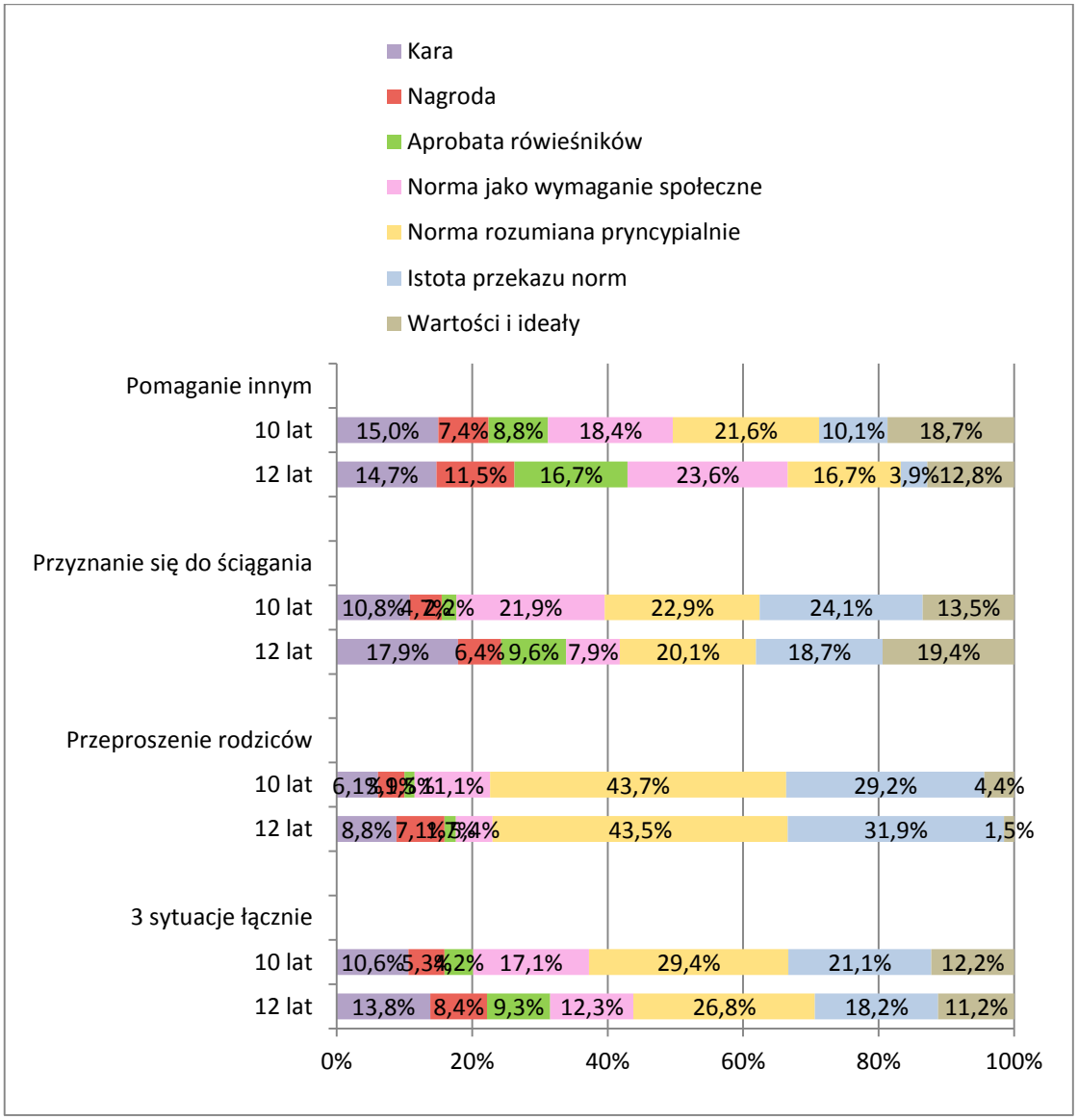
Tabela 7.13. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat

Motyw	Pomaganie innym				Przyznanie się do ściągania				Przeproszenie rodziców				3 sytuacje łącznie			
	10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Chęć uniknięcia kary	61	15,0	60	14,7	44	10,8	73	17,9	25	6,1	36	8,8	130	10,6	169	13,8
Chęć uzyskania nagrody od dorosłych	30	7,4	47	11,5	19	4,7	26	6,4	16	3,9	29	7,1	65	5,3	102	8,4
Chęć uzyskania aprobaty rówieśników	36	8,8	68	16,7	9	2,2	39	9,6	6	1,5	7	1,7	51	4,2	114	9,3
Chęć wypełnienia normy jako wymagania społecznego	75	18,4	96	23,6	89	21,9	32	7,9	45	11,1	22	5,4	209	17,1	150	12,3
Chęć wypełnienia normy rozumianej pryncypialnie	88	21,6	68	16,7	93	22,9	82	20,1	178	43,7	177	43,5	359	29,4	327	26,8
Chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu	41	10,1	16	3,9	98	24,1	76	18,7	119	29,2	130	31,9	258	21,1	222	18,2
Chęć urzeczywistniania wartości i ideałów	76	18,7	52	12,8	55	13,5	79	19,4	18	4,4	6	1,5	149	12,2	137	11,2
Razem	407	100,0	407	100,0	407	100,0	407	100,0	407	100,0	407	100,0	1221	100,0	1221	100,0
Istotność różnic miedzy 10 a 12 lat p	0,015				<0,001				0,471				<0,001			

*Uwaga! 3 sytuacje oddzielnie - % uczniów (N=407), 3 sytuacje łącznie - % odpowiedzi (N=407*3=1221).*

Źródło: badania własne.

Wykres 7.12. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat



Źródło: badania własne na podstawie wykresu 7.13.

Zanim zostanie dokonana szczegółowa analiza otrzymanych przez dzieci wyników dotyczących trzech sytuacji, przywołane zostaną wyniki ogólne (tzw. „3 sytuacje łączne") uzyskane przez nich w wieku 10 i 12 lat.

Odwołując się do danych zawartych w tabeli stwierdzono, że w wieku 10 lat dzieci wskazując motywy moralnych zachowań odwoływały się najczęściej do trzech z nich: chęci pryncypialnego wypełnienia norm (29,4%), chęci kierowania się normami zgodnie z istota ich przekazu (21,1%) oraz dążenia do bycia w zgodzie z normami traktowanymi jako społeczne wymagania (17,1%). A zatem na tym etapie rozwoju większość dzieci chce, aby ich zachowania były zgodne ze społecznie ważnymi normami (46,5% wskazywanych motywów), a część z nich wskazuje już na motywy

będące wyrazem rozumienia sensu tychże norm i ich ważności (33,3% wskazywanych motywów[54]). Najniższy odsetek dokonywanych wyborów dotyczył takich motywów jak: chęć uzyskania aprobaty rówieśniczej (4,2%) oraz chęć uzyskania nagrody od dorosłych (5,3%), a zatem motywów jednoznacznie wykluczających działanie sumienia.

W wyborach 12– latków w porównaniu z wyborami 10- latków zaszły istotne zmiany w wybieranych przez nich motywach. Nadal najczęściej deklarowanymi powodami podejmowania moralnych zachowań były: chęć pryncypialnego wypełnienia norm (26,8%) oraz chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu (18,2%). Odsetek badanych tłumaczących zachowania moralne tymi motywami, w ciągu dwóch lat uległ pewnemu obniżeniu, ale i tak zachowały one swoje czołowe pozycje. Na trzecie miejsce natomiast - zamiast dążenia do bycia w zgodzie z tym, co powszechnie uznane i akceptowane - wysunęła się chęć uniknięcia kary (13,8%). Najrzadziej wybieranymi motywami były - podobnie jak dwa lata wcześniej – chęć uzyskania nagrody od dorosłych oraz aprobaty rówieśniczej, przy czym należy dodać, że podobnie, jak w przypadku chęci uniknięcia kary, były to jedyne motywy o kilka procent częściej wskazywane przez dzieci w wieku 12 lat, niż 10 lat. Stąd też w wieku 12 lat średnio co trzecie moralne zachowanie (31,5%) było motywowane osobistymi korzyściami lub konformizmem, a nie jak w wieku 10 lat co piąte (20,1%). Fakt, że w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji - dzieci starają się, aby ich zachowania były zgodne z tym, co powszechnie uznaje się za słuszne, a więc z normami społecznymi, jest jak najbardziej charakterystyczny dla tego okresu rozwojowego (por. Muszyński, 1987, s. 50 - 51).

Wraz z wiekiem poszerza się wiedza dzieci o rzeczywistości, obowiązujących normach, dynamicznie rozwija się zdolność myślenia dzieci - staje się ono coraz bardziej samodzielne, logiczne i powoli odrywa się od konkretu w kierunku pojęć abstrakcyjnych. Wszystko to, jak wskazują przedstawiciele teorii poznawczo – rozwojowych, jest warunkiem koniecznym do dalszego rozwoju sumienia w kierunku moralności postkonwencjonalnej (por. Czyżowska, 2012, s. 60 - 61). Możnaby zatem przypuszczać, że wraz z wiekiem (pierwsze badanie miało miejsce, gdy dzieci miały 10 lat, drugie 12 lat) zmaleje odsetek dzieci tłumaczących swoje moralne zachowania motywami egocentrycznymi (tj. takimi motywami jak – chęć uniknięcia kary, uzyskania nagrody od dorosłych i aprobaty rówieśniczej), wzrośnie natomiast liczba tych, którzy

[54] Suma wyborów dotycząca dwóch motywów: chęci kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu (21,1%) oraz chęci urzeczywistniania wartości i ideałów (12,2%).

wyrażają gotowość podporządkowywania się nakazom norm oraz kierujących się zrozumieniem ich istoty, sensu. Sytuacja okazała się być jednak zupełnie inna. Wraz z wiekiem znacznie wzrosła liczba zachowań, motywowanych – zgodnie z deklaracjami dzieci - powodami egocentrycznymi (tj. dla osobistych korzyści, z konformizmu), a więc wbrew progresywnemu kierunkowi rozwoju moralnego. L. Kohlberg zakładał, że w rozwoju moralnym nie ma w normalnych warunkach możliwości cofania się ku niższym stadiom rozwoju (Brzozowski, 2007, s. 77). Wydaje się, że należy to wiązać z faktem, że badał on tak naprawdę umiejętności poznawcze dzieci (konkretnie moralne rozumowanie), a nie faktyczne motywy, jakimi kierują się one podejmując moralnie słuszne zachowania. A zatem może być tak, że dziecko jest na tyle rozwinięte poznawczo, że prezentuje wysoki poziom rozumowania moralnego, jednak w życiu kieruje się zupełnie innymi motywami (taką możliwość zakładał nawet sam badacz).

To, że dzieci uzależniają swoje zachowania moralne np. od odbiorcy danej sytuacji znalazło już potwierdzenie w wynikach badań Ł. Muszyńskiej (1976), czy S. Guz (1987) nad gotowością dzieci do podejmowania zachowań prospołecznych. Poniżej, w celu prześledzenia tego problemu na podstawie uzyskanych wyników, zostaną poddane analizie wybierane przez dzieci motywy w odniesieniu do trzech sytuacji. Sytuacje te dotyczyły pewnych codziennych, bliskich dziecku spraw, a mianowicie: pomagania innym, ściągania na sprawdzianie i przyznania się do tego oraz wejścia w konflikt z rodzicami, a następnie przeproszenia ich. Zasadniczą różnicę między tymi sytuacjami, oprócz specyfiki danej aktywności, stanowili tu odbiorcy zachowań moralnych. W pierwszej z nich adresatami zachowań byli rówieśnicy oraz inne osoby niespokrewnione z dzieckiem, w drugiej nauczyciele, w trzeciej rodzice dziecka.

W pierwszej sytuacji dotyczącej udzielania pomocy innym, dzieci w wieku 10 lat wskazywały najczęściej dwa motywy takich zachowań: pryncypialne dążenie do bycia w zgodzie z ważnymi społecznie normami (*bo zawsze, niezależnie od tego, czy ma się na to siły i czas należy pomagać innym* - 21,6% wszystkich wyborów w tej sytuacji), jak i mniej kategoryczne - dążenie do wypełnienia norm jako pewnych społecznych wymagań (*bo uważa, że należy pomagać innym* - 18,4%). Ważna okazała się tu również potrzeba urzeczywistniania ważnych dla siebie wartości i ideałów (*bo zależy mu, aby każda osoba w szkole wiedziała, że nie jest sama i może na kogoś liczyć* - 18,7%). Stosunkowo wysokie miejsce wśród wybieranych motywów zajęła również chęć uniknięcia kary, odwołująca się do odwzajemnienia pomocy w przyszłości

(*bo obawia się, że jeśli teraz nie pomoże innym, to w przyszłości inni też jemu nie pomogą* - 15%). Najrzadziej wybieranymi motywami okazały się natomiast dążenie do uzyskania nagrody od dorosłych i aprobaty rówieśniczej (7,4% i 8,9%).

Analizując wybierane przez dziesięciolatków motywy przyznania się do ściągania na pierwsze miejsce wysunął się motyw wypływający z poczucia sensowności tego typu zachowań (*bo zrozumiała, że nawet jeśli dostanie dobrą ocenę, to i tak nie będzie tego umiała* - 24,1% wszystkich wyborów w tej sytuacji) oraz z dążenia do bycia w zgodzie z normami mającymi zarówno charakter pryncypialny (*bo nigdy nie wolno ściągać, to jest oszustwo i nie ma na to usprawiedliwienia* - 22,9%), jak i pewnych ogólnych społecznych wymagań (*bo zrozumiała, że powinna pisać samodzielnie, gdyż tego oczekuje się od porządnych uczniów* - 21,9%). Zdecydowanie najrzadziej wybierane były - podobnie jak we wcześniejszej sytuacji - dążenie do aprobaty rówieśniczej i nagrody ze strony dorosłych (2,2% i 4,7%).

Odnosząc się do sytuacji związanej z relacją z rodzicami, na pierwszy plan wśród badanych wysunęły się zdecydowanie dwa motywy. Pierwszym było bezkompromisowe dążenie do wypełnienia normy (*bo rodziców zawsze należy szanować i nigdy nie wolno sprawiać im przykrości, nawet jeśli w danej sytuacji nie mają racji* - aż 43,7% wszystkich wyborów w tej sytuacji), drugim – kierowanie się istotą jej przekazu, w tym przypadku z uwzględnieniem intencji rodziców (*bo nawet jeśli rodzice postąpili niewłaściwie to nie mieli złych intencji i chcieli dla niej jak najlepiej* - 29,2%). Większość pozostałych wyborów była wskazywana przez mniej, niż 7% badanych.

Porównując motywy wybierane przez dziesięciolatków w kontekście tych trzech sytuacji można stwierdzić, że były między nimi znaczne różnice. Udzielaniu pomocy towarzyszyło najczęściej dążenie do bycia w zgodzie z normami oraz przekonanie o konieczności urzeczywistniania wartości i ideałów, uczciwości w podejmowaniu szkolnych obowiązków, świadomość daleko idących konsekwencji swojego zachowania oraz chęć właściwego wypełnienia norm, natomiast rozwiązywanie konfliktów z rodzicami opierało się na pryncypialnym, zasadniczym respektowaniu norm wyznaczających sposób zachowania w tego typu sytuacjach oraz motywach wynikających ze zrozumienia ich sensu, tu odwołujących się do empatii. Znaczne różnice w dokonanych do poszczególnych sytuacji wyborach dzieci, zaznaczyły się także w zakresie motywów wykluczających działanie sumienia, jako wewnętrznego regulatora zachowania, tj. chęci uniknięcia kary, zyskania nagrody od dorosłych lub

aprobaty rówieśniczej. Łącznie motywy te były o 19,7 p.p. częściej wskazywane względem rówieśników i innych niespokrewnionych dzieciom osób, którym udziela się pomocy niż względem rodziców.

Po dwóch latach – kiedy badani byli w 12 roku życia, dokonały się u nich istotne zmiany w wyjaśnianiu zachowań dotyczących pomagania innym oraz przyznania się do ściągania.

Wskazując motyw pomagania innym, dwunastolatkowie nadal najczęściej opowiadali się za chęcią bycia w zgodzie z normami (zarówno w formie pryncypialnej, jak i mniej kategorycznej, łącznie 40,3% wskazywanych motywów). Równocześnie nastąpił wyraźny wzrost (o 7,9 p.p.) znaczenia aprobaty rówieśników w tym względzie (*bo chce być lubiany przez swoich kolegów)*, stając się tym samym jednym z najczęściej wskazywanych motywów (16,7%). Najmniej badanych (o 6,2 p.p. mniej, niż w wieku 10 lat) wskazywało na motyw wypływający z chęci kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu, jaką jest w tym przypadku dobro drugiej osoby (3,9%).

Przyznanie się do ściągania znaczna część badanych tłumaczyła potrzebą pryncypialnego wypełnienia normy (20,1% wszystkich wyborów w tej sytuacji), chęcią realizowania wartości i ideałów (19,4%), potrzebą kierowania się istotą przekazu norm (tu uwzględniającego jego konsekwencje względem siebie i swojego życia) (18,7%) oraz chęcią uniknięcia kary (17,9%). Badani zdecydowanie rzadziej niż dwa lata wcześniej (o 14,0 p.p.) wskazywali na dążenie do wypełniania norm wyrażających w sposób ogólny społeczne oczekiwania (zaledwie w 7,9%), natomiast zdecydowanie częściej (7,4 p.p.) na chęć uzyskania aprobaty rówieśniczej, która dwa lata wcześniej miała znaczenie dla zaledwie dwóch procent badanych (*bo nikt poza nią nie ściągał, a po klasówce jej koleżanki były złe, że nic nie umiała, a teraz dostanie lepszą ocenę od nich* - 9,6%). Wydaje się, że normatywne stwierdzenie, iż „nie wolno ściągać", bez wzmocnienia go dodatkowymi argumentami powoli traci w tym momencie na sile (znacznie zmniejszył się odsetek badanych dążących do bycia w zgodzie z normami – o 16,7 p.p.). Widać zatem, że najczęściej badani, albo są głęboko przekonani, że ściąganie jest złe, bo pociąga za sobą negatywne konsekwencje dla osoby ściągającej albo też podążają w kierunku kombinowania – dążenia do celu, jakim jest dobra ocena, powstrzymując się od ściągania tylko w sytuacji jego nieopłacalności (wzrost znaczenia motywów egocentrycznych o 16,2 p.p.). Taka interpretacja byłaby zgodna z wynikami badań K. Kobierskiego (2006, s. 130 – 146, 216) dotyczącymi ściągania wśród gimnazjalistów. Na pytanie – „dlaczego nie ściągasz?" zadane uczniom deklarującym

nieściąganie zaledwie 8% odpowiedzi wskazywało na fakt, że jest to nieuczciwe, natomiast, że jest to oszukiwanie samego siebie, że uniemożliwia sprawdzenie swojej wiedzy oraz jej zdobywanie, że zmniejsza szanse na poradzenie sobie w przyszłości, czy po prostu, że obniża doświadczanie samozadowolenia - 44%.

Wskazując motywy przeproszenia rodziców, niezmiennie wśród badanych dominowało dążenie do wypełnienia normy nakazującej bezwzględny szacunek wobec rodziców oraz przekonanie o słuszności zachowań, mających na celu rozwiązywanie konfliktów z rodzicami. Badani dokonując takich wyborów znacznie częściej wskazywali na zrozumienie rodziców, niż na ogólne wartości i ideały. A zatem tam, gdzie jest doświadczenie bardziej osobistych relacji zwyciężyła wyrozumiałość, chęć zrozumienia drugiej strony (nie jak w przypadku osób niespokrewninych). Takie motywy zaś, jak chęć uniknięcia kary czy uzyskania aprobaty rówieśniczej – odgrywające pewną rolę w dwóch pierwszych sytuacjach, nie miały tu większego znaczenia.

W kontekście przytoczonych wyników potwierdzeniu uległ fakt, że wskazywane motywy podejmowania zachowań moralnych u części badanych były uzależnione od odbiorców danych sytuacji, a więc, czy były nimi osoby niespokrewnione (w tym rówieśnicy), nauczyciele, rodzice i/lub też od specyfiki danej sytuacji – pomaganie rówieśnikom i innym nie jest konieczne, sprawy związane z nauką są dla wielu osób ważne, względem rodziny ma się szczególne zobowiązania oraz relacje. Wyniki te w znacznej mierze korespondują z tymi uzyskanymi w odniesieniu do odporności na pokusy (podrozdział 7.2.), gdzie najwyższą odporność na pokusy prezentowały dzieci w sytuacjach związanych z rodziną, zaś udzielenie pomocy rówieśnikowi deklarowało znacznie mniej z nich.

Odnosząc otrzymane wyniki do koncepcji H. Muszyńskiego (1987, s. 48 – 54), która to stała się podstawą wyodrębnionych w tym badaniu motywów, należy wskazać, że podany przez badacza orientacyjny wiek osiągania określonego stadium rozwojowego jest dość zbliżony do uzyskanego w tym badaniu, chociaż można obserwować pewne przesunięcia w kierunku autonomii moralnej. Zgodnie z orientacyjnymi ramami wiekowymi podanymi przez H. Muszyńskiego, badani w interesującym nas przedziale wiekowym powinni znajdować się przede wszystkim w stadium socjonomii moralnej (9 – 13 lat), tymczasem zgodnie z otrzymanymi wynikami najwięcej z nich już w wieku 10 lat znalazło się na etapie pryncypializmu moralnego (który powinien przypadać na wiek 13 – 15 lat) oraz racjonalnej oceny

sytuacji (15 – 17 lat), a zatem wchodzą już powoli w fazę moralnej autonomii. Zdaniem H. Muszyńskiego pryncypialne podejście do norm jest przejawem niedojrzałej jeszcze formy moralności autonomicznej, niemniej jest momentem narodzin sumienia, jako wewnętrznej struktury regulującej zachowanie, które ze względu na swoją niedojrzałość nazwane jest „irracjonalnym". Uzyskane wyniki potwierdzają także, że wraz z wiekiem wzrasta liczba dzieci deklarujących kierowanie się w swoim zachowaniu motywami egocentrycznymi. Ponieważ fakt ten, ma kluczowe znacznie dla poznania kondycji sumienia dzieci w tym wieku, dlatego próby jego interpretacji zostaną podjęte dopiero po dokładnym prześledzeniu tych zmian u konkretnych badanych w dalszej części analizowanych wyników.

Zjawisko rygoryzmu, mające swój wydźwięk w pryncypializmie moralnym można tłumaczyć tzw. rygoryzmem dziecięcym. A. Gołąb (1979a, s. 67 – 82) na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań oraz analizy wyników badań N.J. Bulla, Cz. Kowala, H. Malewskiej, M. Nijakowskiego dotyczących ewolucji bezwzględnego potępienia kłamstwa wskazywał na dwa rodzaje rygoryzmów: dziecięcy (wczesny, młodzieńczy) oraz dojrzały charakterystyczny dla ludzi dorosłych. Interesujący nas tu rygoryzm dziecięcy odzwierciedla pewną niedojrzałość dziecka, bezrefleksyjne podejście do norm. W miarę zdobywania życiowych doświadczeń powinien on stopniowo zanikać. O ile rygoryzm dzieci (tu potępianie każdego kłamstwa bez względu na okoliczności) miał miejsce już znacznie wcześniej[55], o tyle wydaje się, że w fazie pryncypializmu, kiedy motywem postępowania staje się szacunek do samej normy, która to zostaje uznana za „własną, jedynie słuszną i niepodważalną" (Muszyński, 1987, s. 51) brak doświadczenia w osobistym i samodzielnym kierowaniu się normami sprawia, że znajduje on szczególny wyraz w potrzebie bezwzględnego, konsekwentnego trzymania się literalnej wymowy wyznawanych zasad.

W analizowanych tu wynikach badań, na przestrzeni dwóch lat tylko nieznacznie obniżył się odsetek badanych prezentujących rygorystyczne podejście do norm, co może oznaczać, że ta zasadnicza forma postrzegania zasad, jest najbardziej charakterystyczna dla części badanych zarówno w wieku 10 jak i 12 lat. Nie wiemy, jak dalej potoczył się rozwój tych osób. Może istotne obniżenie liczby dzieci mających pryncypialne podejście do norm nastąpiło dopiero w gimnazjum lub też pod koniec

[55] Zgodnie z przytaczanymi przez A. Gołąba wynikami badań w wieku 7 lat dzieci prawie bez wyjątku potępiały każde kłamstwo, po czym liczba rygoryzmów wśród nich sukcesywnie malała osiągając minimum w wieku 17 – 21 lat.

szóstej klasy? A może dokonało się ono już przed 10 r.ż., a w badanym okresie pozostała tylko grupka, u której takie zachowanie wykazuje się już pewną stałością? Tym co jednoznacznie możemy stwierdzić na podstawie przytoczonych tu wyników jest to, że pryncypialne podejście do norm uzależnione jest w znacznej mierze od tego, czego i kogo dana norma dotyczyła (zdecydowanie najsilniejszy pryncypializm dotyczył relacji z rodzicami i wystąpił u 43% badanych w wieku 10 i 12 lat) oraz, że okres późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji to czas, w którym takie rygorystyczne podporządkowanie się uznawanym za własne normom jest charakterystyczne.

Kolejną kwestią domagającą się podjęcia w świetle otrzymanych wyników, jest, rola rówieśników w rozwoju moralnym. Niewątpliwie okres późnego dzieciństwa to czas, w którym rówieśnicy zaczynają odgrywać w życiu dziecka, w tym jego moralnym rozwoju coraz bardziej znaczącą rolę (patrz rozdz. 10). Pytaniem, jakie się pojawia w tym kontekście, to – czy dzieci w tym wieku są skłonne do podejmowania moralnie słusznych zachowań ze względu na akceptację rówieśników, na co wskazują niektórzy badacze (zob. H. Muszyński, 1987, s. 104; N. J. Bull, za: Gołąb, 1979b, s. 141 – 142). Wyniki prezentowanych tu badań pozwalają nam odpowiedzieć na to pytanie jedynie w zakresie głównego motywu takich zachowań (dokonując wyboru badany musiał zdecydować się tylko na jeden motyw w odniesieniu do danej sytuacji).

Zgodnie z uzyskanymi wynikami – dążenie do uzyskania aprobaty rówieśniczej było w wieku 10 lat najrzadziej wskazywanym motywem moralnych zachowań. W wieku 12 lat znaczenie tego motywu zwiększyło się z 4,2% do 9,3% wszystkich dokonywanych wyborów. A zatem zgodnie z deklaracjami dzieci - prawie co dziesiąte zachowanie moralne było motywowane potrzebą bycia akceptowanym przez rówieśników. Należy przy tym wskazać, że motyw ten wśród dwunastolatków zajmował znaczące miejsce w odniesieniu do pomagania innym (aż 16% dzieci czyni to właśnie ze względu na rówieśników) oraz mniejsze, ale jednak widoczne w przyznaniu się do ściągania (9,6% dzieci), nie miał natomiast żadnego znaczenia w odniesieniu do relacji z rodzicami (może relacje te są nieobserwowalne dla rówieśników?). Można zatem podsumować, że wiek 10 – 12 lat nie jest czasem, kiedy większość dzieci jest skłonna postępować moralnie tylko dlatego, aby zyskać akceptację rówieśników, ale wyraźnie można też zauważyć, że im bliżej 12 roku życia, tym znaczenie tego typu motywów wyraźnie wzrasta.

W kontekście analizowanych wyników ciekawy wydaje się fakt niskiego aktywizowania przez dzieci w tym wieku w odniesieniu do osób potrzebujących, empatii poznawczej (czyni to jedynie 10% dziesięciolatków i 4% dwunastolatków). Zaktywizowanie empatii poznawczej oznaczałoby tu wejście w rolę poszkodowanego, i uświadomienie sobie jego stanów psychicznych, do czego dziecko na tym etapie rozwoju jest już w pełni zdolne (Hoffman, 2006, s. 55 - 62). Z pewnością, w życiu codziennym, kiedy dzieci mają bezpośredni kontakt z osobą potrzebującą pomocy, doświadczają oni empatii jako reakcji afektywnej, która to może aktywizować ten proces wchodzenia w role. Brak jednak czynnika emocjonalnego sprawia, że sama świadomość czyjegoś stanu psychicznego, jest badanym obca, nie ma mocy sprawczej. Może to oznaczać, że w normalnych warunkach nie podejmują oni tej formy aktywności empatycznej, jeśli nie doświadczą współczucia względem potrzebującego. Również wchodzenie w role względem rodziców, nie jest dominującym elementem w konstytuowaniu się motywów moralnego postępowania względem nich. Co prawda około 30% badanych podejmuje tę aktywność, ale wziąwszy pod uwagę fakt, że w przypadku rodziców wejście w ich role (tu: zrozumienie ich intencji) jest z pewnością nieodłącznie powiązane z doświadczanymi względem nich uczuciami, to wynik ten nie wydaje się aż tak wysoki. Może to zatem potwierdzać pewne ograniczone możliwości empatii w motywowaniu dzieci do podejmowania zachowań moralnych (por. Reykowski 1979, s. 126). To z kolei może oznaczać, że normy, które wyznaczają zachowania pomocne dziecka, nie zostały na tyle przez nie zinternalizowane, aby aktywizować jego empatię poznawczą, bez bezpośredniego doświadczenia emocjonalnego empatycznego pobudzenia.

Warto w tym miejscu zasygnalizować, że z ciekawą kwestią mamy do czynienia w odniesieniu do motywu związanego z unikaniem kary. W sytuacji dotyczącej pomagania innym kara ta nie odnosiła się do doraźnej przykrości, ale do jej perspektywicznego antycypowania - nie udzielenie pomocy przez badanego miało zaowocować nie udzieleniem mu pomocy przez kogoś innego w przyszłości. Taki motyw przyświecał około 15% dzieci w obu badanych okresach i w kontekście trzech sytuacji był najczęściej wskazywanym motywem tego typu w wieku 10 lat, a w wieku 12 lat prawie na równi z motywem kary dotyczącym ściągania, tj. groźbą uzyskania jedynki. Taki sposób myślenia w literaturze określany jest mianem doświadczenia tzw. odgórnej wzajemności pośredniej (zob. Szcześniak, Szałachowski, 2014, s. 117 – 124). O ile jednak wzajemność w ogóle uważana jest za jedną z podstawowych norm

rządzącym zachowaniem ludzi i najczęściej przypisuje się jej pozytywny wymiar moralny w motywowaniu do moralnie słusznych zachowań (tamże), o tyle antycypowanie wzajemności, z jakim mamy do czynienia w tym badaniu, jednoznacznie wskazuje na instrumentalne wykorzystanie udzielanej pomocy dla własnych egocentrycznych celów, z zupełnym pominięciem osoby potrzebującej. Chociaż więc motyw ten może aktywizować moralnie słuszne zachowania, to jednak w takiej formie trudno uznać go za altruistyczny, wypływający z sumienia dzieci A zatem nie tylko strach przed natychmiastową konsekwencją swojego działania, ale także przed irracjonalną karą za ten czyn w przyszłości, skłania wiele osób do moralnego postępowania. Potwierdzeniu ulega tu fakt, że motywem moralnego postępowania jest nie tylko groźba natychmiastowej kary, ale także antycypowanie jej doświadczenia w przyszłości (por. Stach, 2012, s. 99 - 102).

W kolejnych tabelach oraz na wykresach przedstawiono sposoby uzasadniania zachowań moralnych dzieci, a zatem dominujące dla danej osoby motywy moralnych zachowań. Sposób uzasadniania zachowań moralnych był wyznaczany dla każdego dziecka w oparciu o wybierane przez niego motywy zachowań w trzech wyżej analizowanych sytuacjach (dokładny sposób przydzielania dziecka do określonej kategorii motywów znajduje się w aneksie, załączniku nr 4). W tabeli 7.14. przedstawiono ile dzieci prezentowało dany sposób uzasadniania zachowań moralnych w wieku 10 i 12 lat (ujęcie statyczne). Przeprowadzono test *u* istotności różnicy, aby sprawdzić, czy odsetek badanych prezentujących poszczególne sposoby uzasadniania zachowań moralnych w wieku 10 lat różnił się istotnie od odpowiedniego odsetka badanych w wieku 12 lat. Wyniki tej analizy zilustrowano na wykresie 7.13.

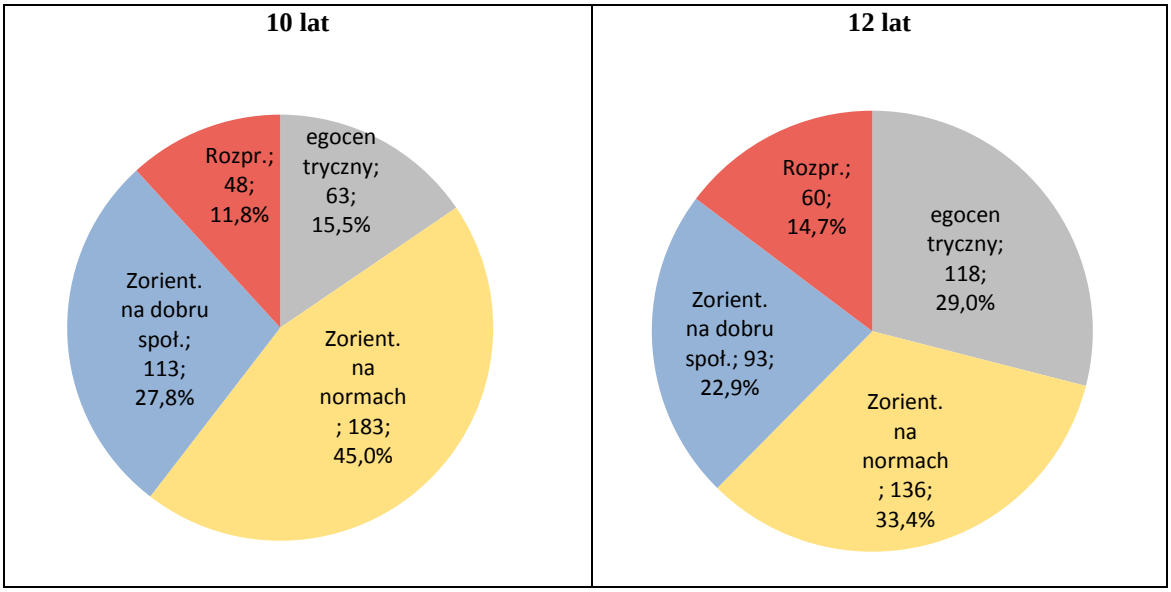
Tabela 7.14. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne

Sposób uzasadniania	10 lat		12 lat	
	n	%	N	%
egocentryczny	63	15,5	118	29,0
zorientowany na normach	183	45,0	136	33,4
zorientowany na dobru społecznym	113	27,8	93	22,9
rozproszony	48	11,8	60	14,7
Razem	407	100,0	407	100,0

Istotność różnic między 10- a 12- latami: p<0,001.

Źródło: badania własne.

Wykres 7.13. Zamiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.14.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w tabeli należy stwierdzić, że sposoby uzasadniania zachowań moralnych przez dzieci w wieku 10 lat istotnie różnią się od sposobów prezentowanych przez nich w wieku 12 lat.

W wieku 10 lat badani najczęściej wyrażali gotowość podejmowania moralnie słusznych zachowań kierując się potrzebą wypełnienia ważnych społecznie norm (45,0%), zdecydowanie rzadziej – potrzebą czynienia dobra (dla innych, ale i dla siebie - 27,8%). Najmniej liczną grupę (11,8%) stanowiły te dzieci, dla których niemożliwe było ustalenie jednego, dominującego typu motywów (tj. zaliczone do kategorii: „rozproszony" sposób uzasadniania zachowań moralnych).

W wieku 12 nadal największa grupa spośród badanych podejmowała moralnie słuszne zachowania dążąc do bycia w zgodzie z nakazami norm, chociaż ich odsetek na przestrzeni dwóch lat obniżył się o 11,6 p.p. Zdecydowanie wzrósł natomiast (o 13,5 p.p) odsetek dzieci, które jako dominujące wskazywały egocentryczne motywy podejmowania takich zachowań, tj. chęć uniknięcia zewnętrznych sankcji, czy też uzyskania zewnętrznych wzmocnień (29%). Dzieci, które swoje moralne zachowania uzasadniały wynikającym z nich dobrem było już 22,9%, a zatem o 4,9 p.p. mniej niż dwa lata wcześniej.

Określenie dla danego dziecka jego sposobu uzasadniania zachowań moralnych pozwala nam bardziej jednoznacznie określić, czym kieruje się ono podejmując moralnie słuszne zachowania – czy jest to jego osobisty interes/konformizm/bilans

zysków i strat, czy chęć wypełnienia akceptowanych - ważnych społecznie norm, czy też dobro, jakie niesie ze sobą takie zachowanie. A zatem w wieku 10 lat najwięcej dzieci wyraża gotowość kierowania się w swoim zachowaniu chęcią bycia w zgodzie z normami, co jednoznacznie wskazuje, że znajdują się oni w fazie moralnej socjonomii bądź moralnego pryncypializmu[56] (Muszyński, 1987). Znaczna część dziesięciolatków deklaruje kierowanie się w swoim zachowaniu motywami autonomicznymi, wynikającymi ze zrozumienia istoty i sensu przekazu norm, co oznacza prawdopodobnie, że dokonały one już ich zinternalizowania.

Po dwóch latach wyraźnie obniżył się odsetek badanych u których dominującymi motywami zachowań moralnych była chęć bycia w zgodzie z uznawanymi normami oraz nieznacznie tych, których motywy miały charakter autonomiczny. Na przestrzeni dwóch lat znacznie wzrosła natomiast liczba tych badanych, którzy wyrażali gotowość postępowania zgodnie z normami ze względu na egocentryczne korzyści. W wieku 10 lat takich osób było zaledwie 16%, za dwa lata już 29%. Taki rozkład sposobów uzasadniania przez dzieci zachowań moralnych oznacza, że zmiany, jakie dokonały się na przestrzeni dwóch lat były niezgodne z progresywnym kierunkiem rozwoju sumienia (Kohlberg, za: Brzezińska, 2005, s. 50 – 52; Muszyński, 1987). Powstaje więc pytanie - jakie okoliczności, warunki mogą prowadzić do regresu motywów moralnego postępowania na etapie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji?

Z pewnością takich powodów jest wiele i nie uda nam się w tym miejscu wszystkich ich wymienić tym bardziej, że dla konkretnej osoby mają one swój niepowtarzalny układ. Podejmując próbę wskazania niektórych z nich musimy brać pod uwagę splot działania kilku ważnych sił rozwojowych: czynników wewnętrzno–rozwojowych, podejmowanych oddziaływań wychowawczych (a zatem nacisków społecznych, ale i wsparcia społecznego) oraz aktywności własnej jednostki (zob. Brzezińska, 2005, s. 109; 2008a, s. 32 - 33).

Mający miejsce na tym etapie rozwojowym dynamiczny rozwój poznawczy i emocjonalny, w tym myślenia abstrakcyjnego, ukierunkowania uwagi, spostrzegania dowolnego, ale i stabilizowanie się emocji, rozwój samokontroli (kontrolowania impulsywności), uczuć wyższych, empatii, wzrost doświadczenia życiowego sprawia, że dziecko zyskuje nową jakość w odbiorze rzeczywistości, w tym rzeczywistości

[56] Pryncypializm przez H. Muszyńskiego jest traktowany jako pierwsza faza autonomii, ale mająca jeszcze charakter niedojrzały, a zatem została tu potraktowana jako faza przejściowa.

moralnej (zob. Boyd, Bee, 2008; Stefańska – Klar, 2008). Z pewnością dostrzega ono, że przekraczanie norm niekoniecznie wiąże się z negatywnymi konsekwencjami (przynajmniej doraźnymi), często nie wymaga trudu, jest bardziej „opłacalne", a czasami nawet bardziej akceptowane np. przez rówieśników. Do tej pory, aby podejmować moralnie słuszne zachowania wystarczyło mu antycypowanie zadowolenia ważnych dla siebie dorosłych, czy też przekonanie, że jest się w zgodzie z normami traktowanymi jako coś „świętego", „nienaruszalnego", „koniecznego" (tzw. heteronomia moralna, realizm moralny – Piaget, 1967, s. 55 – 101). W obliczu nowej jakości postrzegania rzeczywistości te dotychczasowe sposoby tłumaczenia moralnej rzeczywistości okazują się niewystarczające, i aby móc dalej się rozwijać dziecko musi ukształtować je na nowo, bardziej autonomicznie. Dokonujące się zmiany w jego psychicznym funkcjonowaniu stają się więc szansą na dalszy rozwój jego sumienia, ale mogą stanowić także podstawę do odrzucenia tego, co do tej pory stanowiło kryterium jego moralnych ocen, moralnego postępowania; mogą prowadzić do odrzucenia norm, które do tej pory uznawało za słuszne. W tym okresie rozwojowym pojawia się zatem pytanie, czy dziecko odkrywszy „umowność" norm, będzie chciało na nowo je przyjąć i w oparciu o nie kształtować swoją osobowość.

Drugim obszarem czynników mających wpływ na rozwój sumienia są oddziaływania wychowawcze. W rozdziale 5 przedstawiono szczegółowo jak powinny wyglądać oddziaływania wychowawcze, aby przyczyniać się do kształtowania dojrzałego sumienia - moralnej wewnętrznej motywacji, doświadczenia sensu kierowania się zasadami w życiu. Zaprezentowane poniżej jedynie pewne przykłady tych oddziaływań pomagają wskazać możliwe przyczyny moralnego uwstecznienia się wielu dzieci, regresu motywów ich moralnego zachowania, przy uwzględnieniu założenia, że ostatecznie to samo dziecko – odbiorca tych oddziaływań – poprzez swoją aktywność będzie miało wpływ na kształt i rozwój swojego sumienia.

Pierwszym z typów oddziaływań nie przyczyniających się do kształtowania dojrzałego sumienia jest nadmierne posługiwanie się w wychowaniu, w tym wychowaniu moralnym, metodami nagrody i kary. Dokonując bacznej obserwacji rzeczywistości życia rodzinnego, jak i rzeczywistości szkolnej, odnosi się wrażenie, że metody te, pomimo wielu słów krytyki (zwłaszcza dotyczących kar), cały czas wiodą prym w procesie wychowania. W wielu domach, czy szkołach opiekunowie dzieci starają się zastępować kary nagrodami, co niestety także prowadzi często do zewnątrzsterowności wychowanków i zabijania w nich bezinteresowności oraz

autentycznej wrażliwości na drugiego człowieka. O ile trudno nie zgodzić się, że pewne formy kary, a zwłaszcza nagrody są istotne, a nawet nieodzowne w wychowaniu, o tyle ich nadmiar z pewnością nie przyczynia się do kształtowania w wychowankach wewnętrznych mechanizmów kontroli (Szustrowa, 1972; Gała, 1992; Hoffman, 2006). Powszechność wykorzystywania tych metod potwierdzają wyniki badań P. Kowalika (2011) dotyczących karania i nagradzania dzieci 6 - letnich przez rodziców. Chociaż badani przez niego rodzice deklarowali przewagę wykorzystywania nagród nad karami, to i tak uzyskane wyniki budzą wiele zastrzeżeń. Po pierwsze zatrważająca jest skala stosowania kar - przyznaje się doń większość rodziców (77,5%), z czego jedynie co czwarty wskazuje, że kary stosuje rzadko lub tylko czasami. Drugie zastrzeżenie związane jest z wątpliwą skutecznością tej metody z punktu widzenia wykształcenia wewnętrznych mechanizmów regulacji. Jedynie 16% karanych dzieci, zdaniem rodziców, reaguje na tę formę dyscyplinowania zrozumieniem zasadności jej wykorzystania. Pozostałe albo reagują obrażaniem się, agresją, buntem, albo płaczem i silnym doświadczeniem smutku. Trudno zatem oszacować na ile karanie przyczynia się do poszerzenia świadomości dzieci, w tym świadomości moralnej oraz rozwijania ich moralnej wrażliwości. W świetle uzyskanych przez P. Kowalika wyników, można mieć poważne wątpliwości co do skuteczności wykorzystywanych w wychowaniu nagród w kształtowaniu dojrzałości moralnej. Wśród deklarowanych przez rodziców form pozytywnego wzmacniania, tylko niespełna połowa (47%) to pochwały i zachęty, pozostałe to zabawki, słodycze i inne upominki oraz spełnianie życzeń dzieci.

Ciekawych wniosków na ten temat efektywności metod wychowawczych opierających się na karaniu/nagradzaniu dostarczają nam także wyniki badań eksperymentalnych S. Guz (1987) przeprowadzonych wśród dzieci kończących edukację przedszkolną. W pierwszym eksperymencie badano wpływ na zachowanie dzieci takich metod, jak: zakaz, zakaz wzmocniony zapowiedzią kary, zakaz wzmocniony obietnicą nagrody oraz zakaz w połączniu z oddziaływaniem na ambicję dziecka (typu: „ty to potrafisz zrobić"). Okazało się, że najskuteczniejszym sposobem oddziaływania na zachowanie dziecka był zakaz połączony z odwoływaniem się do motywów ambicjonalnych (por. Schaffer, 2006, s. 307 - 308). Pozostałe trzy sposoby nie tylko znacznie słabiej wpływały na zachowanie dziecka, ale dodatkowo żaden z nich nie wyróżniał się istotnie od pozostałych. W drugim eksperymencie natomiast badano wpływ motywów osobistych (zapowiedź pozytywnego wzmocnienia), społecznych (działanie dziecka miało sprawić komuś przyjemność) i czynnościowych (działanie

miało przyczynić się do wzrostu kompetencji samego dziecka) na zachowanie dziecka. Okazało się, że efektywność odwoływania się do wszystkich tych motywów była podobna. Autorka wysnuła stąd wniosek, że to zachęta ze strony nauczycielki oraz jej autorytet miały największy wpływ na zachowanie dziecka a nie motywy, do jakich odwoływała się (tamże, s. 32 - 41). W świetle tych wyników zastanawia zatem powszechność wykorzystywania metod karania i nagradzania, które nie tylko okazują się być porównywalnie skuteczne do innych wykorzystywanych metod, jak i nie przyczyniają się do kształtowania sumienia dzieci jako wewnętrznej instancji moralnej.

Drugim ważnym czynnikiem wpływającym na nieefektywność podejmowanych oddziaływań wychowawczych z punktu widzenia rozwoju dojrzałego sumienia, mogącym mieć wpływ na wzrost znaczenia u dzieci motywów egocentrycznych, jest odwoływanie się w nich tylko do intelektu dziecka lub też tylko do jego emocji. Tymczasem dopiero połącznie tych dwóch kierunków oddziaływań przyczynia się do rozwijania moralnej dojrzałości dziecka (m.in. Kotłowski, 1976; Łopatkowa, 1992, Hoffman, 2006; Staub, 2008 i inni). Odwoływanie się tylko do intelektu prowadzi do kształtowania świadomości moralnej, niemniej może zupełnie nie przekładać się na potrzebę moralnego postępowania, wrażliwość na potrzeby innych. Odwoływanie się tylko do emocji czyni moralność człowieka labilną, trudną do przewidzenia, zbyt silnie uzależnioną od wyrazistości zdarzenia (por. Hoffman, 2006, s. 197 - 216). Dopiero połącznie tych dwóch obszarów może zaowocować świadomym „pragnieniem" czynienia dobrze (Valadier, 1997, s. 105 – 106; Łopatkowa, 1992, s. 133 - 153). J. Homplewicz (1996, s. 160) opisuje to w ten sposób: „samo „wiedzieć" bez „pragnąć" to kategoria za słaba dla osobowej akceptacji wartości", to dziecko samo musi, i to w „sposób wolny i dobrowolny, a nie narzucony i przymusowy, uznać określone wartości, przyjąć, przeżyć i oswoić, by stały się cząstką jej świata i osobowości". Dziecko, które uwewnętrzni normy nie tylko na poziomie intelektualnym, ale będzie miało do nich emocjonalny stosunek, prawdopodobnie będzie chciało czynić dobrze i w momencie odkrycia ich umowności, dokona ich powtórnego, świadomego przyjęcia, osiągając tym samym znacznie wyższy poziom rozwoju swojego sumienia. Dziecko, które traktuje normy jako coś „obok" siebie, czemu wprawdzie się podporządkowuje, ale, co go zniewala, ogranicza, a zatem, które dokonało ich internalizacji jedynie na poziomie informacyjnym lub utylitarnym (zob. Konstańczak, 2001, s. 204 – 208; por. Kotłowski, 1976, s. 150 – 158) w momencie odkrycia umowności norm

prawdopodobnie je odrzuci i, jeśli będzie postępowało moralnie, to tylko dlatego, że będzie miało w tym osobisty interes.

Ostatnim koniecznym do zaprezentowania w tym miejscu obszarem oddziaływań wychowawczych, mogących odgrywać znaczącą rolę we wzroście liczby dzieci kierujących się motywami egocentrycznymi, jest dysfunkcjonalność wychowawcza szkoły w kształtowaniu dojrzałości sumienia swoich wychowanków. W poprzednim podrozdziale został przedstawiony już cały szereg badań ukazujących szkołę jako miejsce, w którym dominują działania odtwórcze, nierefleksyjne, nie zorientowane na doświadczanie przez dzieci własnej podmiotowości, nierozwijające w nich poznawczej ciekawości, w którym uczniowie często nie mają możliwości wypowiedzenia się, dyskutowania, argumentowania swoich racji, czy też w którym chronicznie się nudzą (Pituła 2006; Bałahowicz 2008a; Dudzikowa, Wawrzyniak – Beszterda, 2010; Swoińska, 2011a; Orzoł 2011; Michalak, 2013). Istnieje także wiele badań ukazujących szkołę jak miejsce pozornego wprowadzania dzieci w świat wartości (Sałciński; 2010), ukazujące nauczycieli jako bojących się ich przekazywania, pomimo dostrzeganej konieczności (Dakowicz, 2011), którzy przekazują je w formie imperatywu, tj. nie odwołując się ani do intelektu dziecka, ani do jego emocji (Morszczyński, Morszczyńka, 2003), czy też w których okazało się, że pewne niemoralne zachowania (np. ściąganie) nie spotyka się z jednoznaczną dezaprobatą wielu z nich (Kobierski, 2006). Wyniki tych badań pokazują także, że nauczyciele stosunkowo rzadko stanowią dla swoich podopiecznych wzór moralny, są dla nich autorytetami, nawet jeśli są przez nich oceniani, jako posiadający wiedzę czy sprawiedliwi (Kasprzak, 2007, Knasiecka – Falbierska, 2010; Sałaciński, 2010). Badania te, podobnie zresztą jak wnikliwa obserwacja szkolnej rzeczywistości, pokazują, że szkoła jest w znacznej mierze dysfunkcjonalna w realizowaniu swojej wychowawczej funkcji, a co za tym idzie, nie stwarza w sposób celowy i świadomy sprzyjającego klimatu do rozwoju sumienia dzieci. Klimat ten jest zatem kwestią przypadku, splotu mniej lub bardziej korzystnych czynników, związanych m.in. ze sposobem funkcjonowania i specyfiką grup rówieśniczych.

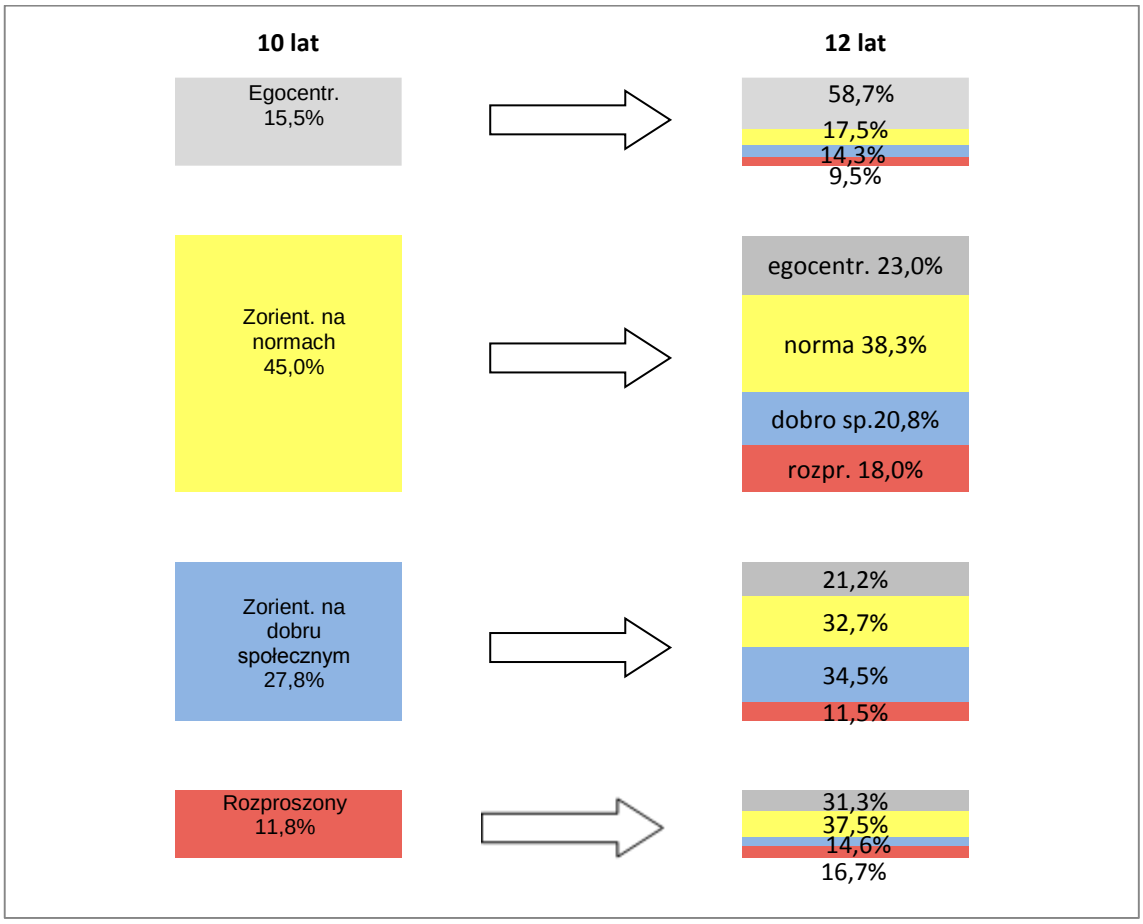
Teraz zostaną poddane analizie zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między ich 10 a 12 rokiem życia (ujęcie dynamiczne). Dodatkowo przeprowadzono test *u* istotności różnicy w próbach zależnych, aby sprawdzić, czy zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych między 10 a 12 rokiem życia były istotne. Otrzymane wyniki zebrano w tabeli 7.15. i zilustrowano na wykresie 7.14.

Tabela 7.15. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych przez dzieci między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne

12 lat	10 lat							
	Egocentryczny		Zorientowany na normach		Zorientowany na dobru społecznym		Rozproszony	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Egocentryczny	37	**58,7**	42	23,0	24	21,2	15	31,3
Zorientowany na normach	11	17,5	70	**38,3**	37	32,7	18	37,5
Zorientowany na dobru społecznym	9	14,3	38	20,8	39	**34,5**	7	14,6
Rozproszony	6	9,5	33	18,0	13	11,5	8	**16,7**
Razem	63	100,0	183	100,0	113	100,0	48	100,0

Źródło: badania własne. *Istotność różnic między 10 a 12 lat p<0,001*

Wykres 7.14. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.15.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci, mające miejsce między 10 a 12 r.ż., były istotne statystycznie.

Najbardziej stabilną, pod względem preferowanych motywów zachowań moralnych, grupę stanowiły dzieci, które w wieku 10 lat wskazywały na egocentryczne pobudki swoich moralnych zachowań. Aż 58,7% z nich przejawiało w wieku 12 lat stałość tego typu motywów. Wśród tych badanych było również zdecydowanie mniej osób, które w wieku 12 lat wyrażały gotowość podejmowania tego, co słuszne kierując się dążeniem do wypełnienia nakazu norm czy dążeniem do realizowania nakazu norm ze względu na dobro, które jest konsekwencją takiego postępowania. Można zatem przyjąć, że kierowanie się motywami wzbudzonymi pod wpływem czynników zewnętrznych, wykazywało się znaczną stałością, a wziąwszy pod uwagę kierunek rozwoju sumienia, także znaczną sztywnością. Oznacza to, że prawie 60% dzieci z tej grupy albo bardzo powoli wkraczało w rzeczywistość moralną, albo doświadczało realnego zahamowania rozwoju swojego sumienia w tym względzie.

Badani, którzy w wieku 10 lat wyrażali gotowość kierowania się chęcią pozostania w zgodzie z normami lub wewnętrzną potrzebą pomnażania wokół siebie dobra, również w znacznej części charakteryzowali się stałością motywów, wyrażając w wieku 12 lat w 38,3% i 34,5% gotowość do postępowania moralnego właśnie pod ich wpływem. Obraz rozwoju sumienia tych osób jest jednak zupełnie innych niż poprzedniej grupy. Stałość w gotowości do kierowania się wewnętrznym przekonaniem - potrzebą czynienia dobra wskazuje jednoznacznie na działanie u tych dzieci sumienia, jako wewnętrznej instancji. Kierowanie się natomiast w moralnym zachowaniu nakazem norm, również, odwołuje się do działania sumienia, chociaż może ono być jeszcze niedojrzałe, a normy w pełni nieuwewnętrznione. A zatem wyrażanie gotowości przez dwa lata kierowania się tymi właśnie motywami świadczy o dokonującym się rozwoju sumienia oraz o znacznej stabilności tego rozwoju. Trudno jednak nie zauważyć, że chociaż w wieku 12 lat spośród tych dwóch grup około 60% kierowało się w swoim zachowaniu nakazami sumienia, to jednak i tu mamy do czynienia z pewnym, znacznym odsetkiem dzieci (41% i 32,7%), których motywy moralnego postępowania uległy na przestrzeni tych dwóch lat zmianie na egocentryczne lub też rozproszyły się na różne typy motywów.

Na podstawie tego, co zostało przedstawione można wyciągnąć wniosek, że okres późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji jest czasem

dynamicznie dokonujących się zmian w motywach przyświecających podejmowaniu moralnie słusznych zachowań. Stąd też, jak zostało to przedstawione w analizie dotyczącej wcześniejszej tabeli, wymaga on cały czas stymulowania, wspierania przez dorosłych. Raz wypracowane racje słusznego postępowania, nawet te najbardziej słuszne moralnie, mogą okazać się niewystarczające wobec napływu nowych informacji, doświadczeń dziecka, wobec dokonującego się rozwoju procesów psychicznych umożliwiających bardziej wnikliwe spostrzeganie różnych sytuacji oraz ich niejednoznaczności. Fakt dokonujących się zmian w tym przejawie funkcjonowania sumienia, nie oznacza jednak, że dzieci na przestrzeni 10 i 12 roku życia, nie wykazują w tej kwestii pewnej rozwojowej ciągłości, a preferowane przez nich motywy moralnych zachowań w wieku 10 lat nie wykazują łączności z tymi, z którymi byli oni gotowi kierować się w wieku 12 lat. Jak zostało to przedstawione, w oparciu o uzyskane wyniki – jest wręcz przeciwnie. W im większy stopniu motywy, na które wskazywały dzieci w wieku 10 lat, były przejawem silnego zinternalizowania norm, w tym mniejszym stopniu osoby je prezentujące, były gotowe w wieku 12 lat podejmować moralne zachowania pod wpływem zewnętrznych sankcji i zewnętrznych gratyfikacji.

Kilku słów komentarza wymaga grupa dzieci, która w wieku 10 lat wskazywała na bardzo zróżnicowane motywy podejmowania moralnie słusznych zachowań. I chociaż ich liczba w wieku 10 lat oscylowała jedynie wokół 12%, a dwa lata później wokół 15%, to jednak trudno grupy tej nie zauważyć. Zróżnicowanie motywów moralnego postępowania (raz kierowanie się motywami egocentrycznymi, raz chęcią bycia w zgodzie z normą, a w innej sytuacji dobrem wynikającym z kierowania się normą) wskazuje na pewien aksjologiczny zamęt u tych dzieci. Analizując zmiany, jakie dokonały się u nich na przestrzeni dwóch lat, można stwierdzić, że jedynie połowa z nich odnalazła po dwóch latach jakiś moralny azymut i wyrażała gotowość podejmowanie moralnie słusznych zachowań pod wpływem dążenia do bycia w zgodzie z normami (37,5%) czy odkrytym w nich dobrem (14,6%). Drugiej połowie wyraźnie nie udało się odkryć wartości, którym warto podporządkować swoje zachowanie i jako dwunastolatkowie dalej prezentowali gotowość kierowania się niejednorodnie moralnie motywami (16,7%) lub też motywami wzbudzonymi pod wpływem antycypowania sankcji, gratyfikacji, w tym aprobaty innych (31,3%).

Taki odsetek dzieci wskazujących na obecność rozproszonego sposobu uzasadniania moralnie słusznych zachowań, podobnie jak wzrastająca liczba dzieci kierujących się w swoim moralnym postępowaniu czynnikami jednoznacznie

wykluczającymi działanie ich sumienia jako wewnętrznej instancji (takich dzieci w wieku 12 lat było łącznie 44%) jednoznacznie pokazuje, że konieczne jest podejmowanie celowych, świadomych działań mających na celu umiejętne wprowadzanie dzieci w tym wieku w świat „wyższych wartości".

7.5. Powiązania między trafnością oceny moralnej, odpornością na pokusy, reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami i motywami zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat

Sumienie jest pewną swoistą całością złożoną z powiązanych ze sobą wzajemnie elementów. Z. Chlewiński (1991, s. 40 - 41) pisząc o sumieniu rozróżnia jego dwa aspekty – statyczny i dynamiczny. Statyczny: poznawczo – oceniający aspekt sumienia tworzy system pojęć i norm moralnych oraz tzw. moralne uczucia. Aspekt dynamiczny jest procesorem, odwołaniem się do tych norm w konkretnej życiowej sytuacji poprzez ocenę moralną czynów dokonanych, co pociąga za sobą poczucie satysfakcji lub winy i niedokonanych, co owocuje poczuciem powinności podjęcia, czy też zaniechania jakiegoś działania. Podobnie A. Gołąb (1979, s. 123) stoi na stanowisku, że sumienie człowieka można rozpatrywać w trzech zintegrowanych ze sobą aspektach: jego ocenach i sądach moralnych, moralnym postępowaniu oraz reakcji na własne postępowanie. W przedstawianych w tej pracy badaniach starano się uwzględnić wszystkie te aspekty.

Z pewnością takie całościowe ujęcie sumienia jest zgodne z naszym potocznym, zdroworozsądkowym jego wyobrażeniem. Trudno bowiem uznać, że ktoś kieruje się w swoim życiu sumieniem, słucha jego „głosu", jeśli postępuje zgodnie z uznawanymi normami, ale równocześnie wyraża poglądy niezgodne z tym, co robi, czy też, kto prezentuje moralnie słuszne sądy, ale czyni to tylko dlatego, że obawia się dezaprobaty przełożonych.

Do tej pory analizie zostały poddane poszczególne aspekty składowe sumienia dzieci, tj. prezentowane przez nie moralne oceny, zachowania w sytuacji pokusy, reakcje na przekroczenie przez siebie norm, czy też motywy zachowań moralnych. Takie analityczne podejście jest o tyle cenne, że dzięki niemu możliwe stało się uchwycenie wielu istotnych szczegółów, czasami niuansów ilustrujących charakterystyczny dla dzieci w tym wieku sposób funkcjonowania ich sumienia. Teraz podjęto próbę integracji analizowanych części składowych sumienia, ustalenia ich wzajemnych zależności, próbę spojrzenia na sumienie jako całość. Zadanie to nie było

proste, gdyż wymagało równoczesnego uwzględnienia wielu czynników, co musiało wiązać się - w celu zachowania czytelności otrzymanych wyników - z dokonaniem pewnych uogólnień, zwłaszcza w zakresie trafności moralnych ocen (bez uwzględnienia norm głównych) oraz reakcji na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom (bez uwzględnienia jej trzech rodzajów).

Należy mieć przy tym świadomość, że podjęta tu próba integracji wszystkich aspektów sumienia stanowi tylko wprowadzenie w to obszerne zagadnienie ich wzajemnych zależności, wpływów, uwarunkowań i domaga się odrębnego podjęcia w kolejnych pracach badawczych.

Podejmując się jednak tego zadania, tj. zintegrowania ze sobą wszystkich wyróżnionych aspektów działania sumienia dzieci, najpierw przedstawiono wzajemne zależności trzech z nich, tj. trafności dokonywanych przez nich ocen moralnych, ich odporności na pokusy oraz reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami. W tabeli 7.16. przedstawiono otrzymane współczynniki korelacji ww. aspektów sumienia w wieku 10 i 12 lat oraz współczynniki korelacji wskazujące na wzajemne zależności w sytuacji zmian poszczególnych aspektów sumienia, jakie miały miejsce na przestrzeni dwóch lat. Wyniki tych analiz zilustrowano na wykresach 7.15. i 7.16.

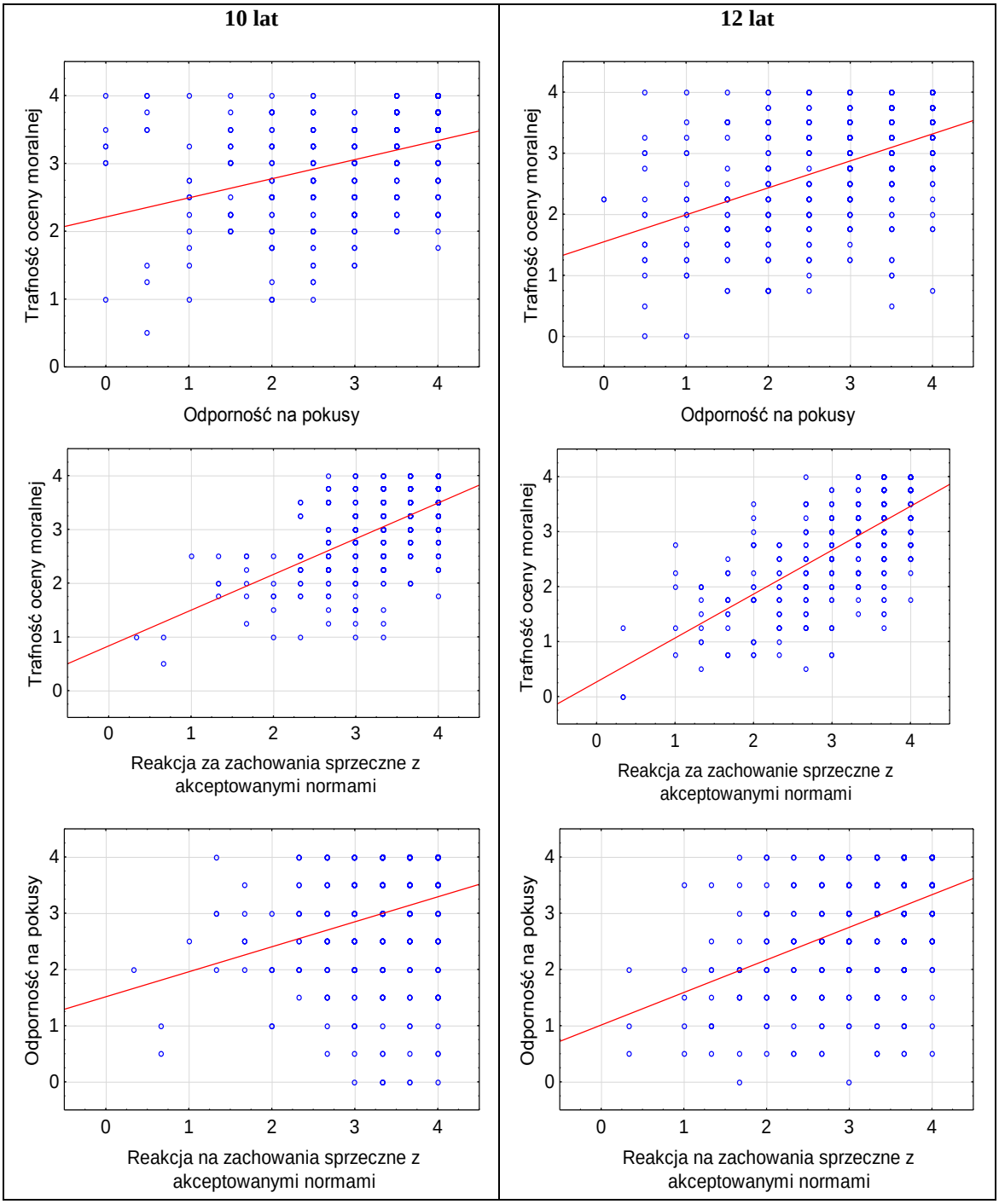
Tabela 7.16. Współczynniki korelacji między trafnością oceny moralnej, odpornością na pokusy i reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 - 12 lat

Zmienne		**10 lat**	**12 lat**	**Zmiany m. 10 a 12 lat**
Trafność oceny moralnej ogółem	**Odporność na pokusy ogółem**	0,392	0,491	0,328
	Reakcja na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami ogółem	0,582	0,695	0,559
Odporność na pokusy ogółem		0,280	0,453	0,300

Wszystkie współczynniki korelacji są istotne ($p<0,05$).

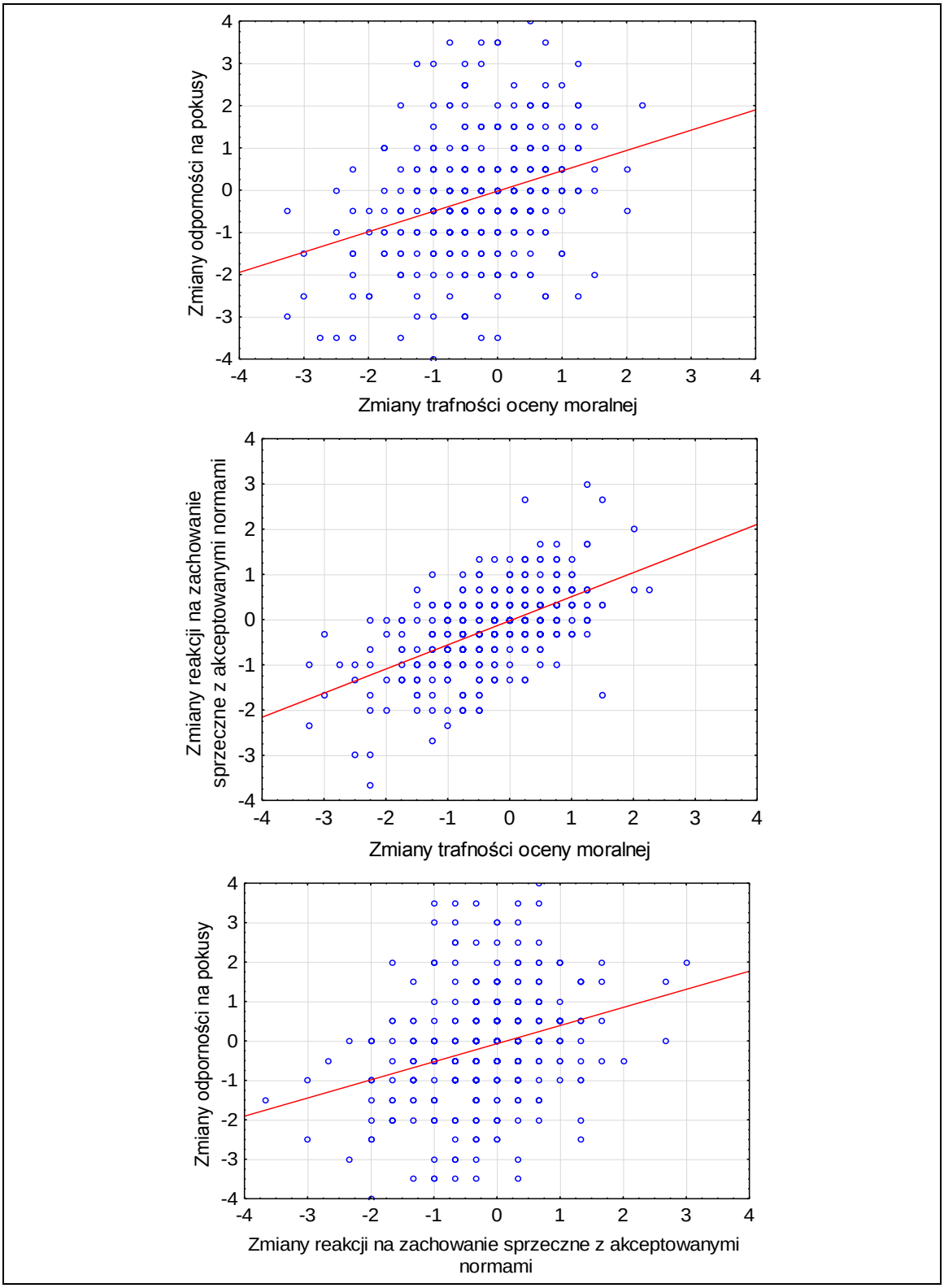
Źródło: badania własne.

Wykres 7.15. Zależności między trafnością oceny moralnej a odpornością na pokusy, trafnością oceny moralnej a reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz odpornością na pokusy a reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 i 12 lat.



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 7.16. Zależności między zmianami odporności na pokusy a zmianami trafności oceny moralnej, zmianami odporności na pokusy a zmianami reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz zmianami trafności oceny moralnej a zmianami reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia



Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie w wynikami przedstawionymi w tabeli 7.16 oraz na wykresie 7.15. u dzieci w wieku 10 oraz 12 lat trzy aspekty funkcjonowania ich sumienia, mianowicie: trafność prezentowanych ocen moralnych, deklarowana odporność na pokusy oraz gotowość do reagowania na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami (poprzez wyrzuty sumienia, podejmowanie zachowań naprawczych oraz refleksję i pracę nad sobą) są ze sobą ściśle powiązane. A zatem trafność ocen moralnych dzieci zależała od deklarowanej przez nie odporności na pokusy i gotowości do reagowania w sytuacjach sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom. Wskazywana odporność na pokusy zależała od trafności moralnej ocen i gotowości do reagowania na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami. W końcu gotowość do reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami zależała od trafności ocen moralnych i deklarowanej odporności na pokusy. Kierunek tych zależności był w każdym z tych przypadków dodatni, tj. im wyższa moralnie była jakość jednego elementu działania sumienia, tym samym wyższa była również jakość pozostałych jego elementów. Zgodnie z otrzymanymi wynikami istotne okazały się także zależności zmian poszczególnych aspektów sumienia między 10, a 12 rokiem życia (wykres 7.16.). W sytuacji polepszenia się lub pogorszenia funkcjonowania któregoś z elementów składowych sumienia, pogorszeniu lub też polepszeniu działania ulegały także jego pozostały elementy.

Wyraźnie widać zatem, że sumienie w zakresie tych trzech aspektów tworzy swoistą całość zarówno u dzieci w wieku 12 lat, jak i już w wieku 10 lat. A. Gołąb (1979b, s. 123) wskazując trzy elementy sfery moralności człowieka, które w znacznej mierze pokrywają się z trzema analizowanymi tu aspektami sumienia[57], stoi na stanowisku, że o wyodrębnieniu się struktury zwanej sumieniem świadczy nie tylko fakt trafnie moralnie formułowanych sądów i ocen, moralnego postępowania podmiotu, czy jego reakcji na własne postępowanie, ale także integracji tych trzech elementów, która to, zdaniem badacza - przypada na wiek około 12 lat. Zgodnie z otrzymanymi wynikami można z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że integracja ta dokonuje się u znacznej liczby dzieci już w wieku 10 lat. Prawdopodobnie jest ona jeszcze dość niestabilna, bo poparta dość ubogim życiowym doświadczeniem i z pewnością nie rozbudowaną osobistą refleksją. Z biegiem lat, w zetknięciu z nowymi wyzwaniami, z jakimi przyjdzie zmierzyć się młodym ludziom, będzie ona podlegała wielu zmianom

[57] Autor, reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, przypisywał węższe znaczenie (nie uwzględniał refleksji i pracy nad sobą).

mającym charakter nie tylko progresywny, ale i regresu. Można jednak powiedzieć, że już dziesięciolatkowie przejawiają spójność pomiędzy swoimi moralnymi sądami, moralnym zachowaniem oraz reakcjami w sytuacji sprzeniewierzenia się wartościom, co potwierdzają zarówno wartości współczynników korelacji dotyczące integracji tych trzech przejawów działania sumienia w obu badanych okresach, jak i wzajemne zależności tych aspektów w sytuacji dokonujących się w nich zmian.

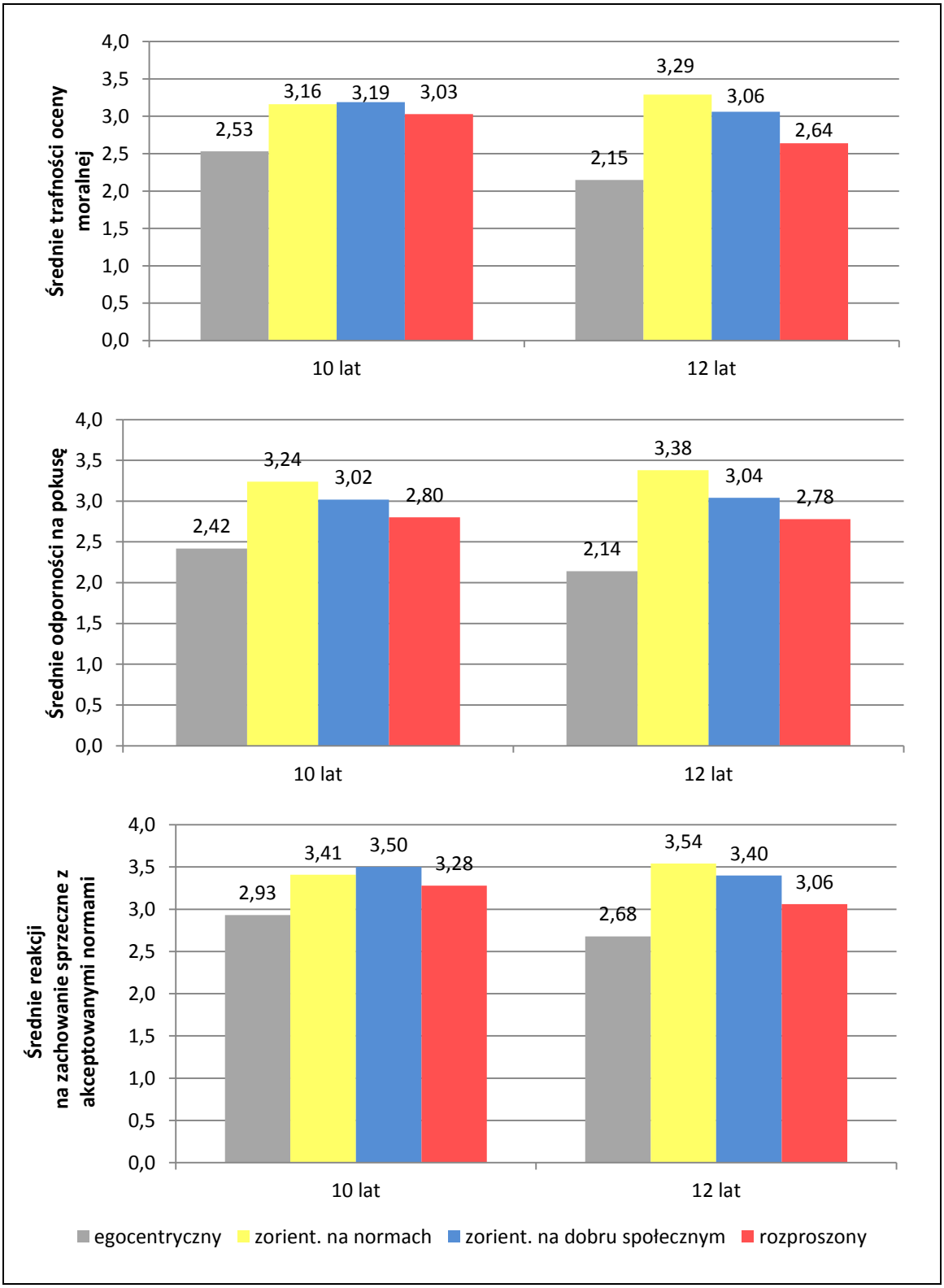
Żeby można było mówić jednak o sumieniu w pełnym tego słowa znaczeniu, trzeba uwzględnić jeszcze jeden jego element – motywy podejmowanych zachowań moralnych, prezentowanych moralnych ocen. Jest to element pozwalający nam określić jakość pozostałych przejawów działania sumienia, odpowiedzieć na pytanie – dlaczego, w imię jakich racji dana osoba tak postępuje, ocenia, etc. Sumienie bowiem jako wewnętrzna struktura nie może czerpać swoich powinności z lęku przed karą, chęci uzyskania nagrody, czy aprobaty innych osób, ale z wewnętrznego przekonania słuszności podejmowania zachowań zgodnych z normami, które stoją na straży nie tylko osobistego dobra danej osoby, ale i dobra wszystkich ludzi. Dlatego teraz w tabeli 7.17. przedstawiono wzajemne zależności między trafnością ocen moralnych dzieci, deklarowaną przez nich odpornością na pokusy oraz gotowością do podjęcia reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami w kontekście prezentowanych przez nich sposobów uzasadniania zachowań moralnych. Przeprowadzono w tym celu „test F" analizy wariancji, żeby sprawdzić, czy różnice w sposobach uzasadniania zachowań moralnych w zależności od poszczególnych trzech aspektów sumienia są istotne w wieku 10 i 12 lat. Wyniki tych analiz zilustrowano na wykresie 7.17.

Tabela 7.17. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy i reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami według sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat

Sposób uzasadniania	Wiek	Trafność oceny moralnej		Odporność na pokusy		Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami	
		M	SD	M	SD	M	SD
egocentryczny	10 lat	2,53	0,89	1,21	0,50	2,93	0,83
	12 lat	2,15	0,89	1,07	0,52	2,68	0,87
zorientowany na normach	10 lat	3,16	0,61	1,62	0,46	3,41	0,53
	12 lat	3,29	0,64	1,69	0,32	3,54	0,52
zorientowany na dobru społecznym	10 lat	3,19	0,66	1,51	0,48	3,50	0,53
	12 lat	3,06	0,80	1,52	0,47	3,40	0,67
rozproszony	10 lat	3,03	0,73	1,40	0,53	3,28	0,72
	12 lat	2,64	0,79	1,39	0,46	3,06	0,75
Istotność różnic miedzy sposobami uzasadniania zachowań moralnych p	10 lat	<0,001		<0,001		<0,001	
	12 lat	<0,001		<0,001		<0,001	

Źródło: badania własne.

Wykres 7.17. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy i reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami według sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.17.

Zgodnie z przedstawionymi wynikami można stwierdzić, że wszystkie wyodrębnione aspekty funkcjonowania sumienia dzieci, tj. trafność prezentowanych przez nie ocen moralnych, deklarowana odporność na pokusy oraz gotowość do podjęcia reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami są ściśle powiązane z prezentowanymi przez nie sposobami uzasadniania zachowań moralnych, zarówno w wieku 10 jak i 12 lat. A zatem to, w czym dziecko upatruje racji moralnych ocen, czy powodów podejmowania zgodnych z nimi zachowań (czy jest to lęk przed karą, ocena innych, nakaz norm czy dobro społeczne) ma bezpośredni związek z jakością pozostałych przejawów funkcjonowania ich sumienia.

W obu badanych okresach dzieci wyjaśniające podejmowanie zachowań moralnych lękiem przed karą, chęcią uzyskania nagrody od dorosłych, czy aprobaty rówieśników wykazywały się równocześnie niższą trafnością moralnych ocen, deklarowały niższą odporność na pokusy oraz niższą gotowość do reagowania w sytuacji sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom, niż dzieci tłumaczące takie zachowania odwoływaniem się do motywów wzbudzonych pod wpływem nakazu norm, czy też wewnętrznego przekonania wynikającego ze zrozumienia istoty, sensu norm.

W wieku 12 lat, u tych samych dzieci, dysproporcje te jeszcze bardziej się pogłębiły. Dzieci uzasadniające podejmowanie moralnie słusznych zachowań chęcią uniknięcia kary i/lub zyskania nagrody od dorosłych i/lub aprobaty rówieśników prezentowały jeszcze mniej trafne moralnie oceny, niż dwa lata wcześniej, deklarowały jeszcze słabszą odporność na pokusy oraz słabszą gotowość do reagowania w momencie podjęcia zachowania niezgodnego z akceptowanymi normami. I tak – różnica w trafności dokonywanych ocen moralnych między osobami odwołującymi się do motywów egocentrycznych, a pozostałymi wynosiła w wieku 10 lat średnio 0,6 pkt (na 4 pkt max), za dwa lat już 1,4 pkt, różnica w deklarowanej odporności na pokusy w wieku 10 lat 0,6 pkt (na 4 max), w wieku 12 lat już 1,6 pkt, w gotowości do reakcji w sytuacji sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom: w wieku 10 lat 0,5 pkt (na 4 pkt max), w wieku 12 lat 0,7 pkt. Wydaje się już teraz uzasadniony wniosek, że dzieci, które nie zostają umiejętnie wprowadzone w świat wartości moralnych, którym nie pomaga się zrozumieć sensu przestrzeganych zasad, u których nie wykształca się emocjonalnego stosunku do wartości i konieczności ich urzeczywistniania w swoim życiu, a zatem u których nie kształtuje się wewnętrznych motywów podejmowania moralnych zachowań, wraz z wiekiem coraz częściej wiążą podejmowanie moralnie

słusznych zachowań jedynie z bilansem zysków i strat – lękiem, osobistym zyskiem, wygodą, odczuwanymi potrzebami czy konformizmem. Można z dużym prawdopodobieństwem uznać, że to właśnie te czynniki stają się kluczowe w pobudzaniu ich do podejmowania moralnie wartościowych zachowań. W sytuacji ich braku osoby te nie będą podstępowały zgodnie z normami moralnymi, ponieważ immanentną cechą zachowań, jakie one nakazują spełniać, jest najczęściej wysiłek, odraczanie przyjemności, gratyfikacji. Otrzymane tu wyniki badań jeszcze raz wydają się przemawiać za tym, że wdrażania dzieci w świat wartości, kształtowanie w nich odpowiedzialności za siebie i innych, nie może opierać się na manewrowaniu jedynie karami i nagrodami, nakazami i zakazami, ale musi wywierać pozytywny wpływ na ich myślenie poprzez dostarczanie im racjonalnych przesłanek sensowności takich zachowań, jak i budować w nich pozytywne nastawienie emocjonalne, spontaniczną potrzebę bycia uczciwym, prawdomównym, uczynnym, sumiennym (zagadnienie to zostało już podjęte w rozdziale 5 oraz 7.4.).

W przedstawianych wynikach mamy do czynienia z ciekawą kwestią. Okazuje się, że chociaż różnice nie były aż tak znaczące, to jednak najbardziej trafne moralnie oceny zachowań, najwyższą deklarowaną odporność na pokusy oraz najsilniejszą gotowość do podjęcia reakcji w sytuacji sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom, zarówno w wieku 10, jak i 12 lat, prezentowali badani odwołujący się do motywów wzbudzonych pod wpływem nakazu norm, konieczności ich stosowania, a nie wewnętrznego przekonania o ich sensowności – istoty, jaką jest zawsze rzeczywiste dobro własne i innych osób. Kierowanie się normami ze względu na zrozumienie ich sensu jest symptomem dokonanej internalizacji norm moralnych, przejawem moralnej autonomii. Kierowanie się w swoim zachowaniu jedynie nakazem normy wskazuje na dokonujący się dopiero proces ich internalizacji, a zatem wyraża pewną niedojrzałość w tej kwestii. Osoba, u której proces ten się dokonuje, uważa, że normami należy się koniecznie kierować. Nad tę konieczność nie przedkłada jednak jeszcze sensu przekazu norm, czyli odpowiedzi na pytanie dlaczego należy tak czynić, na czym polega wartość zachowań przez nie nakazywanych, jakie są konsekwencje ich niestosowania, etc. Kierowanie się jedynie nakazem norm, zwłaszcza w rygorystycznym wymiarze (tzw. pryncypializm, „rygoryzm dziecięcy"), jest charakterystyczne dla dzieci i wiąże się z pewnym ograniczeniem ich doświadczenia

życiowego[58] (Gołąb 1979). Rygoryzm w podejściu do norm nie uwzględniania wyjątków – zawsze i wszędzie należy przestrzegać litery prawa, bez względu na sytuację. Toteż trudno się dziwić, że takie właśnie postrzeganie rzeczywistości, w sytuacji dość dużej jednoznaczności zachowań przedstawionych w badaniu (życie pisze z pewnością znacznie bardziej barwne scenariusze, stanowiące bezpośredni kontekst działania sumienia) najsilniej przyczynia się do ujawniania najbardziej pożądanych moralnie ocen, przeżyć, zachowań.

Osiągnięcie pewnego poziomu dojrzałości sumienia, uwalnia z nieprzyjemnego doświadczenia „przymusu" moralnie słusznego działania. W zamian za to pojawia się poczucie wolności wyboru zgodnego z własną wolą - „mogę, ale nie muszę" tak postąpić, tak myśleć, tak czuć. Takie podejście do moralnej rzeczywistości może przyczyniać się, zwłaszcza w tak wczesnym okresie rozwoju, do bardziej krytycznych ocen moralnych, pewnego przekraczania granic, czy obniżenia gotowości do podejmowania pewnych zachowań, które do tej pory były uważane za niepodważalne.

Na współzależność między charakterystycznym dla danej osoby sposobem uzasadniania zachowań moralnych, a deklarowaną przez nią odpornością na pokusy można spojrzeć także z punktu widzenia teorii poznawczo – rozwojowych, zwłaszcza w odniesieniu do teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga. Badacz ten stał na stanowisku, że o poziomie rozwoju danej osoby świadczą nie tyle treść prezentowanych przez nią sądów moralnych, ale ich struktura, złożoność wskazująca na poziom dojrzałości rozumowania moralnego. Chociaż sam Kohlberg zagadnienie zachowań moralnych traktował dość marginalnie, zakładał jednak, że wraz ze wzrostem dojrzałości rozumowania moralnego prezentowanego przez daną osobę, wzrasta także prawdopodobieństwo podejmowania zgodnego z tym rozumowaniem moralnie słusznego zachowania, co częściowo udało mu się nawet udowodnić w przeprowadzonych przez siebie badaniach, zwłaszcza w odniesieniu do niższych poziomów rozumowania (zob. Trempała, 1993, s. 86 – 98; Schaffer, 2006, s. 336 - 337).

[58] Z badań H. Malewskiej i H. Muszyńskiego (1962, s. 66 - 69) na dzieciach 12 – letnich wynika, że dzieci przejawiające rygoryzm w dokonywanych ocenach kłamstwa, deklarowały także, że same „nigdy nie kłamią". Wraz z wiekiem pojawia się jednak rozdźwięk między poczuciem powinności, a postępowaniem osób prezentujących rygorystyczne oceny. Zgodnie z wynikami A. Gołąba oraz Cz. Kowala (Gołąb, 1979a, s. 71-73) badani, którzy w wieku 16 – 21 lat deklarowali standardy rygorystyczne wysokie (np. pomagać należy wszystkim kolegom), pomagali mniejszej liczbie osób, niż badani o standardach wysokich, ale nie rygorystycznych. Można zatem uznać, że rygoryzm w podejściu do norm u dzieci ma charakter rozwojowy, podczas gdy w starszym wieku takie rygorystyczne podejście zdradza już pewną sztywność, niedojrzałość (chyba, że jest formą autonomicznego wyboru dojrzałej moralnie jednostki).

Mając pełną świadomość różnic między wynikami uzyskanymi przez L. Kohlberga, a uzyskanymi w tym badaniu (inne narzędzia i procedury badawcze, tam przedmiotem badania moralne rozumowanie, które dopiero konstruuje motyw działania, tu: gotowe motywy zachowań) zostanie teraz podjęta próba ukazania związku między sposobem uzasadniania zachowań moralnych dzieci (tam – rozumowania moralnego), a deklarowaną przez dzieci odpornością na pokusy.

Odnosząc otrzymane wyniki do poziomów rozwoju moralnego L. Kohlberga, należy uznać, że:

1. egocentryczny sposób uzasadniania zachowań moralnych odpowiada pierwszemu prekonwencjonalnemu stadium rozwoju moralnego L. Kolberga oraz pierwszej fazie stadium konwencjonalnego,
2. sposób uzasadniania zorientowany na normach – drugiej fazie stadium konwencjonalnego,
3. sposób uzasadniania zorientowany na dobru społecznym – stadium postkonwencjonalnemu (por. Brzezińska, 2005, s. 50 – 52).

Zgodnie zatem z otrzymanymi wynikami i przewidywaniami L. Kohlberga, dzieci uzasadniające zachowania moralne lękiem przed karą, chęcią uzyskania nagrody od dorosłych, czy aprobaty rówieśników prezentowały znacznie niższą odporność na pokusy, niż dzieci uzasadniające zachowania moralne odwołując się do konieczności wypełniania nakazu norm, czy też ich istoty. Z wiekiem zależność ta jeszcze bardziej się pogłębia. W otrzymanych wynikach nie stwierdzono natomiast wzrostu odporności na pokusy wśród dzieci prezentujących sposób uzasadniania zachowań moralnych zorientowany na dobru społecznym w porównaniu z dziećmi prezentujących sposób uzasadniania zorientowany na normie. Można zatem stwierdzić, że otrzymane w tym badaniu wyniki wydają się potwierdzać jedno z ważnych założeń teorii rozwoju moralnego L. Kohlberga, o związku między poziomem rozumowania moralnego prezentowanego przez daną osobę, a podejmowanymi przez nią moralnymi zachowaniami, przede wszystkim w odniesieniu do niższych poziomów rozwoju moralnego.

Ostatecznym podsumowaniem próby integracji wyróżnionych aspektów sumienia będzie teraz ich łączne ujęcie. Aby było to możliwe dokonano odpowiedniej klasyfikacji osiągnięć moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat posługując się wykorzystywanymi już w tej pracy, w szczegółowych analizach kategoriami. W celu ujednolicenia nomenklatury trzech z nich, tj. trafności oceny moralnej, odporności na

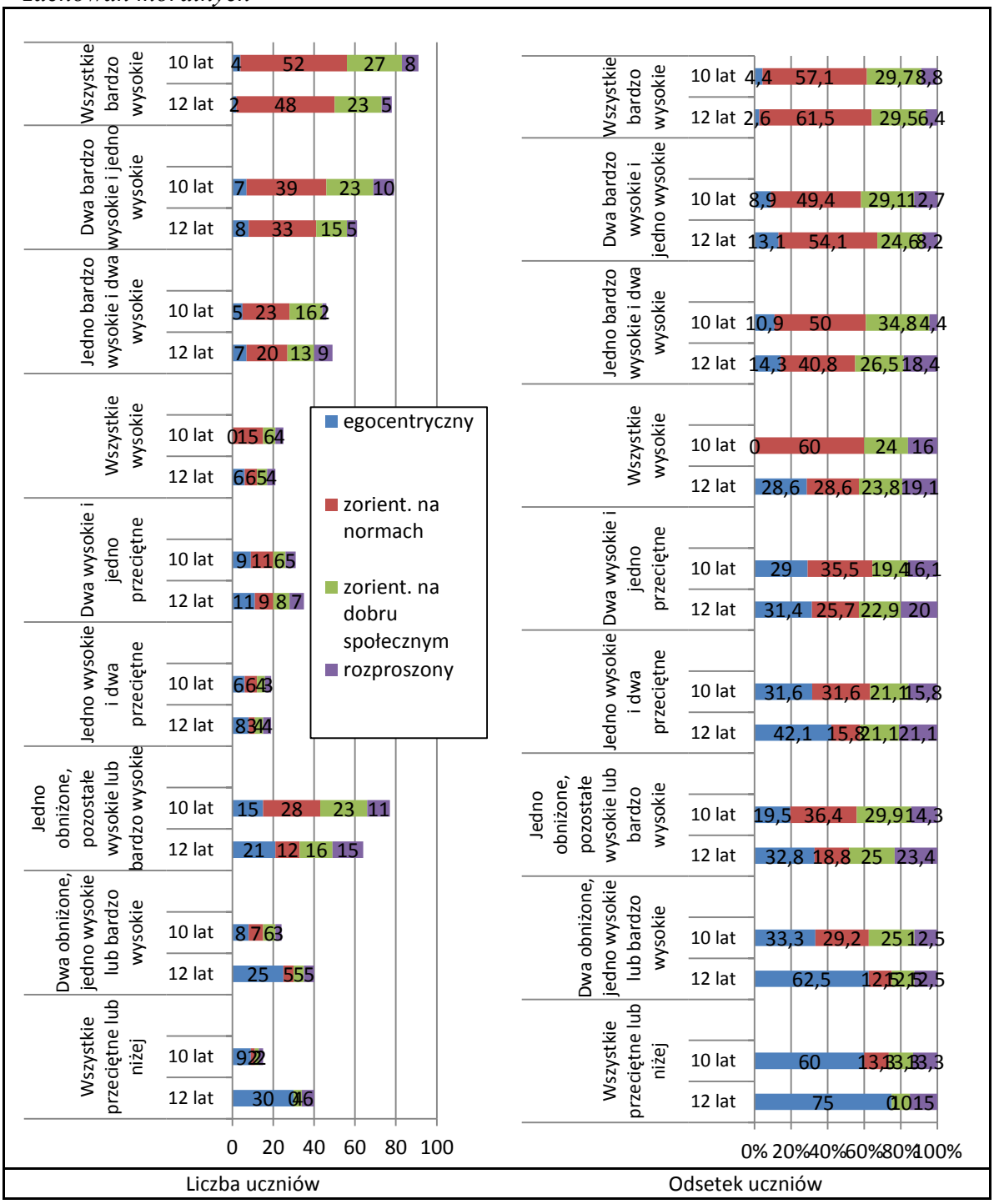
pokusy oraz reakcji na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom, przyjęto ich nowe nazwy. Osiągnięcia dzieci, w tych trzech przejawach działania sumienia, wskazujące na najwyższym poziom rozwoju moralnego zostały tu określone jako „bardzo wysokie", kolejne jako „wysokie", „przeciętne". Jeżeli dziecko zostało przydzielone do grupy osiągnięć: „jedna obniżona …" lub „dwie obniżone …" oznaczało to, że osiągnięta przez dziecko „wartość" jednego lub też dwóch z ww. aspektów sumienia była u tych dzieci przynajmniej o dwie kategorie niższa od najwyższej. Zestawienie tak sklasyfikowanych łącznych osiągnięć: trafności oceny moralnej, odporności na pokusy oraz reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami w odniesieniu do czterech sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat przedstawiono w tabeli 7.18. oraz na wykresie 7.18.

Tabela 7.18. Wyniki łącznych osiągnięć dzieci w wieku 10 i 12 lat w zakresie takich właściwości ich sumienie jak: trafność ocen moralnych, odporność na pokusy, reakcje na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz sposoby uzasadniania zachowań moralnych

Łączne osiągnięcia w zakresie trafności oceny moralnej, odporności na pokusy, reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami	**10 lat**								**12 lat**							
	Zoient czynn. zewn.		**Zorient na normie**		**Zorient dobro społ.**		**Rozpro-szony**		**Zoient czynn. zewn.**		**Zorient na normie**		**Zorient dobro społ.**		**Rozpro-szony**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Wszystkie bardzo wysokie	4	4,4	52	57,1	27	29,7	8	8,8	2	2,6	48	61,5	23	29,5	5	6,4
Dwie bardzo wysokie i jedna wysoka	7	8,9	39	49,4	23	29,1	10	12,7	8	13,1	33	54,1	15	24,6	5	8,2
Jedna bardzo wysoka i dwie wysokie	5	10,9	23	50,0	16	34,8	2	4,4	7	14,3	20	40,8	13	26,5	9	18,4
Wszystkie wysokie	0	0	15	60,0	6	24,0	4	16,0	6	28,6	6	28,6	5	23,8	4	19,1
Dwie wysokie i jedna przeciętna	9	29,0	11	35,5	6	19,4	5	16,1	11	31,4	9	25,7	8	22,9	7	20,0
Jedna wysoka i dwie przeciętne	6	31,6	6	31,6	4	21,1	3	15,8	8	42,1	3	15,8	4	21,1	4	21,1
Jedna obniżona, pozostałe bardzo wysokie i/lub wysokie	15	19,5	28	36,4	23	29,9	11	14,3	21	32,8	12	18,8	16	25,0	15	23,4
Dwie obniżone, pozostałe bardzo wysokie lub wysokie	8	33,3	7	29,2	6	25,0	3	12,5	25	62,5	5	12,5	5	12,5	5	12,5
Wszystkie przeciętne lub niżej	9	60,0	2	13,3	2	13,3	2	13,3	30	75,0	0	0	4	10,0	6	15,0

Źródło: badania własne.

Wykres 7.18. Wyniki łącznych osiągnięć dzieci w wieku 10 i 12 lat w zakresie takich właściwości ich sumienie jak: trafność ocen moralnych, odporność na pokusy, reakcje na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz sposoby uzasadniania zachowań moralnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 7.18.

Przedstawiona poniżej integralna charakterystyka osiągnięć dzieci w różnych przejawach działania ich sumienia, stanowi pewną próbę jego zobrazowania, rekonstrukcji. Żeby to zobrazowanie było czytelne (konieczne jest uwzględnienie czterech zmiennych równocześnie), pominięto w nim sformułowania wskazujące na

fakt, że źródłem informacji dotyczących działania sumienia dzieci są ich własne deklaracje, a nie obserwowane w realnych sytuacjach dnia codziennego ich rzeczywiste zachowania. A zatem utożsamiono to, na co dzieci wskazywały, za czym się opowiadały z ich realnymi zachowaniami. Autorka badań ma pełną świadomość, że dokonana charakterystyka sumienia dzieci ma charakter w znacznym stopniu hipotetyczny, niepełny i domaga się pogłębienia oraz zweryfikowania go w kolejnych badaniach.

Analizę wyników przedstawionych w tabeli oraz na wykresie rozpocznie charakterystyka ilościowa, której celem jest ukazanie najbardziej charakterystycznego dla dzieci 10- i 12- letnich sposobu funkcjonowania sumienia.

W wieku 10 lat najwięcej dzieci charakteryzuje sumienie, które generując swoje oceny, powinności odwołuje się do nakazu norm, a trzy przejawy jego działania, tj. oceny moralne, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami są ze sobą zintegrowane i zgodne z obiektywnym rozumieniem wartości (kategorie: „wszystkie bardzo wysokie" oraz „dwie bardzo wysokie i jedna wysoka"). Taki sposób funkcjonowania sumienia jest charakterystyczny dla więcej, niż co piątego dziesięciolatka (22,4%).

Drugą, najbardziej liczną grupę dzieci w tym wieku charakteryzuje sumienie opierające swoje działania także na nakazach norm, ale przejawy jego funkcjonowania (tj. dokonywane oceny moralne, odporność na pokusy i reakcja na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom) nie zawsze są już zgodne ze społecznie ważnymi normami (kategoria: „jedna bardzo wysoka i dwie wysokie"), a u niektórych przejawy te są dodatkowo słabo ze sobą zintegrowane („jedna obniżona, pozostałe wysokie lub bardzo wysokie"). Takie osoby stanowią łącznie 12,6% ogółu dzieci w tym wieku.

Kolejną, co do wielkości grupę stanowią dziesięciolatkowie, którzy uzasadniając powody podejmowania moralnie słusznych zachowań odwołują się nie do nakazu norm, ale ich istoty, sensu, a zatem ci, których sumienie ma najbardziej dojrzały, autonomiczny wymiar. W większości (tj. 12,3% ogółu) dzieci te prezentują trafnie moralnie oceny, wykazują się dużą odpornością na pokusy oraz wrażliwością w sytuacji podjęcia zachowania niezgodnego z akceptowanymi normami (kategorie: „wszystkie bardzo wysokie" oraz „dwie bardzo wysokie i jedna dobra"), chociaż jest wśród nich także mniej liczna, ale jednak znacząca grupka (5,7% ogółu badanych), której przejawy działania sumienia są ze sobą mniej spójne i zgodne z tym, co społecznie wartościowe (kategoria: „jedna obniżona, pozostałe wysokie i bardzo wysokie").

Można zatem stwierdzić, że w wieku 10 lat dzieci w znacznej części przejawiają sprawny i dojrzały, jak na ten wiek, sposób funkcjonowania sumienia oparty na nakazach norm lub na zrozumieniu ich istoty, którego przejawy działania są wewnętrznie spójne i zgodne z obiektywnym sposobem rozumienia wartości. Część tych dzieci prezentuje jeszcze pewien brak integracji między prezentowanymi ocenami, zachowaniami moralnymi i reakcją w sytuacji sprzeniewierzenia się temu, co dobre, co jest jednak jak najbardziej charakterystyczne dla okresu rozwojowego, w jakim się znajdują.

W wieku 12 lat sposób funkcjonowania sumienia, u znacznej części dzieci, uległ pewnym zmianom. Zgodnie z kierunkiem rozwoju moralnego, z poszerzaniem się wiedzy o świecie, z wyższym poziomem rozwoju poznawczego i emocjonalnego, można prognozować, że zwiększeniu ulegnie także odsetek dzieci prezentujących moralną autonomię, dążących do wewnętrznej spójności między przejawami działania swojego sumienia. Rzeczywistość okazuje się być jednak nieco inna.

Wśród dwunastolatków nadal największy odsetek dzieci kieruje się w swoim zachowaniu potrzebą bycia w zgodzie z nakazami norm, co znajduje wydźwięk także w przejawach działania ich sumienia, jakimi są trafne moralnie oceny, odporność na pokusy oraz wrażliwość na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami (kategorie „wszystkie bardzo wysokie" oraz „dwie bardzo wysokie i jedna wysoka"). Takie osoby stanowią łącznie 19,9% ogółu badanych.

Kolejną najbardziej liczną grupę, w odróżnieniu od tego, co było dwa lata wcześniej, stanowią jednak dzieci, których sumienie przy podejmowaniu moralnie słusznych zachowań, odwołuje się do tego, co egocentryczne – doraźnych potrzeb, lęków, antycypowania pozytywnych wzmocnień. Taki stan rzeczy znajduje także odzwierciedlenie w dokonywanych przez dzieci z tej grupy mniej trafnych moralnie ocenach, niższej odporności na pokusy i mniejszej wrażliwości na zachowanie niezgodne z akceptowanymi normami, niż u pozostałych badanych i/lub w słabszej wewnętrznej integracji ww. aspektów jego działania (tu kategorie: „wszystkie przeciętne i niżej", „dwie obniżone, jedna bardzo dobra lub dobra", „jedna obniżona, pozostałe bardzo wysoka lub wysoka). Ten sposób funkcjonowania sumienia, okazuje się być charakterystyczny dla 18,7% badanych. A zatem w wieku 12 lat mamy do czynienia z sytuacją nową w porównaniu z tym, co było dwa lata wcześniej. Pojawia się znaczna grupa dzieci (prawie co piąty badany) wskazująca, że podejmując zachowania moralne, dokonując ich oceny kieruje się nie uwewnętrznionymi, czy też

uwewnętrznianymi standardami, ale zewnętrznymi wzmocnieniami, przy równoczesnym - najczęściej niskim poziomie - integracji trzech aspektów funkcjonowania swojego sumienia i ich stosunkowo niskich moralnych osiągnięciach. Dwa lata wcześniej takie dzieci stanowiły zaledwie 7,9% ogółu.

Dopiero na kolejnej pozycji znalazły się dzieci wykazujące najwyższą dojrzałość sumienia, a zatem kierujące się w swoim sumieniu dobrem społecznym, co łączy się z dokonywanymi trafnie moralnie ocenami, moralnym postępowaniem i wrażliwością na zachowanie niezgodne z akceptowanymi normami (tu kategorie: „wszystkie bardzo wysokie", „dwie bardzo wysokie i jedna wysoka"). Taki sposób funkcjonowania sumienia jest charakterystyczny dla 9,3% ogółu badanych.

Podsumowując dokonane charakterystyki sumienia dwunastolatków należy stwierdzić, że w ciągu dwóch lat znacznie wzrosła wśród nich liczba tych kierujących się sumieniem czerpiącym motywy do podejmowania moralnie słusznych zachowań z chęci uniknięcia kary, uzyskania nagrody czy aprobaty społecznej przy równocześnie często nietrafnie dokonywanych ocenach moralnych, stosunkowo słabej odporności na pokusy oraz nie zawsze dużej wrażliwości na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami.

Zgodnie z otrzymanymi wynikami można wskazać pewien mechanizm, zależność między prezentowanymi przez dzieci dwoma sposobami uzasadniania zachowań moralnych, tj. egocentrycznym i zorientowanym na normach, a pozostałymi właściwościami działania ich sumienia. Jego istota sprowadza się do tego, że wraz z pogarszaniem się trafności ocen moralnych, odporności na pokusy oraz wrażliwości na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, sukcesywnie wzrasta odsetek dzieci kierujących się w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań motywami egocentrycznymi, nie mającymi nic wspólnego z normami. I odwrotnie – wraz z poprawą trafności ocen moralnych, odporności na pokusy oraz reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, wzrasta liczba dzieci kierujących się w podejmowanych zachowaniach moralnych poczuciem konieczności bycia w zgodzie z normami. Zależność ta jest najsilniej widoczna u dzieci charakteryzujących się wyżej wymienionymi dwoma sposobami uzasadniania zachowań moralnych, chociaż w znacznym stopniu ma również odzwierciedlenie w odniesieniu do dzieci prezentujących egocentryczny sposób uzasadniania i tych zorientowanych na dobro społeczne.

Przedstawiony tu mechanizm ulega nasileniu wraz z wiekiem dzieci. I tak, w wieku 10 lat, wśród dzieci „egocentrycznych", odsetek tych prezentujących osiągnięcia w trzech przejawach działania sumienia na poziomie „bardzo wysokim" był o 55,6 p.p. niższy niż w odniesieniu do osiągnięć na poziomie „przeciętnym lub niżej". Za dwa lata różnica ta zwiększyła się do 72,4 p.p.

Wśród dzieci natomiast prezentujących sposób uzasadniania zachowań moralnych zorientowany na normach było dokładnie odwrotnie. Odsetek tych, u których osiągnięcia w zakresie trzech przejawów działania ich sumienia ustanowił się na poziomie „bardzo wysokim", był o 43,8 p.p. wyższy, niż na poziomie osiągnięć „przeciętnym lub niżej". W wieku 12 lat różnica ta zwiększyła się do 61,5 p.p. A zatem można stwierdzić, że dobre funkcjonowanie sumienia mające swój wydźwięk w trafnie moralnie dokonywanych ocenach, odporności na różne pokusy oraz wrażliwości w sytuacji podjęcia zachowania niezgodnego z akceptowanymi normami jest zdecydowanie silniej związane ze znajdowaniem uzasadnienia konieczności podejmowania moralnie słusznych zachowań w normach, niż w egocentrycznych potrzebach[59] i odwrotnie.

Sam fakt połączenia mniej trafnych moralnie ocen, niższej odporności na pokusy oraz mniejszej wrażliwości w sytuacji podjęcia zachowania niezgodnego z akceptowanymi normami z częstszym odwoływaniem się do egocentrycznych motywów, wydaje się potwierdzać nasze wyobrażenia w tym względzie. H. R. Schaffer (2006, s. 340) przedstawiając na podstawie przeanalizowanych badań wskaźniki internalizacji norm u dzieci podaje, że dziecko takie potrafi oprzeć się pokusie nawet pod nieobecność dorosłych, spontanicznie podejmuje moralnie słuszne zachowania nawet jeśli wiązałoby się to z jakimiś wyrzeczeniami, przejawia oznaki wstydu i zakłopotania po przekroczeniu obowiązujących zasad, przyznaje się do niewłaściwego zachowania i przyjmuje za nie odpowiedzialność oraz chce naprawić zło, które wyrządziło (por. Reykowski, 1979, s. 211). A zatem dziecko, które dokonało (dokonuje) internalizacji norm, dla którego źródłem powinności moralnych nie są jego obawy, czy antycypowane pozytywne wzmocnienia, ale poczucie konieczności stosowania norm lub też fakt zrozumienia ich istoty, będzie równocześnie prezentowało

[59] Warto dodać tu, że wartość „przeciętna" trafności oceny moralnej, odporności na pokusy oraz reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami stanowiła trzecią z kolei kategorię ze względu na wartość w pięciostopniowej skali, co oznacza, że pozostały jeszcze dwie niższe kategorie – „słaba" i „bardzo słaba". A zatem już średnie wartości trzech aspektów sumienia wykazują ścisły związek ze sposobem uzasadniania zachowań moralnych zorientowanym na czynnikach zewnętrznych.

wyższą odporność na pokusy oraz bardziej rozbudowaną strukturę reakcji w sytuacji podjęcia zachowania niezgodnego z ważnymi społecznie normami. Dzieci prezentujące egocentryczny sposób uzasadniania zachowań moralnych będą uzależniały swoje oceny moralne od różnych okoliczności (przy czym z pewnością nie będzie to relatywizm kontekstualny – zob. Niemczyński, Maciejewska, 1990), będą częściej ulegały różnym pokusom ponieważ nie będą potrafiły nadać sensu trudowi i wyrzeczeniom niejednokrotnie związanym z podejmowaniem zachowań moralnych w realnym życiu, jak również z mniejszym nasileniem wyrzutów sumienia (chyba, że ich zachowanie zostanie ujawnione przed otoczeniem), a co się z tym wiążę - zachowań naprawczych oraz refleksji i pracy nad sobą. S. Konstańczak (2001, s. 192 - 194) mówi tu o tzw. internalizacji informacyjnej, czy utylitarnej w odróżnieniu od internalizacji pryncypialnej, która to dopiero staje się gwarantem spójności działania sumienia.

Problemem jaki chciałabym podjąć na zakończenie tego podrozdziału, jak i rozdziału w ogóle to próba określenia dla dzieci w wieku 10 – 12 lat, tj. dzieci będących w drugim okresie szkoły podstawowej, modelu przebiegu rozwoju ich sumienia. Zgodnie z otrzymanymi wynikami okres późnego dzieciństwa – wkraczania w pierwszą fazę adolescencji jest dla znacznej części dzieci okresem dynamicznie dokonujących się zmian w moralnym wartościowaniu, odporności na pokusy, trzech rodzajach reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, jak również w motywach moralnego postępowania. Jak zostało to wskazane, chociaż dokonujące się zmiany miały zarówno charakter progresywny, jak i regresywny, to jednak w okresie tym dominowały zmiany *in minus*. A zatem u dwunastolatków pojawiła się pewna grupa dzieci, do której należał średnio, co piąty z nich (18,7% ogółu), które wyrażały gotowość kierowania się w swoim moralnym postępowaniu motywami egocentrycznymi, a więc nie wynikającymi z działania ich sumienia jako wewnętrznej instancji, charakteryzując się dodatkowo obniżoną wartością moralną pozostałych aspektów działania sumienia. Dwa lata wcześniej takich dzieci było 7,9%. Można zatem uznać, że w rozwoju moralnym pewnego, nie aż tak małego, odsetka dzieci, miał miejsce wyraźny regres. Na ile trwały – trudno na postawie uzyskanych badań to stwierdzić. Niewątpliwie jednak regres ten miał szeroki zakres – uległy mu bowiem tylko deklarowane przez dzieci moralne zachowania (w sytuacji odporności na pokusy oraz zachowań naprawczych), ale także moralne przekonania, moralna wrażliwość w formie wyrzutów sumienia, jak i bardzo ważny wskaźnik jakości jego rozwoju – motywy moralnych zachowań. Konieczne byłoby prześledzenie w dalszych badaniach

zmian dokonujących się u dzieci pod koniec szóstej klasy, jak i w gimnazjum. Wówczas moglibyśmy określić ich dalszy przebieg rozwoju – czy zmiany regresywne nadal dominowały nad progresywnymi, czy zwiększyły swoją intensywność oraz co bardzo ważne - czy zaczęłyby obejmować większą liczbę dzieci – na tyle dużą, że należałoby uznać, że rozwój moralny dzieci w czterech wyróżnionych tu aspektach działania sumienia nie przebiega zgodnie z modelem fazowym, na jaki wskazują główne koncepcje rozwoju, ale zgodnie z modelem cykliczno – fazowym, a okres wkraczania w pierwszą fazę adolescencji stanowiłby początek wkraczania w etap regresywny tego cyklu (por. Trempała 2000; Brzezińka, 2005) .

Z pewnością nie wszystkie dzieci będą miały potrzebę kontestowania tego, co do tej pozy uznawały za słuszne, a przynajmniej potrzebę kontestowania takiego, które byłoby obserwowalne dla otoczenia. Część z nich dokona mentalnego przeanalizowania życiowych priorytetów w wewnętrznych dyskusjach czy rozmowach z innymi osobami. Wydaje się, że im bardziej dzieci traktują normy jako swoje, lepiej rozumieją ich sens, mają więcej doświadczeń z ich podejmowaniem, tym to przewartościowanie, uświadomienie sobie, co jest moim układem odniesienia, a nie moich rodziców, nauczycieli, rówieśników, ma bardziej łagodny przebieg. Zgodnie z tym, im mądrzejsze byłyby podejmowane względem dziecka oddziaływania wychowawcze, tym większa szansa na spokojny przebieg tego kontestowania, a może nie tyle spokojniejszy, ile mający większą szansę na pozytywne zakończenie.

Z pewnością wiemy już, że pierwsze etapy rozwoju moralnego dziecka zakończone etapem nauczania początkowego to czas dynamicznych zmian przede wszystkim progresywnych w rozwoju moralnym, ewentualnie zmian o charakterze plateau (dynamicznie dokonująca się internalizacja norm, wzrost odporności na różnego rodzaju pokusy, rozwój empatii, współczucia, poczucia winy, satysfakcji z dobrze spełnionego obowiązku, jak i innych uczuć moralnych, odpowiedzialności za drugą osobę (np. przyjaciela), rozwój motywacji moralnego postępowania, wzrost liczby zachowań prospołecznych (zob. m.in. Gołąb, 1979; Valland, Ulich, Halzle, Schock, 2003; G. Kochańska, za: Schaffer, 2006, s. 341 – 342; Hoffman 2006; Dunn, 2008; Krettenauer, Malti, Sokal, 2008; Staub, 2008; Malti, Buchman, 2010; Talwar, Crossman, 2011; Malti, Ongley, 2014; Eisenberg, Spinrad, Morris, 2014; Talwar, 2015 i wiele innych wyników badań ujętych w podręcznikach z psychologii rozwojowej). Również uzyskane przeze mnie wyniki z pierwszego etapu badania, tj. wśród dzieci na początku czwartej klasy stanowią egzemplifikację tego etapu. Czy wiek 12 lat stanowi

zatem granicę w charakterze tych zmian? Pytanie to postawione w oparciu o uzyskane w tym badaniu wyniki, pozostaje jednak bez jednoznacznej odpowiedzi, otwarte, domagając się kolejnych badań.

7.6. Podsumowanie wyników

Okres późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji to czas dynamicznie dokonujących się zmian w rozwoju wszystkich wyróżnionych obszarów sumienia dzieci, tj. moralnego wartościowania, odporności na pokusy, reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz motywów moralnych zachowań.

Analizując pierwszy obszar działania sumienia dzieci, tj. prezentowane przez nie moralne oceny, należy stwierdzić, że charakteryzują się one dość dużą zgodnością ze społecznie ważnymi normami, takimi jak konieczność bycia uczciwym, odpowiedzialnym za słowa, troskliwym oraz obowiązkowym. Dwa najwyższe poziomy trafności ocen (w pięciostopniowej skali) uzyskało 72% badanych w wieku 10 lat oraz 62% w wieku 12 lat, co równocześnie wskazuje na obniżenie się ich moralnej trafności w badanym okresie. W wieku 10 lat najwięcej ocen zgodnych ze społecznie ważnymi normami odnosiło się do normy nakazującej obowiązkowość (średnio dzieci uzyskiwały 93% możliwych do zdobycia względem niej punktów) oraz uczciwość (90% możliwych do zdobycia punktów). W odniesieniu do tych norm na przestrzeni dwóch lat miało miejsce najbardziej radykalne obniżenie trafności ocen - odpowiednio do 81% i 80% możliwych do zdobycia punktów, a tym samym osiągnięcie przez nich poziomu porównywalnego z poziomem dwóch pozostałych norm (tj. nakazującej troskę o innych oraz przyjmowanie odpowiedzialności za wypowiadane słowa). Równocześnie uzyskane wyniki wskazują, że zarówno w wieku 10 jak i 12 lat trafność moralnych ocen dzieci w zakresie jednej normy (jak i trafność moralnych ocen ogółem) jest ściśle powiązana z trafnością moralnych ocen pozostałych norm – tzn. im wyższy poziom osiągnięty względem jednej normy, tym samym wyższy poziom uzyskany względem kolejnych norm. Istotne wzajemne zależności mają także miejsce w poziomie trafności moralnych ocen między 10 a 12 rokiem życia badanych. Można zatem uznać, że rozwój moralnego wartościowania jest procesem ciągłym i wzajemnie spójnym.

Analiza dynamiki zmian poszczególnych badanych pokazała, że w badanym okresie rozwojowym różnego typu zmian w obszarze moralnego wartościowania doświadcza ponad 60% dzieci. Zmiany te polegają znacznie częściej na obniżeniu trafności ocen, rzadziej na ich wzroście (około 63% do 37% zmian w tym zakresie

w odniesieniu do oceny ogółem), częściej mają charakter łagodny, niż skokowy (74% do 38% zmian w tym zakresie w odniesieniu do oceny ogółem).

Dokonując podsumowania drugiego obszaru funkcjonowania sumienia, tj. odporności dzieci na pokusy należy stwierdzić, że dzieci w interesującym nas okresie rozwojowym charakteryzują się stosunkowo wysokim poziomem odporności. Na dwóch najwyższych poziomach odporności (w pięciostopniowej skali) znalazło się w wieku 10 lat 78%, a dwa lata później 73% badanych, co równocześnie wskazuje na obniżenie się jej poziomu w ciągu dwóch lat.

Analiza zmian odporności poszczególnych badanych pokazała, że różnego typu zmian w tym zakresie doświadcza 61% dzieci. Zmiany te mają częściej charakter obniżenia odporności niż jej wzrostu (59% do 41% zmian w tym zakresie) oraz łagodny przebieg, a nie skokowy (54% do 46% zmian w tym zakresie).

Bardzo silnie doświadczanym okazuje się być także trzeci z wyróżnionych obszarów działania sumienia, a mianowicie reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, która to została ukazana w swoich trzech rodzajach – gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą. W obu badanych okresach dzieci przejawiają najwyższą gotowość do przeżywania/podejmowania dwóch pierwszych rodzajów reakcji. W wieku 10 lat osiągnęły one względem nich 89% możliwych do zdobycia punktów, za dwa lata 85% oraz 82%, co równocześnie wskazuje na obniżenie się w ciągu dwóch lat ich gotowości w tym względzie. Wysoką gotowość, chociaż znacznie niższą niż w przypadku wyrzutów sumienia i zachowań naprawczych, prezentują także dzieci w odniesieniu do refleksji i pracy nad sobą (osiągając średnio 74% w wieku 10 lat i 72% w wieku 12 lat możliwych do zdobycia punktów). Wszystkie wyżej wymienione trzy rodzaje reakcji są ze sobą ściśle powiązane zarówno w wieku 10 jak i 12 lat oraz między 10 a 12 rokiem życia. A zatem - im wyższy poziom deklarowanej przez dzieci gotowości w zakresie jednego rodzaju reakcji, tym samym wyższy poziom w zakresie dwóch pozostałych rodzajów.

Analiza dynamiki zmian konkretnych badanych w odniesieniu do tego obszaru działania sumienia pokazała, że różnego typu zmian doświadcza w intersującym nas przedziale wiekowym około połowa badanych w odniesieniu do wyrzutów sumienia i zachowań naprawczych. Zmiany te mają częściej charakter obniżenia gotowości niż jej wzrostu (w odniesieniu do wyrzutów sumienia jest to 56% do 44% zmian w tym zakresie; w odniesieniu do zachowań naprawczych 65% do 32%). Zmiany te mają

częściej charakter łagodny, niż skokowy (około 69% do 31% zmian w tym zakresie). Najwięcej osób (tj. 65%) doświadcza zmian w odniesieniu do refleksji i pracy nad sobą – przy czym zmiany te równoważą się pod względem ilości doświadczających je dzieci (po 50% zmian w tym zakresie) i mają częściej charakter łagodny niż skokowy (66% do 34% zmian w tym zakresie).

Wyznaczając dla każdego badanego charakterystyczną dla niego reakcję na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami (poprzez zestawienie trzech jej rodzajów) należy stwierdzić, że w obu badanych okresach około 60% badanych przejawia pełną lub raczej pełną gotowość jej doświadczania, przy wysokim lub raczej wysokim poziomie spójności jej trzech rodzajów.

Ważnym aspektem rozwoju sumienia dzieci ukazującym sposób jego działania są motywy podejmowanych zachowań moralnych wskazujące równocześnie na osiągnięty przez nich poziom internalizacji ważnych społecznie norm. I w tym aspekcie funkcjonowania sumienia okazuje się, że w okresie 10 – 12 lat dokonują się istotne zmiany. Wyznaczając dla każdego dziecka charakterystyczny dla niego sposób uzasadniania zachowań moralnych (tj. dominujący typ motywów, do jakich odwoływało się ono tłumacząc powody podejmowania moralnie słusznych zachowań) okazało się, że w wieku 10 lat najwięcej z nich wskazywało na potrzebę wypełnienia ważnych społecznie norm (45%), zdecydowanie rzadziej na wewnętrzne przekonanie wynikające ze zrozumienia sensu norm oraz potrzeby ich urzeczywistniania, a zatem motywów przemawiających za osiągnięciem przez nich moralnej autonomii (28%). Za dwa lata nadal najwięcej badanych wskazywało jako dominujący motyw zachowań dążenie do bycia w zgodzie z normami, ale już drugą co do wielkości grupę stanowiły dzieci wskazujące na kierowanie się motywami egocentrycznymi (tj. chęcią uniknięcia kary, uzyskania nagrody od dorosłych i/lub aprobaty rówieśników). W wieku 10 lat takich osób było 16%, za dwa lata już 29%. Tym samym dzieci odwołujące się w swoim zachowaniu do istoty norm, tj. dobra społecznego, a więc wskazujące na przejawianie moralnej autonomii, uplasowały się dopiero na trzeciej pozycji (23%).

W ciągu dwóch lat zmniejszyła się zatem liczba dzieci kierujących się normami (o 12 p.p.), ale nie na korzyść dzieci przejawiających motywy związane z osiąganiem moralnej autonomii, ale w kierunku motywacji egocentrycznej. Dokonujące się zmiany miały więc wyraźnie charakter niezgodny z progresywnym kierunkiem rozwoju sumienia.

Analiza dynamiki zmian w motywach moralnych zachowań pokazała, że zarówno stałość w przejawianiu pewnego typu motywów przez dzieci, jak i kierunek ich zmian, jest ściśle uzależniony od typu motywów, jakimi były one gotowe kierować się w wieku 10 lat.

Najbardziej stabilną przez dwa lata grupę stanowiły dzieci odwołujące się w wieku 10 lat do motywów egocentrycznych. Prawie 60% z nich także w wieku 12 lat odwoływała się do tego typu motywów, co może wskazywać na znaczną ich trwałość.

Dzieci, którzy w wieku 10 lat wyrażały gotowość kierowania się chęcią pozostania w zgodzie z normami lub potrzebą kierowania się wewnętrznym przekonaniem co do słuszności norm, znacznie częściej niż dzieci kierujące się w tym wieku motywami egocentrycznymi, wyrażały także w wieku 12 lat gotowość do kierowania się właśnie tymi dwoma typami motywów. W grupach tych było także znacznie mniej osób, które po dwóch latach wskazywały na motywy egocentryczne (21%, 23%).

Dzieci, których motywy w wieku 10 lat były rozproszone, częściej niż dzieci z poprzednich dwóch grup wskazywały w wieku 12 lat na motywy egocentryczne (31%), rzadziej zorientowane na dobro społeczne (15%).

Mechanizm jaki ujawnił się zatem w przebiegu tych zmian, polegał na tym, że w im większy stopniu motywy, na które wskazywały dzieci w wieku 10 lat, były przejawem silnego zinternalizowania norm, w tym mniejszym stopniu osoby je prezentujące, były gotowe w wieku 12 lat podejmować moralne zachowania pod wpływem motywów egocentrycznych.

Wskazywane przez dzieci motywy miały także związek ze specyfiką danej sytuacji. Udzielaniu pomocy towarzyszyło najczęściej dążenie do bycia w zgodzie z normami oraz przekonanie o konieczności urzeczywistniania wartości i ideałów. Względem tej sytuacji w wieku 12 lat nastąpił wzrost znaczenia aprobaty rówieśniczej jako motywu podejmowania pomocy innym. Najniższy odsetek badanych wskazywał na wchodzenie w rolę poszkodowanego i poznanie w ten sposób towarzyszących mu emocji. W odniesieniu do uczciwości w podejmowaniu szkolnych obowiązków ważna okazała się świadomość daleko idących konsekwencji swojego zachowania oraz chęć właściwego wypełnienia norm. Z wiekiem wzrosło znaczenie chęci uniknięcia negatywnych sankcji, zmalało znaczenie kierowania się nakazem norm. Rozwiązywanie konfliktów z rodzicami, niezmiennie przez dwa lata, opierało się na pryncypialnym, zasadniczym respektowaniu norm wyznaczających sposób zachowania w odniesieniu

do rodziców oraz chęć wypełnienia normy z uwzględnieniem kontekstu zaistniałej sytuacji. Znaczne różnice między dziećmi miały także miejsce w wyborze motywów wykluczających działanie sumienia jako wewnętrznego regulatora zachowania, tj. chęci uniknięcia kary, zyskania nagrody od dorosłych oraz aprobaty rówieśniczej. Łącznie motywy te były częściej wskazywane względem rówieśników i innych niespokrewnionych dziecku osób, niż względem rodziców.

Integracja wszystkich wyżej przedstawionych czterech przejawów działania sumienia pokazała, że w obu badanych okresach były one ze sobą ściśle powiązane.

Analizując związek trzech z nich, tj. trafności prezentowanych ocen moralnych, odporności na pokusy oraz reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami należy stwierdzić, że zarówno u dziesięciolatków, jak i dwunastolatków wszystkie one były ze sobą ściśle powiązane. Kierunek ich wzajemnych zależności był dodatni, a zatem im wyższa moralnie była jakość jednego elementu działania sumienia, tym samym wyższa była również jakość pozostałych jego elementów. Zgodnie z otrzymanymi wynikami istotne okazały się także zależności zmian poszczególnych aspektów sumienia między 10, a 12 rokiem życia W sytuacji polepszenia się lub pogorszenia funkcjonowania któregoś z elementów składowych sumienia, pogorszeniu lub też polepszeniu działania ulegały także jego pozostały elementy.

Uzależnienie powyższych aspektów działania sumienia dzieci od motywów moralnego zachowania pokazała, że w obu badanych okresach dzieci odwołujące się do motywów egocentrycznych, wykazywały się równocześnie niższą trafnością moralnych ocen, deklarowały niższą odporność na pokusy oraz niższą gotowość reagowania w sytuacji sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom, niż dzieci tłumaczące takie zachowania motywami wzbudzonych pod wpływem nakazu norm, czy też wewnętrznego przekonania wynikającego ze zrozumienia istoty norm. Z wiekiem tendencja ta uległa nasileniu. Nie było natomiast znaczącej różnicy między dziećmi wskazującymi jako dominujące motywy moralnych zachowań – kierowanie się nakazami norm oraz tymi, kierującymi się istotą ich przekazu (chociaż tendencja we wszystkich przejawach działania sumienia była taka, że to dzieci odwołujące się do nakazu norm charakteryzowały się najwyższą moralną jakością trzech przejawów działania ich sumienia).

Rozdział 8. Właściwości sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 – 12 lat a płeć

Czy fakt bycia dziewczynką, bycia chłopcem wpływa na sposób funkcjonowania sumienia? Oto pytanie, na które trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi.

Trudno dyskutować dziś z tezą, że pewne cechy osobowości przypisywane są przede wszystkim dziewczynkom, inne zaś chłopcom. Uważa się zatem, że dziewczynki są grzeczniejsze, rozsądniejsze, delikatniejsze, wrażliwsze, bardziej pracowite, ale także bardziej obrażalskie i złośliwe, chłopcy natomiast bardziej aktywni, samodzielni, odważni, twardzi, bezpośredni, ale i niegrzeczniejsi i bardziej agresywni. Różnice te tłumaczy się odwołując się najczęściej do dwóch grup czynników: biologicznych i socjalizacyjnych. Nie chcą wnikać w to zagadnienie, które w obecnym czasie jest przedmiotem wielu dyskusji i nieporozumień, w niniejszej pracy zwrócono uwagę jedynie na pewne jego elementy, które mogą mieć istotny wpływ na interesujące nas zagadnienie.

Na podstawie analizy różnych stanowisk podejmujących próbę wyjaśnienia różnic pomiędzy przedstawicielami obu płci A. Birch (2009, s. 191) - mając świadomość znacznego uproszczenia i niepewności, co do niektórych jego elementów - proponuje prosty schemat rozwoju ról związanych z płcią[60]. Przebiega on następująco:

- hormony płciowe oraz inne czynniki biologiczne tworzą fundament ujawniania się cech męskich i żeńskich[61],
- ujawniające się różnice są wzmacniane przez rodziców nagradzających zachowania odpowiednie dla danej płci, przez obecność i wdrażanie stereotypów płci w dalszej rodzinie, szkole, otoczeniu czy mediach,
- wpływ czynników biologicznych i społecznych podlega organizacji pod wpływem własnych spostrzeżeń dziecka oraz wzrastającego jego rozumienia płci i związanej z nią roli.

Każdy z tych etapów doczekał się całego szeregu badań, których wyniki często się wykluczają, tudzież są poddawane odmiennej interpretacji. Teraz przywołane zostaną wybiórczo tylko niektóre wyniki badań (zwłaszcza te przeprowadzone

[60] Omówienie procesu przyswajania sobie płci kulturowej przez dziewczęta i chłopców w świetle trzech nurtów psychologicznych: psychoanalitycznego, społecznego uczenia się i poznawczego znajduje się w książce C.M. Renzeetti, D. J. Curran. *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo*, 2008, s. 105 – 119.

[61] Współcześnie w kręgach feministycznych, jak i zwolenników „gender" element biologicznych uwarunkowań różnic między przedstawicielami obu płciami jest poddawany ostrej krytyce.

w polskiej rzeczywistości), będące egzemplifikacją poruszanych tu zagadnień[62]. Z pewnością przypisywanie pewnych określonych cech dziewczętom i chłopcom rozpoczyna się już od urodzenia (a nawet jak niektórzy uważają w okresie prenatalnym, kiedy rodzice dowiadują się o płci dziecka). Potwierdzają to wyniki badań m.in. J. S. Rubina i współpracowników (za: Birch, 2009, s. 185), w których poproszono rodziców noworodków o opisanie swoich dzieci. Pomimo braku widocznych różnic, rodzice chłopców twierdzili, że są oni bardziej przytomni, silniejsi, z lepszą koordynacją motoryczną, niż dziewczynki, te natomiast - mniejsze, bardziej uległe oraz mniej uważne od chłopców. Wraz z wiekiem dziecko otrzymuje od rodziców i otoczenia coraz więcej informacji, jakie „powinno" być będąc dziewczynką, a jakie będąc chłopcem. J. Garbula – Orzechowska (2007, s. 9 - 12) zapytała grupę rodziców o podejmowane przez nich zabiegi względem swoich dzieci – na ile są one zróżnicowane od ich płci. Okazało się, że większość z tych oddziaływań podlega takiemu właśnie rozróżnieniu (chociaż nie podlegają mu np. sposoby dyscyplinowania dziecka). I tak rodzice starają się przede wszystkich przygotować swoje dzieci do pełnienia właściwych ich płci ról w przyszłości (tzn. dziewczynki do pełnienia roli matki i opiekunki domu, chłopców do podjęcia aktywności zawodowej), czy do kształtowania w nich typowych dla kobiet i mężczyzn cech charakteru. Oprócz tego przydzielają im różne obowiązki domowe (dziewczynkom związane z prowadzeniem domu, chłopcom związane z pracami remontowymi, utrzymaniem ogrodu, wynoszeniem śmieci etc., por. CBOS, 1993[63]), kupują inne zabawki, a z czasem podejmują z nimi rozmowy na odmienne tematy, jak i w odmienny sposób (z dziewczętami o nauce, modzie, koleżankach, z chłopcami techniczne, sportowe, motoryzacyjne; z dziewczętami sposób rozmowy jest bardziej ciepły i emocjonalny, z chłopcami rzeczowy, spokojny i rozważny). Nie bez znaczenia jest tutaj także przekaz, jaki znajdujemy w literaturze dla dzieci, utrwalający typowo kobiece i męskie role, jak i wczesna socjalizacja w grupach rówieśniczych, w których zgodnie z przytoczonymi przez C. M. Renzetti, D. J. Curran (2008, s. 129 – 134) wynikami badań zarówno chłopcy jak i dziewczęta, którzy wybierają typowe dla swojej płci zachowania, są bardziej lubiani przez rówieśników i mają większe szanse zdobycia

[62] Wyczerpujący przegląd dotychczasowych badań znaleźć można np. w książce D. Pankowskiej, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk: 2005; C.M. Renzeetti, D. J. Curran. *Kobiety mężczyźni i społeczeństwo,* Warszawa, 2008; A. Gromkowskiej – Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, Kraków: 2011.

[63] CBOS (1993). Tradycyjny czy partnerski model rodziny. Warszawa.

partnerów do zabawy (przy czym częściej krytykowani są w tym względzie chłopcy, niż dziewczęta).

Miejscem socjalizacji płciowej jest także szkoła, w której ma miejsce „polityka płciowa w codziennym życiu szkolnym" (V. Coppock, za: Gromkowska – Melosik, 2011, s. 43). Zgodnie z wynikami badań K. Hamer –Gutowskiej i J. Gutowskiego (2006, s. 13 – 15), nauczyciele patrzą na swoich uczniów przez utarte schematy, zgodnie z którymi uczennice są bardziej od uczniów skłonne do współczucia i pomagania innym, sumienne, grzeczne, mają wyższą kulturę osobistą, ale także większą tendencję do intryganctwa, bycia przemądrzałymi i obrażania się. Uczniowie natomiast są bardziej niegrzeczni - przeszkadzają na lekcji, łobuzują, są aroganccy, nieposłuszni, agresywni fizycznie. Inne są także reakcje na zachowania dziewczynek i chłopców. Chociaż nie ma w tym względzie jednomyślności, to niewątpliwie chłopcom jako „łobuzom" z natury więcej uchodzi na sucho, niż dziewczynkom, które zawsze powinny być wzorem właściwego zachowania (tamże). D. Pankowska (2005, s. 100) przytacza cały szereg badań potwierdzających tezę, że dziewczynki i chłopcy są inaczej traktowani przez nauczycieli. Generalnie chłopcom poświęca się więcej uwagi i kieruje do nich więcej krytycznych komentarzy z tym, że krytyka ta dotyczy przede wszystkim zachowań zakłócających tok lekcji (złego sprawowania, braku staranności i motywacji), podczas gdy prawie 90% negatywnych uwag do dziewczynek odnosi się do jakości ich pracy. Dziewczynki chwali się przede wszystkim za staranność, chłopców za merytoryczną wartość ich pracy, a zatem chłopców chwali się za osiągnięcia, dziewczynki zaś za zachowanie i przystosowanie społeczne. W szkole zatem, jak wskazuje na podstawie analizy różnych badań, także A. Gromkowska – Meolosik (2011, s. 39 - 102), ma miejsce androcentryzm, „asymetria płciowa" w podejściu do dziewcząt i chłopców, wyrażająca się praktycznie na każdym kroku w różnym do nich podejściu, motywowaniu, ilości poświęcanego czasu, ocenianiu, ale także w ukrytym programie podręczników[64], czy też ukrytym programie szkoły w ogóle. Cały czas utrwalane są w niej różne stereotypy, dotyczące np. mniejszych zdolności dziewcząt w matematyce (por. Kopciewicz, 2009, s. 13 – 26; Ranzetti, Curran, 2008, s. 147 – 157). Okazuje się jednak, że ta „asymetria płciowa" wyraża się także w innym sposobie zwracania się do dziewcząt i chłopców przez nauczycieli.

[64] Po przeanalizowaniu trzech pakietów podręczników do nauczania początkowego D. Pankowska (2009, s. 29 – 62) doszła do wniosku, że zawierają one mniej treści powielających schematy typowych ról kobiecych i męskich, niż podręczniki w latach osiemdziesiątych (chociaż zdaniem autorki wiele treści wymaga jeszcze zmiany).

Z badań (m.in. Garbuli – Orzechowskiej, 2007, s. 13; Bochno, 2009, s. 181 - 188) wynika, że nauczyciele zwracając się do dziewczynek mówią: spokojnie, cicho, wyczerpująco, łagodnie, delikatnie, po imieniu, najczęściej używając zdań oznajmujących i pytających, natomiast do chłopców: głośno, rzeczowo, zdecydowanie, bardziej stanowczo, podniesionym głosem, po nazwisku, wykorzystując znacznie więcej zdań rozkazujących i wykrzyknikowych.

Przedstawione wyniki badań związane z utrwalaniem przez szkołę „typowych" dla danej płci dyspozycji osobowościowych, nie znalazły jednak prostego przełożenia na wyniki badań poznańskich studentów - pierwszego rocznika zreformowanego systemu kształcenia - przeprowadzonych przez zespół badaczy pod kierunkiem M. Dudzikowej oraz R. Wawrzyniak – Beszterdy (2010). Wspominając swoje doświadczenia zdobyte w szkole podstawowej, gimnazjum i szkole średniej młode kobiety i młodzi mężczyźni nie wykazywali między sobą żadnych istotnych różnic, co do wizerunku lekcji (tu m.in. zachęcanie przez nauczycieli do samodzielnego rozwiązywania problemów, możliwość stawiania pytań i wygłaszania swoich sądów, strach przed nauczycielem), wizerunku lekcji wychowawczych (tu m.in. uwzględnianie przez nauczycieli oczekiwań i zainteresowań uczniów, możliwość dyskutowania, spierania się, wyrażania swoich wątpliwości bez narażanie się na niechęć nauczyciela, liczenie na wsparcie wychowawcy), w relacjach z nauczycielami (tu m.in. poziom zaufania uczniów do nauczycieli oraz nauczycieli do uczniów, sprawiedliwe traktowanie, zainteresowanie uczniem jako człowiekiem, zachowywanie się przez nauczyciela fair i z wyczuciem, zachęcanie do realizowania własnych pomysłów oraz twórczego myślenia), jak i w relacjach rówieśnikami (tu m.in. liczenie na pomoc, akceptacja, wspólne żarty, niestosowanie przemocy, niewyśmiewanie się, dręczenie słabszych, grzeczność na co dzień, nie używanie wulgaryzmów, atmosfera luzu i nieprzejmowania się niczym). Wyniki tych badań domagają się weryfikacji, ponieważ próba na jakiej przeprowadzono badanie nie była reprezentatywna (badanymi były tylko osoby, które osiągnęły stosunkowo wysoki poziom edukacyjnej kariery), niemniej mogą także wskazywać, że inne (zdaniem niektórych gorsze) podejście do dziewcząt niż do chłopców wiąże się nie tyle z faktem ich odmienności płciowej, ile z poziomem ich inteligencji.

Jako podsumowanie warto przywołać w tym miejscu fakt, że, jak zauważa wielu badaczy, pomimo problemu „androcentryzmu" w szkole, usuwanie barier płciowych przyczyniło się do tego, że szkoła stała się ostatecznie środowiskiem bardziej

przyjaznym dla dziewcząt, niż dla chłopców, co znajduje wyraz w coraz niższym poziomie osiągnięć chłopców. Zwiększa się zatem dystans wyników osiąganych przez dziewczęta i chłopców w przedmiotach do tej pory uważanych za typowo kobiece (na korzyść dziewcząt), ale równocześnie zmniejsza się dystans w przedmiotach uważanych za typowo męskie (Gromkowska – Melosik, 2011, s. 56 – 75).

Zgodnie z tym, co zostało zaprezentowane można przypuszczać, że te utrwalone i przekazywane wyobrażenia dotyczące zachowań charakterystycznych dla danej płci, działającej na zasadzie samospełniającego się proroctwa, etykietowania mają realny wpływ na zachowanie i przejawiane cechy osobowości dziewcząt i chłopców, a co się z tym wiąże, z pewnością nie pozostają bez echa także w sposobie funkcjonowania ich sumienia. Chociaż uważa się, że dzieci 8 – letnie mają już dobrze ugruntowaną wiedzę na temat stereotypowych cech kobiecych i męskich (Birch, 2009), to jednak pytanie jakie się pojawia brzmi – na ile te typowe dla danej płci cechy osobowości ujawniają się już w zachowaniach dziewcząt i chłopców w interesującym nas przedziale wiekowym?

C. Gilligan (za: Czyżowska, 2012, s. 65 - 85) zarzucając koncepcji rozwoju rozumowania moralnego L. Kohlberga, iż wyraża on męski sposób pojmowania moralności oparty na sprawiedliwości, porządku, stosowania się do reguł społecznych i wypełniania powinności, zaproponowała model charakterystyczny dla kobiet przyjmujący za podstawę ocen moralnych troskę i opiekuńczość, altruizm i empatię. O ile znalazł on częściowe uzasadnienie wśród dorosłych (tamże), o tyle zgodnie z wynikami badań przeprowadzonymi przez L.J. Walkera i jego współpracowników (za: Birch, 2009, s. 173) wśród dzieci nie stwierdzono w tym względzie żadnych różnic związanych z płcią. Już jednak badania dotyczące empatii dzieci wskazują na silniejsze jej doświadczanie przez dziewczęta niż chłopców (Gulin, 1994, s. 105 – 109; Hoffman, za: Czyżowska, 2012, s. 29; Eisenberg, Spinrad, Morris, 2014, s. 193), podobnie jak przeżywanie poczucia winy oraz wstydu (J. Tangney i R. Dearing, za: Czyżowska, 2012, s. 28; patrz rozdz. 4.1.). Pomimo tych różnic, nie ma potwierdzenia, że dziewczynki częściej od chłopców przejawiają altruizm i podejmują zachowania prospołeczne (za: Łobocki, 1998, s. 29; Schaffer, 2006, s. 309).

Jedną z powszechnie podzielanych opinii na temat różnic między dziewczynkami, a chłopcami jest zróżnicowany u obu płci poziom agresywności. Jak wynika jednak z badań J.M. Wolińskiej (1990, s. 209 – 221) dotyczących m.in. agresywności dorastających chłopców i dziewczynek, nasilenie agresywności u obu płci jest podobne, natomiast różnice zarysowują się przede wszystkim w sposobie jej

wyrażania – chłopcy znacznie częściej przejawiają bezpośrednią agresję fizyczną i mają niższe oceny ze sprawowania, natomiast dziewczęta znacznie częściej przejawiają agresję pośrednią, ich zachowania cechuje większa wrogość i drażliwość, przy czym mają one również większe poczucie winy (por. Boyd i Bee, 2008, s. 213 - 214).

Podsumowując dotychczasowe rozważania trudno jednoznacznie prognozować, na ile pewne przypisywane dziewczynkom i chłopcom cechy znajdą bezpośrednie przełożenie na sposób funkcjonowania ich sumienia, tym bardziej, że wyniki badań w tym względzie, jak zostało to zaprezentowane, są często niejednoznaczne. Dziewczęta wydają się być bardziej „moralne" od chłopców „łobuzów", przywiązywać większą wagę do właściwego zachowania się (a zatem powinno mieć to wydźwięk w poziomie odporności na pokusy, jak i gotowości do podejmowania zachowań naprawczych), sumienności (a więc powinny trafniej moralnie oceniać pewne zachowania zwłaszcza w zakresie wypełniania obowiązków szkolnych), jak i być bardziej rozsądne i empatyczne (co powinno znaleźć to wydźwięk w ocenach zachowań dotyczących rówieśników oraz we wskazywanych motywach zachowań). Jak to wygląda jednak w świetle uzyskanych wyników, zostanie przedstawione w poniższych podrozdziałach.

8.1. Trafność oceny moralnej dziewczynek i chłopców w wieku 10-12 lat

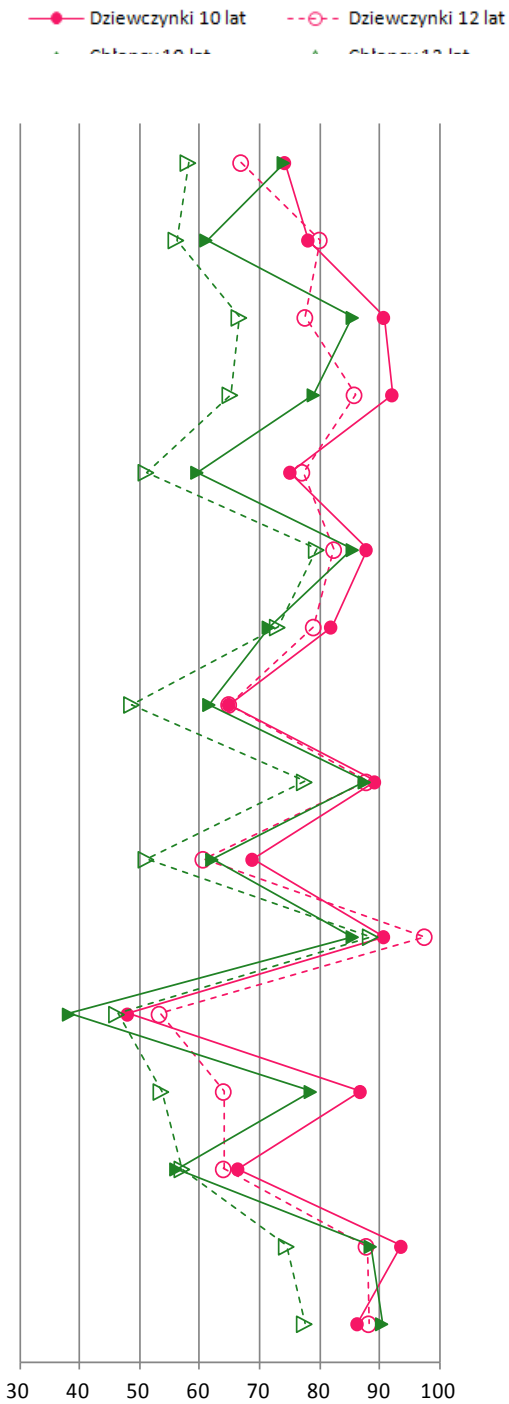
Tabela 8.1. Liczba i odsetek dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami

Normy	Rodzaje zachowań zgodnych z ważnymi społecznie normami	Płeć/Wiek							
		Dziewczynki (N=206)				Chłopcy (N=201)			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Należy być uczciwym	1. Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.	153	74,3	138	67,0	149	74,1	117	58,2
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.	161	78,2	165	80,1	123	61,2	113	56,2
	3. Nie wolno ściągać.	187	90,8	160	77,7	172	85,6	134	66,7
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest tego warta.	190	92,2	177	85,9	159	79,1	131	65,2
Należy troszczyć się o innych	5. Nie wolno odpłacać się tym samym, osobom, które nas skrzywdziły.	155	75,2	159	77,2	120	59,7	103	51,2
	6. Pomagać należy niezależnie od tego czy jest to trudne i męcząc	181	87,9	170	82,5	172	85,6	160	79,6
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego wyśmiania.	169	82,0	163	79,1	144	71,6	147	73,1
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie czy zostanie to docenione.	134	65,0	134	65,0	124	61,7	98	48,8
Należy brać odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.	184	89,3	181	87,9	176	87,6	156	77,6
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.	142	68,9	125	60,7	125	62,2	103	51,2
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet jeśli się z nim pokłóciło.	187	90,8	201	97,6	172	85,6	178	88,6
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.	99	48,1	110	53,4	77	38,3	93	46,3
Należy wypełniać obowiązki	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.	179	86,9	132	64,1	158	78,6	108	53,7
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.	137	66,5	132	64,1	113	56,2	115	57,2
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.	193	93,7	181	87,9	178	88,6	150	74,6
	16. Należy przygotowywać się do sprawdzianów.	178	86,4	182	88,3	182	90,5	156	77,6

Źródło: badania własne.

Wykres 8.1.Odsetek dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami

Normy	Rodzaje zachowań zgodnych z ważnymi społecznie normami
Należy być uczciwym	1. Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.
	3. Nie wolno ściągać.
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest
Należy troszczyć się o innych	5. Nie wolno odpłacać się tym samym, osobom, które nas skrzywdziły.
	6. Pomagać należy zawsze, nawet gdy jest to trudne i męczące.
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie czy zostanie to docenione.
Należy brać odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet jeśli się z nim pokłóciło.
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.
Należy wypełniać obowiązki	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.
	16. Należy przygotowywać się do sprawdzianów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.1.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w tabeli i na wykresie można wskazać na wyraźne różnice w wyborze trafnych moralnie ocen różnych zachowań przez dziewczęta i chłopców w wieku 10 i 12 lat. Dziewczęta już w wieku 10 lat

zdecydowanie częściej niż chłopcy opowiadały się za ocenami zachowań zgodnymi ze społecznie ważnymi normami (istotne różnice dotyczyły 6 z 16 rodzajów zachowań, nr: 2,4,5,7,13,14), a z wiekiem rozdźwięk ten jeszcze bardziej się pogłębił (do 9 z 16 zachowań, nr: 2,3,4,5,8,9,13,15,16).

Obszarami największych różnic między przedstawicielami obu płci, zarówno w wieku 10, jak i 12 lat, było podejście do odpłacenia komuś za wyrządzone zło. W wieku 10 lat taką postawę uznało za niedopuszczalną 72,5% dziewcząt, a za dwa lata już 77,2% z nich. Chłopcy w wieku 10 lat, w 59,7% uznali, że nie należy tak postępować, natomiast wieku 12 lat w 51,2%. Tym samym w wieku 12 lat rozdźwięk między dziewczętami a chłopcami wynosił 26,0 p.p. różnicy. Taka postawa chłopców może wskazywać, że opisywana przez badaczy agresja odwetowa jest w okresie późnego dzieciństwa znacznie częściej charakterystyczna dla chłopców, niż dla dziewcząt (por. Boyd, Bee, 2008, s. 315).

Zabranie znalezionych pieniędzy to kolejna różnicująca odpowiedzi badanych kwestia. W wieku 10 lat 78,2% dziewcząt była przeciwna ich przywłaszczeniu, podczas gdy wśród chłopców tylko 61,2% prezentowało takie zdanie. W wieku 12 lat różnica ta uległa jeszcze większemu zaostrzeniu. Dziewczęta radykalniej, bo w 80,1% stały na stanowisku, że nie należy tego czynić, podczas gdy u chłopców poparcie dla takiej postawy spadło do 56,2%. Stąd też w wieku 12 lat różnica między badanymi w podejściu do przywłaszczenia znalezionych pieniędzy osiągnęła prawie 24,0 p.p.

Trzecim różnicującym obie płcie zagadnieniem było sprzedanie koledze gry drożej, niż była tego warta. Taka postawa była niedopuszczalna dla 92,2% dziewcząt w wieku 10 lat i dla 85,9% w wieku 12 lat. Dla chłopców nie była ona już tak jednoznaczna. W wieku 10 lat 79,1 % z nich uznało, że nie należy sprzedać gry drożej, podczas gdy za dwa lata takie stanowisko prezentowało już tylko 65,2% spośród nich (spadek o 13,9 p.p.). Oznacza to zatem, że w wieku 12 lat różnica między dziewczętami, a chłopcami wyniosła 20,7 p.p.

Kolejną kwestią różnicującą oceny moralne przedstawicieli obu płci było podejście do bezinteresowności pomagania innym, za którą to w wieku 12 lat znacznie częściej opowiadały się dziewczęta niż chłopcy (różnica 16,2 p.p.).

Przedstawione przykłady objęły tylko te zagadnienia, które w wieku 12 lat różniły odpowiedzi badanych o ponad 16 p.p. Ciekawe jest to, że nie dotyczyły one w ogóle podejścia do obowiązków szkolnych, ale do relacji koleżeńskich, czy też szerzej - interpersonalnych. Jak się okazuje - nie zawsze chłopcy i dziewczęta zgadzają

się w swoim sposobie rozumienia relacji rówieśniczych (interpersonalnych) i z wiekiem rozdźwięk ten się pogłębia. Chłopcy częściej charakteryzują się moralnością agresywną w stylu „oko za oko, ząb za ząb", a zatem związaną z tzw. agresją odwetową. Wydaje się, że można to częściowo wiązać z pewnym stylem interakcji z kolegami podczas zabawy charakterystycznym dla chłopców w tym wieku. Jak wynika z badań B. Łaciak (1995, s. 283 – 293) przeprowadzonych wśród uczniów w klasach I – III, chłopcy w odróżnieniu od dziewcząt prowadzą swoje zabawy w dużych grupach o hierarchicznych strukturach. Wyraźnie zaznacza się w nich element rywalizacji, jak i podział na zwycięzców i pokonanych. W zabawach charakterystycznych dla dziewczynek jest znacznie więcej współpracy, ceniona jest równość, sprawiedliwy podział, jak również większa otwartość na sugestie innych. A zatem relacje chłopców są znacznie bardziej „szorstkie" i „rzeczowe" co może oznaczać, że dla niektórych z nich takie zachowania jak „sprzedanie gry drożej niż jest tego warta", czy odpłacenie się za doznane krzywdy stają się elementem rywalizacji i podziału na zwycięzców i przegranych, a co się z tym wiąże - aktywności te mogą hamować empatyczne wczuwanie się chłopców w sytuację swoich rówieśników (por. Bee, 2004, s. 302–306).

Podejmowanie obowiązków szkolnych to kolejny ważny obszar, w którym ujawniły się różnice miedzy przedstawicielami obu płci. Tu wybór zachowań wskazujących na odpowiedzialne podejście do wypełniania obowiązków szkolnych i uczciwe podejście do nauczycieli był w wieku 12 lat znacznie częściej dokonywany (przynajmniej o 10 p.p.) przez dziewczęta, niż przez chłopców. U chłopców na przestrzeni dwóch lat nastąpił w tej kwestii zdecydowany regres, zwłaszcza w podejściu do właściwego zachowania się na lekcji (obniżenie o 24,9 p.p.), ściągania (18,9 p.p.), wykonywania pracy domowej (14,0 p.p.), przygotowywania się do sprawdzianów (12,9 p.p.). Co ciekawe jednak, dość znaczna część dziewcząt również z wiekiem zliberalizowała swoje poglądy na temat rozmów na lekcji (spadek o 22,8 p.p.) oraz ściągania (13,1 p.p.). A zatem w obu badanych grupach można wyraźnie obserwować dokonujące się w tej kwestii zmiany, co jednak nie zmienia faktu, że i tak prezentowana przez dziewczęta w tym obszarze postawa wskazuje na znacznie bardziej odpowiedzialne podejście do pełnionej roli ucznia, co wyraźnie potwierdzają przekonania wielu nauczycieli (ukazane w wynikach różnych badań, m.in. Hamer – Gutowska, Gutowski, 2006, s. 9 – 21; Pankowska, 2005, s. 100), co do większej sumienności dziewcząt oraz bycia „niegrzecznymi" przez chłopców.

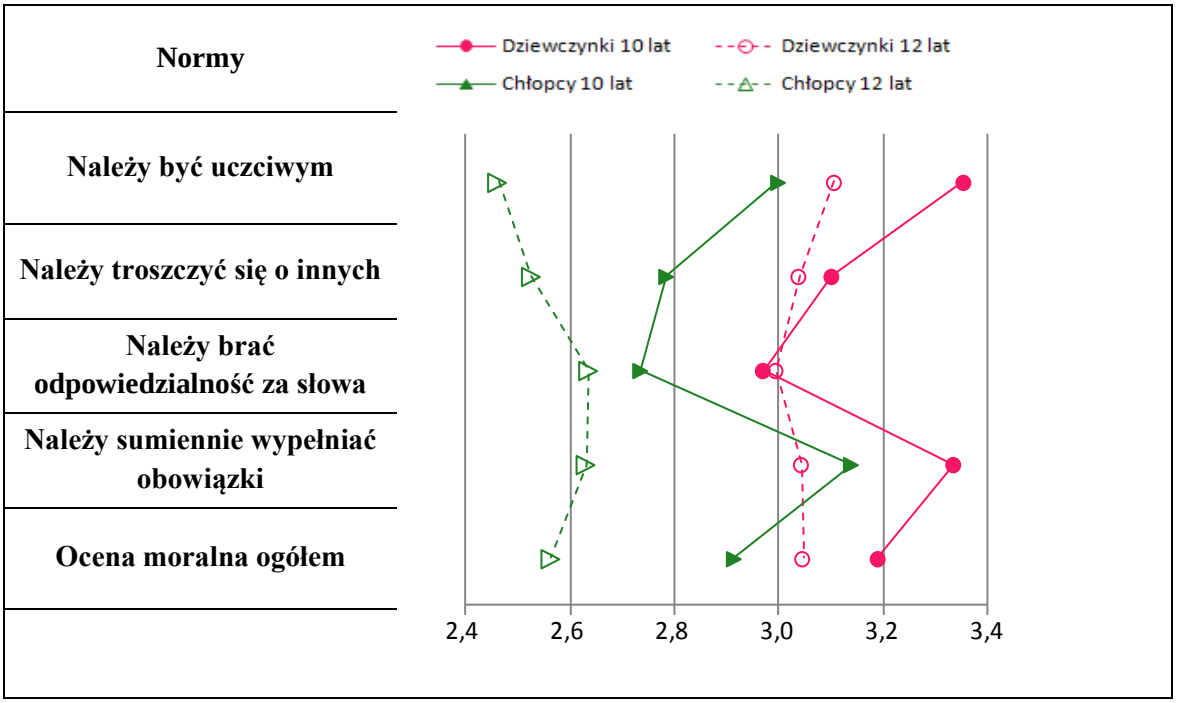
W celu uogólnienia otrzymanych wyników, obliczono średnie wyników ocen różnych rodzajów zachowań przedstawionych w powyższej tabeli, przydzielonych do jednej z czterech norm głównych (nakazujących konieczność bycia uczciwym, troszczenia się o innych, brania odpowiedzialność za to, co się wypowiada oraz sumienne wypełnianie powierzonych obowiązków). Dodatkowo przeprowadzono dwa rodzaje testów: test istotności różnicy dwóch średnich w próbach niezależnych, aby sprawdzić czy wyniki dziewcząt różnią się istotnie od odpowiednich wyników chłopców najpierw w wieku 10 lat, a potem 12 lat oraz test „t" istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych, aby sprawdzić, czy średnie uzyskane przez dziewczynki w wieku 10 lat różnią się istotnie od odpowiednich średnich tychże dziewczynek w wieku 12 lat (oraz analogicznie dla chłopców). Otrzymane wyniki przedstawiono w tabeli 8.2. oraz zilustrowano na wykresie 8.2.

Tabela 8.2. Trafność ocen moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz ogółem

Normy	**Płeć**	**10 lat**			**12 lat**			**Istotność różnic m. 10 a 12 lat p**
		M	**SD**	**Istotność różnic m. D a C p**	**M**	**SD**	**Istotność różnic m. D a C p**	
Należy być uczciwym	D	3,35	0,82	<0,001	3,11	0,99	<0,001	0,001
	C	3,00	1,09		2,46	1,26		<0,001
Należy troszczyć się o innych	D	3,10	0,99	0,003	3,04	1,08	<0,001	0,384
	C	2,79	1,15		2,53	1,16		0,008
Należy brać odpowiedzialność za słowa	D	2,97	0,94	0,012	3,00	0,90	<0,001	0,776
	C	2,74	0,94		2,64	1,11		0,272
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	D	3,33	0,84	0,029	3,04	1,11	<0,001	0,002
	C	3,14	0,96		2,63	1,24		<0,001
Ocena moralna ogółem	D	3,19	0,62	<0,001	3,05	0,75	<0,001	0,007
	C	2,92	0,79		2,56	0,99		<0,001

Źródło: badania własne.

Wykres 8.2. Trafność ocen moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz ogółem



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.2.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli i na wykresie należy stwierdzić, że dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy prezentowały trafne moralnie oceny w odniesieniu do wszystkich norm głównych zarówno w wieku 10 jak i 12 lat. Istotnie więcej badanych dziewcząt w tym czasie uzyskało także wyższy poziom oceny moralnej ogółem.

W wieku 10 lat największe różnice w trafności prezentowanych ocen dotyczyły zachowań związanych z uczciwością (0,35 pkt) oraz troską o innych (0,31 pkt). Po dwóch latach, różnice między uzyskanymi przez dziewczęta i chłopców średnimi punktów, co do wszystkich norm, zdecydowanie się zwiększyły (w odniesieniu do uczciwości o 0,65 pkt; troski o innych 0,51 pkt; odpowiedzialności za słowa 0,36 pkt; obowiązkowości 0,41 pkt). W obu badanych okresach chłopcy stanowili bardziej niejednorodną grupę niż dziewczęta, na co wskazują wyższe wartości odchylenia standardowego (w wieku 12 lat co najmniej ±1,11 dla poszczególnych norm).

Z porównania wyników dziewcząt w wieku 10 i 12 lat wynika, że wraz z wiekiem prezentowały one istotnie mniej trafne moralnie oceny w odniesieniu do zachowań dotyczących uczciwości i obowiązkowości, chłopcy natomiast dodatkowo jeszcze - troski o innych. Ogólna ocena moralna dziewcząt i chłopców w wieku 12 lat była także znacząco niższa niż dwa lata wcześniej.

Przedstawiona w poprzednim rozdziale (7.1.) teza o dominującej w wieku 10 lat roli dwóch norm – związanych z uczciwością i obowiązkowością, okazuje się być charakterystyczna zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców. A zatem dla obu grup najważniejsze na tym etapie rozwoju jest odpowiedzialne wywiązywanie się z roli ucznia, co niewątpliwie jest podstawowym zadaniem tego okresu, jak i bycie „fair" wobec innych i samego siebie. Z wiekiem w obu grupach ilość trafnych moralnie ocen zachowań związanych z uczciwością i obowiązkowością, uległa obniżeniu, przy czym u chłopców spadek ten miał bardzo radykalny charakter - w odniesieniu do uczciwości osiągnął wartość 0,54 pkt, (u dziewcząt 0,24 pkt), a w odniesieniu do obowiązkowości 0,51 pkt (u dziewcząt 0,29 pkt).

Pozostaje zatem kwestią otwartą pytanie o czynniki tak znacznego obniżenia się znaczenia u chłopców tych dwóch norm– związanych z uczciwością i obowiązkowością (różnice w odniesieniu do pozostałych norm były znacznie mniej radykalne). Co takiego wydarzyło się w ich życiu, że tak silnie wpłynęło na funkcjonowanie ich sumienia w aspekcie generowania ocen moralnych zachowań? Czy zmiany te można wiązać z adolescencją i czy mający miejsce regres ma jedynie charakter tymczasowy? O ile analizowane tu wyniki badań dają podstawę do sformułowania takich pytań, o tyle nie dostarczają argumentów, aby na nie odpowiedzieć. Konieczne staje się więc podejmowanie tych problemów w kolejnych badaniach empirycznych. Jest to o tyle ważne, że dzięki zdobytej wiedzy będziemy mogli bardziej adekwatnie reagować na mające wśród dorastających chłopców tak radykalne, i niestety prawdopodobnie niekorzystne, zmiany w rozwoju ich sumienia i osobowości.

8.2. Odporność na pokusy dziewczynek i chłopców w wieku 10 - 12 lat

Tabela 8.3. Przejawy odporności na pokusy dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat

Przejawy odporności na pokusy	Płeć / Wiek							
	Dziewczynki (N=206)				Chłopcy (N=201)			
	10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.	140	68,0	133	64,6	146	72,6	121	60,2
2. Przyznanie się do winy w szkole pomimo braku świadków zdarzenia.	167	81,1	152	73,8	151	75,1	141	70,1
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.	153	74,3	150	72,8	142	70,7	139	69,2
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.	184	89,3	182	88,4	175	87,1	175	87,1
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców, którzy są bardzo dumni z prospołecznej postawy swojego dziecka	160	77,7	157	76,2	162	80,6	149	74,1
6. Przyznanie się do lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji.	138	67,0	163	79,1	139	69,2	138	68,7
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.	125	60,7	101	49,0	133	66,2	106	52,7
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.	169	82,0	163	79,1	158	78,6	155	77,1

Źródło: badania własne.

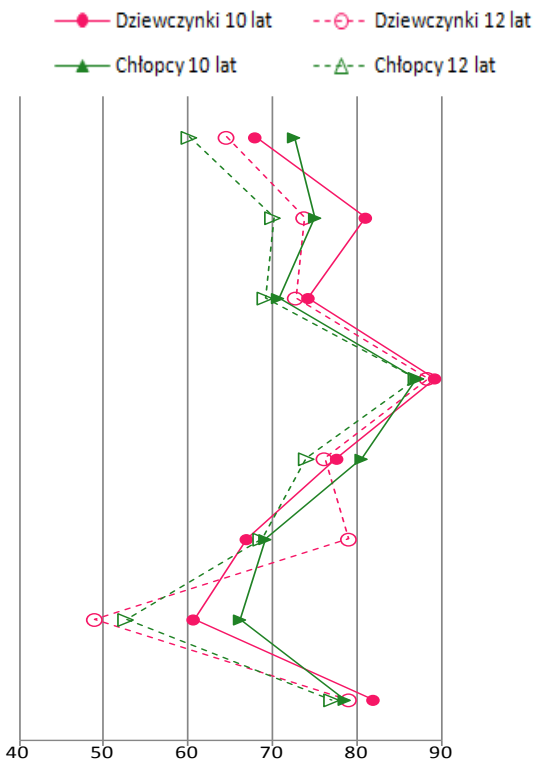
Tabela 8.4. Odporność na pokusy – średnie punktów uzyskanych przez dziewczęta i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Odporność na pokusy ogółem	Płeć *	10 lat			12 lat			Istotność różnic m. 10 a 12 lat p
		M	SD	Istotność różnic m. D a C p	M	SD	Istotność różnic m. D a C p	
	D	3,00	1,06	1,000	2,92	0,98	0,234	0,350
	C	3,00	0,96		2,80	1,04		0,031

Źródło: badania własne. * *D – dziewczynki, C - chłopcy*

Wykres 8.3. Przejawy odporności na pokusy dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat

Przejawy odporności na pokusy
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.
2. Przyznanie się do winy w szkole, pomimo braku świadków zdarzenia
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców, którzy są bardzo dumni z prospołecznej postawy swojego dziecka.
6. Przyznanie się do lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji.
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.3.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli oraz zilustrowanymi na wykresie można stwierdzić, że w wieku 10 lat nie było istotnych różnic między dziewczętami, a chłopcami w odniesieniu do ich odporności na pokusy. Po dwóch latach, kiedy badani mieli 12 lat - znaczna różnica zarysowała się jedynie w sytuacji ujawnienia prawdziwego powodu nieprzygotowania do zajęć. Odsetek wskazujących takie postępowanie chłopców był o 10,4 p.p. niższy, niż dziewcząt.

Otrzymany wynik wydaje się zupełnie nie potwierdzać stereotypowego przekonania wskazującego na fakt, że dziewczynki są znacznie bardziej od chłopców wrażliwe, pracowite, sumienne (m.in. Hamer –Gutowska i J. Gutowski, 2006, s. 13 – 15). O ile w większości sytuacji deklarowały one wyższą od chłopców odporność na pokusy (ciekawe, że jedyna pokusa, z którą chłopcy poradzili sobie lepiej niż dziewczęta dotyczyła podejmowania obowiązków szkolnych vs pójścia na imprezę), o tyle różnice te nie były najczęściej znaczące. Chłopcy, podobnie jak dziewczęta deklarują podejmowanie powierzonych im obowiązków, wskazują na uczciwe podejście do rodziców i nauczycieli, czy podejmowanie zachowań pomocnych. Brak różnic w deklarowanym przez przedstawicieli obu płci podejściu do zachowań

prospołecznych, znajduje potwierdzenie w wynikach badań różnych autorów m.in. L.A. Harrisa, M.B. Shure (za: Łobocki, 1998, s. 29).

Porównując odpowiedzi tych samych dziewcząt w wieku 10 i 12 lat oraz tych samych chłopców w tym samym wieku zauważamy, że obie grupy wskazują na wzrost podatności na pokusę pójścia na imprezę zamiast przygotowywania się do sprawdzianu (u D o 11,7 p.p., u C o 13,5 p.p.). Dwunastoletni chłopcy częściej, niż dwa lata wcześniej (o 12,4 p.p.), wskazywali na uleganie pokusie nieposłuszeństwa w stosunku do rodziców oglądając pod ich nieobecność film dla dorosłych, dwunastoletnie dziewczęta natomiast częściej, niż dwa lata wcześniej (o 12,1 p.p.), wykazywały gotowość do opierania się pokusie okłamania nauczyciela, ponosząc tego konsekwencje. Ta postawa dziewcząt bezpośrednio koresponduje z wynikami, jakie na podstawie przeprowadzonego przez siebie eksperymentu dotyczącego odporności na pokusę oszustwa (ściągania) otrzymał J. Trempała (1993, s. 175). Zgodnie z nimi uczniom w wieku ok.13 – 15 lat (VI – VIII klasa) bardziej zależało na aprobacie społecznej lub uznaniu w oczach innych, niż na pozytywnej ocenie szkolnej. Zakładając, że kłamstwo w sytuacji nieprzygotowania się do lekcji nie byłoby mile widziane przez rówieśników, zaś na pewno nie przez nauczycieli, można przypuszczać, że prawie 80% dziewcząt (o 10,4 p.p. więcej niż chłopców) woli otrzymać w tej sytuacji negatywną ocenę, niż skłamać. Można zatem uznać, że tego typu postawa w tym wieku jest znacznie bardziej charakterystyczna dla dziewcząt, niż chłopców (w wieku 10 lat nie było w tym względzie między nimi różnic).

Uzyskane przeze mnie wyniki o braku znaczących różnic w odporności na pokusy dziewcząt i chłopców, nie znajdują potwierdzenia w wynikach badań H. Kupca (2014) przeprowadzonych wśród młodzieży gimnazjalnej oraz szkół ponadgimanazjalnych. Zgodnie z nimi, to właśnie dziewczęta charakteryzowały się wyższą odpornością na pokusy niż chłopcy (tamże, s. 219 – 220). Można zatem hipotetycznie przyjąć, że różnice między przedstawicielami obu płci, co do podejmowania walki z pokusami, ujawniają się dopiero po szkole podstawowej. Z pewnością zaś na drugim etapie szkoły podstawowej nie są one istotne.

8.3. Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dziewczynek i chłopców w wieku 10 – 12 lat

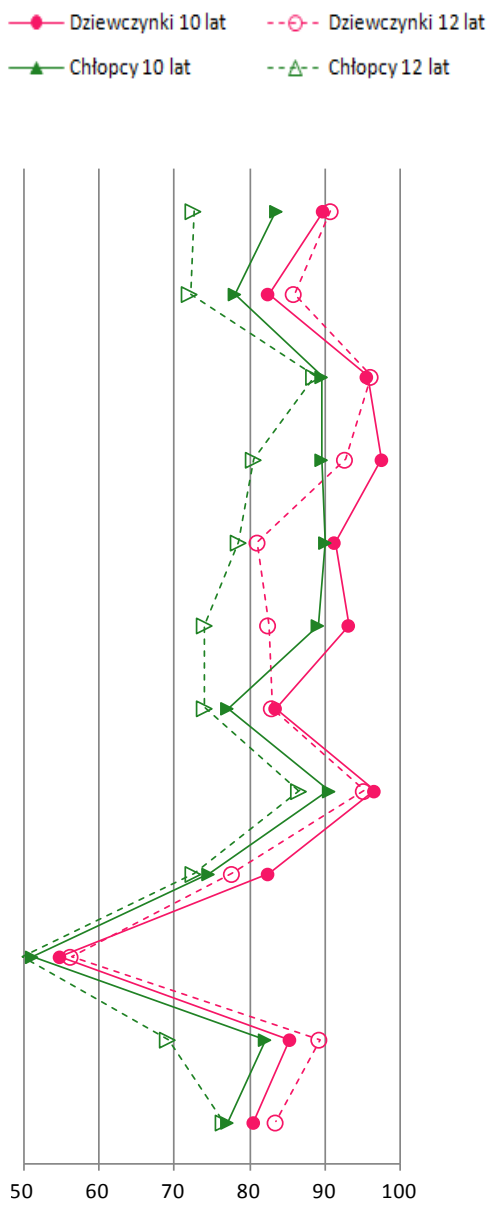
Tabela 8.5. Gotowość dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat, do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami

Rodzaje reakcji	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami	Dziewczynki				Chłopcy			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.	185	89,8	187	90,8	168	83,6	146	72,6
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.	170	82,5	177	85,9	157	78,1	145	72,1
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.	197	95,6	198	96,1	180	89,6	178	88,6
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.	201	97,6	191	92,7	180	89,6	162	80,6
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.	188	91,3	167	81,1	181	90,1	158	78,6
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.	192	93,2	170	82,5	179	89,1	149	74,1
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.	172	83,5	171	83,0	155	77,1	149	74,1
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastanawia się, jak to naprawić.	199	96,6	196	95,2	182	90,6	174	86,6
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.	171	82,5	161	77,7	150	74,6	146	72,6
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.	113	54,9	116	56,3	103	51,2	100	49,8
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się, czy okłamuje kolegów.	176	85,4	184	89,3	165	82,1	139	69,2
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.	166	80,6	172	83,5	155	77,1	154	76,6

Źródło: badania własne.

Wykres 8.4. Gotowość dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami

Rodzaje reakcji	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastanawia się, jak to naprawić.
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się, czy okłamuje kolegów.
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.5.

Analizując przedstawione wyniki należy stwierdzić, że w wieku 10 lat płeć słabo różnicuje deklarowaną przez badanych reakcję na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami w zakresie jej trzech rodzajów. Warto jednak zauważyć, że już w tym wieku dziewczęta nieco częściej niż chłopcy wskazywały na gotowość jej doświadczania w odniesieniu do wszystkich wyróżnionych jej przejawów. Istotne różnice (około 10 p.p. i więcej) między badanymi pojawiły się dopiero w wieku 12 lat i dotyczyły trzech spośród czterech zachowań przeżywania wyrzutów sumienia (nr 1,2,4) oraz jednego dotyczącego refleksji i pracy nad sobą (nr: 11). Przy czym

podobnie jak dwa lata wcześniej, tak i teraz, wartości uzyskane względem wszystkich zachowań były wyższe u dziewcząt niż u chłopców.

Okazuje się zatem, że chłopcy zdecydowanie częściej, niż dziewczęta, deklarują gotowość przeżywania wyrzutów sumienia w zależności od ujawnienia ich winy (różnica z dziewczętami 18,2 p.p.), częściej, że podjęcie innej „aktywności" pozwala im uniknąć ich doświadczania (13,8 p.p.), jak również, że generalnie fakt uświadomienia sobie, iż zrobiło się coś złego, rzadziej wywołuje u nich smutek połączony z żalem za swoje zachowanie (12,1 p.p.). Jedyną reakcją nie różnicującą odpowiedzi dziewcząt i chłopców w tym względzie było uświadomienia sobie po pewnym czasie swojego zachowania. Ukazującą zatem wyrzuty sumienia jako narastające poczucia winy. Może ta odroczona w czasie reakcja jest najbardziej charakterystycznym dla chłopców sposobem doświadczania wyrzutów sumienia? Wydaje się, że wyniki te mogą wskazywać na słabsze nasilenie u chłopców dyskomfortu związanego z doświadczaniem wyrzutów sumienia, co stanowiłoby potwierdzenie innych badań (m.in. J. Tangney i R. Dearing za: Czyżowska 2012, s. 29) wskazujących na silniejsze u dziewcząt, niż u chłopców poczucie winy i wstydu.

Znaczna różnica między dziewczętami a chłopcami w deklarowaniu gotowości do refleksji i pracy nad sobą dotyczyła namysłu nad swoim zachowaniem w sytuacji nieuczciwości względem kolegów. Na potrzebę takiego zachowania znacznie częściej wskazywały dziewczęta niż chłopcy (różnica aż 20,1 p.p.). Wynik ten zgodnie koresponduje z prezentowaną przez chłopców trafnością moralną oceny zachowania polegającego na wykorzystaniu niewiedzy kolegi w celu osiągnięcia osobistych korzyści (tabela 7.1.). Wówczas to chłopcy istotnie częściej, niż dziewczęta, nie dostrzegali w takim zachowaniu nic złego. Można więc uznać, że pewna część chłopców (średnio co trzeci z nich) może mieć niewłaściwie ukształtowany pogląd na temat relacji rówieśniczych. Polegałby on na dopuszczaniu podejmowania względem nich niemoralnych zachowań, co więcej - zachowania takie nie podlegałyby z ich strony żadnej refleksji.

Pewnym wytłumaczeniem może być tu – przedstawiony już w toku wcześniejszych analiz - inny u dziewcząt i chłopców styl relacji rówieśniczych. Charakterystycznym dla chłopców na tym etapie rozwoju jest styl załatwiania wielu spraw z rówieśnikami z wykorzystaniem agresji fizycznej. I chociaż chłopcy na tym etapie są gotowi do wzajemnej pomocy i współpracy, to jednak w ich relacjach ważne miejsce zajmuje także współzawodnictwo i dominacja. Przytaczając na ten temat wiele

wyników badań D. Boyd i H. Bee (2008, s. 312 - 313) przywołują także badania D.R. Offord, M.H. Boyle, Y.A. Racine, w których to badani chłopcy w wieku od 4 do 11 lat nieporównywalnie częściej, niż dziewczęta, wchodzili w bójki, zachowywali się niegrzecznie wobec innych, fizycznie atakowali innych, niszczyli czyjeś jak i własne rzeczy, grozili innym pobiciem. O ile nie oznacza to, że dziewczęta nie wykazywały w tym wieku zachowań agresywnych, to jednak miały one charakter ukryty i dotyczyły bardziej naruszenia poczucia własnej wartości lub popsucia czyichś stosunków z innymi (tamże, s. 313 – 314). Relacje chłopców na tym etapie charakteryzuje zatem znaczna bezpośredniość, pewien „brak skrupułów", ale i pewien brak gotowości do empatycznego wczuwania się w sytuację rówieśnika (Gulin, 1994; Eisenberg, Spinnrad, Morris, 2014). Można zatem przyjąć, że dla części z nich przejmowanie się swoim postępowaniem w stosunku do kolegów, poddawanie go refleksji, mogłoby być zbyt dużą oznaką słabości, która to z kolei mogłaby być źle postrzegana przez grupę (może traktowana jako zbyt mało chłopięca? (zob. Renzetti, Curran, 2008, s. 129 – 134).

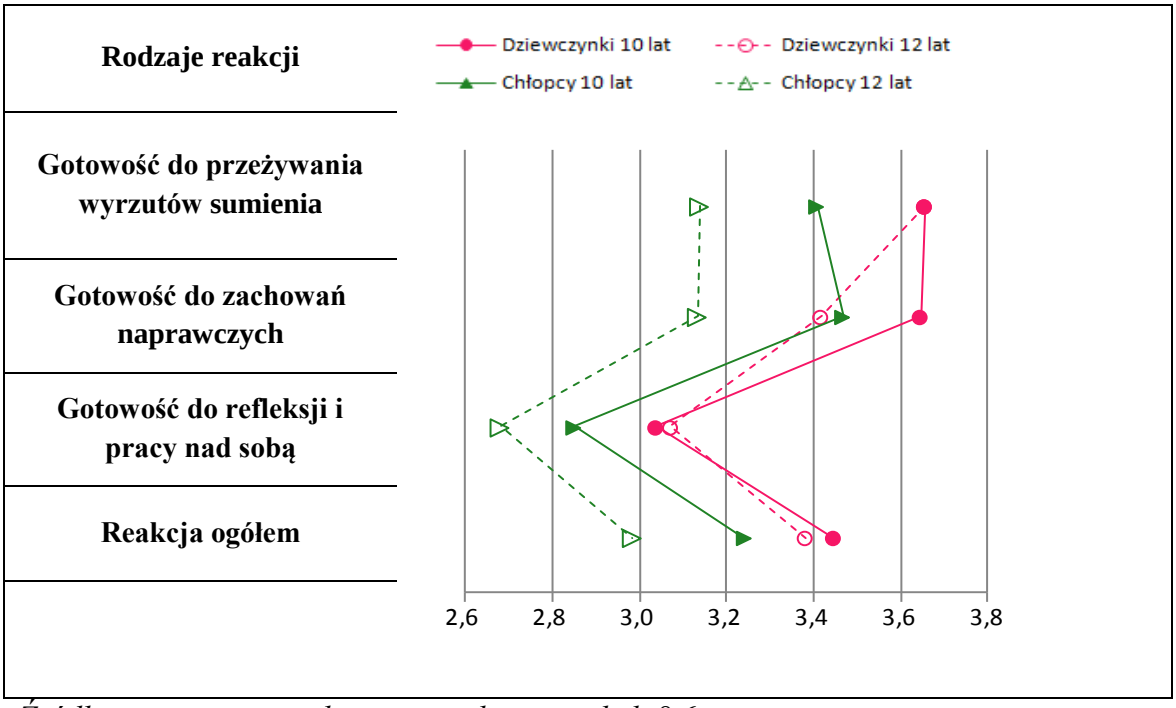
Poniżej w celu syntezy otrzymanych wyników dziewcząt i chłopców, przedstawiono średnie wyników zachowań przydzielonych do trzech głównych rodzajów reakcji: gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do zachowań naprawczych oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą. Dla zbadania różnic między wyróżnionymi grupami, przeprowadzono dwa rodzaje testów: test istotności różnicy dwóch średnich w próbach niezależnych, aby sprawdzić czy wyniki dziewcząt różnią się istotnie od odpowiednich wyników chłopców w wieku 10 i 12 lat oraz test „t" istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych, aby sprawdzić, czy średnie trzech rodzajów reakcji dziewczynek w wieku 10 lat różnią się istotnie od średnich uzyskanych przez nie w wieku 12 lat oraz analogicznie dla chłopców. Otrzymane wyniki zestawiono w tabeli 8.5. i zilustrowano na wykresie 8.5.

Tabela 8.6. Gotowość do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów uzyskanych przez dziewczęta i chłopców w wieku 10 i 12 lat

Rodzaje reakcji	Płeć	10 lat			12 lat			Istotność różnic m. 10 a 12 lat p
		M	SD	Istotność różnic m. D a C p	M	SD	Istotność różnic m. D a C p	
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	D	3,66	0,64	0,001	3,66	0,66	<0,001	1,000
	C	3,41	0,89		3,14	1,09		0,003
Gotowość do zachowań naprawczych	D	3,65	0,63	0,019	3,42	0,83	0,003	0,001
	C	3,47	0,88		3,13	1,05		<0,001
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	D	3,04	0,99	0,057	3,07	0,99	<0,001	0,681
	C	2,85	0,99		2,68	1,17		0,081
Reakcja ogółem	D	3,45	0,56	0,001	3,38	0,65	<0,001	0,192
	C	3,24	0,69		2,99	0,87		<0,001

Źródło: badania własne.

Wykres 8.5. Gotowość do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów uzyskanych przez dziewczęta i chłopców w wieku 10 i 12 lat



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.6.

Zgodnie z przedstawionymi wynikami należy stwierdzić, że dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy deklarują doświadczanie wszystkich trzech rodzajów reakcji na

zachowanie sprzeczne z akceptowanymi norami zarówno w wieku 10, jak i 12 lat[65]. Przy czym należy wskazać, że w ciągu dwóch lat dystans między przedstawicielami obu płci zdecydowanie się zwiększył. Największa różnica odnosiła się tu do wyrzutów sumienia - w wieku 10 lat wynosiła 0,24 pkt, zaś w wieku 12 lat 0,52 pkt.

Dokonując analizy zmian, jakie miały miejsce u badanych na przestrzeni dwóch lat należy stwierdzić, że dwunastoletnie dziewczęta istotnie rzadziej, niż dwa lata wcześniej deklarowały gotowość do zachowań naprawczych. Dwunastoletni chłopcy natomiast rzadziej, niż dwa lata wcześniej, wskazywali na gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia oraz podejmowania zachowań naprawczych.

Przedstawione tu wyniki stanowią podsumowanie analiz dotyczących wyników szczegółowych ukazanych w poprzedniej tabeli. Zarysowana już w ich kontekście tendencja do deklarowania przez dziewczęta bardziej intensywnego doświadczania wszystkich przejawów reakcji, znalazła tu czytelne potwierdzenie. Wyższa u dziewcząt gotowość do podejmowania zachowań naprawczych oraz do refleksji i pracy nad sobą wydaje się, iż może być naturalną konsekwencją znacznie silniej doświadczanych przez nie wyrzutów sumienia.

Wyższa gotowość do refleksji i pracy nad sobą dziewcząt - zgodnie z analizowanymi wcześniej wynikami szczegółowymi dotycząca przede wszystkim relacji rówieśniczych - może mieć także związek z częstotliwością podejmowania tego typu aktywności. Zgodnie z wynikami badań I. Jundziłł (1975, s. 107) przeprowadzonymi wśród starszej młodzieży, to właśnie dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały „bardzo częste" podejmowanie tego typu zachowań. Niewątpliwie, w kontekście zmieniających się realiów życia młodzieży, jak i specyfiki tych aktywności (związany z różnymi możliwościami młodszych dzieci do ich podejmowania) aspekt ten domaga się podjęcia w nowych badaniach, które swoim zasięgiem objęłyby nie tylko młodzież w okresie adolescencji, ale i dzieci w okresie późnego dzieciństwa.

8.4. Motywy zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat

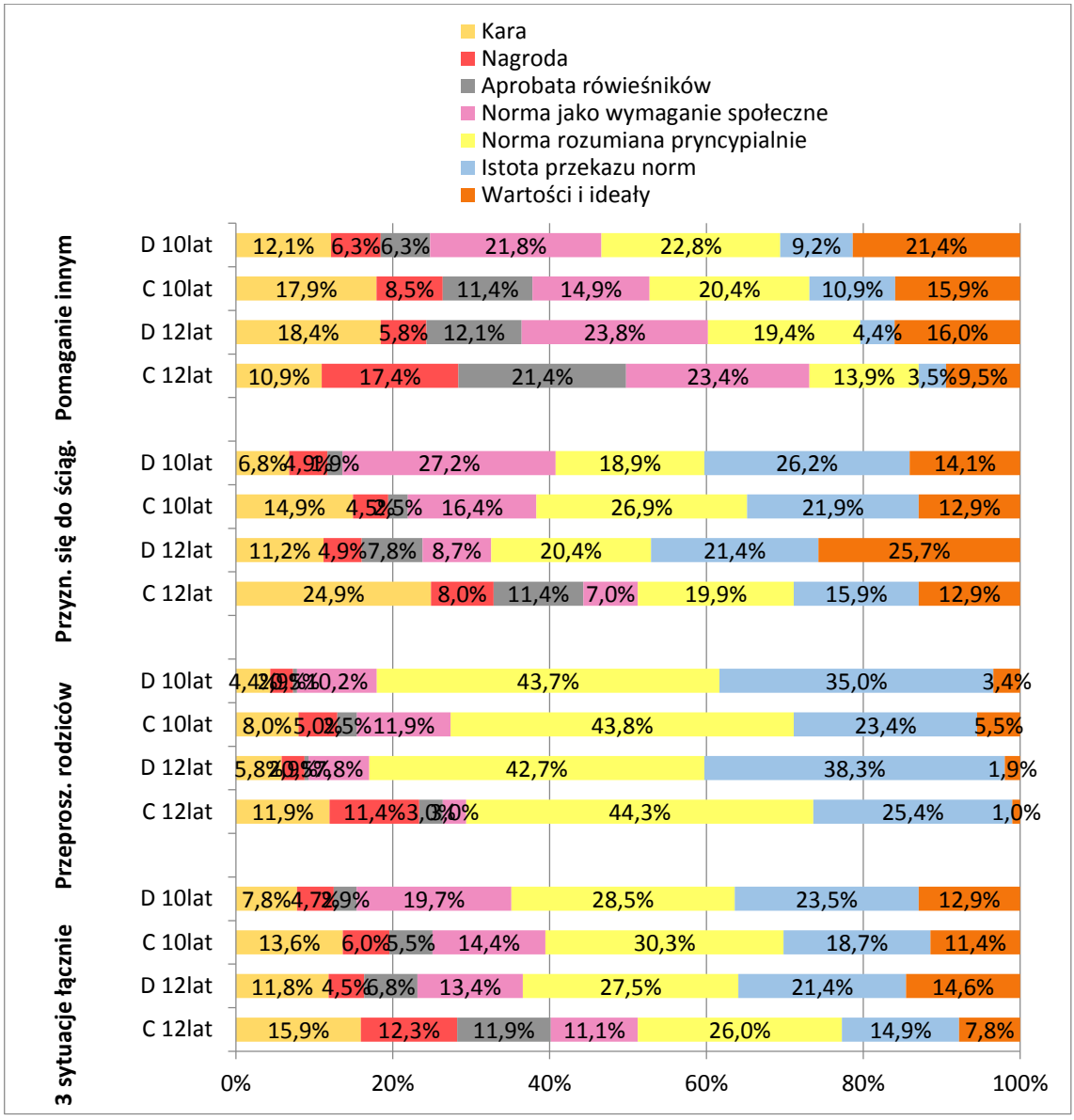
[65] Jedynie gotowość do refleksji i pracy nad sobą w wieku 10 lat była na granicy istotności (p = 0,057).

Tabela 8.7. Motywy zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat

Motyw	Płeć	Pomaganie innym				Przyznanie się do ściągania				Przeproszenie rodziców				3 sytuacje łącznie			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Chęć uniknięcia kary	Dziewczynki	25	12,1	38	18,4	14	6,8	23	11,2	9	4,4	12	5,8	48	7,8	73	11,8
	Chłopcy	36	17,9	22	10,9	30	14,9	50	24,9	16	8,0	24	11,9	82	13,6	96	15,9
Chęć uzyskania nagrody od dorosłych	Dziewczynki	13	6,3	12	5,8	10	4,9	10	4,9	6	2,9	6	2,9	29	4,7	28	4,5
	Chłopcy	17	8,5	35	17,4	9	4,5	16	8,0	10	5,0	23	11,4	36	6,0	74	12,3
Chęć uzyskania aprobaty rówieśników	Dziewczynki	13	6,3	25	12,1	4	1,9	16	7,8	1	0,5	1	0,5	18	2,9	42	6,8
	Chłopcy	23	11,4	43	21,4	5	2,5	23	11,4	5	2,5	6	3,0	33	5,5	72	11,9
Chęć wypełnienia normy jako wymagania społecznego	Dziewczynki	45	21,8	49	23,8	56	27,2	18	8,7	21	10,2	16	7,8	122	19,7	83	13,4
	Chłopcy	30	14,9	47	23,4	33	16,4	14	7,0	24	11,9	6	3,0	87	14,4	67	11,1
Chęć wypełnia normy rozumianej pryncypialnie	Dziewczynki	47	22,8	40	19,4	39	18,9	42	20,4	90	43,7	88	42,7	176	28,5	170	27,5
	Chłopcy	41	20,4	28	13,9	54	26,9	40	19,9	88	43,8	89	44,3	183	30,3	157	26,0
Chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu	Dziewczynki	19	9,2	9	4,4	54	26,2	44	21,4	72	35,0	79	38,3	145	23,5	132	21,4
	Chłopcy	22	10,9	7	3,5	44	21,9	32	15,9	47	23,4	51	25,4	113	18,7	90	14,9
Chęć urzeczywistniania wartości i ideałów	Dziewczynki	44	21,4	33	16,0	29	14,1	53	25,7	7	3,4	4	1,9	80	12,9	90	14,6
	Chłopcy	32	15,9	19	9,5	26	12,9	26	12,9	11	5,5	2	1,0	69	11,4	47	7,8
Razem	Dziewczynki	206	100,0	206	100,0	206	100,0	206	100,0	206	100,0	206	100,0	618	100,0	618	100,0
	Chłopcy	201	100,0	201	100,0	201	100,0	201	100,0	201	100,0	201	100,0	603	100,0	603	100,0
Istotność różnic wg płci p		0,096		<0,001		0,017		<0,001		0,064		<0,001		<0,001		<0,001	

Źródło: badania własne.

Wykres 8.6. Motywy moralnych zachowań dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat



D – Dziewczynki, C – Chłopcy

Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.7.

W powyższej tabeli i na wykresie przedstawiono szczegółowe wyniki otrzymane przez dziewczęta i chłopców w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do siedmiu motywów zachowań moralnych w trzech sytuacjach oraz w tzw. „trzech sytuacjach łącznie". Dodatkowo przeprowadzono test niezależności stochastycznej χ^2, aby sprawdzić, czy rozkłady odpowiedzi dziewczynek i chłopców są takie same, czy istotnie się różnią.

Dokonując ogólnej charakterystyki wyników (tzw. „3 sytuacje łącznie") otrzymanych przez dziewczęta i chłopców należy stwierdzić, że płeć istotnie różnicuje ich gotowość do kierowania się innymi motywami w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań, zarówno w wieku 10, jak i 12 lat.

W wieku 10 lat chłopcy częściej niż dziewczęta wskazując motywy moralnie słusznych zachowań odwoływali się do chęci uniknięcia kary (różnica 5,8 p.p.), dziewczęta natomiast do chęci bycia w zgodzie z normami mającymi charakter ogólnych wymagań społecznych (5,3 p.p.). W wieku 12 lat chłopcy zdecydowanie częściej, niż dziewczęta, wskazywali na kierowanie się osobistymi korzyściami, związanymi z dążeniem do uzyskania nagrody od dorosłych (7,8 p.p.) i aprobaty rówieśników (5,1 p.p.), dziewczęta natomiast częściej niż chłopcy wskazywały na zdecydowanie bardziej dojrzałe motywy wynikające z przekonania o słuszności postępowania zgodnie z normą (6,5 p.p.) oraz potrzeby urzeczywistniania wartości i ideałów (6,8 p.p.). Można zatem zauważyć, że wraz z wiekiem wzrasta u chłopców znaczenie motywów mających bardziej egocentryczny charakter, tj. chęci uniknięcia kary, uzyskania nagrody od dorosłych i aprobaty rówieśników, a zatem nie wynikających z działania sumienia, jako wewnętrznej instancji. W wieku 12 lat aż 40% wyborów dokonywanych przez chłopców wskazywało na podejmowanie przez nich moralnie słusznych zachowań bez udziału sumienia, jako wewnętrznej instancji (dziewcząt 22%) i zaledwie 23% na kierowanie się sumieniem mającym charakter autonomiczny (dziewcząt 36%).

Zgodnie z otrzymanymi wynikami dotyczącymi wyborów motywów w trzech różnych sytuacjach (pomagania innym, przyznania się do ściągania oraz przeproszenia rodziców) - istotne statystycznie między dziewczętami, a chłopcami miały miejsce w wieku 10 lat w sytuacji przyznania się do ściągania oraz przeproszenia rodziców (tu różnica na granicy istotności), natomiast w wieku 12 lat we wszystkich trzech sytuacjach.

W wieku 10 lat dziewczęta zdecydowanie częściej, niż chłopcy, wyrażały gotowość przyznania się do ściągania wskazując na potrzebę wypełniania norm jako wyrazu pewnych społecznych oczekiwań (różnica 10,8 p.p.). W wieku 12 lat częściej, niż chłopcy, deklarując takie zachowania odwoływały się do motywu wyrażającego potrzebę urzeczywistniani ważnych wartości i ideałów (różnica 12,8 p.p.) rzadziej natomiast do motywu wzbudzonego groźbą negatywnych sankcji (13,7 p.p.).

W sytuacji przeproszenia rodziców zarówno w wieku 10, jak i 12 lat dziewczęta częściej niż chłopcy wskazywały na kierowanie się wewnętrznym przekonaniem o słuszności zachowania zgodnego z normą (o 11,6 p.p. i 12,9 p.p.) uwzględniając dobre intencje rodziców.

Uzasadniając pomaganie innym, w wieku 12 lat chłopcy częściej, niż dziewczęta, wskazywali na kierowanie się osobistymi korzyściami, tj. chęcią uzyskania nagrody od dorosłych i aprobaty rówieśniczej (różnice: 11,6 p.p. i 9,3 p.p.).

Okazuje się zatem, że w wieku 12 lat (chociaż różnice zaznaczają się już dwa lata wcześniej) chłopcy w każdej przedstawionej im sytuacji , tj. pomagania innym, przyznania się do ściągania, czy przeproszenia rodziców, znacznie częściej, niż dziewczęta, deklarowali gotowość ich podejmowania, kierując się motywami egocentrycznymi, tj. chęcią uzyskania nagrody od dorosłych, aprobaty rówieśników czy uniknięcia kary). W sytuacji pomagania innym aż 50% z nich (o 13,4 p.p. więcej niż dziewcząt) wskazywało na gotowość kierowania się którymś z tych trzech motywów, co jest o tyle zaskakujące, że zgodnie w wynikami licznych badań nad zachowaniami prospołecznymi, u dzieci nie ma w tym względzie różnic ze względu na płeć (zob. Łobocki, 1998, s. 29). Zgodnie jednak z wynikami analizowanych tu badań takie różnice wydają się mieć miejsce, a dotyczą one przede wszystkim nie częstości ich podejmowania, ale ich motywów. Dziewczęta we wszystkich przedstawionych im zachowaniach moralnych, częściej niż chłopcy wskazywały na bardziej „szczytne" motywy odnoszące się do osobistej, wewnętrznej uczciwości, czy też przekonania o słuszności zachowania zgodnego z normą. A zatem można z całym przekonaniem uznać, że zachowania dziewcząt okazały się znacznie bardziej altruistyczne (zob. Łobocki, 1998; Śliwak, 2001).

Niezgodne ze stereotypowym myśleniem na temat cech charakterystycznych dla dziewcząt i chłopców oraz z niektórymi wynikami badań w tym względzie (por. Czyżowska, 2012, s. 29, Gulin, 1994, s. 105 – 109; Eisenberg, Spinrad, Morris, 2014, s. 193) jest porównywalne u dziewcząt i chłopców odwoływanie się do empatii, emocjonalnej wrażliwości w sytuacji udzielania komuś pomocy. Okazuje się, że dziewczynki wprawdzie wykazują wyższą wrażliwość i empatię (tu znaczna różnica w porównaniu z chłopcami), ale tylko w odniesieniu do najbliższych – rodziców, a nie w relacjach z innymi osobami w ogóle.

W kolejnych tabelach oraz na wykresach zamieszczono sposoby uzasadniania zachowań moralnych. W tabeli 8.8. przedstawiono ile dziewczynek i ilu chłopców w wieku 10 i 12 lat prezentowało jeden z czterech sposobów uzasadniania zachowań moralnych (tj. egocentryczny, zorientowany na normach, na dobru społecznym, rozproszony). Dodatkowo przeprowadzono test niezależności stochastycznej χ^2, aby

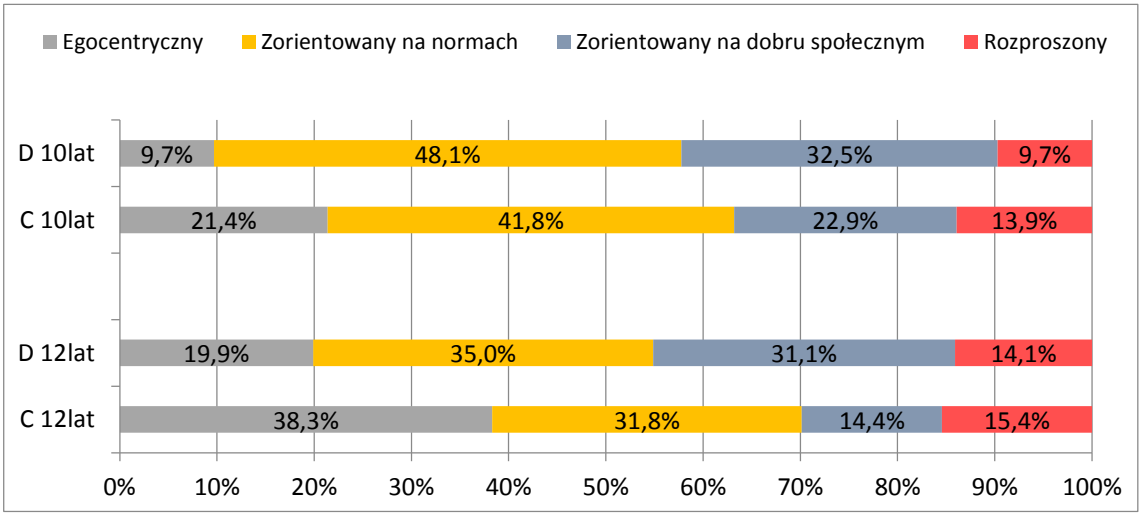
sprawdzić, czy płeć istotnie różnicuje sposoby uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat. Wyniki tej analizy zilustrowano na wykresie 8.7.

Tabela 8.8. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne

Sposób uzasadniania	Wiek / Płeć							
	10 lat				12 lat			
	Dziewczynki		Chłopcy		Dziewczynki		Chłopcy	
	n	%	n	%	n	%	n	%
egocentryczny	20	9,7	43	21,4	41	19,9	77	38,3
zorient. na normach	99	48,1	84	41,8	72	35,0	64	31,8
zorient. na dobru społecznym	67	32,5	46	22,9	64	31,1	29	14,4
rozproszony	20	9,7	28	13,9	29	14,1	31	15,4
Razem	206	100,0	201	100,0	206	100,0	201	100,0
Istotność różnic według płci p	0,002				<0,001			

Źródło: badania własne.

Wykres 8.7. Zamiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne



D – Dziewczynki, C – Chłopcy

Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.8.

Na podstawie przedstawionych wyników stwierdzono, że pomiędzy dziewczętami, a chłopcami zarówno w wieku 10 jak i 12 lat zachodzą istotne różnice w prezentowanych przez nich sposobach uzasadniania zachowań moralnych.

W wieku 10 i 12 lat chłopcy istotnie częściej, niż dziewczęta, wyrażali gotowość podejmowania moralnie słusznych zachowań pod wpływem motywów wzbudzonych zewnętrznymi wzmocnieniami (różnica 11,7 p.p. oraz 18,4 p.p.), dziewczęta natomiast motywów wyrażających zrozumienie istoty norm oraz potrzeby ich realizowania w życiu (9,6 p.p. oraz 16,7 p.p.). Z wiekiem zatem rozbieżność w deklarowanych motywach podejmowania moralnie wartościowych zachowań między dziewczętami a chłopcami znacznie się pogłębiła.

Określenie dla każdego badanego charakterystycznego dla niego sposobu uzasadniania zachowań moralnych potwierdza wyniki przedstawione w tabeli wcześniejszej. Chłopcy wskazując motywy podejmowania zachowań moralnych, częściej odwołują się do tych niezwiązanych z działaniem sumienia, jako wewnętrznej instancji (tj. chęcią uniknięcia kary, uzyskania nagrody czy aprobaty innych). Dziewczęta natomiast wydają się wykazywać znacznie wyższy poziom rozwoju sumienia opartego na wewnętrznym przekonaniu o słuszności danego zachowania moralnego, jak i na potrzebie urzeczywistniania stojących za nim wartości.

Oprócz tego, na przestrzeni dwóch lat u chłopców można było obserwować znacznie silniejszy, niż u dziewcząt, regres polegający na coraz silniejszą wraz wiekiem gotowością do kierowania się w swoich moralnych zachowaniach motywami egocentrycznymi. Wydaje się więc, że chłopcy częściej, niż dziewczęta, dokonali internalizacji norm jedynie na poziomie informacyjnym czy utylitarnym (Konstańczak, 2001), bez zaangażowania w to swoich emocji i woli. Wówczas - wraz z postępującym rozwojem poznawczym, jak i wiedzy o rzeczywistości - prowadzi to do odkrycia, że moralne postępowanie czasami opłaca się i tylko ze względu na ten właśnie zysk, należy je podejmować.

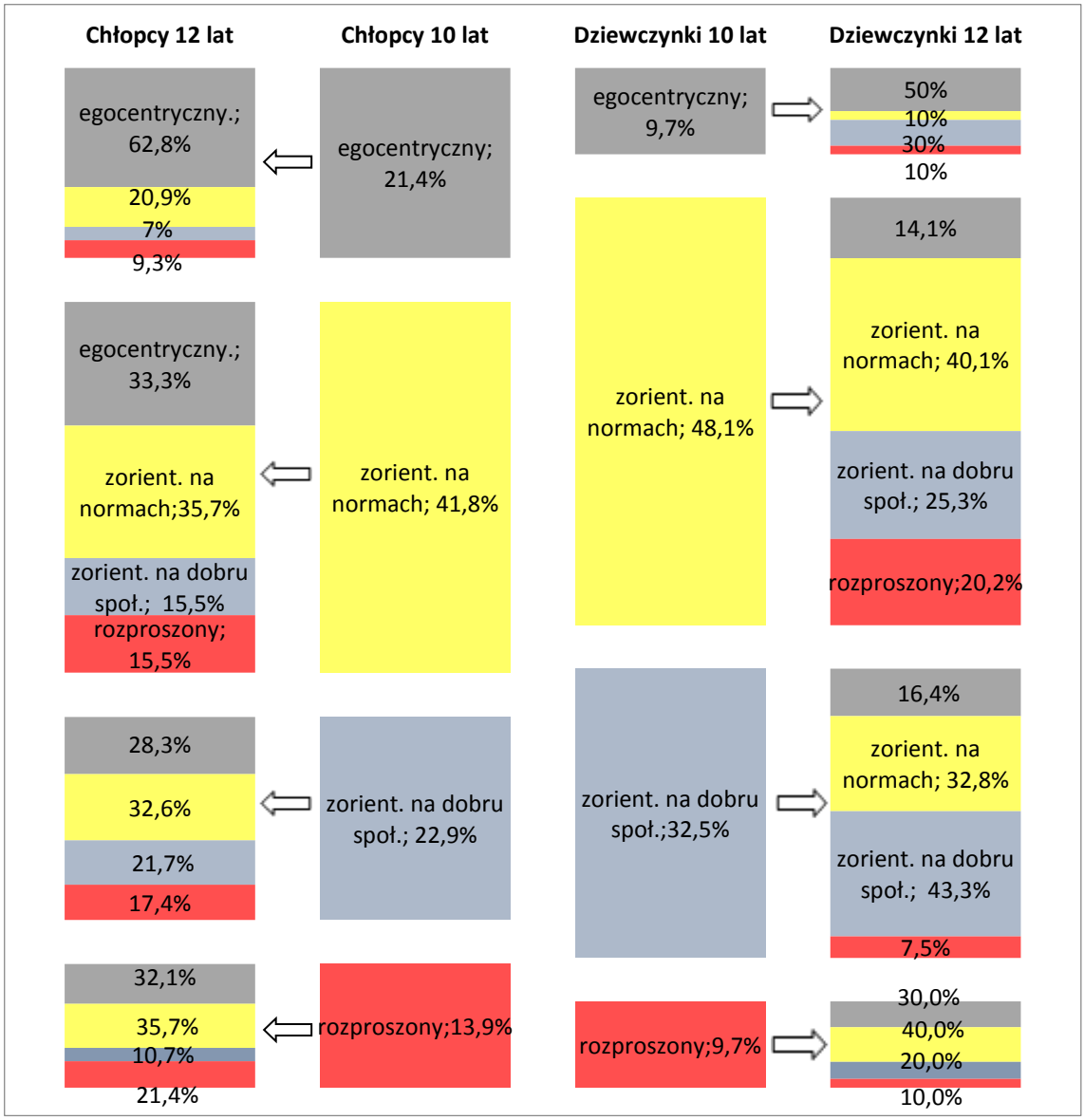
Teraz zostaną przedstawione zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych tych samych badanych dziewcząt i chłopców, jakie miały miejsce między 10 a 12 rokiem ich życia. Dodatkowo przeprowadzono test niezależności stochastycznej χ^2, aby sprawdzić, czy płeć istotnie różnicuje dokonujące się zmiany u dziewcząt i chłopców w tym okresie czasu. Otrzymane wyniki zestawiono w tabeli 8.9. i zilustrowano na wykresie 8.8.

Tabela 8.9. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewcząt i chłopców między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne

10 lat					12 lat				
Sposób uzasadniania	**Dziewczynki**		**Chłopcy**		**Sposób uzasadniania**	**Dziewczynki**		**Chłopcy**	
	n	**%**	**n**	**%**		**n**	**%**	**n**	**%**
egocentryczny	20	9,7	43	21,4	**egocentryczny**	10	50,0	27	62,8
					zorient. na normach	2	10,0	9	20,9
					zorient. na dobru społ.	6	30,0	3	7,0
					rozproszony	2	10,0	4	9,3
zorient. na normach	99	48,1	84	41,8	**egocentryczny**	14	14,1	28	33,3
					zorient. na normach	40	40,4	30	35,7
					zorient. na dobru społecznym	25	25,3	13	15,5
					rozproszony	20	20,2	13	15,5
zorient. na dobru społecznym	67	32,5	46	22,9	**egocentryczny**	11	16,4	13	28,3
					zorient. na normach	22	32,8	15	32,6
					zorient. na dobru społecznym	29	43,3	10	21,7
					rozproszony	5	7,5	8	17,4
rozproszony	20	9,7	28	13,9	**egocentryczny**	6	30,0	9	32,1
					zorient. na normach	8	40,0	10	35,7
					zorient. na dobru społecznym	4	20,0	3	10,7
					rozproszony	2	10,0	6	21,4
Razem	206	100,0	201	100,0	**Razem**	206	100,0	201	100,0

Istotność różnic według płci p=0,001
Źródło: badania własne.

Wykres 8.8. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewcząt i chłopców między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 8.9.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli stwierdzono, że płeć istotnie różnicuje zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewcząt i chłopców między 10, a 12 rokiem życia.

Dziewczęta, które w wieku 10 lat wyrażały gotowość podejmowania moralnie słusznych zachowań pod wpływem motywów egocentrycznych, znacznie częściej niż chłopcy wskazywały na kierowanie się w wieku 12 lat motywami wyrażającymi wyższy poziom internalizacji norm niż dwa lata wcześniej. Chłopcy w 63% przejawiali na przestrzeni dwóch lat stałość motywów egocentrycznych, podczas, gdy dziewczęta w 50%.

Dziewczęta, które w wieku 10 lat wskazywały podejmowanie moralnie wartościowych zachowań pod wpływem nakazu norm, po dwóch latach - znacznie częściej niż chłopcy, wyrażały gotowość kierowania się nadal tym typem motywów, bądź też przekonaniem wynikającym ze zrozumienia istoty norm. Takich dwunastoletnich dziewcząt było łącznie 65,4%, podczas gdy chłopców jedynie 51,2%. Co trzeci z chłopców, który w wieku 10 lat wyrażał gotowość kierowania się w swoim zachowaniu nakazem norm, w wieku 12 lat wskazywał już na podejmowanie moralnie słusznych zachowań pod wpływem takich czynników, jak antycypowane sankcje czy zewnętrzne gratyfikacje.

Podobny przebieg zmian miał miejsce w odniesieniu do dziewcząt i chłopców, którzy w wieku 10 lat wyrażali gotowość podejmowania moralnych zachowań pod wpływem zrozumienia sensu, istoty norm.

Na podstawie przedstawionej charakterystyki zmian dziewcząt i chłopców można stwierdzić, że zmiany w motywach zachowań moralnych u dziewcząt znacznie silniej wskazują na dokonujący się u nich proces internalizacji norm oraz progresywny rozwój ich sumienia. Przejawianie gotowości kierowania się motywami wyrażającymi działanie sumienia (tj. zorientowanymi na normach i dobru społecznym) na przestrzeni dwóch lat charakteryzuje się u nich znacznie większą ciągłością i stabilnością niż u chłopców.

Większy odsetek chłopców, w porównaniu z dziewczętami, w wieku 12 lat wyrażał gotowość podejmowania moralnie słusznych zachowań pod wpływem motywów egocentrycznych, skupionych wokół egocentrycznych korzyści, niezależnie od typu motywów, deklarowanych przez nich dwa lata wcześniej. Przy czym, im do wyższego poziomu internalizacji norm odwoływały się motywy wskazywane przez chłopców w wieku 10 lat, tym mniejszy odsetek z nich w wieku 12 lat wyrażał gotowość kierowania się motywami egocentrycznymi. Można zatem wysunąć wniosek, że podobnie jak u dziewcząt, gotowość do podejmowania zachowań pod wpływem określonych motywów w wieku 10 lat ma kluczowe znacznie w wyrażanej gotowości do kierowania się tymi motywami w wieku 12 lat. Przy czym u znacznie większej liczby chłopców, w porównaniu z dziewczętami, rozwój ten jest bardziej zróżnicowany, niezgodny z progresywnym jego przebiegiem.

Okres późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji może zatem okazać się dla wielu chłopców szczególnie wrażliwy w rozwoju ich sumienia. Jak pokazują bowiem wyniki przedstawionych tu badań, to w tym czasie ma miejsce

wyraźne zwrócenie się ich w kierunku moralności nie podyktowanej wewnętrznym przekonaniem o słuszności norm, ale osobistym interesem. Z pewnością szczególnie ta grupa powinna być objęta opieką wychowawczą mającą na celu wzmacnianie w nich rozumienia sensu norm oraz budowanie w nich moralnej wrażliwości emocjonalnej.

8.5. Podsumowanie wyników

Zgodnie z otrzymanymi wynikami w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji w większości aspektów funkcjonowania sumienia zachodzą istotne różnice między dziewczętami, a chłopcami.

Dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy prezentują trafne moralnie oceny różnych zachowań, przy czym w wieku 10 lat różnice te odnoszą się przede wszystkim do relacji z rówieśnikami (relacji interpersonalnych), zaś w wieku 12 lat dodatkowo podejścia do spraw i obowiązków szkolnych. W obu grupach, w wieku 10 lat najwięcej trafnych moralnie ocen odnosiło się do dwóch norm głównych – nakazujących uczciwość oraz sumienne wypełnianie powierzonych obowiązków. W wieku 12 lat prezentowane przez dzieci oceny moralne różnych zachowań nie wskazywały na fakt większej trafności ocen dotyczących którejś z norm głównych, co jest równoznaczne z faktem obniżenia w obu grupach znaczenia tych norm.

Niezależnie od różnic w ocenie moralnej dziewcząt i chłopców, obie badane grupy deklarują, w obu badanych okresach porównywalną odporność na różnego typu pokusy.

Płeć wyraźnie różnicuje natomiast deklarowaną przez dzieci reakcję na podjęte zachowania niezgodne z akceptowanymi normami. Różnice te w obu badanych okresach na korzyść dziewcząt dotyczą wszystkich trzech rodzajów tej reakcji, tj. gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą. W wieku 12 lat różnice w tym względzie między dziewczętami, a chłopcami znacznie się nasiliły, przy czym najbardziej dotyczy to wyrzutów sumienia.

Odnosząc się do motywów podejmowania zachowań moralnych należy stwierdzić, że różnice między przedstawicielami obu płci pojawiają się już w wieku 10 lat, przy czym ich wzrost następuje przede wszystkim w wieku 12 lat. Chłopcy znacznie częściej, niż dziewczęta, wyrażają gotowość podejmowania swoich zachowań pod wpływem wzmocnień zewnętrznych. Dziewczęta natomiast znacznie częściej niż

chłopcy uzasadniając moralne zachowania odwołują się do wewnętrznego przekonania o słuszności podejmowania takich zachowań oraz urzeczywistniania stojących za nimi wartości. Z wiekiem obie przedstawione tendencje nasiliły się.

Można zatem uznać, że przyjmując, jako ostateczne kryterium rozwoju sumienia – motywy podejmowania zachowań moralnych, dziewczęta prezentują w tym względzie znacznie wyższy poziom jego rozwoju, niż chłopcy. Zgodnie z podziałem rozwoju H. Muszyńskiego (1987) dziewczęta wskazanymi przez siebie motywami częściej odwołują się do stadium moralnej autonomii, podczas gdy chłopcy – fazy egocentrycznej.

Podsumowując otrzymane wyniki należy stwierdzić, że potwierdzeniu, ale i obaleniu uległy tu pewne stereotypowe przekonania dotyczące charakterystycznych dla dziewcząt i chłopców cech charakteru, które to miały szansę ujawnienia się w różnych przejawach działania ich sumienia (zob. Pankowska, 2005, Kicińska, 2007; Ranzeetti, Curran, 2008; Gromkowska – Melosik, 2011). Dziewczęta, jako te, które stawia się często jako wzory moralności, rzeczywiście prezentują bardziej „moralnie słuszne" poglądy, częściej deklarują doświadczanie wyrzutów sumienia, podejmowanie refleksji i pracy nad sobą, ale z drugiej strony, kiedy w grę wchodzi już wskazanie podejmowanych moralnie słusznych zachowań, a zatem najbardziej widoczny obraz działania ich sumienia, różnice między przedstawicielami obu płci w znacznej mierze się niwelują (odnoszą się tylko do podejmowania zachowań naprawczych, a nie zachowań w sytuacji pokusy). Wziąwszy jednak pod uwagę deklarowane przez dziewczęta i chłopców motywy podejmowania zachowań moralnych oraz gotowość do refleksji i pracy nad sobą, należy jednoznacznie stwierdzić, że dziewczęta częściej, niż chłopcy, wskazują na rozumienie sensu norm, którym się podporządkowują oraz częściej przejawiają postawę refleksyjną. W świetle otrzymanych wyników dziewczęta rzadziej niż chłopcy, wbrew temu, co się im czasami zarzuca, bezmyślnie podporządkowują się narzuconym nakazom, tj. przejawiają postawę konformistyczną. Wręcz przeciwnie – otrzymane wyniki przemawiają za tym, że działanie ich sumienia opiera się na solidnych, racjonalnych, poddawanych refleksji podstawach, podczas gdy chłopców częściej odwołuje się do zewnętrznych wzmocnień.

Rozdział 9. Właściwości sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 – 12 lat a miejsce zamieszkania

W rozdziale tym została podjęta próba odpowiedzi na ważne pytanie – czy miejsce zamieszkania dzieci różnicuje funkcjonowanie i rozwój ich sumienia między 10 a 12 rokiem życia. Miejsce zamieszkania, a zatem czy jest nim wieś, małe czy duże miasto, a dokładniej związany z nimi klimat, mentalność, kultura, obyczajowość, etc. wydają się odgrywać znaczną rolę w sposobie funkcjonowania i rozwój sumienia dzieci.

Dokonując porównania cech charakteryzujących życie w dużym, małym mieście i na wsi, to najbardziej jednoznaczne różnice zarysowują się między dużym miastem a wsią. T. Pilch i I. Leopolczyk (1995, s. 165) za J. Ziółkowskim wymieniają dziesięć cech charakterystycznych dla społeczności wielkomiejskiej. Teraz zostaną wymienione te, które wydają się mieć szczególny wpływ na rozwój sumienia dzieci w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji. Są to:

- dominacja więzi rzeczowych w życiu społecznym i powierzchowny charakter stosunków międzyludzkich,

- obniżenie społecznego znaczenia rodziny i zanik tradycyjnych autorytetów,

- bezosobowa i nierygorystyczna kontrola społeczna, dominacja postaw przyzwalających i izolacyjnych,

- anonimowość życia i działania, powszechne poczucie braku przynależności, nikłe postawy patriotyzmu lokalnego,

- zanik instytucji sąsiedztwa,

- tolerancja wobec różnic, racjonalizacja myślenia i sekularyzacja zachowań obyczajowych.

Nawiązywanie powierzchownych relacji z innymi, izolowanie się od nich, a zatem i ich problemów, anonimowość (w tym sąsiedzka) sprawia, że ludzie w dużych miastach interesują się przede wszystkim życiem swoim i swoich najbliższych. Z pewnością postawa taka ma swoje mocne strony. Jeżeli jednak jest zbyt hermetyczna może być przyczyną tzw. „znieczulicy społecznej" - zobojętnienia na problemy innych i traktowania ich w sposób przedmiotowy. Na wsi relacje międzyludzkie są znacznie bliższe, nie – anonimowe. Wszyscy się znają i interesują sobą nawzajem. Często skutkuje to zbyt dużym zainteresowaniem problemami innych, nie zawsze w szczytnym celu, niemniej przyczynia się także do tego, że osoby mieszkające na wsi, zgodnie

z przytoczonymi przez J. Śliwaka (2001, s. 60 – 62) licznymi badaniami, są bardziej otwarte na świadczenie sobie spontanicznej, codziennej, bezinteresownej pomocy. Nie jest oczywiście równoznaczne z faktem większej wrażliwości sumienia mieszkańców wsi. Autorzy, przytoczonych przez J. Śliwaka, eksperymentów, interpretując uzyskane przez siebie wyniki, nie odwołują się do sumienia badanych przez siebie osób (żeby to stwierdzić musieliby to uczynić przedmiotem swoich badań, co nie miało miejsca), ale do pewnych mechanizmów związanych ze specyfiką określonego typu miejscowości. Mniejszą liczbę altruistycznych zachowań w dużym mieście interpretuje się zatem odwołując się do anonimowości relacji międzyludzkich, nadmiaru stymulacji (wobec której obroną byłoby przyjmowanie takiego wyrazu twarzy, który zniechęca do inicjowania kontaktów z innymi), czy w duchu teorii socjobiologicznych - do niskich szans odwzajemnienia się za udzieloną pomoc w przyszłości.

Kopalnią wiedzy dotyczącej specyfiki polskiego życia na wsi i w dużym mieście są systematycznie prowadzonych przez CBOS badania opinii społecznej, oraz sporządzane co dwa lata, pod red. J. Czapińskiego i T. Panka, *Diagnozy społeczne*[66].

Zgodnie z wynikami tych sondaży wśród mieszkańców wsi zdecydowanie silniejszą pozycję, niż wśród mieszkańców dużych miast, zajmują tradycyjne wartości, w tym przede wszystkim - tradycyjne podejście do rozumienia rodziny[67] czy religijność (częstsze podejmowanie praktyk religijnych, traktowanie wiary jako wartości nadającej sens życiu)[68]. Znacznie silniejsze okazują się być także relacje sąsiedzkie, jak i w kręgu lokalnej społeczności[69]. W dużych miastach od wielu lat obserwowana jest natomiast liberalizacja życia moralnego[70] oraz wyższy poziom zjawisk patologicznych (alkoholizmu, zażywania narkotyków, łamania prawa) [71].

Chociaż z roku na rok sytuacja ta ulega zmianie, to jednak wieś i duże miasto cały czas pozostają w znacznej opozycji, co do statusu materialnego swoich mieszkańców oraz tzw. poziomu cywilizacyjnego (posiadanie i korzystanie z nowoczesnych mediów komunikacyjnych – w tym Internetu, znajomość języków obcych, prawo jazdy, poziom wykształcenia)(Fedyszak – Radziejowska, 2014, s.153 – 157). Większa bieda na wsi nie wiąże się jednak, jak wskazano powyżej, ze zwiększoną

[66] Do analizy wyników wykorzystano wyniki *Diagnozy społecznej 2011,* z uwagi na okres, w którym przeprowadzono analizowane tu badania rozwoju sumienia dzieci.
[67] Raport CBOS. *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*. 2013. Warszawa.
[68] Raport CBOS. *Wiara i religijność Polaków dwadzieścia lat po rozpoczęciu przemian ustrojowych*. 2009. Warszawa; *Diagnoza społeczna 2011*, s. 227.
[69] Raport CBOS. *Kontakty społeczne w miejscu zamieszkania*. 2008. Warszawa.
[70] Raport CBOS. *Wartości i normy*. 2013. Warszawa.
[71] *Diagnoza społeczna 2011*, s. 239 – 245.

patologią życia – jest wręcz przeciwnie. To w miastach, pomimo znacznie lepszego poziomu wykształcenia mieszkańców i ich aktywnego uczestniczenia w świecie za pośrednictwem rzeczywistości wirtualnej, kumulują się problemy związane z nałogami i łamaniem prawa.

W rozwoju sumienia szczególne znacznie wydaje się mieć podejście do kwestii religii, jak i traktowanie wiary jako pewnego sposobu na życie. Jak wiadomo bowiem, to właśnie wartości moralne, będące podstawowym punktem odniesienia sumienia, są także podstawą norm religijnych, wyznaczających granice akceptowanych w obrębie danej religii zachowań. Oczywiście sama deklaracja wiary może mieć nieznaczny wpływ na codzienne życie, ale już zaangażowanie w jej sprawy, z pewnością nie pozostaje bez echa w sposobie funkcjonowania sumienia angażujących się osób i ich otoczenia. Można z dużym prawdopodobieństwem uznać, że dzieci rodziców systematycznie chodzących do kościoła, podejmujących praktyki religijne, same częściej podejmują te, jak i inne religijne aktywności (np. uczęszczanie na lekcje religii, angażują się w grupy przykościelne: chórki, kółka różańcowe, stowarzyszenia). A co się z tym wiąże – niezależnie od aksjologicznego wpływu rodziców – mają częstszy kontakt z przekazem wartości moralnych, niż dzieci z rodzin, w których religia nie ma większego znaczenia. Jest to związane z uczeniem się przez obserwację, tzw. „widocznością norm", ich systematyczną aktualizacją, przypominaniem, które to, jak wskazują badania, mają istotny wpływ zarówno na modelowanie pewnych zachowań, jak i częstotliwość ich podejmowania (por. Gołąb, 1980b, s. 253 – 256; Bandura, 2007). Jeżeli praktyki te przyczyniają się do zrozumienia sensu norm, jak i są źródłem pozytywnych emocji, wówczas można przypuszczać, że zaowocują nie tylko surowym podporządkowaniem się rygorom moralnym, ale akceptacją norm i ich przyjęciem.

W stosunku do religijności na wsi, wysuwa się dziś wiele zarzutów, związanych przede wszystkich z jej nierefleksyjnym charakterem, z podporządkowywaniem się jej wymogom pod wpływem sąsiedzkiej presji, a nie przekonania, co do ich słuszności. Z pewnością aspekt ten jest bardzo istotny w kontekście wpływu religijności na rozwój sumienia. J. Śliwak (2001, s. 67 - 69) analizując zagadnienie zachowań altruistycznych przywołuje cały szereg badań, w tym własnych (zob. Śliwak, Szafrańska, 2000) nad wpływem religijności na ich podejmowanie. Okazuje się zatem, że jedynie religijność tzw. „wewnętrzna" odgrywa tu znaczącą rolę (por. Głaz, 2010, s. 391 - 410). Sama częstotliwość uczęszczania do kościoła, znacznie wyższa wśród mieszkańców wsi to za mało, aby mówić o jej związku z rozwojem sumienia. Już jednak świadome podjęcie do

swojej wiary, dążenie do spójności osobistych przekonań z życiem, wydaje się nie pozostawać obojętne wobec wewnętrznej instancji, jaką jest sumienie.

Mniejsze zaangażowanie w sprawy religii wśród mieszkańców dużych miast, jak i większa liberalizacja moralna nie jest równoznaczna z faktem, że wśród mieszkańców dużych miast kluczowe wartości moralne straciły na znaczeniu. Ciekawego spojrzenia na ten problem dostarczają nam m.in. wyniki sondażu CBOS dotyczącego kwestii wychowawczych[72]. Respondenci zapytani, jakie powinny być ich dzieci, kiedy dorosną, najczęściej (64%) wskazywali, że chcieliby, aby ich dzieci w dorosłym życiu postępowały moralnie. A zatem sprawy moralne odgrywają cały czas priorytetową rolę w wychowaniu, niezależnie od miejsce zamieszkania. Już jednak takie kwestie jak pomaganie innym czy dobre współgranie z innymi były zdecydowanie częściej wskazywane przez mieszkańców wsi i małych miast, niż dużych aglomeracji miejskich. Tam (jak również wśród mieszkańców małych miast) znacznie silniej preferowana była natomiast postawa „nie ulegania innym", wskazująca na silną potrzebę niezależności i samostanowienia. Takie indywidualistyczne nastawienie wśród mieszkańców dużych miast, znacznie silniejsze niż wśród mieszkańców mniejszych miejscowości, potwierdzają także wyniki badań A. Cybal – Michalskiej (2006) nad kolektywizmem i indywidualizmem młodzieży licealnej i technikum. Zgodnie z nimi, to właśnie licealna młodzież wielkomiejska, zwłaszcza z zamożnych, inteligenckich rodzin, aktywna turystycznie i zainteresowana polityką najsilniej przejawiała nastawienie indywidualistyczne wyrażające się w nadawaniu dużej rangi racjonalnemu innowacyjnemu działaniu, indywidulnemu nastawieniu do rzeczywistości (a nie bezrefleksyjnemu podporządkowywaniu się powszechnie obowiązującym normom), niezależności i braku przywiązania do tradycji.

Do tej pory dość powszechnie panującym stereotypem było przekonanie, że największym marzeniem młodych ludzi ze wsi jest „wyrwanie się" z niej i ucieczka do dużego miasta. Mówiło się, że życie wiejskie nie zadowala młodych ludzi, nie stwarza im perspektyw, nie dostarcza satysfakcjonujących ich rozrywek. Tymczasem zgodnie z badaniami CBOS[73] aż 62% młodych ludzi[74], wcale nie chce wyprowadzać się ze wsi, a już zupełnie najmniej z nich chciałoby wyprowadzić się do dużego miasta. A zatem nie tylko mieszkańcy wsi w średnim i starszym wieku deklarują chęć

[72] Raport CBOS. *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*.2009.Warszawa.
[73] Raport CBOS. *Kto marzy o życiu na wsi, a kto o życiu w mieście?* 2015.Warszawa.
[74] W całej populacji mieszkańców wsi takich osób jest 73%.

pozostania na wsi, ale także młodzi jej mieszkańcy spostrzegają swoją miejscowość jako „małą ojczyznę", z którą czują się związani, w której jest im dobrze i w której widzą perspektywy na swoją przyszłość.

Ten – dość stereotypowy - obraz wsi można zakończyć podsumowaniem jednego z raportów CBOS sporządzonym przez N. Hipsz[75]. Autorka tak pisze o mieszkańcach wsi – „Mieszkańcy obszarów wiejskich bardziej niż ludność miast cenią sobie wiarę religijną i uczciwość, a rzadziej – towarzystwo. W relacjach z ludźmi kierują się ostrożnością – na ogół nie ufają innym. Funkcjonowanie w małej społeczności sprawia natomiast, że przywiązują dużą wagę do tego, co się o nich mówi. Tradycjonalizm daje o sobie znać w dość restrykcyjnych poglądach na kwestie moralne, z kolei mniejszy odstęp do atrakcji wielkiego miasta znacząco ogranicza konsumpcję dóbr kultury. Choć mieszkańcy wsi mniej podróżują i żyje im się biedniej, czują się szczęśliwi i spełnieni. Być może dlatego, że na wyciągnięcie ręki mają inne dobra, cenniejsze niż te materialne" (2013, s. 10).

W opozycji do wizji wsi jako bastionu tradycjonalizmu przedstawionego powyżej, pozostają wyniki badań wskazujące na znaczne przemiany mentalności jej mieszkańców. Mentalność jest tu rozumiana jako charakterystyczny sposób myślenia o rzeczywistości, będący wynikiem przyjęcia określonych wartości i zasad. Jest ona zatem czynnikiem modelującym ludzkie zachowanie. Z dwukrotnie przeprowadzonych badań K. Szafraniec (2011, s. 187 - 206) nad mentalnością młodzieży ponadgimnazjalnej, wynika, że sposób odbierania rzeczywistości społecznej, jak i poziom optymizmu nie różnicuje młodych ludzi z różnych miejsc zamieszkania. Podsumowując uzyskane wyniki badaczka stwierdza zatem, że nie da się już utrzymać tezy o specyfice mentalności młodzieży pochodzącej z rodzin rolniczych. Pomimo pewnych, zdaniem autorki, dość nieostrych różnic w podejściu do wartości i liberalizacji życia, mentalność wiejska upodobniła się już w znacznym stopniu do mentalności miejskiej.

Na zmiany w mentalności tym razem dotyczące kwestii wychowawczych, wskazują także badania kobiet z dwóch pokoleń (30 – 40 lat oraz 50 – 70 lat) zaprezentowane przez J. Bałachowicz (2011, s. 17 - 26). O ile wyniki tych badań nie są reprezentatywne ze względu na wielkość próby, o tyle pokazują, jak rzeczywistość na wsi ewaluuje i upodabnia się do miejskiej. Tu akurat przedstawione zmiany

[75] Raport CBOS. *Wieś polska – postawy, styl życia*. 2013. Warszawa.

w oddziaływaniach wychowawczych ewaluują w kierunku większej podmiotowości, większego udziału nagród, mniejszego kar. Młode matki ze wsi znacznie silniej niż ich babki cenią wykształcenie i dostrzegają jego rolę dla kreowania szans życiowych swoich dzieci. Dlatego też silnie motywują je do nauki. Niestety pomimo faktu, że oba pokolenia kobiet jednoznacznie wskazują, iż w ich domach rodzinnych przywiązywano dużą wagę do wpajania norm moralnych, to tylko co druga z młodych matek deklaruje, że daje „dobre rady" swoim dzieciom, a co się z tym wiąże – werbalnie przekazuje im cenne wartości. Podsumowując te, jak i inne kwestie poruszane w relacjach kobiet, J. Bałachowicz stwierdza iż „widać na wsi pewne przewartościowanie od wychowania tradycyjnego do wychowania umiarkowanie liberalnego".

Dostrzeganie roli wykształcenia, tym razem nie przez rodziców, ale przez same dzieci mieszkające na wsi (a dokładnie młodzież gimnazjalną), znajdujemy w wynikach badań B. Matyjas (2012, s. 167 – 176). Autorka wprowadzając w problematykę przedmiotu swoich badań, w oparciu o literaturę przedmiotu przedstawia bardzo pesymistyczny obraz polskiej wsi oraz szans i możliwości edukacyjnych dzieci wiejskich. Złe warunki bytowe rodzin, niskie wykształcenie rodziców, sukcesywnie zmniejszająca się liczba bibliotek, klubów, świetlic, domów kultury, ograniczony dostęp do nowoczesnych technologii (w tym Internetu), katastrofalny obraz wiejskiej szkoły, która nie stwarza dzieciom szans na rozwój, na rozwijanie zainteresowań, aspiracji, sprawia, że dzieci wiejskie są często określane jako dzieci „gorszych szans" (zob. także: Czerniawska, Kubicka, 2010, s. 127 – 134). Przy czym jak wskazuje sama autorka - współczesna polska wieś jest dziś bardzo zróżnicowana – kulturowo ekonomicznie. Z uzyskanych przez siebie wyników wyłania się zatem znacznie mniej pesymistyczny obraz wiejskiej rzeczywistości. Chociaż młodzież gimnazjalna ze wsi ma znacznie bardziej ubogą ofertę rozwijania swoich zainteresowań poza szkołą (por. Dudzikowa, Wawrzyniak – Beszterda, 2010), mniejszy dostęp do kultury, zwłaszcza tej „wysokiej", niż jej miejscy rówieśnicy, to jednak ma rozbudzone ambicje, co do swojego wykształcenia. Lubi i chce się uczyć dalej, po ukończeniu gimnazjum wysoko oceniając swoje perspektywy edukacyjne na dalszych szczeblach edukacji. W rozwijaniu aspiracji pomagają jej rodzice, którzy na miarę swoich możliwości stają się stworzyć dogodne warunki do nauki oraz udzielają potrzebnego wsparcia. A zatem, zgodnie z tymi wynikami, młodzież ze wsi zupełnie nie postrzega siebie w kategorii „dzieci gorszych szans", co niezależnie od stanu faktycznego jest bardzo dobrym prognostykiem na przyszłość.

Kwestia wykształcenia, a dokładnej związanego z nim rozwoju poznawczego, w świetle teorii kognitywnych, jest podstawą moralnego rozwoju (L. Kohlberg, J. Piaget). Lepsze wykształcenie to także większa szansa wzbogacenia swojego świata duchowego i emocjonalnego. Nie oznacza to oczywiście, że osoby lepiej wykształcone, osiągające wyższe poziomy rozwoju poznawczego czy emocjonalnego są równocześnie na wyższym poziomie rozwoju moralnego, niemniej mają podstawę, szansę osiągania większej dojrzałości swojego sumienia.

W rozwoju sumienia bardzo ważną rolę odgrywa sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci. Mające miejsce w czasie wolnym kontakty z rówieśnikami, wspólne zabawy, uzgadnianie zasad i podporządkowywanie się im, podejmowanie różnych inicjatyw, rozwiązywanie konfliktów jest koniecznym warunkiem, jak wskazuje J. Piaget, rozwijania się moralnej autonomii (por. Wadsworth, 1998, s. 124 - 126). Jedynie bowiem współpraca „równego z równym" daje szansę na dobrowolne podporządkowanie się ustalonym zasadom oraz zrozumienie ich istoty. Nie bez znaczenia jest tutaj także powierzanie odpowiedzialności dzieciom za różnego rodzaju obowiązki. Jeżeli nie przekraczają one ich możliwości i nie wypełniają całego ich wolnego czasu, z pewnością mogą przyczynić się do kształtowania postawy pracy czy poczucia odpowiedzialności. Jak wynika z badań B. Balcerzak – Paradowskiej (2004, s. 66) – dzieci ze wsi (zwłaszcza dzieci rolników) częściej, niż z dzieci z miasta, pomagają w pracach zarówno domowych (sprzątanie, zmywanie naczyń, zakupy, opiekowanie się rodzeństwem), jak i polowych. I o ile podejmowanie tych aktywności może korzystnie wpływać na kształtowanie się postawy pracy u dzieci i kształtowanie ich charakteru, o tyle fakt, że zgodnie z wynikami U. Tuluś (2009, s. 11), co trzecie dziecko wiejskie (34,5%) mające trudności w nauce upatruje przyczyn takiego stanu rzeczy w konieczności pomagania rodzicom w gospodarstwie, z pewnością nie jest już tak korzystne. Inne jednak informacje, jakie pozyskujemy z badań U. Tuluś, są już znacznie bardziej optymistyczne, a traktują o korzystnych uwarunkowaniach rozwoju sumienia dotyczących m.in. relacji rówieśniczych. Zgodnie zatem z tymi wynikami 72% wiejskich dzieci organizuje sobie czas wolny bez udziału rodziców, bawiąc się we własnym przydomowym podwórku, korzystając ze szkolnego boiska, odwiedzając koleżanki i kolegów, wspólnie korzystając z komputera. Niestety wyniki te nie znajdują potwierdzenia w relacjach 15 młodych kobiet, przytaczanych przez J. Bałochowicz (2011, s. 20 – 21), które twierdzą, że chociaż same były wdrażane w codzienne obowiązki na rzecz rodziny (sprzątanie, zmywanie, pomoc w przygotowaniu posiłków,

drobne prace w ogrodzie), to tylko co piąta z nich ma wobec swoich dzieci podobne wymagania. Pozostałe deklarują, że wymagają od swoich dzieci jedynie, aby się uczyły i podejmowały drobne porządki w swoim pokoju. Kobiety te twierdzą także, że ze względów bezpieczeństwa coraz rzadziej ich dzieci spędzają także czas na świeżym powietrzu (nie pozostawia się ich, tak jak dawniej, bez opieki), coraz częściej natomiast przed telewizorem i przy komputerze. Z pewnością taki styl spędzania czasu wolnego, był do tej pory znacznie bardziej charakterystyczny dla dzieci z miasta, niż ze wsi. I o ile relacje kobiet przedstawione przez J. Bałachowicz nie można uznać za reprezentatywne dla całej populacji wiejskiej (zbyt mała próba), to jednak wydaje się, że mogą one wskazywać pewien trend w sposobie spędzania czasu wolnego dzieci ze wsi (zarówno badania B. Balcerzak – Paradowskiej, jak i U. Tuluś były przeprowadzone ponad 10 lat temu), który cały czas się zmienia, a może i upodabnia do stylu miejskiego.

Wyniki przytoczonych tu badań pokazują, że rzeczywistość wiejska jest zróżnicowana i ulega cały czas dynamicznym zmianom, zmierzającym w znacznym stopniu do upodobnienia się pod względem mentalnym mieszkańców wsi i dużych miast. Przy czym, biorąc pod uwagę zadowolenie mieszkańców wsi z życia w swojej „małej ojczyźnie", wydaje się, że upodobnienie to wcale nie musi polegać na bezkrytycznym „wchłonięciu" przez nich tego, co oferuje im miasto, ale na pewnej selekcji jego ofert, jak również na nadaniu temu, co wiejskie nowego, bardziej nowoczesnego charakteru.

W ukazany tu obraz wsi, jak i przedstawiony w opozycji do niej – obraz dużego miasta, świetnie wpisują się miejscowości, w jakich przeprowadziłam badanie, tj. Doruchów, Mikorzyn, Torzeniec, Morawin, Przytocznica oraz Poznań. Mentalność ich mieszkańców poznałam osobiście przebywając przez pewien czas w dwóch z nich. Obraz wsi i dużego miasta, jaki wyłonił mi się z moich obserwacji, jak i wielokrotnie prowadzonych na ten temat swobodnych rozmów z osobami w nich żyjącymi, wskazywał na duże zróżnicowanie ich mieszkańców pod względem statusu społecznego i ekonomicznego, niemniej z typową dla tego typu miejsc specyfiką.

Poznań to typowa metropolia, z charakterystycznymi dla siebie cechami i mechanizmami, a zatem nie wydaje się wymagać w tym miejscu bardziej wnikliwej charakterystyki. Wioski natomiast, w jakich przeprowadziłam badanie również można określić jako „typowe" dla swojego rodzaju – widać tu przywiązanie do tradycji, Kościoła, ziemi, bliskich relacji rodzinnych i sąsiedzkich, otaczającej przyrody. Chociaż

są to tereny głównie rolnicze, a status ekonomiczny ich mieszkańców zróżnicowany, to z pewnością nie mamy w nich do czynienia z kumulacją biedy i braku perspektyw. Rodzice dzieci wyraźnie przywiązują wagę do wykształcenia (także wyższego), część z nich posyła swoje dzieci na dodatkowe lekcje języka obcego, a w znacznej części domów jest komputer. Pewien odsetek młodych ludzi po ukończeniu szkoły średniej wyjeżdża do dużego miasta na studia i tam pozostaje, część emigruje za granicę (raczej zarobkowo niż na stałe). Ci, którzy zostają, w większości nie chcą stamtąd wyjeżdżać, jest im tam dobrze. Wioski te to ich „małe ojczyzny", z którymi czują się związani, w których widzą dla siebie perspektywy na przyszłość. Ciekawe jest również to, że zwłaszcza młodzi ich mieszkańcy, znaleźli sobie dobry sposób na połączenie mieszkania na wsi i równoczesne korzystanie z ofert proponowanych im przez duże miasta. Poznań i Wrocław (a zatem najbliższe duże miasta, oddalone o ponad 100 km.) nie są już dla nich „innym", „nieodkrytym" światem. Młodzi mieszkańcy wsi wyjeżdżają do nich nie tylko na studia, ale także na zakupy, czy różnego rodzaju imprezy, wycieczki (krajoznawcze, do kina, na koncerty, do teatru, zoo) i to nie tylko raz do roku, ale częściej – w miarę potrzeby. Można więc powiedzieć, że mieszkańcy wsi, w których przeprowadziłam badanie, prezentują mentalność z jednej strony typowo wiejską, z drugiej natomiast - otwartą na świat, nowości, jak i różnego typu oferty.

W Poznaniu badania przeprowadziłam w dziesięciu szkołach (w tym piętnastu klasach) znajdujących się w różnych częściach miasta. Trzy szkoły znajdowały się w dzielnicach powszechnie uważanych za bardziej niebezpieczne, z nasilonymi zjawiskami patologii społecznej, co potwierdzili nauczyciele zlokalizowanych w nich szkół. Jedna ze szkół była szkołą sportową, jedna niepubliczną. Uczniowie objęci badaniami na wsi uczęszczali do 5 szkół (w tym sześciu klas). Trzy szkoły to bardzo małe szkółki, w których klasy liczyły sobie około 10 uczniów. Już dzisiaj żadna z tych szkółek nie funkcjonuje w takiej formie, jak w momencie przeprowadzania badań.

Znacznie mniej jednoznaczny obraz wyłania się z charakterystyki dwóch małych miasteczek z Wielkopolski – Mikstatu i Grabowa, których młodych mieszkańców objęła ankieta wykorzystana do niniejszych badań (badanie przeprowadziłam tam w dwóch szkołach, a łącznie w pięciu klasach). W związku z tym, że pewien odsetek dzieci uczęszczających do szkół z tych miasteczek, stanowiły dzieci mieszkające w przylegających do nich wioskach, życie w tych wioskach jest ściśle zintegrowane z tym, które prowadzi się w owych miasteczkach, a klimat panujący w szkołach jest wypadkową wzajemnych interakcji wszystkich uczniów, dlatego też podejmując

badanie nie selekcjonowałam ankietowanych dzieci, ale traktowałam je jako pewną całość - społeczność małomiasteczkową.

Małe miasto traktowane jest najczęściej jako forma organizacji zbiorowości ludzkiej pośrednia między wsią, a dużym miastem, jednak zdecydowanie bliższa pod względem aksjologiczno – mentalnym stylowi życia wiejskiego, niż wielkomiejskiego. Życie małych miast stanowi jednak pewną niewiadomą. Jak wskazują K. Ferenz i K. Zajdel (2012, s. 14) nie dysponujemy dziś dostatecznymi, pochodzącymi z badań informacjami na temat tożsamości kulturowej i identyfikacji lokalnej wśród mieszkańców konkretnych małych miast, które to dawałyby podstawy do tworzenia uogólnień. Badacze ci zwracają jednak uwagę na pewne zjawiska mające miejsce właśnie w tych małych społecznościach miejskich. Z jednej strony małe miasto to „żywy organizm", to „zbiór prywatnych emocji, historii, ludzi, budynków", mieszkający w nim ludzie są sobie bliscy, pozostają we wzajemnych relacjach i zależnościach, posiadają poczucie lokalnej tożsamości. Z drugiej jednak strony to tu kumulują się, zgodnie z przytoczonymi przez nich danymi, problemy związane z kryzysem - bezrobocie, bieda, wykluczenie społeczne, problemy ekologiczne i komunikacyjne, to tu sukcesywnie ogranicza się nakłady na kulturę, a młodzi ludzie często nie widzą dla siebie perspektyw. Mówi się nawet o tzw. „kompleksie prowincji" wskazując na silne doświadczanie przez nich swoistego upośledzenia nie tylko kulturowego, ale wręcz cywilizacyjnego (tamże, s. 15 – 27).

Fakt kumulacji w małych miastach problemów społecznych i ekonomicznych znajduje jedynie częściowe potwierdzenie w prowadzonych co dwa lata *Diagnozach społecznych,* podejmujących problematykę warunków i jakości życia Polaków. Analiza przedstawionych tam wyników pozwala stwierdzić, że jakość życia[76] mieszkańców małych miast (do 20 tys.) wypada korzystnie w porównaniu z jakością życia mieszkańców ze wsi, mniej korzystnie natomiast w porównaniu z jakością życia mieszkańców z dużych miast. W rankingu jakości życia - miasta do 20 tyś mieszkańców zajęły trzecie miejsce wśród wyróżnionych sześciu typów miejscowości (pierwsze miejsce – duże miasta, ostatnie – wieś). A więc teza, że to właśnie w tego typu miejscowościach jest szczególna kumulacja różnego typu problemów społecznych

[76] Dla oceny~~Na~~ *jakości~~ć~~ życia* wzięto pod uwagę osiem wymiarów: kapitał społeczny, dobrostan psychiczny, dobrostan fizyczny, dobrostan społeczny, poziom cywilizacyjny, dobrostan materialny, stres życiowy, patologie; *Diagnoza społeczna 2011, s. 356 – 357.*

i ekonomicznych, nie jest w pełni uzasadniona, chociaż w porównaniu z wieloma wymiarami życia w dużych miastach, małe miasta wypadają zdecydowanie słabiej.

Małe miasteczka i wsie niezależnie od różnic w statusie ekonomicznym swoich mieszkańców, wykazują znaczne podobieństwa w poziomie społecznych patologii, takich jak: nadużywanie alkoholu, narkotyzowanie się i przestępczość[77]. Już jednak religijność zarówno w kontekście systematycznego uczęszczania do kościoła, jak i traktowania wiary jako wartości nadającej sens życiu, jest znacznie słabsza wśród społeczności małomiasteczkowych, niż wiejskich, ale jednak silniejsza, niż wielkomiejskich[78]. Znaczne podobieństwa między wsią, a małym miastem można odnaleźć natomiast w odniesieniu do szeroko rozumianego życia kulturalnego (instytucji kultury, spędzania czasu wolnego i aktywności kulturalnej, tożsamości i świadomości kulturalnej mieszkańców, gustu estetycznego, przestrzeni publicznej jako przestrzeni kulturotwórczej), na co wskazują przeprowadzone na szeroką skalę badania w dziesięciu regionach Polski (20 miast do 15 tys. mieszkańców oraz 15 wiosek) przez badaczy pod kierunkiem J. Bukraby – Rylskiej oraz W. J. Burszty (2011).

Pomimo nie aż tak słabej sytuacji ekonomicznej (zdecydowanie lepszej niż na wsi), pomimo stosunkowo wysokiego miejsca w rankingu miejscowości odznaczających się wysoko ocenianą jakością życia swoich mieszkańców, , to właśnie w małych miastach aż 53% ludności wyraża niezadowolenie ze swojego miejsca zamieszkania i deklaruje chęć wyprowadzenia się, co stanowi wynik zdecydowanie wyższy, niż dla mieszkańców wsi, jak i średnich oraz dużych miast (zgodnie z wynikami sondażu przeprowadzonego przez CBOS)[79]. Ciekawe jest również to, że osoby, które deklarowały chęć pozostania w swoim miasteczku, pytane - *dlaczego chciałyby w nim pozostać*, zdecydowanie rzadziej niż mieszkańcy wsi, średnich i dużych miast, uzasadniały swój wybór przywiązaniem do tego właśnie miejsca. Te, jak i inne wyniki raportów CBOS dotyczące chociażby perspektyw na lokalnym rynku pracy, upoważniają, zdaniem autorki raportu, do stwierdzenia, że społeczności małomiasteczkowe przechodzą obecnie wyraźny kryzys. Jego konsekwencję lub też jedną z przyczyn można widzieć we wspomnianym już wyżej „kompleksie prowincji". Ponieważ zaś fakt jego wystąpienia może mieć kluczowe znacznie w interpretacji

[77] *Diagnoza społeczna 2011*, s. 239 – 245.
[78] Mieszkańcy małych miast znacznie rzadziej niż wsi uczęszczają regularnie na msze święta, niemniej czynią to znacznie częściej niż mieszkańcy dużych miast; *Diagnoza społeczna 2011, s. 227;*Raport CBOS. *Wiara i religijność Polaków dwadzieścia lat po rozpoczęciu przemian ustrojowych*. 2009.
[79] Raport CBOS. *Kto marzy o życiu na wsi, a kto o życiu w mieście?* 2015. Warszawa.

wyników analizowanych w tym rozdziale badań, dotyczących rozwoju sumienia dzieci, dlatego teraz zostanie dokonana krótka charakterystyka dwóch miasteczek w Wielkopolsce – Grabowa i Mikstatu, w których przeprowadziłam badanie, właśnie pod kątem ujawnienia w mentalności ich mieszkańców tegoż kompleksu. Informacje pozwalające określić uogólniony typ mentalności mieszkańców tychże miasteczek uzyskałam na drodze swobodnych rozmów z nauczycieli uczącymi w szkołach znajdujących się na ich terenach, jak również poczynionymi osobistymi obserwacjami i przeprowadzonymi rozmowami (byłam w tych miastach wielokrotnie, znam kilku ich mieszkańców).

Zarówno Mikstat, jak i Grabów to małe miasteczka liczące około 2000 mieszkańców. Miasteczka te nie są tzw. „sypialniami" dużych miast, są oddalone od Wrocławia około 100 km, a od Poznania około 150 km. Nie są to miasta powiatowe, nie znajdują się w nich żadne szkoły ponadgimnazjalne. Architektonicznie miasteczka te przypominają „klasyczne prowincje" – w centrum stare dość zniszczone budownictwo, wąskie uliczki, mały rynek, rzeczka, osiedla nowych, zadbanych domków jednorodzinnych, bardzo mały udział osiedli blokowych. W taki klimat idealnie wpisuje się specyficzna mentalność mieszkańców tych miejscowości. Jak wynika z przeprowadzonych rozmów, mieszkańcy obu miasteczek mają głębokie przekonanie o swojej wyższości wobec mieszkańców okolicznych mniejszych miejscowości i na każdym kroku eksponują swoją „miejskość". W ich mniemaniu to oni tworzą elitę. Mieszkańcy w jednym z miasteczek lubią mówić nawet o swojej miejscowości, jako o „małym Paryżu" (na terenie gminy znajduje się wieża z nadajnikiem sygnału radiowo - telewizyjnego). W miastach tych nie ma kumulacji biedy, bezrobocia czy alkoholizmu. Kilka dobrze prosperujących zakładów przemysłowych stwarza dla znacznej części mieszkańców miejsca pracy. Niektórzy z nich w celach zarobkowych wyjeżdżają za granicę, co przyczynia się do tego, że nauczyciele dostrzegają nasilający się wśród dzieci problem „eurosieroctwa".

Przy całym tym eksponowaniu swojej „miejskości", mieszkańcy tych miasteczek, wykazują się zachowaniami stereotypowo przypisywanymi małym społecznościom wiejskim, a związanym z zupełnym brakiem anonimowości. Tutaj wszyscy wszystko o sobie wiedzą, a jeśli nie to aktywnie pozyskują takie informacje. To interesowanie się „sąsiadami", jak oceniają nauczyciele, nie służy niczemu dobremu, a jedynie zaspokojeniu swojej ciekawości, czekaniu na sensacje, a czasami nawet

czekaniu na porażkę innych. Jak to przekłada się na mieszkające w tych miasteczkach dzieci, najlepiej obrazuje rzeczywistość szkolna.

W szkołach, jak wskazują nauczyciele, panuje specyficzna atmosfera eksponowania swojej „miejskości", „ważności", swojego statutu materialnego. Dzieci przywiązują bardzo dużą wagę do stroju, elektronicznych gadżetów, często wyjeżdżają z rodzicami na zakupy do galerii znajdujących się w większych miastach, do kina (zdecydowanie nie do teatru), latem wiele z nich wyjeżdża na wakacje, nierzadko na zagraniczne wycieczki. Tak jak we wszystkich szkołach, dzieci są zróżnicowane pod względem sytuacji ekonomicznej, niemniej nawet i te biedniejsze starają się, chociażby w stroju, dorównać tym bardziej zamożnym. W jednej ze szkół specyficznie układają się także relacje między rdzennymi mieszkańcami miasteczka, a mieszkańcami przylegających wiosek charakteryzujące się silną wzajemną rywalizacją o to, kto jest ważniejszy, kto ma więcej do powiedzenia, kto tutaj rządzi. W drugiej ze szkół społeczność szkolna jest zdecydowanie silniej zintegrowana. Część dzieci, zwłaszcza z inteligenckich rodzin, jest także bardzo ambitna w nauce. Ich rodzice przywiązują dużą wagę do ich edukacji. Dzieci te uczestniczą w zajęciach dodatkowych – muzycznych, językowych, często w innym mieście, do którego są dowożeni. I wszystkie te zachowania byłyby typowe dla dzieci w tym wieku, gdyby nie towarzyszyło im, jak wskazują nauczyciele, uporczywe eksponowanie swojej ważności, statusu materialnego, społecznego, snobizm. W mentalności dzieci można zatem dostrzec już pewne przejawy kompleksów przekazywanych im prawdopodobnie przez rodziców dotyczących ich miejsca, roli jaką pełnią. Przy czym im starsze dzieci, tym eksponowanie swojej wyższości przybiera na sile. W nauczaniu początkowym jest ono stosunkowo słabo zauważalne, w ostatniej klasie szkoły podstawowej – jest wyraźne, w gimnazjum natomiast - bardzo silne. Oczywiście społeczność dzieci z tych szkół jest zróżnicowana także pod względem mentalnym, niemniej nauczyciele wielokrotnie w rozmowie ze mną podkreślali, że są to „trudne" i „specyficzne" środowiska.

W niniejszym rozdziale poddano analizie wzajemne związki między specyfiką miejsca zamieszkania badanych dzieci, którego charakterystykę w świetle literatury, poczynionych obserwacji oraz rozmów przedstawiono powyżej, a właściwościami i rozwojem ich sumienia między 10 a 12 rokiem życia.

9.1. Trafność oceny moralnej dzieci w wieku 10 - 12 lat a miejsce zamieszkania

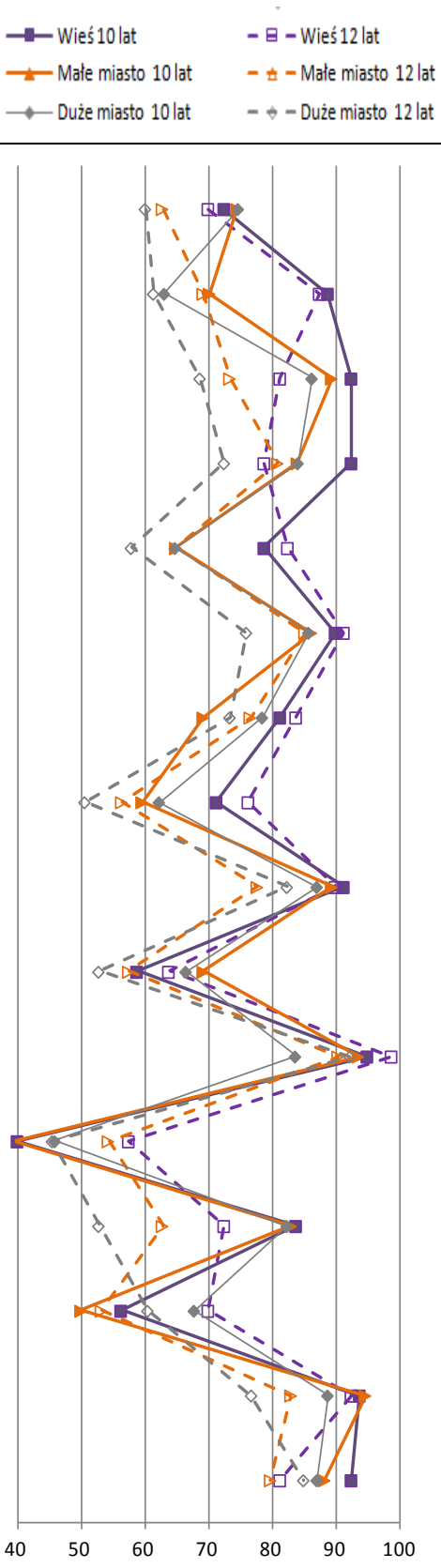
Tabela 9.1. Liczba i odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami a ich miejsce zamieszkania

Normy	Zachowania zgodne z ważnymi społecznie normami	Miejsce zamieszkania/Wiek											
		Wieś (N=80)				Małe miasto (N=94)				Duże miasto (N=233)			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Należy być uczciwym	1.Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.	58	72,5	56	70,0	70	74,5	59	62,8	174	74,7	140	60,1
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.	71	88,8	70	87,5	66	70,2	65	69,2	147	63,1	143	61,4
	3. Nie wolno ściągać.	74	92,5	65	81,3	84	89,4	69	73,4	201	86,3	160	68,7
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest tego warta.	74	92,5	63	78,8	79	84,0	76	80,9	196	84,1	169	72,5
Należy troszczyć się o innych	5.Nie wolno odpłacać się tym samym osobom, które nas skrzywdziły.	63	78,8	66	82,5	61	64,9	61	64,9	151	64,8	135	57,9
	6. Pomagać należy niezależnie od tego, czy jest to trudne i męczące.	72	90,0	73	91,3	81	86,2	80	85,2	200	85,8	177	76,0
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego wyśmiania.	65	81,3	67	83,8	65	69,2	72	76,6	183	78,5	171	73,4
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie czy zostanie to docenione.	57	71,3	61	76,3	56	59,6	53	56,4	145	62,3	118	50,6
Należy brać odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.	73	91,3	72	90,0	84	89,4	73	77,7	203	87,1	192	82,4
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.	47	58,8	51	63,8	65	69,2	54	57,5	155	66,5	123	52,8
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet, jeśli się z nim pokłóciło.	76	95,0	79	98,8	88	93,6	85	90,4	195	83,7	215	92,3
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.	32	40,0	46	57,5	37	39,4	51	54,3	107	45,9	106	45,5
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.	67	83,8	58	72,5	78	83,0	59	62,8	192	82,4	123	52,8
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.	45	56,3	56	70,0	47	50,0	50	53,2	158	67,8	141	60,5
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.	75	93,8	74	92,5	89	94,7	78	83,0	207	88,8	179	76,8
	16.Należy przygotowywać się do sprawdzianów.	74	92,5	65	81,3	83	88,3	75	79,8	203	87,1	198	85,0

Źródło: badania własne.

Wykres 9.1. Odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami a ich miejsce zamieszkania

Normy	Rodzaje zachowań zgodnych z ważnymi społecznie normami
Należy być uczciwym	1. Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.
	3. Nie wolno ściągać.
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest tego warta.
Należy troszczyć się o innych	5. Nie wolno odpłacać się tym samym osobom, które nas skrzywdziły.
	6. Pomagać należy niezależnie od tego, czy jest to trudne i męczące.
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego wyśmiania.
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie, czy zostanie to docenione.
Należy brać odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet jeśli się z nim pokłóciło.
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.
	16. Należy przygotowywać się do sprawdzianów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 9.1.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli należy stwierdzić, że miejsce zamieszkania znacznie różnicuje odpowiedzi badanych w kontekście trafności oceny moralnej. Zarówno w wieku 10, jak i 12 lat dzieci ze wsi znacznie częściej prezentowały trafne moralnie oceny w porównaniu z dziećmi z małych miast (w odniesieniu do trzech ocen w wieku 10 lat (nr: 5,7,8) oraz siedmiu w wieku 12 lat – (nr: 2,5,8,9,13,14,15) oraz w porównaniu z dziećmi z dużego miasta (w odniesieniu do dwóch ocen w wieku 10 lat (nr: 5,11) oraz jedenastu w wieku 12 lat (nr: 2,3,5,6,7,8,10,12,13,14,15). A zatem wyraźnie widać, że różnice między badanymi ze wsi, a małego i dużego miasta w wieku 12 lat znacznie się pogłębiły.

W wieku 10 lat największe różnice między mieszkańcami wsi, a małych i dużych miast dotyczyły oddania znalezionych pieniędzy (średnio 22 p.p.), odpłacania się osobom, które nas skrzywdziły (średnio 14 p.p.) oraz bezinteresownego pomagania innym (średnio 10 p.p.).

W wieku 12 lat zwiększyła się rozbieżność między odsetkiem moralnie trafnych ocen wskazywanych przez badanych ze wsi, a badanych z małego i dużego miasta. Największe różnice dotyczyły bezinteresownego pomagania (19,9 p.p. i 25,7 p.p.) oraz podejścia typu „oko za oko, ząb za ząb" (17,6 p.p. i 24,6 p.p.). Dzieci miejskie zatem zdecydowanie częściej, niż dzieci ze wsi wskazywały na reagowanie tzw. agresją odwetową (por. Boyd, Bee, 2008, s. 315) oraz domagały się nagrodzenia (docenienia) w sytuacji udzielenia komuś pomocy. Dzieci ze wsi natomiast odznaczały się znacznie silniejszą, niż ich miejscy rówieśnicy, gotowością do pomagania niezależnie od okoliczności, niższym poziomem agresywności odwetowej, większą odwagą moralną stając w obronie wyśmiewanych, wyższym szacunkiem do pieniędzy, jak również większą obowiązkowością. Taki stan rzeczy wydaje się mieć związek z silniejszym przywiązaniem mieszkańców na wsi do tradycyjnych wartości, większego zaangażowania religijnego, jak i bliższych relacji rodzinnych, sąsiedzkich, ale i w obrębie społeczności gminy (CBOS 2008, 2009a, 2013b, Diagnoza społeczna 2011) Wśród dzieci z miast, zwłaszcza dużych miast, obserwujemy nasilenie relatywizowania wartości, w kierunku zaspokojenia własnych potrzeb – wygody, prestiżu, zysku, co może wynikać ze słabego przywiązania do obiektywnych wartości (niskiego poziomu ich zinternalizowania) i/lub wiązać się z silniej doświadczaną potrzebą indywidualizmu, samodzielnego wyznaczania norm postępowania, nie podporządkowywania się tradycyjnie rozumianym wartościom (por. Cybal – Michalska, 2010, s. 87 – 91; CBOS 2009b, 2013a) .

Pewną zagadkę stanowią tu młodzi mieszkańcy małych miast, których oceny moralne były znacznie bardziej zbliżone do tych prezentowanych przez ich wielkomiejskich, niż wiejskich rówieśników. A zatem, chociaż specyfika życia małomiasteczkowego jest pod wieloma względami bliska specyfice życia wiejskiego (tu m.in. styl relacji międzyludzkich, poziom religijności, zamożności, brak anonimowości, sposób spędzania czasu wolnego), to jednak podobieństwo to nie znajduje większego przełożenia na podobieństwo w sferze moralnych ocen. Mieszkańcy małych miast przejawiają podobny do mieszkańców wielkomiejskich poziom opowiadania się za ważnymi społecznie normami w dokonywaniu moralnych ocen. Ze względu na ubogi zasób naszej wiedzy dotyczący mechanizmów życia w małych miastach, próbę interpretacji uzyskanych przez badanych z tej grupy wyników, dokonam dopiero po uwzględnieniu pozostałych aspektów funkcjonowania sumienia przedstawionych w kolejnych podrozdziałach.

Dokonując porównania wyników uzyskanych przez dzieci z dużego miasta na przestrzeni dwóch lat wyraźnie widać, że charakteryzowało je znaczne obniżenie odsetka ocen zgodnych z ważnymi społecznie normami. Dotyczyło ono oceny wszystkich zachowań związanych z obowiązkami szkolnymi, relacjami rówieśniczymi, kłamstwem oraz motywów pomagania innym (średnio 16,5 p.p.). W wieku 12 lat już prawie połowa uważała, że można przeszkadzać na lekcji, a co trzeci, że można ściągać. Podobny charakter zmian miał miejsce wśród mieszkańców małych miast. Tu również na przestrzeni dwóch lat znacznie więcej osób dokonało wyboru nietrafnych moralnie ocen związanych z obowiązkami szkolnymi, relacjami rówieśniczymi oraz mówieniem prawdy (średnio o 14,3 p.p.). Dokonując charakterystyki trafności oceny moralnej w wieku 10 i 12 lat uczniów ze wsi można stwierdzić, że miała ona w miarę stabilny charakter, chociaż i w tej grupie dokonały się pewne zmiany mające zarówno charakter jej obniżenia, ale i wzrostu trafności. A zatem i te wyniki wydają się przemawiać za znacznie bardziej stabilnym, ugruntowanym przekonaniem o słuszności tradycyjnie rozumianych wartości wśród dzieci ze wsi w porównaniu z dziećmi z małych i dużych miast.

Aby dokonać syntezy otrzymanych wyników, dokonana została analiza trafności ocen moralnych dzieci ze wsi, małego miasta i dużego miasta w odniesieniu do zachowań przydzielonych do czterech norm głównych oraz ich oceny moralnej ogółem w wieku 10 i 12 lat. Przeprowadzono dwa rodzaje testów: test istotności różnicy dwóch średnich w próbach niezależnych, aby sprawdzić, czy wyniki dzieci różnią się istotnie

w zależności od ich miejsca zamieszkania oraz test „t" istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych, aby sprawdzić, czy średnie uzyskane przez mieszkańców wsi w wieku 10 lat różnią się istotnie od średnich uzyskanych przez nich w wieku 12 lat oraz analogicznie dla mieszkańców małych i dużych miast. Otrzymane wyniki zilustrowano na wykresie 9.2.

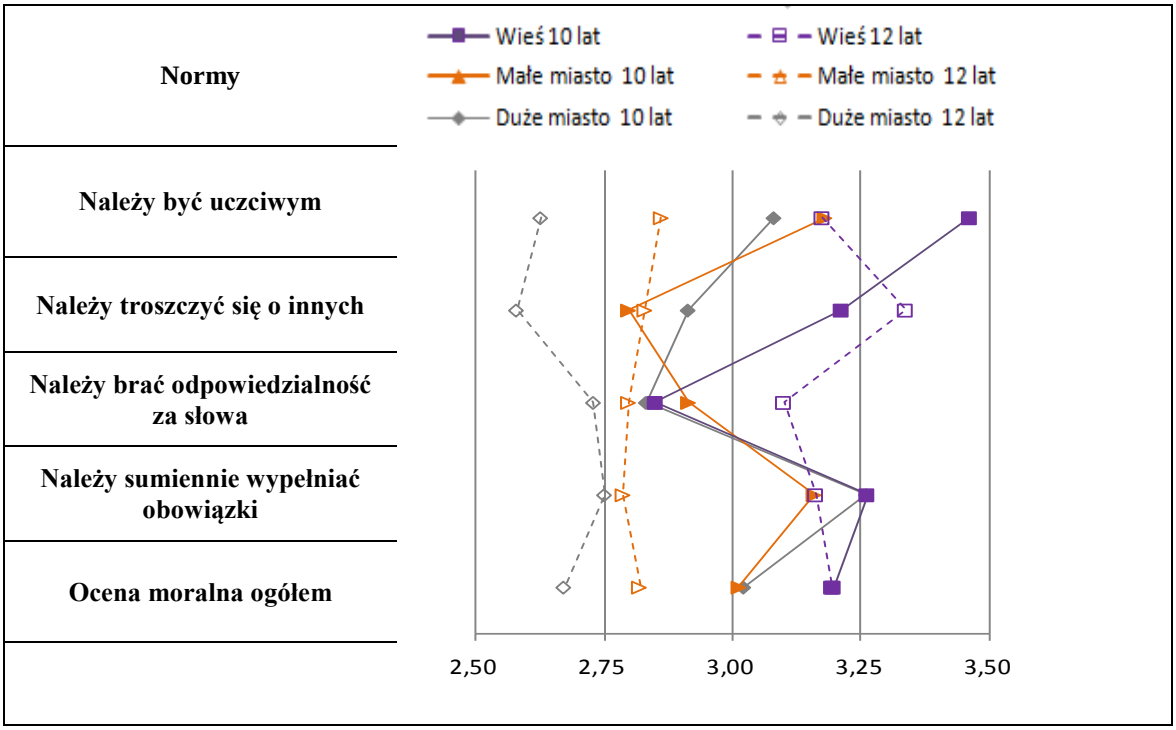
Tabela 9.2. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich miejsce zamieszkania

Normy	**Miejsce zam.**	**10 lat**			**12 lat**			**Istotność różnic m. 10 a 12 lat p**
		M	**SD**	**Istotność różnic wg m.zam. p**	**M**	**SD**	**Istotność różnic wg m.zam. p**	
Należy być uczciwym	DM	3,08	1,06	0,011	2,63	1,20	0,001	<0,001
	MM	3,18	0,94		2,86	1,21		0,022
	W	3,46	0,69		3,18	0,98		0,017
Należy troszczyć się o innych	DM	2,91	1,09	0,033	2,58	1,13	<0,001	<0,001
	MM	2,80	1,15		2,83	1,18		0,797
	W	3,21	0,95		3,34	0,97		0,327
Należy brać odpowiedzialność za słowa	DM	2,83	0,99	0,775	2,73	0,99	0,019	0,215
	MM	2,91	0,91		2,80	1,09		0,375
	W	2,85	0,84		3,10	0,98		0,052
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	DM	3,26	0,92	0,632	2,75	1,18	0,025	<0,001
	MM	3,16	0,94		2,79	1,15		0,004
	W	3,26	0,82		3,16	1,24		0,523
Ocena moralna ogółem	DM	3,02	0,75	0,144	2,67	0,86	<0,001	<0,001
	MM	3,01	0,76		2,82	0,98		0,045
	W	3,20	0,57		3,19	0,86		0,975

**DM – duże miasto, MM – małe miasto, W – wieś*

Źródło: badania własne.

Wykres 9.2. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 9.2.

Odwołując się do wyników zawartych w tabeli można stwierdzić, że w wieku 10 lat istotne różnice w trafności moralnych ocen w stosunku do poszczególnych norm odnosiły się do zachowań związanych z uczciwością i troską o innych. Tu dzieci ze wsi istotnie częściej, niż dzieci z dużego miasta wykazywały się trafnością moralną ocen zachowań dotyczących uczciwości (różnica W - DM 0,38 pkt) oraz częściej niż dzieci z małego miasta trafnością moralną ocen dotyczących troski o innych (różnica W - MM 0,41 pkt). Dzieci ze wsi stanowiły także znacznie bardziej jednorodną grupę pod względem dokonywanych ocen, niż dzieci z miast, na co wskazują niższe wartości odchylenia standardowego .

W wieku 12 lat miały miejsce znaczne zmiana. Ilość moralnie trafnych ocen badanych z dużego i małego miasta zdecydowanie zmniejszyła się w porównaniu z ilością moralnie trafnych ocen dzieci ze wsi. Istotne różnice między grupami odnosiły się tu do wszystkich norm, jak również oceny moralnej ogółem. Największe różnice wystąpiły między dziećmi z dużego miasta i ze wsi osiągając w odniesieniu do średniej trafnych moralnie ocen dotyczących troski o innych różnicę 0,76 pkt (na 4 możliwe), natomiast w odniesieniu do zachowań związanych z normą uczciwości 0,55 pkt.

W tym miejscu należy wskazać kilka prawidłowości. Wśród wszystkich uczniów w wieku 10 lat, niezależnie od miejsca zamieszkania, dominowały dwie normy – związane z byciem uczciwym i obowiązkowym. Jak się więc okazuje - dominacja w ostatnim etapie późnego dzieciństwa tych norm jest charakterystyczna dla ogółu dzieci, niezależnie od ich płci i miejsca zamieszkania (patrz tabela 7.2. oraz 8.2.). W wieku 12 lat we wszystkich grupach miało miejsce obniżenie znaczenia uczciwości, przy czym różnice między badanymi z różnych typów miejscowości wyrażały się w wielkości tego obniżenia (DM – 0,45 pkt; MM – 0,32pkt; W – 0,28 pkt). Obniżenie znacznie obowiązkowości miało miejsce natomiast jedynie wśród dzieci miejskich. Dzieci wiejskie także w wieku 12 lat charakteryzował wysoki poziom trafności moralnych ocen dotyczących obowiązkowości, chociaż wysoka wartość odchylenia standardowego wskazuje, że grupa ta nie była pod tym względem jednorodna. Fakt utrzymywania się niezmiennie wśród dzieci wiejskich znaczenia normy nakazującej sumienne wywiązywanie z powierzonych obowiązków, można wiązać z większą liczbą obowiązków, jakie dzieci te mają do zrealizowania w domu, co z kolei może przyczynić się do wzrostu ich pracowitości lub przynajmniej pozytywnej jej oceny (por. Balcerzak – Paradowska, 2004). Może wynikać także z pozytywnego nastawienia do nauki, doświadczania chęci uczenia się lub też wpajanych im przez rodziców przekazów o wadze wykształcenia, co na wsi kojarzone jest często z pewnym społecznym i ekonomicznym awansem (por. Matyjas, 2012; Bałahowicz 2011).

Zdecydowanie wyższą trafność ocen dotyczących troski o innych wśród dzieci ze wsi można wiązać z większą otwartością panującą w tym typie miejscowości na świadczenie spontanicznej, codziennej, bezinteresownej pomocy innym (Śliwak, 2001, s. 60 – 61), ze specyfiką relacji międzyosobowych (mniej anonimowych, mniej powierzchownych, mniej izolacyjnych – zob. Pilch, Leopolczyk, 1995), jak również z silniejszym akcentowaniem w wychowaniu dzieci istotności takich postaw (CBOS 2009).

9.2. Odporność na pokusy dzieci w wieku 10 - 12 lat a miejsce zamieszkania

Tabela 9.3. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania

Przejawy odporności na pokusy	Miejsce zamieszkania / Wiek											
	Wieś (N=80)				Małe miasto (N=4)				Duże miasto (N=233)			
	10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.	62	77,5	63	78,8	58	61,7	54	57,5	166	71,2	137	58,8
2. Przyznanie się do winy w szkole, pomimo braku świadków zajścia.	70	87,5	74	92,5	64	68,1	65	69,2	184	79,0	154	66,1
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.	68	85,0	65	81,3	66	70,2	78	83,0	161	69,1	146	62,7
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.	73	91,3	73	91,3	77	81,9	84	89,4	209	89,7	200	85,8
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców, którzy są bardzo dumni z prospołecznej postawy swojego dziecka.	66	82,5	66	82,5	62	66,0	71	75,5	194	83,3	169	72,5
6. Przyznanie się do lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji.	60	75,0	71	88,8	53	56,4	75	80,0	164	70,4	155	66,5
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.	64	80,0	48	60,0	47	50,0	43	45,8	147	63,1	116	49,8
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.	70	87,5	75	93,8	71	75,5	68	72,3	186	79,8	175	75,1

Źródło: badania własne.

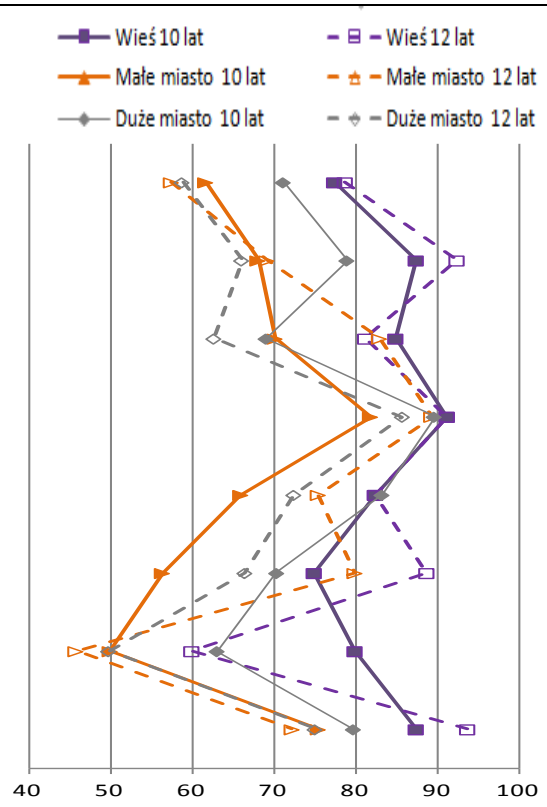
Tabela 9.4. Odporność na pokusy - średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania

Odporność na pokusy ogółem	Płeć	10 lat			12 lat			Istotność różnic m. 10 a 12 lat p
		M	SD	Istotność różnic wg m.zam. p	M	SD	Istotność różnic wg m.zam. p	
	DM	3,02	0,96	<0,001	2,68	1,04	<0,001	<0,001
	MM	2,64	1,02		2,86	1,00		0,149
	W	3,34	0,86		3,34	0,74		0,916

Źródło: badania własne.

Wykres 9.3. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania

Przejawy odporności na pokusy
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.
2. Przyznanie się do winy w szkole, pomimo braku świadków zdarzenia.
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców, którzy są bardzo dumni z postawy swojego dziecka.
6. Przyznanie się do lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 9.3.

Analizując przedstawione wyniki należy stwierdzić, że miejsce zamieszkania istotnie różnicuje deklarowaną przez dzieci odporność na pokusy, i to zarówno w wieku 10, jak i 12 lat.

Istotnie więcej badanych ze wsi, niż z małego miasta, deklarowało wyższą odporność na pokusy: w wieku 10 lat we wszystkich przedstawionych im sytuacjach, za dwa lata w czterech (nr: 1,2,7,8). Badani ci wykazywali się również wyższą odpornością niż badani z dużego miasta: w wieku 10 lat w dwóch sytuacjach (nr: 3,7), w wieku 12 lat w sześciu (nr: 1,2,3,6,7,8). Dziesięciolatkowie z małego miasta częściej wskazywali na podejmowanie niewłaściwych zachowań niż ich rówieśnicy z dużego miasta w czterech sytuacjach pokusy (nr: 1,2,6,7), natomiast jako dwunastolatkowie odwrotnie – rzadziej niż ich wielkomiejscy rówieśnicy w dwóch sytuacjach (nr: 3,6). A zatem zarówno w wieku 10 jak, i 12 lat najwyższą odporność na pokusy deklarowały jednoznacznie dzieci ze wsi, najniższą natomiast w wieku 10 lat dzieci z małego miasta, a w wieku 12 lat dzieci z dużego miasta, przy czym odporność obu tych ostatnich grup była znacznie ku sobie zbliżona.

W wieku 10 lat najbardziej zróżnicowane wyniki uzyskali badani w sytuacji wyboru: przygotowywania się do sprawdzianu, czy pójścia na imprezę. Uczniowie ze wsi dość jednoznacznie (80,0%) opowiadali się za podejmowaniem w pierwszej kolejności obowiązków szkolnych, w odróżnieniu do mieszkańców małych i dużych miast (50,0% i 63,1%). W wieku 12 lat niezależnie już od miejsca zamieszkania badani znacznie częściej przedkładali atrakcyjne spędzenie czasu z rówieśnikami przed podjęciem szkolnych powinności, przy czym podobnie jak dwa lata wcześniej dzieci ze wsi wykazywały się w tym względzie większą odpornością, niż ich miejscy rówieśnicy (różnice średnio 12 p.p.). A zatem, chociaż to dzieci miejskie jawią się częściej jako beneficjenci kultury konsumpcyjnej (co można wiązać z wyższym poziomem zamożności dzieci miejskich pozwalającym na szersze korzystanie z jej ofert, jak i łatwiejszym dostępem do niej, chociażby przez Internet - por. Fedyszak – Radziejowska, 2014, s.153 – 157), to jednak również dzieci ze wsi z wiekiem stają się także bardziej wrażliwe na lansowane przez nią hasła.

Dziesięciolatkowie z małego miasta zdecydowanie rzadziej, niż pozostali wykazywali się odpowiedzialnością za słowa i uczciwością względem rodziców i nauczycieli (sytuacje nr 1, 2, 5, 6). Dzieci ze wsi w tym wieku deklarowały natomiast zdecydowanie silniejszą, niż pozostali, postawę nie tylko wzorowego ucznia (sytuacje nr:2,7), ale i kolegi (sytuacja nr 3).

W wieku 12 lat odporność dzieci na pokusy ulegała znacznym zmianom. Uczniowie z małego miasta zdecydowanie częściej, niż dwa lata wcześniej, wskazywali na opieranie się pokusie kłamstwa względem nauczycieli (23,6 p.p.) oraz koleżeńskość (12,7 p.p.). Uczniowie z dużego miasta, swoimi wyborami wskazali natomiast na niższą, niż dwa lata wcześniej odporność, częściej deklarując nieuczciwość w stosunku do rodziców, nauczycieli i rówieśników oraz brak odpowiedzialności za słowa. Te, jak i inne zmiany, jakie dokonały się w ciągu dwóch lat wpłynęły na fakt, że w wieku 12 lat największe różnice w odporności, w większości sytuacji pokusy, miały miejsce między dziećmi ze wsi i dużego miasta.

Podejmując próbę interpretacji znacznej dysproporcji w odporności na pokusy deklarowanej przez dzieci ze wsi i dużego miasta trudno nie odwołać się do faktu większego przywiązania mieszkańców wsi do tradycyjnych wartości, do ich zdecydowanie większego zaangażowania w sprawy religii, bliższych relacji międzyludzkich, mniejszej anonimowości, ale równocześnie do silniejszej i bardziej rygorystycznej kontroli społecznej (por. Pilch, Leopolczyk, 1995). Nie bez znaczenia

wydają się tu także relacje na linii uczeń – nauczyciel mające na wsi nieco odmienny charakter, niż w dużym mieście. Nauczyciel na wsi jest najczęściej osobą znaną i poważaną, zna rodziców dziecka, wie gdzie ono mieszka, jaka jest jego sytuacja rodzinna i ekonomiczna, w odróżnieniu do ogromnych szkół wielkomiejskich, w których uczeń i jego sytuacja życiowa są częściej anonimowe, podobnie zresztą jak sam nauczyciel. Taka wiedza nauczycieli wiejskich może być podstawą silniejszej więzi z uczniami, a tym samym chronić ich przed niewłaściwymi zachowaniami w szkole - podejmowanie moralnie słusznych zachowań może być wzmocnione (niezależnie od działania norm) sympatią, chęcią przypodobania się nauczycielowi, nie zawiedzenia go, pokazania się z lepszej strony, ale i poczuciem bycia kontrolowanym.

Odnosząc uzyskane wyniki do kwestii wiary należy wskazać, że wszystkie przedstawione tu sytuacje pokusy mają swoje odniesienie do norm religijnych, których nieprzestrzeganie jest tożsame z grzechem. A zatem większe zaangażowanie w sprawy wiary jakie ma miejsce na wsi (zob. CBOS 2009a, *Diagnoza społeczna 2011*, s. 227), z pewnością zwiększa wrażliwość dzieci w tym względzie, czyniąc je bardziej czujnymi i pomagając nie zgrzeszyć.

Pewne światło na temat różnic w odporności na pokusy dzieci wiejskich i miejskich dostarczają nam również wyniki licznych badań nad zachowaniami altruistycznymi (prospołecznymi). Zgodnie z przytoczonymi przez J. Śliwaka (2001, s. 60–61) wynikami licznych eksperymentów m.in. P. R. Amanto; Ch. Korte; E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert mających na celu wskazanie wpływu urbanizacji na zachowania prospołeczne okazało się, że osoby z dużych skupisk miejskich rzadziej zachowywały się altruistycznie, niż mieszkańcy małych miast i wsi. Różnice te badacze tłumaczyli m.in. innym charakterem wychowania, poziomem stymulacji (w dużych miastach mamy do czynienia z ich nadmiarem), czy też szansą odwzajemnienia pomocy (najniższą w dużym mieście). Z badań natomiast przeprowadzonych przez R. Stefańską – Klar (2008, s. 143 - 145) wśród dzieci w wieku 11 – 12 lat wynika, że dzieci ze wsi i małych miast chętniej, niż dzieci z dużych miast, udzielały praktycznej pomocy swoim rodzicom w sytuacji zaistnienia trudności finansowych. W dużych miastach tego typu pomoc była rzadkością i występowała sporadycznie. Wnioski te znajdują potwierdzenie w analizowanych tu wynikach badań przede wszystkim w odniesieniu do różnic między mieszkańcami wsi i dużych miast. W odniesieniu do mieszkańców małych miast trudno jest wyznaczyć jednoznaczny profil odporności na pokusy.

O ile zatem dysproporcje w wynikach między mieszkańcami wsi i dużych miast, można w miarę przekonująco wyjaśnić odwołując się do tradycji, wartości, bliskich relacji, o tyle zastosowanie tych kryteriów w odniesieniu do małych miast nie jest już tak przekonujące. W przytoczonych we wstępie wynikach badań różnych autorów, w tym wynikach raportów CBOS, Diagnozy społecznej małe miasto traktowane jest często jako coś pośredniego, zdecydowanie bliższego pod względem klimatu aksjologicznego życiu wiejskiemu, niż wielkomiejskiemu. Tymczasem otrzymane w tym badaniu wyniki wydają się temu przeczyć. Nie wiadomo dlaczego dzieci z małych miast w wieku 10 lat odznaczyły się tak niską odpornością na pokusy - znacznie niższą niż pozostali badani, dlaczego w wieku 12 lat wykazywały zdecydowanie większe podobieństwo z poziomem odporności na pokusy prezentowanym przez dzieci z dużego miasta, a nie ze wsi. Czy wszystkie te różnice należy wiązać z „kompleksem prowincji" - ale dlaczego ujawnił się on znacznie silniej w wieku 10 lat, niż dwa lata później. Dopiero całościowy obraz właściwości sumienia dzieci z małych miasteczek pozwoli nam na podjęcie próby interpretacji uzyskanych wyników.

9.3. Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 i 12 lat a miejsce zamieszkania

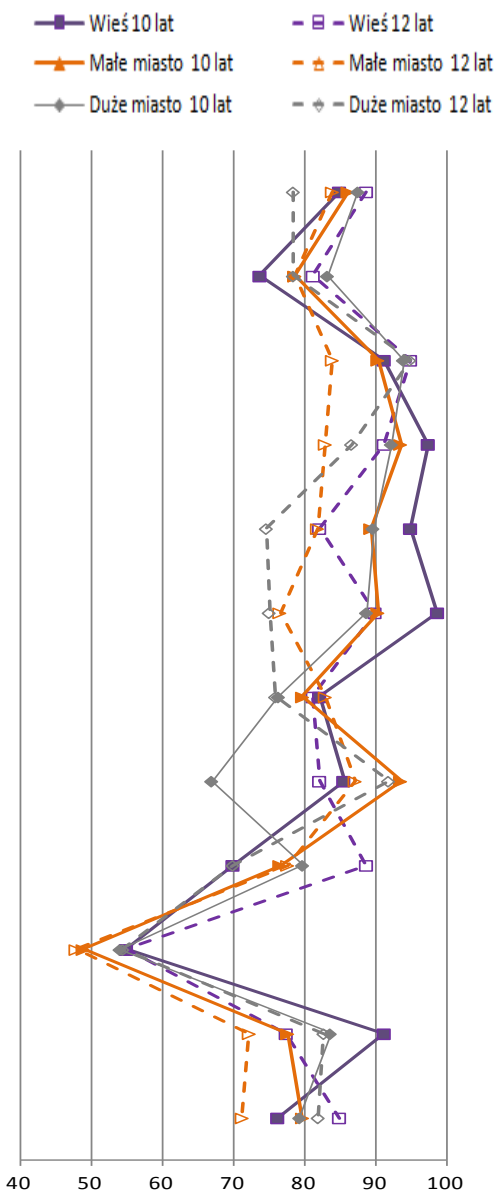
Tabela 9.5.Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania

Rodzaje reakcji	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami	Miejsce zamieszkania / Wiek											
		Wieś (N=80)				Małe miasto (N=94)				Duże miasto (N=233)			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.	68	85,0	71	88,8	81	86,2	79	84,0	204	87,6	183	78,5
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.	59	73,8	65	81,3	74	78,7	74	78,7	194	83,3	183	78,5
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.	73	91,3	76	95,0	85	90,4	79	84,0	219	94,0	221	94,9
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.	78	97,5	73	91,3	88	93,6	78	83,0	215	92,3	202	86,7
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.	76	95,0	74	82,2	84	89,4	77	81,9	209	89,7	174	74,7
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.	79	98,8	72	90,0	85	90,4	72	76,6	207	88,8	175	75,1
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.	74	82,2	65	81,3	75	79,8	78	83,0	178	76,4	177	76,0
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastanawia się, jak to naprawić.	77	85,6	74	82,2	88	93,6	82	87,2	156	67,0	214	91,9
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.	63	70,0	71	88,8	72	76,6	73	77,7	186	79,8	163	70,0
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.	44	55,0	44	55,0	46	48,9	45	47,9	126	54,1	127	54,5
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się, czy okłamuje kolegów.	73	91,3	62	77,5	73	77,7	68	72,3	195	83,7	193	82,8
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.	61	76,3	68	85,0	75	79,8	67	71,3	185	79,4	191	82,0

Źródło: badania własne.

Wykres 9.4. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania

Rodzaje reakcji	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastanawia się, jak to naprawić.
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło, było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się, czy okłamuje kolegów.
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 9.5.

Zgodnie z przedstawionymi wynikami należy stwierdzić, że miejsce zamieszkania różnicuje niektóre deklarowane przez dzieci przejawy trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami zarówno w wieku 10, jak i 12 lat.

Porównanie wyników uzyskanych przez poszczególne grupy badanych nie daje nam jednak czytelnego obrazu wzajemnych zależności. Nie ujawnia się tu żadna jednoznaczna prawidłowość. Dlatego też wnioski dotyczące tego aspektu działania

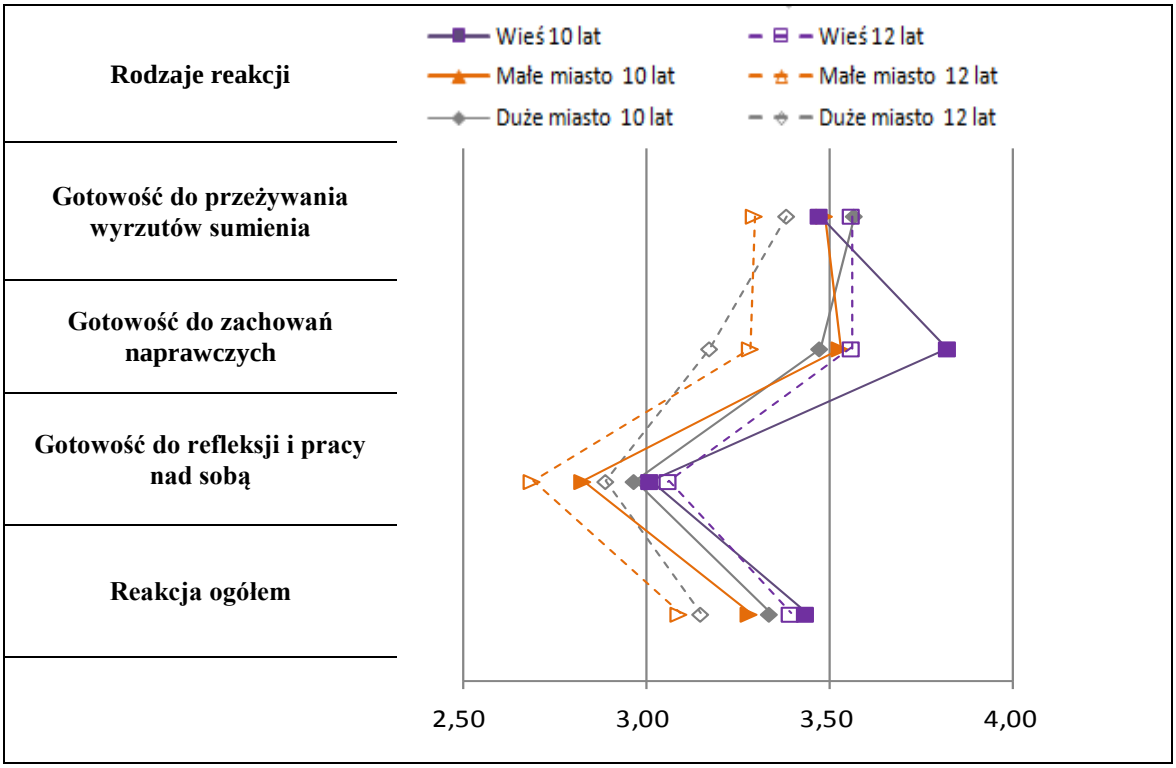
sumienia zostaną przedstawione w odniesieniu do wyników przedstawionych w kolejnej tabeli - nr 9.5., w której dokonano ich syntezy, poprzez przydzielenie ich do trzech rodzajów reakcji oraz obliczenie ich średnich wartości. W tabeli tej przedstawiono także dwa rodzaje testów: test istotności różnicy dwóch średnich w próbach niezależnych, aby sprawdzić, czy wyniki uzyskane przez dzieci z różnych miejsc zamieszkania istotnie różnią się miedzy sobą oraz test „t" istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych, aby sprawdzić czy średnie trzech rodzajów reakcji dzieci ze wsi w wieku 10 lat różnią się istotnie od uzyskanych przez nich średnich w wieku 12 lat oraz analogicznie dla dzieci z małego i dużego miasta.

Tabela 9.6. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania

Rodzaje reakcji	**Płeć**	**10 lat**			**12 lat**			**Istotność różnic m. 10 a 12 lat p**
		M	**SD**	**Istotność różnic wg m.zam. p**	**M**	**SD**	**Istotność różnic wg m.zam. p**	
Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	DM	3,57	0,76	0,530	3,39	0,88	0,165	0,004
	MM	3,49	0,84		3,30	1,15		0,158
	W	3,48	0,78		3,56	0,76		0,478
Gotowość do zachowań naprawczych	DM	3,48	0,80	0,002	3,18	0,96	0,007	<0,001
	MM	3,53	0,86		3,29	1,00		0,044
	W	3,83	0,41		3,56	0,82		0,011
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	DM	2,97	1,01	0,414	2,89	1,07	0,083	0,360
	MM	2,83	0,98		2,69	1,20		0,293
	W	3,01	0,99		3,06	1,05		0,731
Reakcja ogółem	DM	3,34	0,64	0,272	3,15	0,76	0,024	<0,001
	MM	3,28	0,68		3,09	0,88		0,051
	W	3,44	0,53		3,40	0,73		0,678

Źródło: badania własne.

Wykres 9.5. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 9.6.

Zgodne z przedstawionymi wynikami istotne statystycznie różnice w trzech rodzajach reakcji dzieci na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami według ich miejsca zamieszkania odnosiły się - zarówno w wieku 10 jak i 12 lat - jedynie do gotowości do zachowań naprawczych.

A zatem pewna różnorodność z jaką mieliśmy do czynienia w kontekście szczegółowych wyników przedstawionych w poprzedniej tabeli, teraz uległa uporządkowaniu. Okazało się, że nie ma istotnych różnic między dziećmi ze wsi oraz małego i dużego miasta w odniesieniu do deklarowanej przez nich gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia i gotowości do refleksji i pracy nad sobą. Istotne różnice miały natomiast miejsce w odniesieniu do gotowości podejmowania zachowań naprawczych, jednoznacznie częściej deklarowanej przez dzieci ze wsi, niż z miast. A więc tradycyjne podejście do wartości, silniejsze więzy społeczne, rodzinne, sąsiedzkie, większe przywiązanie do praktyk religijnych (tzw. zadośćuczynienia) z pewnością przyczyniają się do silniejszej wśród dzieci wiejskich, niż miejskich, potrzeby podejmowania tego typu widocznych zachowań, mających na celu naprawienie wyrządzonego przez siebie zła.

Miejsce zamieszkania badanych nie różnicuje funkcjonowania sumienia w kontekście deklarowanej wrażliwości emocjonalnej przejawiającej się w wyrzutach sumienia oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą. Można zatem wysunąć wniosek, że zachowania te mają charakter uniwersalny, niezależny od specyfiki danego typu miejscowości. Uniwersalność wyrzutów sumienia można w znacznym stopniu tłumaczyć neurobiologicznymi podstawach tego procesu (por. Stach, 2012), jak i jego powszechnością niezależną od wyznawanej przez daną osobę religii czy światopoglądu. Najpełniej znajduje to potwierdzenie w pewnych ogólnie rozumianych powiedzeniach, że sumienie „gryzie", „męczy", „wyrzuca" (co oczywiście nie musi oznaczać, że intensywność tego typu przeżyć jest taka sama).

Gotowość do refleksji i pracy nad sobą jest natomiast prawdopodobnie znacznie silniej powiązane z pewnym poziomem samoświadomości dzieci, poziomem ich myślenia, aspiracjami, doświadczeniem podmiotowości (zob. Śliwerski, 2010), a nie klimatem charakteryzującym społeczność wiejską czy miejską. Tu jednak sprawa jest o tyle ciekawa, że refleksja i praca nad sobą wydają się silnie współgrać z takimi aspektami praktyk religijnych, jak „mocne postanowienie poprawy" po zgrzeszeniu, podejmowanie wielkopostnych - adwentowych postanowień, czy walką ze swoimi słabościami i grzechami. Okazuje się, że w przypadku dzieci, takie dojrzałe postawy religijne nie są powszechne, a dzieci ze wsi deklarują je równie często, jak ich miejscy rówieśnicy.

Porównując wyniki uzyskane przez uczniów ze wsi, małego i dużego miasta między 10 a 12 r.ż. można zauważyć, że we wszystkich tych grupach miał miejsce istotny statystycznie spadek odsetka dzieci wskazujących na konieczność podejmowania zachowań naprawczych. Może to świadczyć o tym, że podejmowanie tego typu zachowań nie zawsze jest wyrazem osobistej „potrzeby serca" dzieci, ale np. chęci sprostania oczekiwaniom dorosłych. Jeżeli zatem zachowania takie są odbierane przez dzieci jako narzucone, wówczas to wieku 12 lat, - tj. w okresie wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji - może pojawiać się względem nich bunt, co do ich zasadności. To natomiast - zgodnie z przedstawiony wynikami - jest również niezależne od ich miejsca zamieszkania.

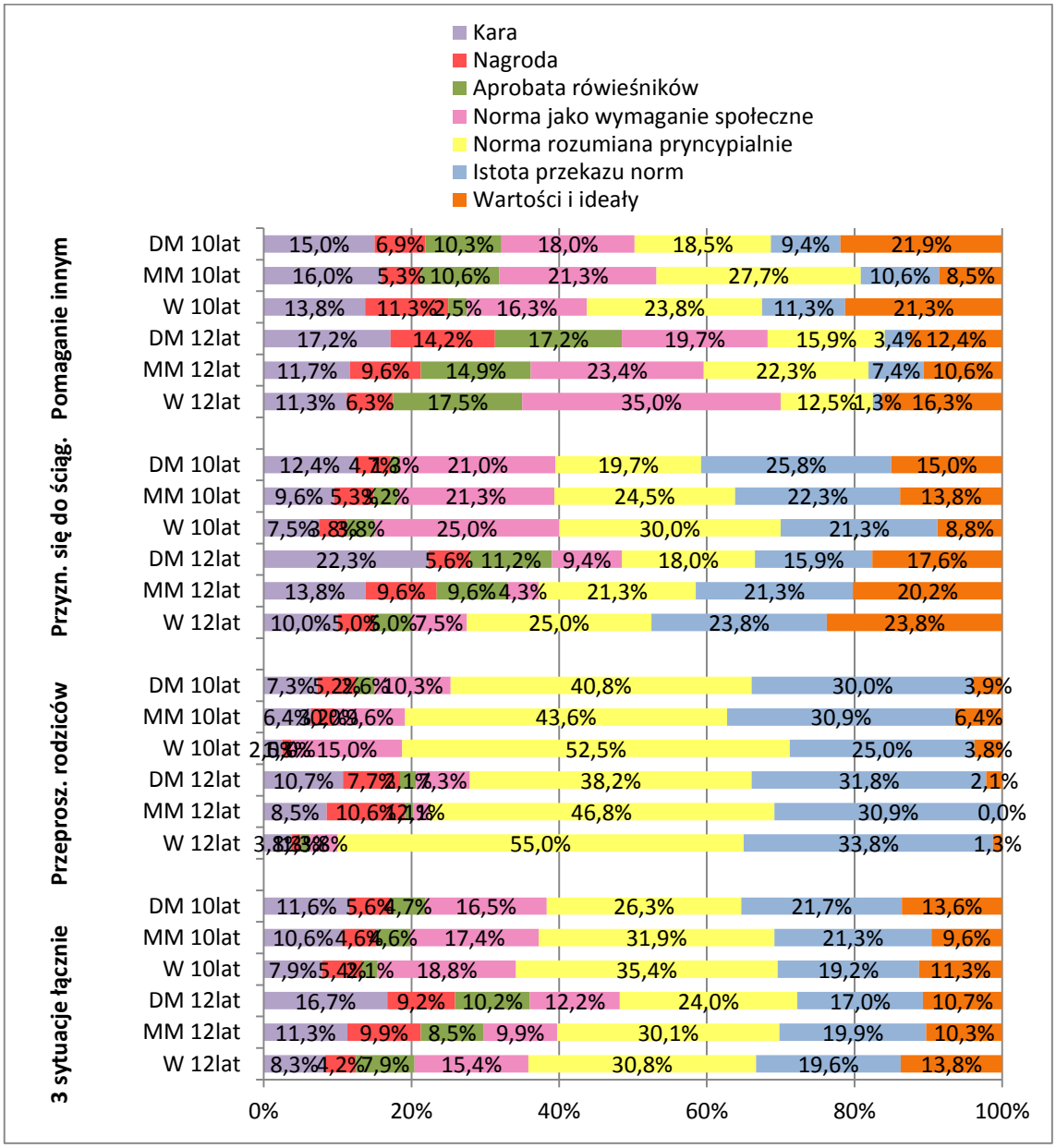
9.4. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a miejsce zamieszkania

Tabela 9.7. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 l a ich miejsce zamieszkania

Motyw	Miejsce zam.	Pomaganie innym				Przyznanie się do ściągania				Przeproszenie rodziców				3 sytuacje łącznie			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Chęć uniknięcia kary	Duże miasto	35	15,0	40	17,2	29	12,4	52	22,3	17	7,3	25	10,7	81	11,6	117	16,7
	Małe miasto	15	16,0	11	11,7	9	9,6	13	13,8	6	6,4	8	8,5	30	10,6	32	11,3
	Wieś	11	13,8	9	11,3	6	7,5	8	10,0	2	2,5	3	3,8	19	7,9	20	8,3
Chęć uzyskania nagrody od dorosłych	Duże miasto	16	6,9	33	14,2	11	4,7	13	5,6	12	5,2	18	7,7	39	5,6	64	9,2
	Małe miasto	5	5,3	9	9,6	5	5,3	9	9,6	3	3,2	10	10,6	13	4,6	28	9,9
	Wieś	9	11,3	5	6,3	3	3,8	4	5,0	1	1,3	1	1,3	13	5,4	10	4,2
Chęć uzyskania aprobaty rówieśników	Duże miasto	24	10,3	40	17,2	3	1,3	26	11,2	6	2,6	5	2,1	33	4,7	71	10,2
	Małe miasto	10	10,6	14	14,9	3	3,2	9	9,6	0	0,0	1	1,1	13	4,6	24	8,5
	Wieś	2	2,5	14	17,5	3	3,8	4	5,0	0	0,0	1	1,3	5	2,1	19	7,9
Chęć wypełnienia normy jako wymagania społecznego	Duże miasto	42	18,0	46	19,7	49	21,0	22	9,4	24	10,3	17	7,3	115	16,5	85	12,2
	Małe miasto	20	21,3	22	23,4	20	21,3	4	4,3	9	9,6	2	2,1	49	17,4	28	9,9
	Wieś	13	16,3	28	35,0	20	25,0	6	7,5	12	15,0	3	3,8	45	18,8	37	15,4
Chęć wypełnia normy rozumianej pryncypialnie	Duże miasto	43	18,5	37	15,9	46	19,7	42	18,0	95	40,8	89	38,2	184	26,3	168	24,0
	Małe miasto	26	27,7	21	22,3	23	24,5	20	21,3	41	43,6	44	46,8	90	31,9	85	30,1
	Wieś	19	23,8	10	12,5	24	30,0	20	25,0	42	52,5	44	55,0	85	35,4	74	30,8
Chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu	Duże miasto	22	9,4	8	3,4	60	25,8	37	15,9	70	30,0	74	31,8	152	21,7	119	17,0
	Małe miasto	10	10,6	7	7,4	21	22,3	20	21,3	29	30,9	29	30,9	60	21,3	56	19,9
	Wieś	9	11,3	1	1,3	17	21,3	19	23,8	20	25,0	27	33,8	46	19,2	47	19,6
Chęć urzeczywistniania wartości i ideałów	Duże miasto	51	21,9	29	12,4	35	15,0	41	17,6	9	3,9	5	2,1	95	13,6	75	10,7
	Małe miasto	8	8,5	10	10,6	13	13,8	19	20,2	6	6,4	0	0,0	27	9,6	29	10,3
	Wieś	17	21,3	13	16,3	7	8,8	19	23,8	3	3,8	1	1,3	27	11,3	33	13,8
Razem	Duże miasto	233	100,0	233	100,0	233	100,0	233	100,0	233	100,0	233	100,0	699	100,0	699	100,0
	Małe miasto	94	100,0	94	100,0	94	100,0	94	100,0	94	100,0	94	100,0	282	100,0	282	100,0
	Wieś	80	100,0	80	100,0	80	100,0	80	100,0	80	100,0	80	100,0	240	100,0	240	100,0
Istotność różnic według miejsca zamieszkania p		0,135		0,061		0,647		0,117		0,289		0,072		0,211		0,004	

Źródło: badania własne.

Wykres 9.6. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 9.7.

W powyższej tabeli i na wykresie przedstawiono szczegółowe wyniki otrzymane przez dzieci w wieku 10 i 12 lat mieszkające w określonym typie miejscowości, w odniesieniu do siedmiu motywów zachowań moralnych w trzech sytuacjach oraz w tzw. „trzech sytuacjach łącznie". Dodatkowo przeprowadzono test niezależności stochastycznej χ^2, aby sprawdzić, czy rozkłady odpowiedzi tych dzieci są podobne, czy istotnie się różnią.

Zgodnie w wynikami przedstawionymi w tabeli 9.7., w wieku 10 lat miejsce zamieszkania nie różnicuje w stopniu istotnym statystycznie wskazywanych przez

badanych motywów zachowań moralnych. Po dwóch latach - w wieku 12 lat istotne statystycznie różnice odnosiły się jedynie do średnich wyników uzyskanych w tzw. trzech sytuacjach łącznie. W sytuacji „pomagania innym" i „przeproszenia rodziców" różnice między badanymi były na granicy istotności.

W wieku 12 lat dzieci ze wsi wskazując motywy pomagania innym, istotnie częściej, niż pozostali badani opowiadali się za kierowaniem się potrzebą bycia w zgodzie z tym, co powszechnie uznane i aprobowane (różnica z DM 15,3 p.p., z MM 11,6 p.p.). Uzasadniając natomiast zachowanie polegające na przeproszeniu rodziców częściej niż dzieci z dużego miasta wskazywali na pryncypialne dążenie do wypełnienia normy (16,8 p.p.) w porównaniu z dziećmi z dużego miasta.

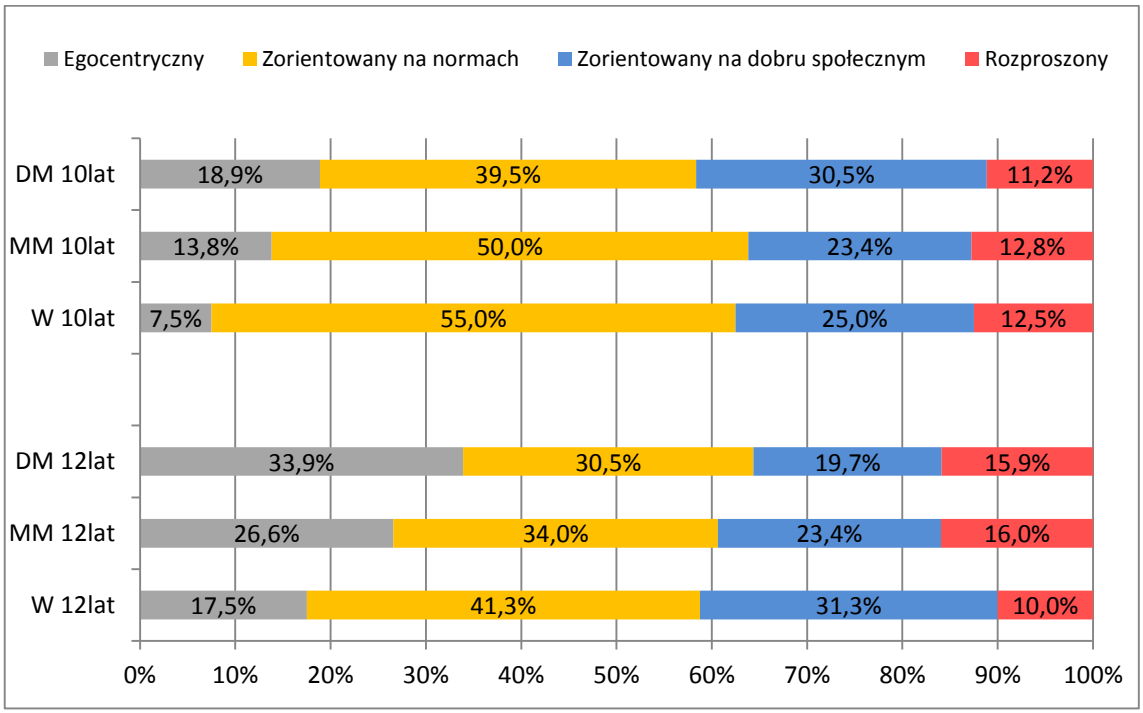
Znacznie więcej różnic między dziećmi w wieku 12 lat można zaobserwować dokonując zsumowania częstości ich wyborów odwołujących się do kierowania się w swoim zachowaniu egocentrycznymi motywami (tj. chęcią uniknięcia kary, uzyskania nagrody od dorosłych czy aprobaty rówieśników), normą (mającą charakter pryncypialny lub też będącą wyrazem pewnych ogólnych społecznych wymagań) oraz motywami będącymi wyrazem moralnej autonomii (wyrażającymi przekonanie o zrozumieniu istoty norm). Wówczas to można stwierdzić, że w wieku 12 lat dzieci ze wsi znacznie rzadziej, niż pozostali, wyrażały gotowość kierowania się osobistymi, egocentrycznymi korzyściami. Wyraźne różnice miały także miejsce w odniesieniu do innych grup motywów, z tym, że w znacznej mierze były one uzależnione od charakteru danej sytuacji. Z pewnością bardziej czytelny obraz otrzymanych wyników uzyskamy poprzez określenie dla każdego badanego charakterystycznego dla niego sposobu uzasadniania zachowań moralnych, który został przedstawiony w tabeli 9.8. W tabeli tej przedstawiono także wyniki analizy stochastycznej χ^2, aby sprawdzić czy sposoby te mają związek z miejscem zamieszkania badanych.

Tabela 9.8. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich miejsce zamieszkania – ujęcie statyczne

Sposób uzasadniania	Wiek / Miejsce zamieszkania											
	10 lat						12 lat					
	Duże miasto		Małe miasto		Wieś		Duże miasto		Małe miasto		Wieś	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
egocentryczny	44	18,9	13	13,8	6	7,5	79	33,9	25	26,6	14	17,5
zorient. na normach	92	39,5	47	50,0	44	55,0	71	30,5	32	34,0	33	41,3
zorient. na dobru społecznym	71	30,5	22	23,4	20	25,0	46	19,7	22	23,4	25	31,3
rozproszony	26	11,2	12	12,8	10	12,5	37	15,9	15	16,0	8	10,0
Razem	233	100,0	94	100,0	80	100,0	233	100,0	94	100,0	80	100,0
Istotność różnic według miejsca zamieszkania P	0,097						0,046					

Źródło: badania własne.

Wykres 9.7. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich miejsce zamieszkania – ujęcie statyczne



DM – Duże miasto, MM – Małe miasto, W - Wieś

Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 9.8.

Istotne różnice w sposobach uzasadniania zachowań moralnych w zależności od miejsca zamieszkania miały miejsce wśród badanych jedynie w wieku 12 lat.

Chociaż rozkład wyników dotyczących sposobu uzasadniania zachowań moralnych w wieku 10 lat nie wykazywał istotnego statystycznie zróżnicowania między badanymi z różnych miejsc zamieszkania, to jednak już wtedy wyraźnie można było zauważyć, iż dzieci ze wsi częściej niż z dużego miasta wyrażały gotowość kierowania się w swoich moralnych zachowaniach potrzebą bycia w zgodzie z normami, dzieci z dużego miasta natomiast częściej niż ze wsi – motywami egocentrycznymi, wzbudzonymi pod wpływem chęci uniknięcia karą, antycypowaniem nagrody od dorosłych czy aprobaty rówieśników. Po dwóch latach pierwszy z prezentowanych sposobów uzasadniania był nadal częściej wskazywany przez dzieci ze wsi niż z dużego miasta (różnica 10,8 p.p.), drugi natomiast częściej przez dzieci z dużego miasta niż wsi (16,4 p.p.). W wieku 12 lat już zatem co trzeci mieszkaniec dużego miasta wyjaśniał podejmowanie moralnie słusznych zachowań odwołując się motywów egocentrycznych, a więc nie związanych z działaniem sumienia jako wewnętrznej instancji. Dzieci ze wsi natomiast znacznie częściej, niż dzieci z dużego miasta, oprócz odwoływania się do norm uzasadniały takie zachowania moralne odwołując się do motywów wynikających ze zrozumienia ich sensu oraz potrzeby realizowania ich w życiu zarówno dla dobra swojego, jak i dobra innych (11,6 p.p.). Ostatecznie w wieku 12 lat gotowość do kierowania się sumieniem jako instancja opartą na uwewnętrznionych (bądź uwewnętrznianych) normach, przejawiało 72,6% badanych ze wsi i 50,2% badanych z dużego miasta. Dzieci z małych miast prezentowały tu ogniwo pośrednie, przy czym w wieku 10 lat uzasadniając swoje moralne zachowania odwoływały się do motywów bardziej zbliżonych do dzieci ze wsi, a za dwa lata do dzieci z dużego miasta.

Porównując wyniki tych samych uczniów z danego typu miejscowości w wieku 10 i 12 lat, można stwierdzić, że w każdej z tych grup na przestrzeni dwóch lat zwiększył się odsetek badanych wyrażających gotowość kierowania się w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań motywami egocentrycznymi (DM 15,0 p.p.; MM 12,8 p.p.; W 10,0 p.p.). Oprócz tego wśród mieszkańców dużego miasta obniżył się odsetek badanych odwołujących się w swoim zachowaniu do zrozumienia istoty norm, którym jest dobro społeczne (10,8 p.p.), natomiast w małym mieście i na wsi zmniejszył się odsetek badanych odwołujących się do norm (MM 16,0 p.p.; W 13,7 p.p.).

Wyraźnie widać zatem, że pewne różnice między dziećmi z różnych miejsc zamieszkania pojawiają się już w wieku 10 lat, zdecydowanie nasilają się natomiast w wieku 12 lat. Dzieci ze wsi deklarują znacznie silniejsze przywiązanie do kierowania się normami jako pewnymi nakazami, ale również do kierowania się nimi ze względu na przekonanie, co do ich słuszności i potrzebę urzeczywistniania wyprowadzonych z nich ideałów. Dzieci z dużego miasta częściej wskazują na podejmowanie moralnie słusznych zachowań chcąc w ten sposób uniknąć kary czy/i zyskać pozytywne wzmocnienia.

Z pewnością można przyjąć, że częstsze wskazywanie na kierowanie się w swoim zachowaniu normą przez dzieci ze wsi należy tłumaczyć tradycyjnym sposobem wychowania w rodzinie, przywiązaniem do obiektywnie rozumianych wartości, zasad, jak i przekazywanej z pokolenia na pokolenie religijności. Częstsze kierowanie się przez dwunastolatków ze wsi w swoim zachowaniu motywami będącymi przejawem moralności autonomicznej pokazuje natomiast, że zarzuty wobec moralności wiejskiej jako nierefleksyjnej i dwulicowej, nie znajdują, w otrzymanych w tym badaniu wynikach, uzasadnienia. Wśród dzieci wielkomiejskich znacznie silniej widoczne jest liberalne nastawienie do wartości, traktowanie zasad moralnych jako względnych, którym można się podporządkować, kiedy jest to opłacalne, bez rozumienia sensu ich przekazu. Fakt ten jest dodatkowo o tyle ciekawy, że uczniowie wielkomiejscy, jako ci, którzy mają zdecydowanie najbogatszą ofertę edukacyjną, najłatwiejszy dostęp do różnego typu dóbr kultury (zob. Czerniawska – Kubicka, 2010; Dudzikowa, Wawrzyniak – Beszterda, 2010; Matyjas, 2012), a tym samym, zgodnie z poznawczo – rozwojowymi koncepcjami, najlepsze warunki do swojego moralnego rozwoju[80], są równocześnie na najniższym poziomie pod względem jakości moralnej preferowanych motywów zachowań. A zatem nawet jeżeli ma miejsce u nich rozwój moralnego rozumowania[81], to z pewnością nie przekłada się on na motywy, jakie przyświecają im w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań.

Miejsce zamieszkanie okazało się nie różnicować w istotnym stopniu zmian sposobów uzasadniania zachowań moralnych u dzieci między 10 a 12 r.ż., a więc pominięto ich analizę.

[80] Przedstawiciele koncepcji poznawczo – rozwojowych, jako kluczowy czynnik rozwoju moralnego, czynią dokonujące się zmiany w rozwoju poznawczym jednostki (patrz rozdz. 2.2.)
[81] Rozwój moralny, rozumiany w duchu koncepcji poznawczo – rozwojowych, jest tożsamy z rozwojem moralnego rozumowania.

9. 5. Podsumowanie wyników

Miejsce zamieszkania różnicuje funkcjonowanie sumienia dzieci będących w okresie późnego dzieciństwa – wchodzących w pierwszą fazę adolescencji. Dzieci ze wsi, częściej niż dzieci z dużego miasta, charakteryzują się trafniejszymi moralnie ocenami różnych zachowań, deklarują wyższą odporność na pokusy oraz gotowość do podejmowania zachowań naprawczych, jako reakcji na zachowanie podjęte niezgodnie z akceptowanymi normami. Miejsce zamieszkania nie różnicuje natomiast ich gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą.

Gdyby opis funkcjonowania sumienia dzieci zakończyć na opisie tylko tych aspektów, możnaby wyciągnąć wniosek, że klimat wsi mający swój wyraz w przywiązaniu do tradycyjnego rozumienia wartości, rodziny, do wiary, bliższych relacjach sąsiedzkich, czy parafialnych, intensyfikuje jedynie te przejawy działania sumienia, które mają wymiar zewnętrzny - obserwowalny, a zatem wpływa tylko na to, co się mówi i, co się robi. Tak jednak nie jest, a dowodów na to dostarczają nam wybierane przez dzieci motywy zachowań moralnych. Zgodnie z tymi wyborami to właśnie dzieci ze wsi charakteryzują znacznie dojrzalsze i mające bardziej wewnętrzny charakter powody podejmowania takich zachowań. Podczas, gdy dzieci z dużego miasta częściej wyrażają gotowość podejmowania ich z powodów egocentrycznych (obawy przed karą, chęcią uzyskania nagrody), dzieci ze wsi częściej odwołują się do chęci pozostania w zgodzie z normami oraz wewnętrznego przekonania, że zachowania te mają sens i w dalszej perspektywie przynoszą znacznie więcej korzyści. Spoglądając więc na całokształt otrzymanych wyników, niesłuszne okazują się być pewne zarzuty wysuwane często wobec moralności wiejskiej, jakoby była ona jedynie swego rodzaju folklorem transmitowanym z pokolenia na pokolenie, nie mającym wpływu na życie codzienne. Otrzymane wyniki wskazują, że rozwijająca się moralność dzieci wiejskich, mająca swój wydźwięk w działaniu ich sumienia, ma znacznie bardziej autonomiczny charakter, niż dzieci z dużych i małych miast.

Można zatem powiedzieć, że w rozwoju moralnym dzieci szkół podstawowych ze wsi, nie są zauważalne przemiany w ich mentalności aksjologicznej w kierunku moralnego liberalizmu (por. Szafraniec, 2011). Można natomiast wnioskować o pewnych przemianach na wsi, dotyczących oddziaływań wychowawczych, zmierzających w kierunku zwiększania u dzieci doświadczenia własnej podmiotowości (por. Bałahowicz, 2011; Matyjas, 2012).

Jak zostało to przedstawione, najbardziej czytelne różnice w różnych aspektach funkcjonowania sumienia dotyczą dzieci ze wsi i dużego miasta. Odwołując się natomiast do wyników uzyskanych przez dzieci z małego miasta, należy stwierdzić, że w większości oscylowały one między tymi uzyskanymi przez dzieci wiejskie i wielkomiejskie, przy czym, zwłaszcza w wieku 12 lat swoimi wartości znacznie silniej zbliżyły się do tych uzyskanych przez dzieci z dużych miast.

Fakt podobieństwa w wieku 10 lat poziomu rozwoju różnych przejawów sumienia dzieci z małych miasteczek i wsi wydaje się uzasadniony, tym bardziej, że jak wskazano we wprowadzeniu, pewien odsetek tej społeczności stanowią właśnie dzieci mieszkające na wsi. Mieszkańców wsi i małych miasteczek łączy podobny status materialny, przywiązanie do tradycji, rodziny, podobieństwo życia kulturalnego i społecznego. A jednak – już w wieku 12 lat rozwój sumienia dzieci małomiasteczkowych znacznie dystansuje się do rozwoju sumienia dzieci wiejskich, a upodabnia do rozwoju sumienia dzieci z dużego miasta.

Rzeczywistość małych miasteczek okazuje się być zatem dość nieprzewidywalna. Trudno jednoznacznie wyjaśnić, dlaczego ich młodzi mieszkańcy, wykazują silniejsze aksjologiczne podobieństwo do swoich wielkomiejskich rówieśników, z którymi raczej nie mają osobistego kontaktu. Czy rzeczywiście swoje żniwo zbiera tu tzw. „kompleks prowincji" nie pozwalający części z nich przejawiać pokrewieństwa z tradycyjnymi wartościami kojarzonymi jednoznacznie ze społecznością wiejską? Jaka jest tożsamość małych miasteczek - czy liberalizacja życia zaszła tam tak daleko, jak w wielkich miejskich aglomeracjach?

Interpretując uzyskane wyniki w kontekście przedstawionych we wstępie informacji dotyczących Mikstatu i Grabowa, uzasadniona wydaje się teza o ujawnianiu się w mentalności ich mieszkańców pewnych kompleksów związanych ze specyfiką swojej miejscowości. Trudno jest ocenić, na ile mieszkańcy tych miasteczek traktują je jako swoje „małe ojczyzny", w których jest im dobrze, w których chcą żyć, rozwijać się, a na ile doświadczają niezadowolenia z faktu bycia ich mieszkańcami (por. CBOS 2015). Wydaje się jednak, że niezależnie od poziomu zadowolenia z życia, budują oni swoją tożsamość oscylując między dwoma typami mechanizmów społecznych – „społecznego upośledzenia" i „społecznego uprzywilejowania", przy czym grupami odniesienia stają się dla nich z jednej strony duże miasta, z drugiej mniejsze miejscowości - wioski położone w ich sąsiedztwie (zob. Turowski, 1999, s. 118 – 121).

Pierwszy z owych mechanizmów ujawnia się, kiedy mieszkańcy tych miasteczek porównują się z sytuacją społeczno – ekonomiczną mieszkańców dużych czy większych miast (sami przecież mieszkają w mieście). Prawdopodobnie doświadczają wówczas swoistego upośledzenia: większa bieda, bezrobocie, gorszy dostęp do rozrywki, kultury, edukacji, szarość i zacofanie. Z pewnością doświadczenie to obniża poczucie ich wartości jako tych, którzy pochodzą z miasta. Rekompensują sobie zatem to doświadczenie niższości porównując się z sytuacją okolicznych społeczności wiejskich. Wówczas to doświadczają „społecznego uprzywilejowania" - oni są z miasta, nie są rolnikami, są lepiej ubrani, zamożni, nie mają naleciałości gwarowych, uczą się języków obcych, są obyci z życiem w dużych miastach. Duże miasto jako symbol „dobrobytu" stało się zatem dla nich punktem odniesienia normatywnego, tzn. to z niego czerpią oni normy i wzory (a nie z tego, co oferuje wieś). Przy czym jako społeczność z zewnątrz – ich „sympatycy", a nie ich mieszkańcy, mieliby silną skłonność do przyjmowania postawy konformistycznej wobec antycypowanych wartości, norm i wzorów tych grup (tzw. „antycypacyjna socjalizacja jednostki") (Turowski, 1999, s. 118 - 125).

Prawdopodobne jest więc, że rodzice chcąc utożsamiać siebie z mieszkańcami dużych miast, a nie zaściankowością wsi, zliberalizowali swój system wartości, jako bardziej „na czasie", bardziej nowoczesny, zgodny z duchem czasu, trendami kulturowymi, przekazując go w takiej liberalnej formie swoim dzieciom. Nie jest także wykluczone, że przekazują oni swoim dzieciom pewien styl bycia opierający się na zbyt wygórowanym mniemaniu o sobie, na jaki wskazywali nauczyciele uczący w szkołach tych miasteczek, który to jest tak naprawdę maską doświadczania własnej niższości, swoistego upośledzenia (por. Schűtz, 2005, s. 182 - 184). Warto w tym miejscu dodać tylko, że taki „kompleks prowincji" nie był zauważalny w mentalności społeczności wiejskich, w jakich przeprowadziłam badanie. Tamtejsi mieszkańcy lubili swoje wioski i nie mieli względem nich jakichś miejskich oczekiwań, co z pewnością uwalniało ich z uporczywego porównywania się „w górę" czy „w dół".

Oczywiście zaprezentowana wyżej teza stanowi tylko jedną z możliwych interpretacji. Ciekawe mogłoby być także zaakcentowanie w próbach interpretacji przedstawionych wyników wskazywanego przez nauczycieli, coraz częstszego zjawiska eurosieroctwa. Na co dzień, wychowaniem dzieci zajmują się najczęściej dziadkowie. Rodzice natomiast nie tylko, że w nim nie uczestniczą, to jeszcze -jak uważają nauczyciele - prawdopodobnie dla wyciszenia wyrzutów sumienia, przekupują

swoje dzieci, markowymi ubraniami, elektronicznymi gadżetami, zagranicznymi wycieczkami, kształtując w ten sposób ich przywiązanie do wartości materialnych i hedonistycznych. Ta ścieżka interpretacji jest z pewnością bardzo ciekawa, a może i kluczowa w wyjaśnieniu uzyskanych wyników, niestety prezentowane tu badania nie objęły swoim zasięgiem tego problemu. A zatem niemożliwe staje się określenie rzeczywistego jego nasilenia, także w porównaniu z częstotliwością jego występowania wśród pozostałych badanych z innych typów miejscowości.

Wydaje się, że potwierdzeniu ulegają tu wnioski K. Ferenz i K. Zajdel (2012, s. 14) o znacznym ograniczeniu naszej wiedzy na temat życia mieszkańców małych miast, zachodzących tam zjawisk, mechanizmów, ich tożsamości. Z pewnością przedstawiony obraz sumienia dzieci wskazuje nam na pewną mentalną specyfikę tych miejsc, ale czy jest reprezentatywny dla miasteczek w ogóle? Wobec tej niewiedzy pozostaje nam jedynie zasygnalizowanie zgodnie z otrzymanymi wynikami, że prezentowany stopień rozwoju sumienia dzieci z Mikstatu i Grabowa – małych miast w Wielkopolsce, jest bardziej zbliżony do poziomu rozwoju sumienia dzieci z Poznania, niż do poziomu dzieci z sąsiadujących z tymi miasteczkami wiosek.

Rozdział 10. Właściwości sumienia i jego rozwój u dzieci w wieku 10 – 12 lat a doświadczenia szkolne

Środowisko szkolne, w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji, to jeden z podstawowych obszarów zdobywania przez dziecko różnego typu doświadczeń. Na doświadczenia te składa się wszystko to, co ono przeżywa „w związku z własnym działaniem, zdarzeniami oraz kontaktami", co tworzy w jego pamięci psychicznej „ustrukturalizowane ślady" stając się „materiałem do jego dalszego rozwoju" i wyznaczając jego „indywidualną biografię rozwojową" (za: Sowińska, 2004, s. 26). Możemy mówić tu o tzw. „wewnętrznych modelach doświadczenia" wchodzących w ciągłą interakcję z różnymi czynnikami rozwoju (H. Bee, M. Kofta i D. Doliński, za: Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 133). Oznacza to, że odbiór różnego rodzaju zdarzeń mających miejsce w środowisku dziecka jest uzależniony nie tylko od jakości tych zdarzeń (czas wystąpienia, zakres, intensywność etc.), ale od sposobu ich interpretowania przez dziecko (znaczenia jakie im przypisuje). Dziecko w toku zdobywania doświadczeń tworzy swój niepowtarzalny zespół modeli wewnętrznych, to jest „zespół założeń i wniosków odnoszących się do niego samego oraz do jego stosunków z innymi ludźmi", które to pełnią „role filtrów" względem jego następnych doświadczeń. Za sprawą tych filtrów automatycznie dokonywana jest interpretacja nowych, napływających do niego informacji, a następnie adekwatna do tej informacji reorganizacja dotychczasowych doświadczeń wyznaczająca ostateczny kierunek podejmowanych w danej sytuacji zachowań (tamże, por. Tyszkowa, 1988).

H. Sowińska (2004, s. 27 – 28) wymienia trzy rodzaje czynników wpływających na zachowanie dziecka w szkole, a zatem czynników mających kluczowe znaczenie w konstruowaniu przez niego swojego osobistego doświadczenia. Są to: indywidualne właściwości i kompetencje jednostki (tu m.in. wiedza o sytuacji, sposób jej postrzegania, cele, aspiracje jednostki, jej aktualne stany emocjonalne, poziom samoakceptacji, uwewnętrzniony stosunek do innych), składniki systemu społecznego związanego z daną sytuacją (osoby w niej uczestniczące i jakość łączących ich więzi, system reguł, norm, wartości realizowanych przez otoczenie, stopień zgodności ich dążeń z celami jednostki, etc.) oraz cechy realizowanego zadania (możliwość działania twórczego i autonomicznego, współdziałania z innymi osobami, zgodność (lub niesprzeczność) z indywidualnymi wartościami i celami jednostki, stopień złożoności

zadania, etc.). Każdy z tych elementów, jak zauważa autorka, wyznacza aktywność dziecka w szkole, ale o jakości doświadczeń wynoszonych ze szkoły decyduje ich całokształt, wzajemne powiązania, struktura.

Na szczególny związek doświadczeń szkolnych dzieci oraz kształtowania ich moralnej tożsamości zwracają uwagę R. Atkins, D. Hart i T.M. Donnelly (2004, s. 65 – 73). Zdaniem tych badaczy często pomija się fakt, że to właśnie szkoła ma obok rodziny decydujący wpływ na rozwój moralny dziecka. Badacze ci wymieniają cztery czynniki przyczyniające się do tak istotnego znaczenia szkoły w moralnym rozwoju dzieci. Pierwszym z nich jest czas, jaki spędzają one w jej murach. Czymś niemożliwym jest bowiem, aby tak częste przebywanie w jakimś środowisku, zarówno w perspektywie dziennej, jak i całego życia, nie wywierało żadnego wpływu na rozwój. Drugim czynnikiem są interakcje z ważnymi dla siebie dorosłymi, trzecim szansa na „badanie", poszukiwanie – eksplorację moralnego działania (dzięki czemu możliwe staje się kształtowanie się moralnych ocen i moralnego działania). Ostatni ze wskazanych przez nich czynników to „moralna atmosfera" – szkoły działają w oparciu o zasady i normy, które w nich rządzą (a przynajmniej powinny rządzić).

Można zatem powiedzieć, że w szkole tkwi wielki potencjał do kształtowania moralnego dzieci i młodzieży, potencjał, dzięki któremu ma ona szansę stać się obok rodziny drugim kluczowym miejscem rozwijania dojrzałego sumienia swoich podopiecznych, a razem z nim – ich dojrzałej osobowości (por. Brezinka, 2007, s. 231; Czerkawski, 2012, s. 234).

Zdobywane przez dziecko doświadczenia szkolne, stają się dla niego „tworzywem" jego rozwoju i odgrywają kluczową rolę w poradzeniu sobie przez niego z tzw. kryzysami rozwojowymi. E. H. Erikson (2012, s. 91 - 94) stoi na stanowisku, że na wiek szkolny przypada bardzo ważny kryzys rozwojowy, którego efektem będzie albo doświadczenie własnej produktywności, kompetencji, albo też doświadczenie poczucia niższości. W tym czasie w dziecku pojawia się potrzeba bycia kompetentnym wyrażająca się w dążeniu do zdobycia uznania, potrzebie osiągania pozytywnych rezultatów, dążeniu do robienia rzeczy dobrze, a nawet perfekcyjnie. Miejscem rozwijania się poczucia kompetencji w tym wieku staje się w znacznej mierze szkoła. W niej to dziecko musi sprostać całemu szeregowi zadań związanych z procesem nauki szkolnej, ale i oczekiwań dotyczących m.in. jego zachowania, czy pewnych dyspozycji psychicznych związanych z pełnioną przez niego rolą ucznia i kolegi. Dziecko na tym etapie chce być dobrym uczniem, chce właściwie podejmować

swoje obowiązki, wykazuje się przy tym pilnością i zaangażowaniem (por. Sękowska, 2000, s. 123 – 125, Appelt, 2008, s. 296 - 299). Aby mogło rozwijać w sobie doświadczenie kompetencji potrzebne jest mu jednak przekonanie o osiąganiu sukcesów nie tylko w sferze zadaniowej, ale i w kontaktach z innymi, ważnymi dla siebie osobami. Dziecko doświadcza w szkole dwóch rodzajów kontaktów społecznych: pionowych – z nauczycielami oraz poziomych – z rówieśnikami (por. Schaffer, 2006, s. 350 – 351). Pierwsze – realizowane przez nauczyciela - to oddziaływania zamierzone, planowe, zmierzające do realizacji określonych celów wychowania, ale i niezamierzone, związane z osobowością wychowawcy. Drugie – rówieśnicze - to kontakty spontaniczne, związane z przebywaniem dziecka w środowisku rówieśniczym.

Dopiero całokształt tych doświadczeń zdobytych w szkole - tych zgodnych z celami wychowania i kształcenia, jak i tych związanych z przebywaniem dziecka wśród rówieśników i nauczycieli, staje się ważnym ogniwem rozwijającego się w dziecku poczucia kompetencji, poczucia własnej wartości. A zatem w pełni uzasadnione jest przekonanie, że doświadczenia, jakie zdobywa dziecko w szkole, nie mogą pozostawać bez echa w rozwoju jego osobowości, w tym rozwoju jego sumienia.

Chcąc poznać doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat, w kontekście których będą analizowane właściwości i rozwój ich sumienia, dwukrotnie (tj. w wieku 10 i 12 lat) poprosiłam je, aby ustosunkowały się do dziewięciu stwierdzeń dotyczących doświadczeń w trzech obszarach: (a) związanych z nauką i ich osobistym poczuciem osiągnięć w szkole, (b) związanych z ich relacjami z nauczycielami oraz (c) związanych z ich relacjami z rówieśnikami. Poniżej zostanie dokonana charakterystyka niektórych aspektów tych trzech obszarów doświadczeń oraz ich związku z rozwojem dzieci.

a) Doświadczenia dzieci związane z nauką i poczuciem osiągnięć w szkole

Doświadczenia związane z nauką i poczuciem osiągnięć w szkole to pierwszy obszar odgrywający kluczową rolę w rozwijaniu poczucia kompetencji dziecka. Dzieci na tym etapie rozwoju stykając się po raz pierwszy z systematyczną nauką, z powierzonymi im obowiązkami chcą być kompetentne, chcą sumiennie wywiązywać się z tych zadań. Wykazują się przy tym pilnością i obowiązkowością. O ile dla dziecka w wieku przedszkolnym podstawowym sposobem aktywności była zabawa, o tyle dla dziecka w wieku szkolnym jest nią nauka. Jak wskazuje K. Appelt (2008, s. 290 – 291) – „u dziecka w wieku szkolnym zaczyna pojawiać się *postawa pracy*, oznaczająca wytrwałość w wykonywaniu podjętego działania oraz troskę o wynik". A zatem dziecko

na tym etapie rozwoju – tak, jak miało to miejsce wcześniej – lubi działać, niemniej teraz uczy się dodatkowo czerpać przyjemność z ukończenia zadania. Lubi być także pożyteczne i zajmować się ważnymi, według niego, rzeczami. A zatem postawa pracy, jak podsumowuje K. Appelt (tamże, s. 292) wyraża się nastawieniem na cel działania, troską o jakość wyniku, wytrwałością w działaniu, podpatrywaniem innych, jak działają i uczeniem się od nich, szukaniem różnych sposobów pokonywania przeszkód, zwracaniem się o pomoc w trudnych sytuacjach.

Na jakość doświadczeń szkolnych dziecka w tym obszarze, ale także i w pozostałych jego obszarach, wpływ ma sposób poradzenia sobie przez niego z dwoma progami szkolnymi: pierwszym, związanym z jego przejściem z przedszkola do klasy pierwszej oraz drugim, mającym miejsce w klasie czwartej i związanym z jego przejściem z nauczania zintegrowanego do nauczania przedmiotowego. W interesującym nas przedziale wiekowym dzieci, przypada więc tzw. drugi próg szkolny. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez R. Michalak (2013), przejście drugiego progu okazuje się być z jednej strony bardzo znaczącym dla dalszego rozwoju dziecka etapem, z drugiej natomiast – jest często bagatelizowane i pomijane przez nauczycieli. Tymczasem zgodnie z badaniami R. Michalak, dzieci w czwartej klasie słabo adaptują się do nowych warunków. Adaptacja ta ma najczęściej charakter bierny i lękowy, a nie aktywny będący wyrazem doświadczenia siebie jako podmiotu mającego realny wpływ na otaczającą rzeczywistość. Czują się zagubione wobec natłoku nowych obowiązków, nie radzą sobie z wysoko stawianymi wymaganiami dotyczącymi ich samodzielności, organizacji pracy, posiadanych umiejętności. Mają problem z zaakceptowaniem nowego sposobu oceniania, jak i dużej liczby nauczycieli z tak odmiennymi wymaganiami. Nauczyciele, chociaż w większości – jak wskazują wyniki - zdają sobie sprawę z problemów, na jakie napotykają dzieci w klasie czwartej, to jednak rzadko dostrzegają potrzebę wspierania ich, nie wspominając już o podjęciu współpracy z dotychczasowymi nauczycielami dzieci, w celu określenia ich indywidualnej drogi rozwoju. Oczekiwania natomiast, jakie formułują wobec dzieci kończących edukację zintegrowaną są tak wygórowane, że jedynie wybitnie dojrzali jak na swój wiek uczniowie, mogą im sprostać. Nic więc dziwnego, że powszechnym doświadczeniem czwartoklasistów jest obniżenie się ich samooceny w stosunku do tej, jaką prezentowali w klasie trzeciej oraz obniżenie się ich ogólnego samopoczucia. Przy czym należy wskazać, że dzieci silnie aktywizowane w nauczaniu zintegrowanym (u których wyzwalano osobistą, wewnętrzną motywację, doświadczenie sprawstwa

i kontroli, wdrażano do myślenia problemowego, pracy w zespole, sprawiedliwego i zrozumiałego sposobu oceniania) lepiej radziły sobie z wyzwaniami drugiego progu szkolnego, niż dzieci aktywizowane przeciętnie lub nieaktywizowane. Ale czy taka aktywizacja jest powszechna w polskiej rzeczywistości szkolnej?

W oparciu o wyniki badań dzieci wczesnoszkolnych z całej Polski, przeprowadzonych przez zespół badaczy pod przewodnictwem Haliny Sowińskiej, mających na celu określenie stanu edukacji elementarnej w Polsce po reformie oświatowej z 1999 roku[82], należy stwierdzić, że współcześni nauczyciele nauczania zintegrowanego daleko odeszli od założeń programowych reformy, która odwołując się do prawidłowości rozwojowych tego okresu miała wspierać podmiotowe traktowanie członków procesu edukacyjnego, przyczyniając się do rozwoju „uczniów kreatywnych, samodzielnie myślących, poszukujących, zaangażowanych w proces osobistego rozwoju" (Sowińska, 2011c, s. 11). Zgodnie zatem z wynikami badań m.in. H. Sowińskiej, K. Kuszak, R. Michalak, G. Rury i M. Klichowskiego - współczesnych absolwentów kończących nauczanie zintegrowane charakteryzuje w większości myślenie odtwórcze, schematyczne, nieproblemowe, bierność, zanik ciekawości świata, nieumiejętność pracy w zespole, nieumiejętność powiązania zdobytej wiedzy z osobistym doświadczeniem, nie przyjmowanie odpowiedzialności za swój rozwój, etc. Diagnoza ta jest pesymistyczna i jednoznacznie pokazuje, że dzieci kończące trzecią klasę w większości nie są przygotowane do podjęcia wyzwań, jakie stawia przed nimi nauczanie przedmiotowe.

Zagrożeniem dla wykształcenia w sobie poczucia kompetencji, oprócz doświadczeń związanych z przekraczaniem progów szkolnych, jest także - jak wskazuje za E. H. Eriksonem M. Sękowska (2000, s. 124) - nadmierne narzucanie sobie przez dziecko ograniczeń, wzmożone poczucie obowiązku oraz wykonywanie wszystkiego, co jest nakazane. Taka postawa, często wzmacniania przez szkołę przywiązującą zbyt dużą wagę tylko do wypełniania obowiązków, niszczy naturalną skłonność dziecka do poznawania, odkrywania i uczenia się. Dziecko staje się wówczas niewolnikiem nauki, co z czasem prowadzi je najczęściej do frustracji oraz zniechęcenia i wypalenia. Z drugiej strony niekorzystna jest także taka sytuacja, kiedy szkoła opiera swoje działania jedynie na podążaniu za dzieckiem, wykorzystując jego naturalne skłonności

[82] Wnikliwe raporty otrzymanych wyników znajdują się w książce pod red. H. Sowińskiej (2011a). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM (zob. także: Sowińska, 2011d).

do odkrywania świata przez zabawę. Nie przyczynia się bowiem wówczas do kształtowania w nim zdrowego poczucia obowiązku, wytrwałości, pokonywania własnych słabości, za to uczy go podejmowania tylko tych działań, które lubi, co zupełnie nie przygotowuje go do późniejszego życia.

Z punktu widzenia rozwoju dziecka, ważna jest także jego osobista aktywność w zdobywaniu różnego typu doświadczeń nie tylko na lekcjach, gdzie dominuje hierarchiczny podział na rządzącego nauczyciela i słuchającego ucznia, ale także na rozwijających jego zainteresowania kółkach przedmiotowych, zajęciach teatralnych, sportowych, zajęciach terenowych. Na te obszary zdobywania przez dziecko doświadczeń zwraca uwagę A. Brzezińska (2014, s. 5 – 12), zauważając, że to właśnie one umożliwiają odwrócenie sztywnych ról, podziału na mistrza i ucznia. To podczas nich nauczyciel może być nie tylko nad uczniem, ale i z uczniem, być „trochę kolegą, trochę doradcą, trochę opiekunem". Szkoła bowiem to miejsce, jak wskazuje A. Brzezińska, w którym dziecko nie tylko zdobywa cenne umiejętności przygotowujące go do przyszłego życia, ale to przede wszystkim „życie tu i teraz", które może się urzeczywistniać dopiero wtedy, kiedy wszystkie strony (nauczyciele, uczniowie, rodzice) wyjdą ze swoich sztywnych ról.

Chcąc zbadać doświadczenia dzieci związane z nauką i ich poczuciem osiągnięć poprosiłam je o ustosunkowanie się do trzech stwierdzeń. Pierwsze z nich dotyczyło ich poczucia satysfakcji z efektów w nauce - czy wkładany w nią trud daje im na tyle zadowalające efekty, że mobilizuje je do dalszej pracy. Drugie stwierdzenie odnosiło się do zaspokojenia ich poznawczych potrzeb - czy to, czego się uczą, jest dla nich interesujące, a zatem zaspokaja te potrzeby. Jest to także pytanie wskazujące na ile doświadczają oni na lekcjach nudy, monotonii. Ostatnie zaś stwierdzenie, do którego dzieci miały się odnieść miało wykazać czy w szkole potrafią znaleźć dla siebie taki obszar działania (nie tylko w czasie lekcji), który daje im poczucie, że się realizują, doświadczają sukcesów, satysfakcji, a przez to zapewniają sobie ważne miejsce wśród rówieśników i nauczycieli.

b) Doświadczenia dzieci w zakresie relacji z nauczycielami

Kolejnym niezwykle istotnym obszarem doświadczeń szkolnych dzieci są ich relacje z nauczycielami, a ściślej dwa rodzaje tych relacji – te celowe, planowe związane z realizowaniem przez nauczyciela określonych celów wychowania, jak i te spontaniczne, związane z jego osobowością (zob. Sałaciński, 1999, s. 46 - 51).

Jak wskazują E. Carlson i L. A. Sroufe (za: Seul, 2009, s. 37) dziecko, które doświadcza bezpiecznych więzi z dorosłymi osobami znaczącymi lepiej rozwija swoje społeczne kompetencje, jest bardziej przyjazne wobec rówieśników i dojrzalej podchodzi do wykonywania swoich obowiązków (por. Brzezińska, 2008a, s. 34 – 36). W szkole źródłem takich bezpiecznych więzi jest nauczyciel, jakość zaś tej więzi ma kluczowe znaczenie w innych obszarach funkcjonowania dziecka. H. Sowińska (2011b, s. 238) na podstawie badań przeprowadzonych na ponad tysiącu dzieci dziesięcioletnich z całej Polski, jednoznacznie stwierdziła, że w tym wieku to właśnie swoista więź dziecka z nauczycielem wpływa na jego podejście do szkoły, jej norm, zadań, a przede wszystkim na jego relacje z innymi dziećmi. Opisany przez autorkę mechanizm wpływu nauczyciela na kształtowanie relacji między dziećmi w klasie przedstawia się następująco: „Sposób, w jaki nauczyciel odnosi się do dziecka, jak je postrzega i jak to sygnalizuje, na ile pozwala mu być autentycznym i niezależnym, wpływa na stosunki w klasie, na sposób odnoszenia się dzieci do siebie. (…) Od tego, jak nauczyciel odnosi się do dzieci zależy, czy w klasie kształtuje się atmosfera rywalizacji czy współdziałania, czy dzieci przejawiają gotowość do wzajemnej pomocy, czy są wrażliwe na potrzeby rówieśników, czy zachowują się agresywnie czy prospołecznie" (tamże, s. 283)[83]. Wyniki tych badań pozwoliły stwierdzić, że dzieci kierowane przez nauczyciela stylem życzliwie autokratycznym oraz wyzwalającym prezentowały znacznie lepsze relacje z rówieśnikami, miały wyższe poczucie własnej wartości oraz wyższy poziom zaspokojenia potrzeb w zakresie podmiotowości, niż dzieci kierowane stylem restrykcyjnym.

Ważną rolę odgrywają więc w tym zakresie nie tylko komunikaty werbalne, ale przede wszystkim te niewerbalne – ton wypowiedzi, kontakt wzrokowy, dystans osobisty, ilość poświęconego czasu, serdeczne uśmiechanie się do ucznia, wiara w jego możliwości, gotowość do udzielenia pomocy, które to budują atmosferę sprzyjającą, bądź też utrudniającą realizowanie zadań. Ważne jest tu także mobilizowanie do wysiłku oraz eksponowanie siebie jako osoby kompetentnej i godnej uznania uczniów (por. Seul, 2009, s. 49 - 52).

[83] Autorka (2009, s. 5 – 9) w jednym ze swoich artykułów przedstawia różnego typu mechanizmy mające wpływ na postrzeganie ucznia przez nauczyciela, które to przyczyniają się do tworzenia błędnego, niezgodnego z rzeczywistością obrazu ucznia. Ponieważ mechanizmy te są uruchamiane nieświadomie, dlatego też nauczyciel powinien cały czas „zachowywać czujność i stale sprawdzać trafność swoich sądów o uczniu" (tamże, s. 9).

Takie wnioski potwierdzają także wyniki badań M.H. Anderson (za: Dąbrowska, Wojciechowska – Charlak, 1997, s. 110) podejmującego zagadnienie wpływu postawy nauczyciela na klimat grupowy. Zgodnie z nimi dominująca postawa nauczyciela wpływa na konfliktowy klimat w klasie oraz brak aktywności uczniów, postawa integrująca zaś – przejawiająca się w udzielaniu pochwał, wsparciu oraz wzajemnej pomocy - na klimat odznaczający się dobrym samopoczuciem, aktywnością i samodzielnością uczniów. Również cały szereg badań przytoczonych przez M. Woynarowską – Sołdan (2007, s. 10 – 11), w tym przeprowadzonych na bardzo dużej próbie wśród polskich gimnazjalistów, jednoznacznie pokazują, że pozytywny klimat szkoły, w tym doświadczanie wsparcia ze strony nauczycieli - pozytywne informacje zwrotne, pochwały, podkreślanie sukcesów, potencjału stanowią bezpieczną emocjonalną podstawę, sprzyjają wzrostowi poczucia satysfakcji uczniów ze szkoły, lubienia jej, wzrostu wyników w nauce, kompetencji, jak i mniejszego ryzyka występowania różnego typu zaburzeń psychicznych jak i psychosomatycznych. Klimat szkoły, w tym doświadczenie pozytywnych relacji z nauczycielem, zgodnie z sukcesywnie prowadzonymi badaniami HBSC (Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Collaborative Cross – national Study) w Polsce, ma także wpływ na podejmowanie przez uczniów zachowań ryzykownych, w tym palenie tytoniu, picie alkoholu, zażywanie narkotyków, jak i dręczenie innych. Poczucie akceptacji, życzliwości i chęci pomocy ze strony nauczycieli zmniejsza także ryzyko alienacji z klasy szkolnej, co zapobiega poszukiwaniu wsparcia w grupach ryzykownych (Makowska, Woynarowska, 2005, s. 26 – 27; Mazur, Małkowska – Szkutnik, 2007, s. 1 - 3). Potwierdzają to także wyniki badań K. Okulicz – Kazaryn (2013, s. 81 – 100) przeprowadzone wśród gimnazjalistów, podejmujące kwestię wpływu klimatu i kultury szkoły na zachowania problemowe uczniów. Zgodnie z nimi najpewniejszym czynnikiem chroniącym uczniów przed zachowaniami problemowymi była dobra relacja z nauczycielem. Nastawienie nauczycieli jedynie na osiąganie wyników w nauce, a nie na rozwój swoich wychowanków, było już czynnikiem ryzyka takich zachowań. Także zbyt dobre relacje między uczniami zwiększały ryzyko zachowań problemowych. Chociaż autorka nie analizowała łącznie powyższych czynników, to jednak można przypuszczać, że skoro dobra relacja z nauczycielem była najlepszym sposobem przeciwdziałania zachowaniom problemowym, to przede wszystkim u osób mających złe relacje z nauczycielami, a dobre z rówieśnikami następował wzrost niewłaściwych zachowań.

Taka interpretacja byłaby zgodna z tą zaproponowaną przez S. Seul (2009, s. 193 - 197) w odniesieniu do strategii działania uczniów doświadczających niepowodzeń w relacjach z nauczycielami. Z przeprowadzonych przez autorkę badań podłużnych dzieci (w klasie trzeciej, czwartej i piątej) wynika, że największy wpływ w czwartej i piątej klasie na obraz siebie w sferze społecznej miało postrzeganie ucznia przez nauczyciela oraz, że wpływ ten w piątej klasie poszerzył się na sferę intelektualną i emocjonalną. Równocześnie jednak w piątej klasie dzieci negatywnie postrzegane przez nauczycieli coraz częściej bagatelizowały ich negatywne komunikaty. Dystansując się wobec nich, zaczynały one poszukiwać nowych strategii działania, np. zaczynały przeszkadzać na lekcji, równocześnie zwracając się ku rówieśnikom, którzy stawali się ich towarzyszami niedoli, kompensując utratę lub trudności z nawiązaniem pozytywnych relacji z nauczycielem.

Z osobą nauczyciela wiąże się kolejne ważne zagadnienie szczegółowo podjęte już w rozdziale 5, odnoszące się do kwestii ich autorytetu oraz rozwijania podmiotowości uczniów. Nie chcąc powielać podjętych już problemów, teraz zaprezentuję jedynie niektóre badania dotyczące tych zagadnień.

Zgodnie z wynikami badań M. Karwatowskiej (2012, s. 97 – 100) zdecydowana większość młodych ludzi (około 80%) doświadcza dziś potrzeby posiadania autorytetów (por. Rewera, 2008, s. 264). Ich rolę dostrzegają przede wszystkim w motywowaniu ich do walki z samymi sobą, we wskazywaniu, jak żyć i jaki obrać kierunek w życiu, w dostarczaniu wzorów zachowań, w byciu punktem odniesienia, pomocą w rozwiązywaniu życiowych problemów, w weryfikowaniu słuszności postępowania, we wpływaniu na kształtowanie osobowości, etc. W świetle uzyskanych przez tę badaczkę wyników ciekawe jest również to, że młodzi ludzie wcale nie chcą ślepo podporządkowywać się autorytetom, powielać ich życia. Jest wręcz przeciwnie – potrzeba autorytetów nie zabija w nich chęci bycia niezależnymi, ich indywidualizmu.

Czy zatem nauczyciele we współczesnej szkole są dla dzieci autorytetami, wzorami postępowania stymulującymi ich do rozwoju?

Zgodnie z wynikami badań retrospektywnych przeprowadzonych wśród studentów, aż 17,6% z nich wskazywało, że w szkole podstawowej żaden nauczyciel nie był dla nich „wzorem postepowania etycznego”, a 39,%, że byli nimi jedynie niektórzy z nich (w gimnazjum i liceum sytuacja wyglądała jeszcze gorzej). Niski był także poziom zaufania do nauczycieli, poczucie, że interesują się oni uczniami jako osobami, że zależy im na tym, aby ich uczniowie potrafili nie tylko „MIEĆ”,

ale i „BYĆ" (Knasiecka – Falbierwska, 2010, s. 175 – 182; zob. także: Kasprzak, 2007, s. 10; Sałaciński, 2010, s. 221 - 228).

Ważne miejsce związane z osobą nauczyciela zajmuje także wychowanie podmiotowe. Zgodnie z wynikami badań H. Sowińskiej (2011b, s. 285 – 286), dzieci w polskiej rzeczywistości mają bardzo słabe poczucie podmiotowości - dominuje u nich silne przekonanie o zależności od nauczyciela. Ponad 50% z nich uważa, że nauczyciel nie akceptuje ich prawa do niezgadzania się z jego poglądami, ponad 30%, że odstępstwo od narzuconych przez nauczyciela reguł pracy i sposobu wykonywania zadań jest karane. Podobne wnioski można wysnuć na podstawie badań R. Michalak (2013) przeprowadzonych wśród uczniów i nauczycieli szkół podstawowych oraz B. Pituły (2006, s. 99 - 105) wśród uczniów i nauczycieli gimnazjów. W tych ostatnich - o ile nauczyciele w większości deklarowali podmiotowe traktowanie swoich uczniów, to jednak ci mieli na ten temat odmienny pogląd. Ich zdaniem nauczyciele pozwalali na samodzielność, ale tylko najlepszym uczniom, wykazując się zniecierpliwieniem i „złym humorem", gdy ci chcieli jeszcze raz przedyskutować otrzymaną ocenę, nie byli zainteresowani rzeczywistą sytuacją ucznia, a przy tym notorycznie zwracali się do nich przedmiotowo – po nazwisku. Z badań J. Bałachowicz (2008a, s. 3 - 12) nad indywidualnymi teoriami nauczycieli klas początkowych wynika natomiast, że o ile nauczyciele bez problemu definiują cechy podmiotowe oraz dostrzegają ich rolę w osiąganiu przez dzieci sukcesów w nauce i w życiu, o tyle mają słabe przeświadczenie o swojej roli w ich kształtowaniu. Zadanie to zrzucają na rodzinę, a sami gotowi są utrwalać poziom podmiotowości, z jakim dzieci przychodzą do szkoły (por. Knasiecka – Falbierska, 2010, s. 175 – 182).

Podsumowując zatem rolę nauczyciela w rozwoju dziecka, w tym w rozwoju jego sumienia, można stwierdzić, że dzieci doświadczające pozytywnych relacji z nauczycielami, mające zaspokojone przez nich potrzeby - bezpieczeństwa, emocjonalnego wsparcia, podmiotowości, życzliwości, nie doświadczające z ich strony agresji (jawnej bądź ukrytej) będą łatwiej internalizowały prezentowane i przekazywane przez nich wartości, niż dzieci, które takich pozytywnych doświadczeń nie posiadają. Szczególnie ważne jest tu traktowanie uczniów w sposób podmiotowy, tzn. wyzwalający w nich wewnętrzny potencjał, poczucie sprawstwa, umożliwiający im doświadczanie konsekwencji swoich wyborów i zachowań, inspirujący do poszukiwań, posiadania własnego zdania. Aktywny, otwarty, samodzielny uczeń już z samej swej natury zyskuje to, co w sumieniu jest najcenniejsze, a mianowicie

„otwarcie się na sytuację moralną", która wymaga od niego twórczego zaangażowania, samodzielności, wykraczania poza rutynę i utarte nawyki myślenia (Valadier, 1997, s. 115 - 117). Bierny uczeń, jako efekt przedmiotowego traktowania, to uczeń odtwórczy, niezaangażowany, schematyczny. To także uczeń nie podejmujący wielu moralnie słusznych zachowań. Niemoralne jest bowiem nie tylko krzywdzenie innych, ale także nie reagowanie na tę krzywdę, nie tylko kradzież, ale także pasywne przyzwalanie na nią. Nie traktowanie ucznia w sposób podmiotowy to także nie kształtowanie w nim poczucia odpowiedzialności, która to odgrywa kluczową rolę w podejmowaniu zachowań moralnych, naprawieniu wyrządzonego zła, a przede wszystkim w kształtowaniu wewnętrznych motywów zachowań.

Chcąc poznać, jakie doświadczenia mają uczniowie z nauczycielami, pytałam ich więc w ankiecie o to – czy nauczyciele wierzą w ich możliwości, dodają im wiary w siebie, zachęcają do pokonywania trudności i zdobywania osiągnięć. Czy nauczyciele mają dla nich czas, są zainteresowani ich problemami, a zatem – czy mogą oni do nich przyjść z poczuciem pewności, że zostaną przez nich wysłuchani. Ważne było również, czy nauczyciele dostrzegają ich starania w sytuacji zmiany ich zachowania, potrafią to docenić, czy też ich etykietują. Ustosunkowanie się badanych do tych trzech kwestii daje nam pewien obraz relacji łączących uczniów i nauczycieli – na ile nauczyciele są dla swoich uczniów źródłem oparcia, zaspokajają ich potrzeby kontaktu emocjonalnego, bezpieczeństwa, na ile rozwijają w swoich uczniach potrzebę własnej podmiotowości, samodzielnego działania, na ile uczniowie czują się przez nich docenieni, zauważeni. Wszystkie te wyznaczniki pomagają odpowiedzieć na pytanie na ile nauczyciele stają się dla swoich uczniów wewnętrznymi autorytetami, odgrywającymi ważną rolę w ich rozwoju (zob. Gąsecki, 2012, s. 145; Błasiak, 2009, s. 142– 151; Dymara, 2011, s. 160 – 164).

c) Doświadczenia dzieci w zakresie relacji z rówieśnikami

Kolejnym obszarem mającym kluczowe znacznie w rozwoju osobowości uczniów, w tym rozwoju ich poczucia kompetencji są relacje z rówieśnikami. Zdaniem niektórych badaczy nauka tego, jak radzić sobie z rówieśnikami, jest jednym z największych wyzwań, jakie stają przed dziećmi w wieku 6 -12 lat (zob. Turner, Helms, 1999, s. 324). Powołując się na wyniki badań i opracowań różnych autorów – R. Stefańska - Klar (2008, s. 147 – 149) wskazuje, że rówieśnicy na tym etapie - zarówno indywidualnie, jak i w grupie - stają się dla dziecka modelami wzorów

myślenia, spostrzegania, oceniania, reagowania, a także komunikowania się, mając realny wpływ na jego postawy, preferencje i wybory. Toteż wkraczając do szkoły dziecko z roku na rok zaczyna coraz bardziej liczyć się z ich zdaniem, aż do swoistego niewolnictwa w okresie wczesnej adolescencji.

Mówiąc o uczestniczeniu dziecka w grupach rówieśniczych mamy na myśli przede wszystkim jego uczestnictwo w grupie formalnej, jaką jest klasa oraz tworzących się w jej ramach kilkuosobowych grupkach nieformalnych.

W klasie, jako małej grupie formalnej, jak i w grupach nieformalnych zachodzi cały szereg zjawisk grupowych określanych mianem dynamiki grupowej. Wśród zjawisk grupowych wymienia się normy, strukturę, przywództwo, klimat i spoistość grupową. Wszystkie te elementy dynamiki grupowej odgrywają bardzo ważną rolę w rozwoju osobowości dziecka, przy czym wpływ ten może być pozytywny, bądź też negatywny. Nie chcąc wnikać w to szerokie zagadnienie, którego dokładny opis można znaleźć w licznych pozycjach książkowych, warto wskazać, że dobrze funkcjonująca grupa wspiera integrację „ja" jednostki, pełniąc funkcję stymulatora jej rozwoju emocjonalnego, poznawczego, społecznego, moralnego (zob. Rutkowska, 2002, s. 126 – 128). Dzięki niej dziecko zaspokaja pewne ważne na tym etapie potrzeby, takie jak potrzebę przynależności, bezpieczeństwa, kontaktu, wsparcia emocjonalnego. Przebywanie z rówieśnikami dostarcza dziecku pozytywnych emocji, wzmacnia jego poczucie własnej wartości, pozwala na ciekawe przeżycie czasu wolnego. W grupach rówieśniczych dziecko ma możliwość przyjmowania perspektywy innych, a zatem okazję do ćwiczenia i uczenia się relacji z innymi. W nich dokonuje się przyswajanie ważnych norm społecznych – uczenie się ich, wdrażanie do posłuszeństwa względem nich, jak również ćwiczenie się w rozpoznawaniu i realizowaniu zachowań je spełniających w różnych sytuacjach i kontekstach, co ma kluczowe znacznie dla ich moralnego rozwoju. Środowisko szkolne stanowi bowiem dla dziecka zobiektywizowane, zewnętrzne źródło norm, wzorców i oczekiwań, równorzędnych lub nadrzędnych wobec tych, które dziecko poznało w domu (por. Stefańska – Klar, 2008, s. 148; Oleszkiewicz, Senejko, 2011, s. 278 - 279). Doznawanie życzliwości rówieśników jest niezbędnym warunkiem spontanicznego włączenia się dziecka w życie społeczności szkolnej, czego skutkiem jest podejmowanie inicjatywy i ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane zadania.

Ważną kwestią związaną z uczestniczeniem dziecka w życiu grup rówieśniczych jest jego status w grupie. Doświadczenie odrzucenia przez grupę, czy też przekonania

o odrzuceniu ma dla niego bardzo negatywne skutki społeczne i psychologiczne. Zgodnie z przytoczonymi przez D. Boyd i H. Bee (2008, s. 315 – 318) wynikami licznych badań - dzieci cieszące się w grupie popularnością są życzliwe, pomocne, niekłótliwe i nieagresywne w stosunku do większości kolegów, wyjaśniają nieporozumienia, biorą pod uwagę życzenia innych uczestników zabawy, potrafią słuchać i zabierać głos we właściwym momencie oraz panować nad wyrażaniem swoich silnych emocji. Dzieci te odznaczają się dobrą umiejętnością odczytywania czyichś uczuć, a większość z nich umie patrzeć na sytuację z odmiennego punktu widzenia. Inaczej wygląda sytuacja dzieci stale lekceważonych, którym towarzyszy poczucie osamotnienia i które mogą wykazywać symptomy depresyjne, jak również dzieci odrzuconych, które mogą wycofywać się z kontaktów mając poczucie, że są nielubiane (dzieci wycofane), bądź też przejawiać zachowania agresywne (dzieci agresywne). Niewątpliwie zarówno dzieci lekceważone, jak i odrzucone nie mogąc nawiązać właściwych relacji z rówieśnikami, nie mając możliwości ćwiczenia w grupie ważnych umiejętności społecznych, jakimi jest przyjmowanie innej perspektywy myślenia, uważne słuchanie, wyrażanie swoich opinii, nie czerpiąc radości z tych kontaktów, mogą przejawiać zachowania agresywne, albo zbyt konformistyczne, zorientowane jedynie na zyskanie akceptacji, albo też zachowania wycofujące je z życia rówieśników (wyalienowane) (szczegółowe profile dzieci popularnych, odrzuconych i ignorowanych znajdują się w książce H. R. Schaffera, 2005, s. 140 - 142).

Negatywny wpływ relacji rówieśniczych może wiązać się ze statusem dziecka w grupie rówieśniczej, ale może wiązać się także z faktem poczucia osamotnienia wywołanego brakiem bliskiego przyjaciela. Jak wiadomo, dzieci na tym etapie niezależnie od popularności w szerszej grupie, pragną mieć kogoś bliskiego, przyjaciela, towarzysza zabaw. W tym wieku takimi osobami są najczęściej dla nich rówieśnicy tej samej płci. Zgodnie z wynikami licznie prowadzonych badań m.in. Smitha; Selman; Bigelow i La Gaipa (za: Appelt, 2008, s. 285 – 286; por. Bee, 2004, s. 302 – 303) przyjaźnie chłopców znacznie częściej opierają się na dominacji i współzawodnictwie, natomiast dziewcząt na bliskości i wyłączności. Poza tym w okresie późnego dzieciństwa – wchodzenia w pierwszą fazę adolescencji zmienia się myślenie dzieci o przyjaźni. Szczególnego znaczenia nabiera tu wzajemne zaufanie. Przyjaciele to przede wszystkim osoby, które sobie ufają, mówią o swoich sekretach, uczuciach, udzielają sobie pomocy, także związanej z problemami natury psychologicznej, mają podobne gusty i poglądy. Nawiązanie przyjaźni stanowi dla

dziecka szansę dalszego różnicowania się i doskonalenia uczuciowości, trenowania empatii, altruizmu, wyrażania gniewu w nieagresywny sposób. Przyjaźń z rówieśnikiem uczy w znacznej mierze dziecko takich pojęć jak: zobowiązanie, lojalność, solidarność, odpowiedzialność za przyjaciela (Stefańska – Klar, 2008, s.149 - 150). Można zatem za J. Dunn powiedzieć, że przyjaźń dzieci jest „tyglem, w którym rodzi się moralna wrażliwość" i moralne rozumienie, poprzez „zainteresowanie drugim dzieckiem i troszczenie się o nie, bliskość i odsłanianie siebie" (Dunn, 2008, s. 7, 45 – 47).

Nic więc dziwnego, że brak przyjaciela jest przez dziecko dotkliwie odczuwany i może w przyszłości wpłynąć m.in. na jego problemy emocjonalne, mniejszą umiejętność przyjmowania perspektywy innych osób, zachowania prospołeczne, mniejsze zdolności społeczne, osiągnięcia szkolne i większą trudność w przystosowaniu się do szkoły (Schaffer, 2006, s. 368), a co się z tym wiąże moralną niedojrzałość.

J. Dunn (2008, s. 93 – 94) zauważa, że dotychczasowe wyniki badań wskazują, iż należy odróżnić problemy dzieci z popularnością w grupie od problemów z nawiązywaniem przyjaźni. Są dzieci, które mają przyjaciela chociaż nie są popularne w grupie i jest to dla nich satysfakcjonujące, jak i dzieci, które nie mają bliskich przyjaciół, ale są lubiane przez innych. W najgorszej sytuacji, jak wskazuje J. Dunn, są zatem dzieci, które nie mają ani przyjaciół, ani nie są popularne w grupie. Warto w tym miejscu chociażby tylko wspomnieć, że często w grupie tej znajdują się dzieci o „specjalnych potrzebach edukacyjnych", które z racji swoich problemów determinowanych endo- lub egzogennie potrzebują zapewnienia im szczególnych warunków do rozwoju swojego potencjału rozwojowego (Krauze – Sikorska, 2011, s. 481 – 486)[84]. Dzieciom tym towarzyszy cały szereg problemów wynikających nie tylko z trudności w nauce, ale i ze stygmatyzowania ich, niezrozumienia, nie wychodzenia naprzeciw ich potrzebom, nieudzielania koniecznego im wsparcia, co prowadzi do częstego ujawniania się u nich syndromu wyuczonej bezradności, bierności, nieadekwatnej samooceny (najczęściej zaniżonej), zaburzonych relacji z nauczycielami i rówieśnikami, a w końcu do silnego poczucia osamotnienia (tamże, zob. także: Krauze – Sikorska, Kuszak, 2008).

Zgodnie z tym, co zostało przedstawione, chcąc poznać doświadczenia badanych dzieci w zakresie ich relacji z rówieśnikami, poprosiłam o ich ustosunkowanie się do

[84] Mówiąc o dzieciach o specjalnych potrzebach edukacyjnych mam na myśli przede wszystkim dzieci doświadczające różnego typu ograniczeń swojego rozwoju fizycznego lub psychicznego generujących cały szereg problemów edukacyjnych, adaptacyjnych, w kontaktach społecznych - „odchyleń ujemnych" od normy, chociaż termin ten odnosi się także do dzieci szczególnie uzdolnionych.

trzech aspektów tych doświadczeń w zakresie: posiadania przez nich przyjaciela (przyjaciół), klimatu panującego w klasie (czy jest to klimat współpracy, wzajemnego wsparcia, czy też rywalizacji, zamykania się na innych) oraz doświadczenia podmiotowości w klasie (czy mają oni poczucie realnego wpływu na życie klasy).

Wszystkie wyróżnione tu aspekty doświadczeń szkolnych dzieci, tj. związane z nauką i poczuciem osiągnięć (a), związane z ich relacjami z nauczycielami (b) i związane z ich relacjami z rówieśnikami (c), stanowią kontekst rozwoju ich samooceny, której kształtowanie, jako względnie stałej struktury psychicznej, dokonuje się właśnie w okresie późnego dzieciństwa i wynika z nowych możliwości rozwojowych tego okresu (zob. Seul, 2007, s. 19 - 21).

Kształtowanie się samooceny uzależnione jest - jak wskazuje S. Harter (za: Appelt, 2008, s. 294 - 295) - od dwóch czynników: rozbieżności między tym, jakie dziecko chciałoby być, a jak siebie spostrzega w ważnych dla siebie dziedzinach oraz od jakości doświadczanego wsparcia społecznego, tzn. poczucia, że znaczące osoby, jakimi są rodzice, nauczyciele[85], rówieśnicy lubią je dokładnie takim, jakim jest. Obszarami, w odniesieniu do których dzieci w okresie późnego dzieciństwa formułują samooceny (tzn. porównują stabilizującą się na tym etapie strukturę Ja – idealnego, ze spostrzeganym Ja – realnym) są zdaniem badaczki (za: Kołodziejczyk, 2001, s. 251 – 252): kompetencje szkolne, kompetencje sportowe, kompetencje społeczne, wygląd zewnętrzny oraz własne postępowanie.

A zatem wyróżnione w badaniu trzy obszary doświadczeń szkolnych dzieci mają znaczący wpływ na kształtowanie się u nich samooceny zarówno w obszarze formułowanych samoocen (obszar kompetencji szkolnych i społecznych), jak i społecznego wsparcia. Oczywiście ważne są tu także inne doświadczenia dziecka, przede wszystkim wyniesione z domu rodzinnego, niemniej te związane z jego funkcjonowaniem w szkole na tym etapie rozwoju odgrywają szczególnie ważną rolę. Zbyt duża rozbieżność pomiędzy tym, jakie dziecko chciałoby być, a jak siebie postrzega, połączona z brakiem wsparcia osób znaczących sprawia, że kształtuje się w nim nierealistyczna samoocena – zawyżona lub też zaniżona.

[85] S. Seul (2009) podejmując w swoich badaniach kwestię wpływu rodziców i nauczycieli na tworzenie obrazu siebie dzieci w klasie trzeciej, czwartej i piątej doszła do wniosku, że wraz z wiekiem wzrasta w tym względzie rola nauczycieli, maleje zaś rodziców.

Dzieci, których samoocena jest zbyt niska doświadczają ciągłej nieakceptacji siebie samych, mają trudności w kontaktach interpersonalnych, napotykając na trudności łatwo się zniechęcają, towarzyszy im ciągłe napięcie emocjonalne i lęk przed niepowodzeniem, nie mają motywacji do działania, a często zamykają się w sobie i dokonują nadmiernej autoanalizy (Wiliński, 2008, s. 334). Dzieci z zawyżoną samooceną będą nadmiernie koncentrowały się na swoich mocnych stronach nie zauważając słabych, co w konsekwencji będzie prowadziło do podejmowania zadań wykraczających poza ich możliwości i doświadczania porażek. (por. Appelt, 2008, s. 295). Będą miały także utrudnione relacje z rówieśnikami, do których podchodzą „z góry" i z którymi często nie potrafią współpracować na równi.

Kształtowanie się realistycznej samooceny odgrywa bardzo ważną rolę w kształtowaniu się dojrzałego sumienia. Adekwatna samoocena stanowi bowiem podstawę działania sumienia pouczynkowego (uświadomienie sobie swojej winy, ocena podjętych zachowań), ale i przeduczynkowego (ocena intencji działania, swojego w nim udziału, proces podejmowania decyzji o podjęciu/zaniechaniu działania). Niektórzy badacze, stoją nawet na stanowisku, że sumienie to nic innego jak specyficzna forma samooceny, jakiej dokonuje jednostka w sytuacji wyrządzenia krzywdy drugiej osobie (Szewczuk, 1990, s. 205). Dlatego tak ważne jest, aby była ona realistyczna, a nie zaniżona czy zawyżona.

10.1. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 - 12 lat w świetle uzyskanych Wyników

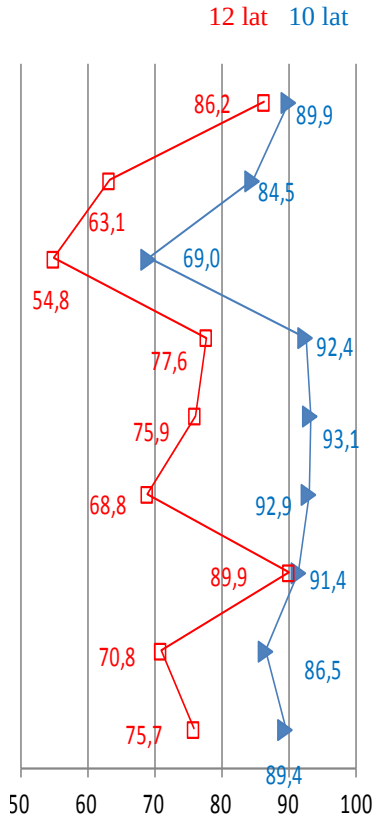
Tabela 10.1. Liczba i odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których szkolne doświadczenia były pozytywne

Doświad-czenia związane z	Przejawy pozytywnych doświadczeń szkolnych	10 lat		12 lat		Istotność różnic m. 10 a 12 lat p
		n	%	n	%	
nauką i poczuciem osiągnięć	1.W klasie są takie sprawy, w których jestem dobry i to sprawia mi dużo satysfakcji.	366	89,9	351	86,2	0,104
	2. Lubię uczestniczyć w lekcjach, to czego się uczymy jest dla mnie interesujące	344	84,5	257	63,1	<0,001
	3. Przykładam się do nauki i mam dobre rezultaty. Nauka nie sprawia mi dużo trudności, to mnie mobilizuje.	281	69,0	223	54,8	<0,001
nauczycielami	4. Kiedy próbuję poprawić swoje zachowanie, to nauczyciele to doceniają.	376	92,4	316	77,6	<0,001
	5. Gdy ktoś ma problem, to może iść z nim do nauczyciela, ten go wysłucha i pomoże go rozwiązać.	379	93,1	309	75,9	<0,001
	6. Nauczyciele wierzą w nas i dodają wiary w siebie, zachęcają do pokonywania trudności i zdobywania osiągnięć.	378	92,9	280	68,8	<0,001
rówieśnikami	7. W klasie mam przyjaciela na którego mogę liczyć.	372	91,4	366	89,9	0,462
	8. Gdy ktoś ma trudności, to inni chętnie mu pomogą.	352	86,5	288	70,8	<0,001
	9. W klasie każdy jest ważny, nie ma grupek, które rządzą a reszta musi się im podporządkować.	364	89,4	308	75,7	<0,001

Źródło: badania własne.

Wykres 10.1. Odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których doświadczenia szkolne były pozytywne

Doświad-czenia związane z	Przejawy pozytywnych doświadczeń szkolnych
nauką i poczuciem osiągnięć	1.W klasie są takie sprawy, w których jestem dobry i to sprawia mi dużo satysfakcji.
	2. Lubię uczestniczyć w lekcjach, to czego się uczymy jest dla mnie interesujące
	3. Przykładam się do nauki i mam dobre rezultaty. Nauka nie sprawia mi dużo trudności, to mnie mobilizuje.
nauczycielami	4. Kiedy próbuję poprawić swoje zachowanie, to nauczyciele to doceniają.
	5. Gdy ktoś ma problem, to może iść z nim do nauczyciela, ten go wysłucha i pomoże go rozwiązać.
	6. Nauczyciele wierzą w nas i dodają wiary w siebie, zachęcają do pokonywania trudności i zdobywania osiągnięć.
rówieśnikami	7. W klasie mam przyjaciela na którego mogę liczyć.
	8. Gdy ktoś z klasy ma trudności, to inni chętnie mu pomogą.
	9. W klasie każdy jest ważny, nie ma grupek, które rządzą a reszta musi się im podporządkować.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.1.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w tabeli i na wykresie badani w wieku 10 lat mieli przeważnie bardzo dobre doświadczenia szkolne. Ich relacje z nauczycielami były serdeczne, oparte na obustronnym zaufaniu. Uczniowie czuli się docenieni, wysłuchani, wspierani w rozwijaniu swoich zdolności. Wszystkie przedstawione w tabeli przejawy pozytywnych relacji z nauczycielami były doświadczeniem ponad 92% badanych. Również relacje z rówieśnikami układały się pomyślnie. Uczniowie mieli w klasie bliską osobę, na której mogli polegać (91,4%), doświadczali tego, że ich zdanie jest ważne (89,4%) oraz że mogą liczyć na pomoc kolegów w trudnościach (86,5%). W odniesieniu do nauki i odnoszenia sukcesów sytuacja była już nieco mniej jednoznaczna. Zdecydowana większość doświadczała satysfakcji, zadowolenia z różnego rodzaju osiągnięć szkolnych (nie tylko w nauce) (89,9%), lubiła uczestniczyć w lekcjach (84,5%), ale niestety już prawie co trzeci badany (31%) doświadczał zniechęcenia wynikającego z nieadekwatności wkładanego w naukę wysiłku i otrzymywanych stopni.

W wieku 12 lat doświadczenia szkolne badanych zdecydowanie się pogorszyły, w stosunku do tego, co miało miejsce dwa lata wcześniej. Z wyróżnionych obszarów doświadczeń – jedynie zdobywanie w szkole osiągnięć (nie tylko w nauce, ale w ogóle) oraz realizowanie się w przyjaźni pozostały na przestrzeni dwóch lat na podobnym poziomie. Najwięcej osób doświadczyło przez te dwa lata pogorszenia się ich relacji z nauczycielami. A zatem przez znacznie niższy odsetek badanych dzieci, nauczyciele byli postrzegani jako inspiratorzy rozwoju ich podmiotowości (spadek o 24,1 p.p.), powiernicy ich problemów (spadek o 17,2 p.p.) oraz osoby potrafiące docenić ich starania (spadek o 14,8 p.p.) (por. Jaskulska, 2010, s. 147 – 148; Knasiecka – Falbierska, 2010, s. 174 – 182). Uczniowie znacznie częściej, niż dwa lata wcześniej, nie byli zainteresowani także zagadnieniami poruszanymi na lekcjach (spadek o 21,4 p.p.) oraz prezentowali postawę zniechęcenia do nauki pod wpływem poniesionych porażek (spadek 14,2 p.p.). Zdecydowanie rzadziej też doświadczali wsparcia rówieśników w trudnościach (spadek o 15,7 p.p.) oraz zmalało poczucie ich realnego wpływu na klasową rzeczywistość (spadek o 13,7 p.p.) (por. Bochno, 2010, s. 199-208).

Zgodnie zatem z przedstawionymi wynikami można stwierdzić, że w wieku 10 lat u większości dzieci doświadczenia szkolne tworzyły sprzyjający klimat do rozwoju ich sumienia (por. Dąbrowska, Wojciechowska – Charlak, 1997, s. 67 – 70; Schaffer, 2006, s. 360 – 368; Sowińska, 2011b, s. 275 - 288). Ale już wtedy – pomimo pozytywnych reakcji z rówieśnikami i nauczycielami, co trzeci z badanych (31%)

przeżywał trudności w nauce i nie doświadczał satysfakcji z efektów wkładanego w nią wysiłku, co może stanowić pierwsze ogniwo pogarszania się z czasem doświadczeń szkolnych tych dzieci w ogóle. Z pewnością przeżywanie trudności w nauce u wielu z nich wynika z niepowodzeń związanych z przekroczeniem tzw. drugiego progu szkolnego, który, jak wskazuje R. Michalak (2011, s. 538) „nie powinien dzielić, ale łączyć tworząc swoisty pomost między kolejnymi etapami nauczania, a także, a może przede wszystkim, doświadczeniami rozwojowymi dziecka", a który jednak w rzeczywistości okazuje się być dla znacznej grupy dzieci progiem zbyt wysokim, aby móc go pomyślenie przekroczyć (tamże).

Ważnym ogniwem rozwoju moralnego dzieci jest postawa ich nauczycieli, wychowawców. Tymczasem zgodnie z uzyskanymi wynikami, wraz z wiekiem wzrasta u dzieci poczucie pogarszania się ich relacji z nauczycielami, co może oznaczać, że maleje także wpływ nauczycieli na pozytywne kształtowanie sumienia swoich podopiecznych. Przyczyn pogarszających się relacji na linii nauczyciel - uczeń można doszukiwać się zarówno w zwiększonych możliwościach dzieci krytycznej oceny nauczycieli, jak i w zachowaniach samych nauczycieli. Wyniki badań przeprowadzonych przez A. Borkowską i D. Macander (2007) wśród nauczycieli gimanazjów wskazują, że 77% spośród nich uważa, że budowanie bliskich relacji z uczniami pociąga za sobą negatywne konsekwencje dla obu stron relacji. Największym zagrożeniem, zdaniem nauczycieli, jest zmniejszanie dystansu i niejasność granic. Można zatem powiedzieć, że nauczyciele w znacznej mierze nie rozumieją funkcji bycia wychowawcą, „spolegliwym opiekunem" swoich podopiecznych. Nic więc dziwnego, że uczniowie nie doświadczywszy takich relacji z nauczycielami, na pytanie M. Kopczyńskiej (2011, s. 36 - 44) „dlaczego potrzebny jest im wychowawca" w większości sprowadzali jego funkcję do „nadzorcy pilnującego i kontrolującego uczniów", „przywódcy", „szkolnego rodzica" – ale w znaczeniu – „czuwającego nad bezpieczeństwem dzieci" (łącznie 58% odpowiedzi). Tylko 12% odpowiedzi wskazało, że nauczyciel stanowi dla nich wsparcie w rozwiązywaniu problemów, a 8%, że jest osobą, która rozumie uczniów jako klasę. Wydaje się zatem, że pogarszanie się relacji dzieci z nauczycielami w wieku 12 lat odbije się echem w sposobie moralnego funkcjonowania części z nich.

Zagadnieniem domagającym się podjęcia jest także ujawniony w badaniach 12-latków spadek zainteresowania treściami prowadzonych lekcji, a co się z tym wiąże - zwiększenie się wśród 12-latków liczby dzieci doświadczających w szkole nudy.

Zgodnie z otrzymanymi przeze mnie wynikami – w czwartej klasie jedynie 15% uczniów wskazywało na takie doświadczenie, podczas gdy w szóstej już 37%. Zagadnienie „nudy" w szkole stało się przedmiotem badań M. Orzoł (2011, s. 31 – 38). Badaczka, poszukując powodów tego nieprzyjemnego stanu poczyniła liczne obserwacje stylu prowadzenia lekcji z różnych przedmiotów przez różnych nauczycieli. Okazało się, że 78% hospitowanych przez nią zajęć prowadzonych było w sposób dyrektywny, któremu zawsze (niezależnie od nauczyciela i przedmiotu) towarzyszył ten sam schemat prowadzenia lekcji. Konkludując swoje obserwacje, stwierdza, że trudno dziwić się uczniom, iż z czasem lekcje stają się dla nich coraz mniej atrakcyjne i nudne (zob. także: Wawrzyniak – Beszterda, 2010, s. 119 – 127). Wydaje się zatem, że nasilone u wielu badanych doświadczenie „nudy" na lekcjach znajdzie także wydźwięk w różnych przejawach ich moralnego funkcjonowania w wieku 12 lat, zwłaszcza tych dotyczących wywiązywania się ze szkolnych obowiązków.

Okazuje się, że w wieku 12 lat zmienia się, w porównaniu do tego, co miało miejsce dwa lata wcześniej, społeczny status wielu dzieci w grupie (klasie). Co czwarte z nich uważa, że w ich klasie liczą się tylko najlepsi uczniowie, a reszta musi się im podporządkować, prawie co trzecie twierdzi, że nie można liczyć na pomoc kolegów w trudnościach. Oznacza to więc, że wzrasta liczba dzieci odrzuconych i ignorowanych, nie mających poczucia akceptacji, wpływu, podmiotowości, a zatem wzrasta liczba dzieci potencjalnie zagrożonych różnego typu problemami natury emocjonalnej i osobowościowej. W wieku 12 lat wyraźnie widać także, że dzieci w mniejszym stopniu czują się traktowane przez rówieśników, jak i nauczycieli podmiotowo, co może przyczyniać się do ich bierności, nie przyjmowania odpowiedzialności za swoje zachowania, utraty wiary w swoje możliwości, konformizmu (Boyd, Bee, 2008; Appelt, 2008; Wiliński, 2008).

Całokształt tych, przedstawionych na podstawie otrzymanych wyników, doświadczeń dwunastolatków jednoznacznie wskazuje na pogorszenie się warunków korzystnych z punktu widzenia rozwoju ich sumienia. Brak współpracy, rywalizacja, nie liczenie się ze słabszymi, rządzenie się prawem siły, nie podejmowanie wysiłku w wypełnianiu obowiązków, to wszystko nie tworzy klimatu sprzyjającego przyznawaniu się do błędów, akceptacji i respektowania takich wartości jak: uczciwość, odpowiedzialność za słowa, obowiązkowość, troska o innych, czy też kierowanie się motywami wynikającymi z wewnętrznego przekonania, co do słuszności norm.

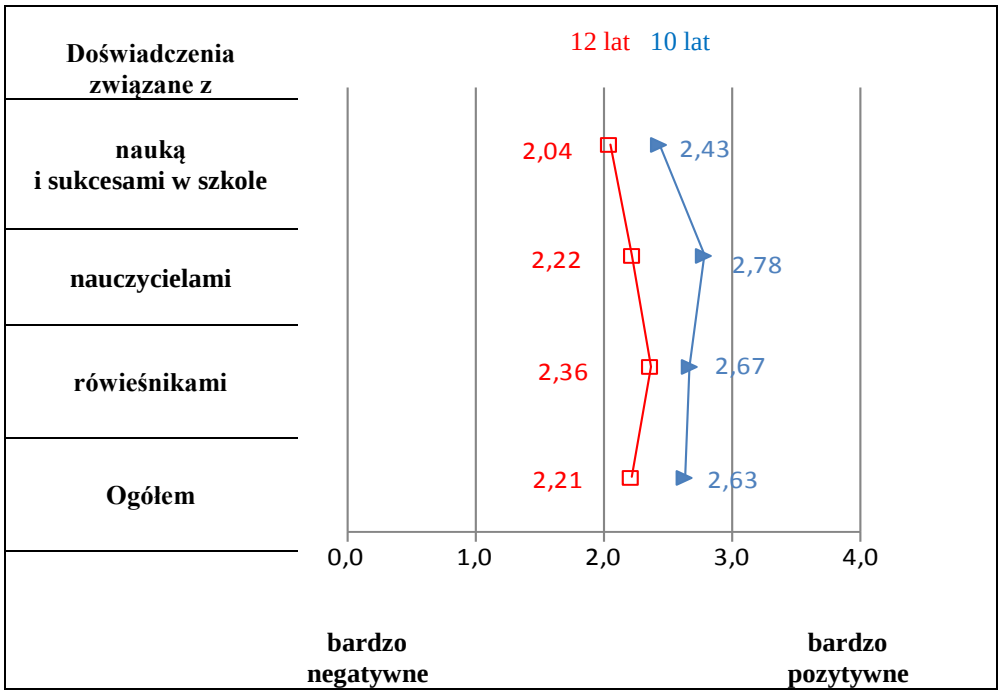
Poniżej dla bardziej czytelnego obrazu otrzymanych wyników dokonano ich syntezy. Polegała ona na pogrupowaniu różnych doświadczeń szkolnych (przedstawionych w powyższej tabeli) do jednej z trzech kategorii doświadczeń: związanych z: nauką i poczuciem osiągnięć, relacjami z nauczycielami oraz relacjami z rówieśnikami, a następnie obliczeniu ich średnich wyników. W celu sprawdzenia, czy średnie uzyskane przez dzieci w wieku 10 lat, w odniesieniu do danej grupy doświadczeń, różnią się istotnie od średnich uzyskanych przez nich w wieku 12 lat, przeprowadzono test „t" istotności różnicy dwóch średnich w próbach zależnych.

Tabela 10.2. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat - średnie punktów w odniesieniu do ich trzech obszarów oraz doświadczeń szkolnych ogółem

Doświadczenia związane z	10 lat		12 lat		Różnice między 10 lat a 12 lat		Istotność różnic m. 10 a 12 lat p
	M	SD	M	SD	M	SD	
nauką i poczuciem osiągnięć	2,43	0,74	2,04	0,87	0,39	1,06	<0,001
nauczycielami	2,78	0,55	2,22	1,03	0,56	1,07	<0,001
rówieśnikami	2,67	0,61	2,36	0,76	0,31	0,88	<0,001
Ogółem	2,63	0,44	2,21	0,66	0,42	0,70	<0,001

Źródło: badania własne.

Wykres 10.2. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat - średnie punktów w odniesieniu do ich trzech obszarów oraz doświadczeń szkolnych ogółem



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.2.

Dzieci w wieku 10 lat miały najlepsze doświadczenia szkolne w relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami (średnio 2,78 pkt i 2,67 pkt na 3 pkt możliwe). Natomiast doświadczenia związane z nauką i odnoszeniem sukcesów przez te dzieci były gorsze (2,43 pkt), niż pozostałe.

Analogicznie sytuacja wyglądała u nich po dwóch latach - w wieku 12 lat. Dzieci miały najlepsze doświadczenia szkolne w relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami (średnio 2,22 pkt i 2,36 pkt na 3 pkt możliwe), najsłabsze natomiast związane z nauką i poczuciem sukcesu (2,04 pkt).

Doświadczenia szkolne dzieci we wszystkich trzech obszarach uległy istotnemu pogorszeniu w ciągu dwóch lat. Najbardziej pogorszyły się doświadczenia z nauczycielami (o 0,56 pkt), następnie związane z nauką i szkolnymi osiągnięciami (o 0,39 pkt), a najmniej w relacjach z rówieśnikami (o 0,31 pkt). Należy przy tym wskazać, że w wieku 12 lat miało miejsce duże zróżnicowanie doświadczeń dzieci w relacjach z nauczycielami, na co wskazuje wysoka wartość odchylenia standardowego.

W kontekście przytoczonych wyników powstaje pytanie – czy każdy z wyróżnionych trzech obszarów doświadczeń rozwijał się w sposób niezależny od pozostałych, czy też doświadczenia zdobyte w różnych obszarach rzeczywistości szkolnej miały na siebie wzajemny wpływ? Zgodnie z przedstawionymi we wstępie informacjami, w tym koncepcjami m.in. H. Sowińskiej (2011), S. Seul (2009) obszary te wzajemnie się przenikają i współoddziaływają na siebie. Żeby zatem sprawdzić, na ile informacje te znalazły potwierdzenie w analizowanych tu wynikach, w tabeli 10.3. przedstawiono wartości współczynników korelacji tau – Kendalla pomiędzy poszczególnymi obszarami doświadczeń tych samych dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 10.3. Wzajemne relacje doświadczeń szkolnych dzieci w wieku 10 i 12 lat w trzech obszarach oraz doświadczenia szkolne ogółem - współczynniki korelacji tau c

Wiek / Doświadczenia związane z		**10 lat**			
		nauką i poczuciem osiągnięć	**nauczycielami**	**rówieśnikami**	**Ogółem**
12 lat	**nauką i poczuciem osiągnięć**	**0,132**	0,122	0,163	x
	nauczycielami	0,286	**0,145**	0,236	x
	rówieśnikami	0,191	0,398	**0,164**	x
	Ogółem	x	x	x	**0,191**

Korelacje między wynikami 10-latków i 12- latków znajdują się na głównej przekątnej, powyżej u 10-latków, poniżej – 12- latków; wszystkie współczynniki korelacji są istotne (p<0,05).
Źródło: badania własne.

Zgodnie z otrzymanymi wynikami należy stwierdzić, że doświadczenia szkolne dzieci, badane w wieku 10 lat miały istotny wpływ na ich doświadczenia szkolne, badane w wieku 12 lat. Zależność ta dotyczyła zarówno wpływu doświadczeń w konkretnych obszarach (tzn. im lepsze doświadczenia w nauce i poczuciu osiągnięć w wieku 10 lat, tym lepsze doświadczenia w tym zakresie także w wieku 12 lat itp.), jak również wzajemnego wpływu doświadczeń pomiędzy trzema obszarami (tzn. im były one lepsze w nauce i poczuciu osiągnięć, tym jednocześnie były lepsze w relacjach z nauczycielami i w relacjach z rówieśnikami).

Zgodnie więc z przedstawionymi koncepcjami H. Sowińskiej (2011b), czy S. Seul (2009) doświadczenia szkolne dzieci w różnych obszarach, tj. w relacjach z nauczycielami, z rówieśnikami, w nauce i zdobywaniu sukcesów stanowią pewien układ wzajemnie ze sobą powiązanych i zależnych od siebie elementów, a zatem tworzą swoistą całość. Co prawda wyniki korelacji pomiędzy trzema aspektami doświadczeń szkolnych nie wskazują, które z elementów wpływają na pozostałe, jednak można założyć, że ich wzajemne powiązanie nie ma charakteru jednokierunkowego, ale charakter sprzężenia zwrotnego. Stosownie do przytoczonych tu koncepcji, priorytetowe znacznie należy przypisać relacjom ucznia z nauczycielami, czego w znacznym stopniu efektem jest charakterystyczne dla niego podejście do nauki oraz specyfika jego relacji z rówieśnikami (czy opierają się na współpracy, czy rywalizacji, wzajemnym szacunku, czy dominacji). Niezależnie jednak od kierunku tych powiązań, fakt wzajemnej zależności tych trzech obszarów doświadczeń wpłynął ostatecznie na to, że w analizowaniu wyników niniejszych badań dotyczących właściwości i rozwoju sumienia dzieci, doświadczenia szkolne danego ucznia, zostały potraktowane całościowo – jako doświadczenia szkolne ogółem (a więc bez podziału na trzy obszary tych doświadczeń).

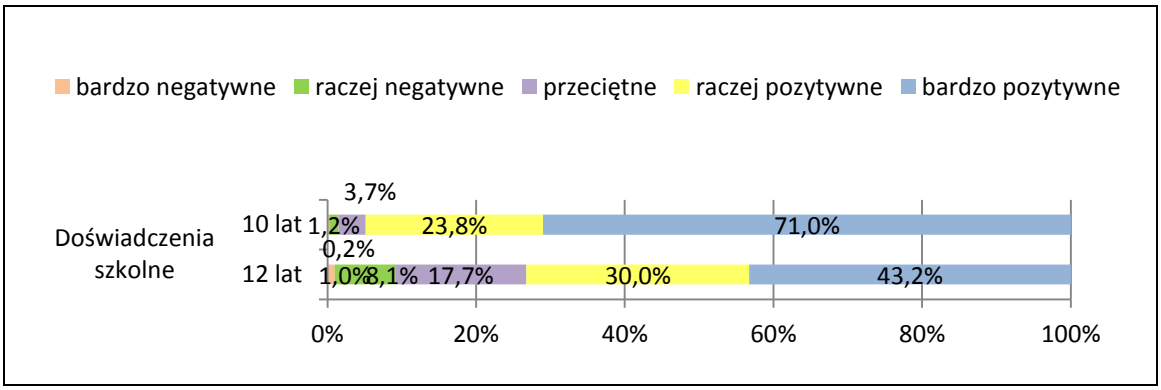
Zgodnie zatem z uzyskaną przez badanego ucznia średnią obejmującą wszystkie wskaźniki doświadczeń szkolnych, został on przydzielony niezależnie w wieku 10 i 12 lat do jednej z pięciu kategorii określających jakość tychże doświadczeń: bardzo negatywne, raczej negatywne, przeciętne, raczej pozytywne, bardzo pozytywne. Rozkład uczniów przydzielonych do każdej z kategorii - najpierw w wieku 10, a następnie - w wieku 12 lat przedstawia tabela 10.4. i wykres 10.3.

Tabela 10.4. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat według kategorii

Szkolne doświadczenia	10 lat		12 lat	
	n	%	n	%
bardzo negatywne	1	0,2	4	1,0
raczej negatywne	5	1,2	33	8,1
przeciętne	15	3,7	72	17,7
raczej pozytywne	97	23,8	122	30,0
bardzo pozytywne	289	71,0	176	43,2

Źródło: badania własne.

Wykres 10.3. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat według kategorii



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.4.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli i na wykresie, w wieku 10 lat badani mieli zdecydowanie najwięcej „bardzo pozytywnych" doświadczeń szkolnych (71,0%), następnie „raczej pozytywnych" (23,8%). Po dwóch latach - w wieku 12 lat - istotnie zmniejszył się odsetek badanych z pierwszej grupy (o 27,8 p.p.), zwiększył się natomiast tych mających doświadczenia „przeciętne" (o 14,0 p.p.).

Ze względu na małą liczbę badanych mających, zwłaszcza w wieku 10 lat, doświadczenia szkolne: „bardzo negatywne", „raczej negatywne" i „przeciętne", w dalszych analizach połączono te trzy kategorie w jedną – „doświadczenia szkolne negatywne lub przeciętne". Ostatecznie zatem różne aspekty rozwoju sumienia były analizowane w kontekście trzech kategorii doświadczeń szkolnych: „bardzo pozytywnych", „raczej pozytywnych" oraz „negatywnych lub przeciętnych".

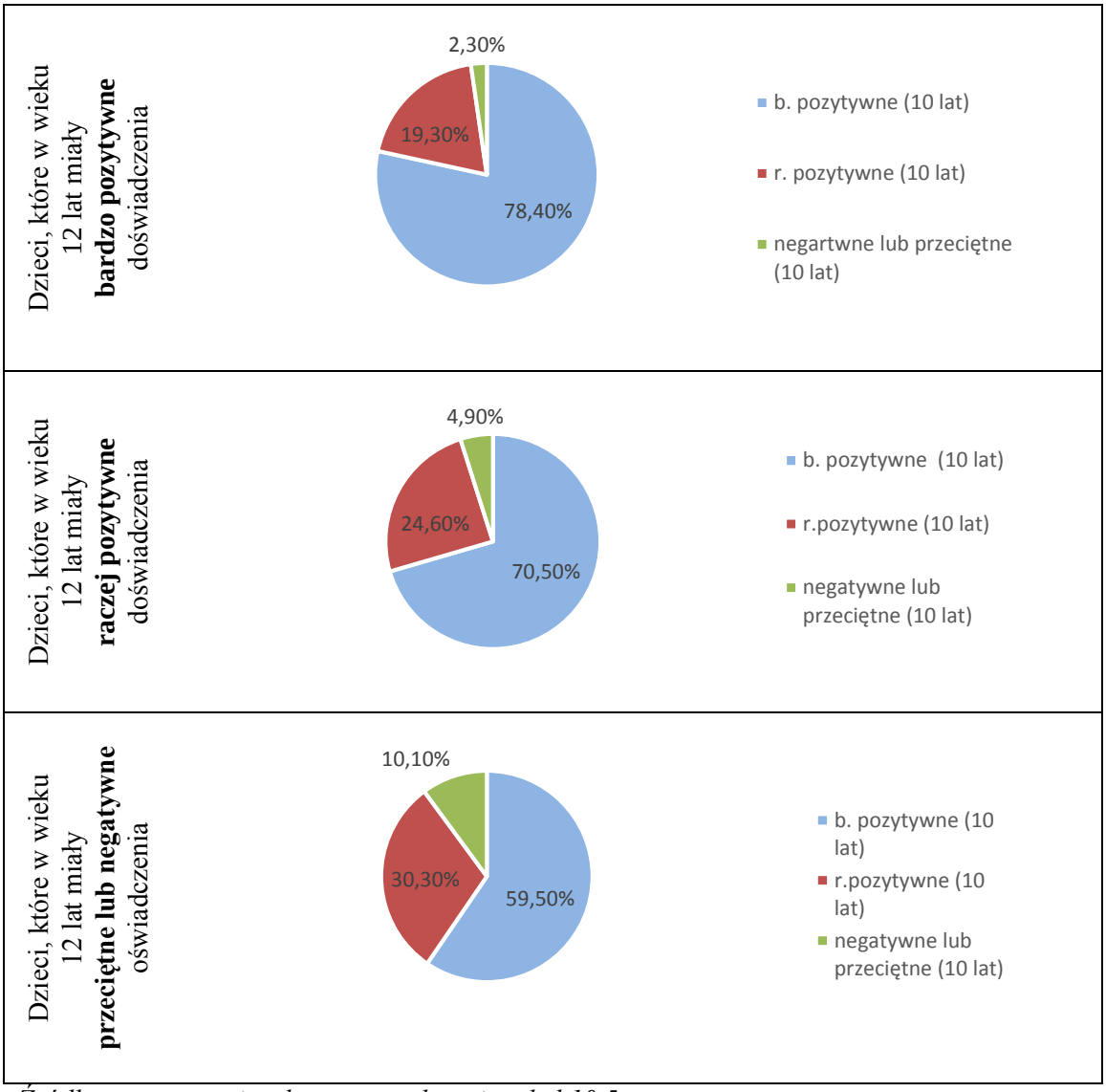
Poniżej zostanie przedstawiony przebieg zmian doświadczeń szkolnych ogółem dzieci między 10 a 12 rokiem życia.

Tabela 10.5. Zmiany szkolnych doświadczeń dzieci między 10 a 12 rokiem życia

Szkolne doświadczenia 12 lat	**Szkolne doświadczenia 10 lat**					
	negatywne lub przeciętne		raczej pozytywne		bardzo pozytywne	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
negatywne lub przeciętne	6	**33,3**	33	17,5	65	16,3
raczej pozytywne	6	26,6	30	**30,9**	86	29,8
bardzo pozytywne	4	26,6	34	35,1	138	**47,8**

Źródło: badania własne.

Wykres 10.4. Zmiany szkolnych doświadczeń dzieci między 10 a 12 rokiem życia



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabel 10.5.

Dzieci, które w wieku 12 lat charakteryzowały się „bardzo pozytywnymi" doświadczeniami, w większości miały takie doświadczenia także w klasie czwartej.

Można zatem uznać, że grupę tę stanowią ci uczniowie, którzy w szkole czują się bardzo dobrze, nie doświadczając większych i długotrwałych problemów w nauce, w relacjach z nauczycielami, czy rówieśnikami.

Dzieci, które w wieku 12 lat charakteryzowały się „raczej pozytywnymi" doświadczeniami, w większości (tj. 70,5%) doświadczyły na przełomie dwóch lat pewnego pogorszenia się tych doświadczeń. Udziałem prawie 30% uczniów z tej grupy jest stałe przeżywanie pewnych trudności szkolnych (przy czym trudności te nie musiały dotyczyć jednego problemu, ale mogły ulegać zmianie).

Dzieci, które w wieku 12 lat prezentowały doświadczenia „negatywne lub przeciętne", w ciągu dwóch lat doświadczyły największego pogorszenia się tychże doświadczeń spośród badanych (aż 59% z nich wskazywało dwa lata wcześniej na doświadczenia „bardzo pozytywne"). Co dziesiąty badany z tej grupy w sposób stały przeżywał pewne poważne trudności, bądź to w nauce, bądź/i w relacjach z nauczycielami, bądź/i w relacjach z rówieśnikami.

Analiza związku jakości doświadczeń szkolnych dzieci z rozwojem ich sumienia została dokonana na dwa sposoby. Pierwszy stanowiło porównanie wyników uzyskanych przez dzieci mające dany typ doświadczeń szkolnych w wieku 10 i 12 lat (podrozdziały 10.2. – 10.5.). Porównywane grupy nie były więc, w obu badanych okresach, konstytuowane dokładnie przez tych samych uczniów, ale przez osoby, które w momencie badania wskazywały na dany typ doświadczeń (zachodzące w tych grupach roszady zostały przedstawione w poprzednim rozdziale).

Drugi sposób prezentacji uzyskanych wyników, potraktowany jako dopełnienie pierwszego, stanowiła analiza funkcjonowania i rozwoju sumienia dzieci należących do dwóch grup – tych, którzy w wieku 10 lat mieli „bardzo pozytywne" doświadczenia szkolne, a za dwa lata ich doświadczenia pozostały na tym samym poziomie lub też uległy pogorszeniu (łącznie dzieci te stanowiły 71% ogółu) oraz tych, których doświadczenia szkolne w wieku 12 lat były „negatywne lub przeciętne", a dwa lata wcześniej osiągnęły ten sam, lub wyższy ich poziom (łącznie dzieci te stanowiły 27% ogółu) (podrozdział 10.6.). W tym przypadku zatem porównywane były wyniki uzyskane przez tych samych badanych w wieku 10 i 12 lat w zależności od przebiegu ich doświadczeń szkolnych między 10 a 12 rokiem życia.

10.2. Trafność oceny moralnej dzieci w wieku 10 - 12 lat a doświadczenia szkolne

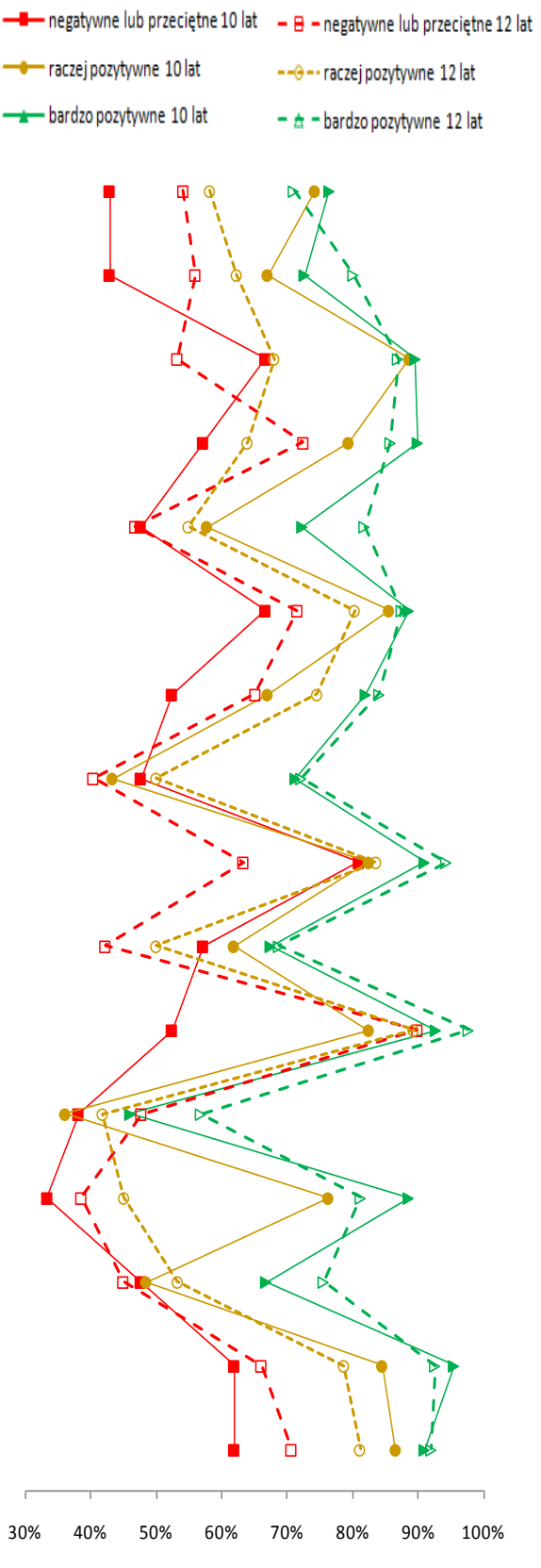
Tabela 10.6. Liczba i odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami a ich doświadczenia szkolne

Normy	Rodzaje zachowań zgodnych z ważnymi społecznie normami	Szkolne doświadczenia / Wiek											
		negatywne lub przeciętne				raczej pozytywne				bardzo pozytywne			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Uczciwość	1. Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.	9	42,9	59	54,1	72	74,2	71	58,2	221	76,5	125	71,0
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.	9	42,9	61	56,0	65	67,0	76	62,3	210	72,7	141	80,1
	3. Nie wolno ściągać.	14	66,7	58	53,2	86	88,7	83	68,0	259	89,6	153	86,9
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest tego warta.	12	57,1	79	72,5	77	79,4	78	63,9	260	90,0	151	85,8
Troska o innych	5. Nie wolno odpłacać się tym samym, osobom, które nas skrzywdziły.	10	47,6	51	46,8	56	57,7	67	54,9	209	72,3	144	81,8
	6. Pomagać należy niezależnie od tego czy jest to trudne i męczące.	14	66,7	78	71,6	83	85,6	98	80,3	256	88,6	154	87,5
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego wyśmiania.	11	52,4	71	65,1	65	67,0	91	74,6	237	82,0	148	84,1
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie czy zostanie to docenione.	10	47,6	44	40,4	42	43,3	61	50,0	206	71,3	127	72,2
Odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.	17	81,0	69	63,3	80	82,5	102	83,6	263	91,0	166	94,3
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.	12	57,1	46	42,2	60	61,9	61	50,0	195	67,5	121	68,8
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet jeśli się z nim pokłóciło.	11	52,4	98	89,9	80	82,5	109	89,3	268	92,7	172	97,7
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.	8	38,1	52	47,7	35	36,1	51	41,8	133	46,0	100	56,8
Obowiązkowość	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.	7	33,3	42	38,5	74	76,3	55	45,1	256	88,6	143	81,3
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.	10	47,6	49	45,0	47	48,5	65	53,3	193	66,8	133	75,6
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.	13	61,9	72	66,1	82	84,5	96	78,7	276	95,5	163	92,6
	16. Należy przygotowywać się do sprawdzianów.	13	61,9	77	70,6	84	86,6	99	81,1	263	91,0	162	92,0

Źródło: badania własne.

Wykres 10.5. Odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami a ich doświadczenia szkolne

Normy	Rodzaje zachowań zgodnych z obiektywnym rozumieniem wartości
Uczciwość	1. Jeśli kolega zabiera coś z klasy, powinno się to ujawnić przed nauczycielem.
	2. Należy oddać znalezione pieniądze.
	3. Nie wolno ściągać.
	4. Nie wolno wykorzystać niewiedzy kolegi i sprzedać mu gry drożej, niż jest tego warta.
Troska o innych	5. Nie wolno odpłacać się tym samym, osobom, które nas skrzywdziły.
	6. Pomagać należy niezależnie od tego czy jest to trudne i męczące.
	7. Należy stawać w obronie wyśmiewanych, nawet kosztem własnego wyśmiania.
	8. Należy pomagać każdemu, niezależnie czy zostanie to docenione.
Odpowiedzialność za słowa	9. Nie wolno wprowadzać w błąd nauczyciela.
	10. Nie wolno kłamać zarówno w sprawach ważnych, jak i błahych.
	11. Nie wolno wyjawić tajemnic kolegi, nawet jeśli się z nim pokłóciło.
	12. Nie zawsze należy wypowiadać swoje zdanie, bo można tym skrzywdzić innych.
Obowiązkowość	13. Nie wolno rozmawiać podczas lekcji.
	14. Najpierw należy spełniać obowiązki, a dopiero potem podejmować przyjemności.
	15. Należy sumiennie wykonywać pracę domową.
	16. Należy przygotowywać się do sprawdzianów.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.6.

Po przeanalizowaniu wyników zawartych w tabeli oraz zilustrowanych na wykresie stwierdzono, że wraz z polepszaniem się doświadczeń szkolnych dzieci istotnie wzrasta liczba ocen dokonanych przez nie zgodnie z obiektywnym rozumieniem wartości. W obu badanych okresach dzieci mające „bardzo pozytywne" doświadczenia szkolne, istotnie częściej, niż dzieci, których doświadczenia były „negatywne lub przeciętne", dokonywały wyboru trafnych moralnie ocen większości przedstawionych im zachowań (w wieku 10 lat różnice te nie dotyczyły jedynie zachowania nr 12, za dwa lata – 11 i 12). Dzieci te wyboru takich ocen dokonywały także istotnie częściej, niż ich rówieśnicy z doświadczeniami „raczej pozytywnymi" (w wieku 10 lat różnice dotyczyły 8 zachowań, nr: 4,5,7,8,11,12,14,15; w wieku 12 lat wszytskich zachowań oprócz nr: 6 i 11). Również dzieci mające „raczej pozytywne" doświadczenia szkolne istotnie częściej, niż dzieci z doświadczeniami „negatywnymi lub przeciętnymi", wskazywały na zgodne z tradycyjnym rozumieniem wartości oceny (w wieku 10 lat w odniesieniu do 11 zachowań, nr: 1,2,3,4,5,6,7,11,13,15,16; w wieku 12 lat do 6, nr: 3,7,8,9,15,16).

Zdecydowanie największe różnice i to zarówno w wieku 10, jak i 12 lat zarysowały się między dziećmi mającymi skrajnie różne doświadczenia szkolne. W wieku 10 lat różnice między tymi grupami w ocenach większości zachowań przekroczyły 20 p.p. Największe odnosiły się do rozmawiania w czasie lekcji (55,3 p.p.) oraz dochowania tajemnicy (40,3 p.p.). W stosunku do uczniów, których doświadczenia szkolne były „raczej pozytywne" trudno było ustalić jednoznaczne prawidłowości dokonanych przez nich wyborów (czasami były one zbliżone do jednej, czasami do drugiej skrajnej grupy).

W wieku 12 lat trafność moralna ocen badanych mających najlepsze doświadczenia szkolne okazała się, podobnie jak dwa lata wcześniej, znacznie wyższa, niż tych mających doświadczenia „negatywne lub przeciętne" oraz „raczej pozytywne". Największe różnice odnosiły się do:

- rozmawiania podczas lekcji (42,8 p.p. i 36,2 p.p.), co może wiązać się z pogarszającymi się relacjami z nauczycielami i stanowić formę ukrytej agresji względem nauczyciela (por. Seul, 2009, s. 193 – 201),
- ściągania (33,7 p.p. i 19,9 p.p.), co może być podyktowane brakiem wewnętrznej motywacji do nauki, efektywnością ściągania,

- bezinteresowności w pomaganiu innym (31,8 p.p. i 22,2 p.p.), co może stanowić potwierdzenie faktu o niewytworzeniu się u tych osób wewnętrznych mechanizmów regulujących zachowanie,
- odpłacania się osobom, które nas skrzywdziły (35,0 p.p. i 26,9 p.p.), co wskazywałoby, że agresja odwetowa charakterystyczna dla tego okresu jest w znacznym stopniu związana ze szkolnymi doświadczeniami dzieci (por. Boyd, Bee, 2008, s. 315) oraz
- kłamania w sprawach ważnych i błahych (26,6 p.p. i 18,8 p.p.).

Analizując różnice, jakie miały miejsce w trafności ocen dzieci z poszczególnych grup na przestrzeni dwóch lat stwierdzono, że najbardziej stabilną i niezmienną grupę stanowili badani mający najlepsze doświadczenia. Trafność moralna ocen, dokonywanych przez dzieci w 10 – tym i 12 – tym roku życia mających mniej pomyślne doświadczenia szkolne, znacznie się zróżnicowała. Wśród dzieci z najgorszymi doświadczeniami, zmiany te miały charakter nie tylko spadku liczby trafnych moralnie ocen zachowań, ale i ich wzrostu, co wydaje się, iż należy wiązać z faktem wzrostu wraz z wiekiem różnorodnorodności tej grupy (w wieku 10 lat stanowiło ją jedynie 5,1 % badanych dzieci, a już za dwa lata 26,8 %). U uczniów, których doświadczenia były „raczej pozytywne" istotne zmiany miały przede wszystkim charakter spadku liczby trafnych moralnie ocen.

Prezentowanie przez dzieci mające bardzo dobre doświadczenia w szkole wysokiego poziomu rozwoju sumienia w aspekcie trafnego moralnie wartościowania z pewnością nie jest rzeczą zaskakującą. Dzieci te żyją bowiem w środowisku sprzyjającym rozwojowi ich sumienia. Mają zaspokojone swoje różnorodne potrzeby (Potocka – Hoser, 1971; Staub, 2008), w tym potrzeby kontaktu z rówieśnikami oraz osobami znaczącymi (Schaffer, 2006, s. 360; zob. także: Makowska, Woynarowska, 2005; Mazur – Małkowska, Szkutnik, 2007; Woynarowska – Sołdan, 2007; Okulicz – Kazaryn, 2013), doświadczają w szkole sukcesów, prawdopodobnie posiadają już w znacznym stopniu ukształtowaną pozytywną samoocenę oraz poczucie kompetencji (Appelt, 2008, s. 294 – 295; Wiliński, 2008, s. 334), w grupie mają możliwość rozwijania empatii i reakcji jej pokrewnych (Hoffman, 2006; Batson, Ahmad, Stocks, 2008; Eisenberg, Valiente, Champion, 2008), doznają wielu pozytywnych emocji (Śliwak, 2001, s. 59 - 60). A zatem taki układ doświadczeń przyczynia się do ich bardziej pozytywnego nastawienia do otoczenia, otwartości, życzliwości, podejmowania zachowań prospołecznych, mobilizowania się do wysiłku, pokonywania

trudności, przyjmowania perspektywy innych i uwzględniania jej w swoim zachowaniu, przeciwdziałania demoralizacji.

Z zupełnie inną sytuacją mamy do czynienia wśród dzieci mających doświadczenia szkolne „raczej pozytywne" oraz „negatywne lub przeciętne", dla których środowisko szkolne nie stanowi już tak jednoznacznie pozytywnego kontekstu dla rozwoju ich sumienia. Ciekawe jest jednak to, że znaczne obniżenie trafności ocen moralnych ma już miejsce wśród dzieci, których doświadczenia szkolne nie są aż tak „dużo" gorsze od „bardzo pozytywnych". Wydaje się zatem, że już dzieci mające „raczej pozytywne" doświadczenia mogą mieć obniżoną samoocenę i silnie odczuwać tego konsekwencje, także w sferze moralnej. Taka interpretacja byłaby zgodna z faktem, że na obniżenie samooceny mają wpływ te obszary doświadczeń, które są dla dziecka szczególnie ważne (S. Harter, za: Appelt, 2008, s. 294 - 295). A więc nie ilość negatywnych doświadczeń, ale ich jakość kształtuje poczucie własnej wartości dzieci, a wraz z nią inne sfery rozwoju jego osobowości.

Poniżej zostanie dokonana analiza średnich punktów uzyskanych w odniesieniu do ocen przedstawionych w poprzedniej tabeli, przyporządkowanych do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem w wieku 10 i 12 lat. Dodatkowo przedstawiono współczynniki korelacji tau – Kendalla, aby sprawdzić, czy poziom doświadczeń szkolnych dzieci ma związek z trafnością ocen w odniesieniu do owych norm, a jeśli tak, to jaki jest kierunek tej zależności.

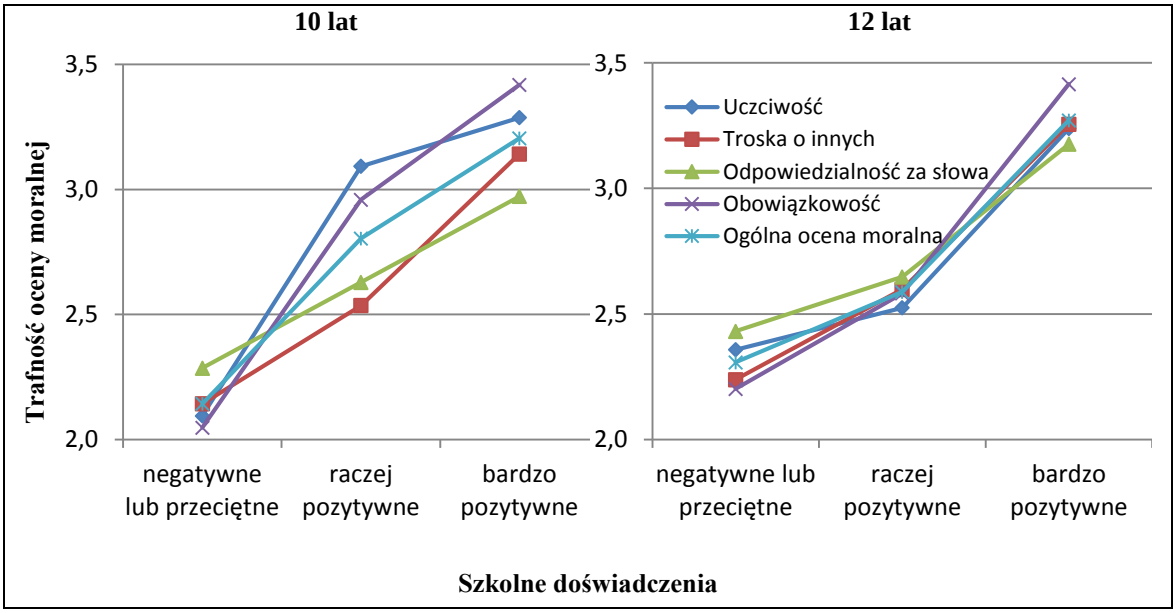
Tabela 10.7. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich doświadczenia szkolne

Normy	Szkolne doświadczenia	10 lat			12 lat		
		M	SD	tau	M	SD	tau
Należy być uczciwym	negatywne lub przeciętne	2,10	1,45	0,150	2,36	1,32	0,275
	raczej pozytywne	3,09	0,99		2,52	1,17	
	bardzo pozytywne	3,29	0,88		3,24	0,91	
Należy troszczyć się o innych	negatywne lub przeciętne	2,14	1,35	0,260	2,24	1,10	0,329
	raczej pozytywne	2,54	1,08		2,60	1,19	
	bardzo pozytywne	3,14	1,00		3,26	0,94	
Należy brać odpowiedzialność za słowa	negatywne lub przeciętne	2,29	0,96	0,181	2,43	1,07	0,262
	raczej pozytywne	2,63	0,96		2,65	1,09	
	bardzo pozytywne	2,97	0,91		3,18	0,80	
Należy sumiennie wypełniać obowiązki	negatywne lub przeciętne	2,05	1,24	0,289	2,20	1,17	0,388
	raczej pozytywne	2,96	0,96		2,58	1,23	
	bardzo pozytywne	3,42	0,76		3,41	0,89	
Ocena moralna ogółem	negatywne lub przeciętne	2,14	0,91	0,289	2,31	0,91	0,368
	raczej pozytywne	2,80	0,67		2,59	0,92	
	bardzo pozytywne	3,21	0,65		3,27	0,64	

Wszystkie współczynniki korelacji są istotne statystycznie p<0,05.

Źródło: badania własne.

Wykres 10.6. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich doświadczenia szkolne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.7.

Zgodnie z wynikami zawartymi w tabeli doświadczenia szkolne istotnie różnicują trafność wskazywanych przez badanych ocen moralnych w kontekście wszystkich norm zarówno w wieku 10, jak i 12 lat. Różnice te wykazują zależność typu – im lepsze doświadczenia szkolne, tym wyższa trafność ocen moralnych.

Dzieci, których doświadczenia szkolne były „negatywne lub przeciętne" prezentowały w odniesieniu do wszystkich norm istotnie niższą średnią punktów dotyczących trafności ocen, niż dzieci mające bardziej pozytywne doświadczania. Te natomiast dzieci, których doświadczenia były najlepsze – wyższą średnią punktów w odniesieniu do trafności ocen, niż te, których doświadczenia były „raczej pozytywne".

Warto zauważyć, że wśród dziesięciolatków mających pozytywne doświadczenia szczególnym uznaniem cieszyły się dwie normy - nakazujące bycie uczciwym oraz obowiązkowym. Prawidłowość ta nie miała natomiast miejsca wśród dziesięciolatków nie posiadających takich doświadczeń. W wieku 12 lat trafność ocen moralnych zachowań odnoszących się do tych norm obniżyła się, ale jedynie wśród badanych mających doświadczenia „raczej pozytywne". Okazuje się zatem, że przedstawione we wcześniejszych rozdziałach prawidłowości o dominującej wśród dziesięciolatków roli uczciwości i obowiązkowości oraz o znacznym obniżeniu ich znaczenia u dwunastolatków nie znajdują odniesienia w stosunku do wszystkich badanych. U dzieci, które w wieku 10 lat nie osiągały satysfakcjonujących je sukcesów w nauce, w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami nie obserwujemy żadnej dominacji norm nakazujących uczciwość i obowiązkowość. U dzieci natomiast, których doświadczenia były najlepsze z wyróżnionych – nie dokonuje się spadek ich znaczenia w wieku 12 lat. A zatem prawidłowość ta, niezależna od płci i miejsca zamieszkania, okazuje się być zależna od doświadczeń szkolnych dzieci.

10.3. Odporność na pokusy dzieci w wieku 10 – 12 lat a doświadczenia szkolne

Tabela 10.8. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne

Przejawy odporności na pokusy	Szkolne doświadczenia / Wiek											
	negatywne lub przeciętne				raczej pozytywne				bardzo pozytywne			
	10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.	12	57,1	54	49,5	56	57,7	68	55,7	218	75,4	132	75,0
2. Przyznanie się do winy w szkole, pomimo braku świadków zdarzenia.	13	61,9	67	61,5	75	77,3	82	67,2	230	79,6	144	81,8
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.	12	57,1	64	58,7	59	60,8	75	61,5	224	77,5	150	85,2
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.	17	81,0	92	84,4	83	85,6	100	82,0	259	89,6	165	93,8
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców, którzy są dumni z prospołecznej postawy swojego dziecka	15	71,4	66	60,6	77	79,4	87	71,3	230	79,6	153	86,9
6. Przyznanie się do lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji.	12	57,1	65	59,6	67	69,1	84	68,9	198	68,5	152	86,4
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.	9	42,9	39	35,8	52	53,6	53	43,4	197	68,2	115	65,3
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.	15	71,4	79	72,5	68	70,1	88	72,1	244	84,4	151	85,8

Źródło: badania własne.

Tabela 10.9. Odporność na pokusy – średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne

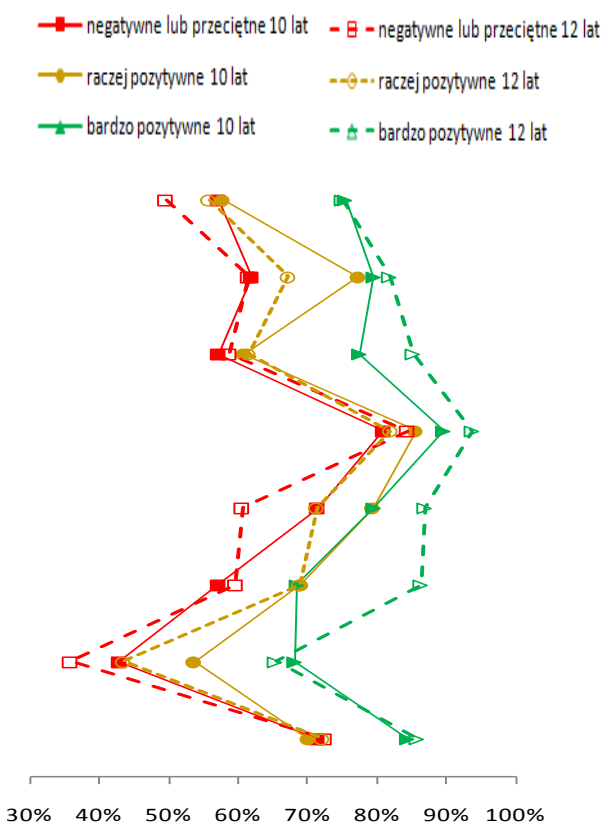
	Szkolne doświadczenia	10 lat			12 lat		
		M	SD	tau	M	SD	tau
Odporność na pokusy ogółem	negatywne lub przeciętne	2,50	1,00	0,192	2,42	0,98	0,329
	raczej pozytywne	2,76	0,94		2,62	1,08	
	bardzo pozytywne	3,12	1,00		3,30	0,78	

Współczynniki korelacji istotne statystycznie p<0,05

Źródło: badania własne.

Wykres 10.7. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne

Przejawy odporności na pokusy
1. Nie obejrzenie filmu dla dorosłych pod nieobecność rodziców.
2. Przyznanie się do winy w szkole, pomimo braku świadków zdarzenia.
3. Udzielenie pomocy nielubianemu koledze.
4. Odwiedzenie babci i nie skorzystanie z pożyczonej gry.
5. Wyprowadzenie z błędu rodziców.
6. Wskazanie lenistwa jako powodu nie przygotowania się do lekcji.
7. Przygotowanie się do sprawdzianu zamiast pójścia na imprezę.
8. Przełamanie lenistwa i posprzątanie mieszkania zgodnie z obietnicą złożoną rodzicom.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.8.

Doświadczenia szkolne dzieci istotnie różnicują deklarowaną przez nich odporność na pokusy, zarówno w wieku 10, jak i 12 lat.

W obu badanych okresach – dzieci mające „bardzo pozytywne" doświadczenia szkolne, znacznie rzadziej niż dzieci z „negatywnymi i przeciętnymi" doświadczeniami, przejawiały podatność na pokusy (w wieku 10 lat w pięciu sytuacjach pokusy - nr: 1,2,6,7,8, w wieku 12 lat w siedmiu - oprócz sytuacji nr 4). Dzieci te wykazywały też niższą podatność na pokusy, niż dzieci mające „raczej pozytywne" doświadczenia (w wieku 10 lat w czterech sytuacjach - nr: 1,3,7,8, za dwa lata - we wszystkich). Różnice między dziećmi, których doświadczenia szkolne były „negatywne lub przeciętne", a tymi, których doświadczenia były „raczej pozytywne" dotyczyły w wieku 10 lat trzech sytuacji (nr: 2,6,7), a za dwa lata jednej (nr 5). A zatem już na tym etapie można zauważyć, że odporność na pokusy uzyskana przez dzieci, które doświadczały sukcesów w szkole oraz pozytywnych relacji z nauczycielami i rówieśnikami, była zdecydowanie wyższa, niż pozostałych, co więcej z wiekiem dysproporcje te jeszcze bardziej się pogłębiły. Różnice natomiast w deklarowanej odporności na pokusy między

uczniami prezentującymi gorsze, jak i słabe doświadczenia szkolne, w ciągu dwóch lat, znacznie się zmniejszyły.

W wieku 10 lat rozdźwięk w odporności na pokusy między wyróżnionymi skrajnymi grupami uczniów oscylował między 11,4 p.p. a 25,3 p.p. (różnica w uzyskanych przez te grupy średnich wynosiła 0,62 pkt, tj. 15,5% możliwych do zdobycia punktów), w wieku 12 lat między 9,4 p.p. a 29,5 p.p (średnia różnica 0,88 pkt, tj. 22% możliwych do zdobycia punktów). Dla badanych, których doświadczenia szkolne w tym wieku były pośrednie, trudno jest określić jednoznaczny profil odporności, gdyż w zależności od sytuacji wykazywali oni podobieństwo raz do jednej, raz do drugiej skrajnej grupy. W wieku 12 lat odporność na pokusy tych dzieci znacznie się obniżyła, a tym samym upodobniła do odporności ich rówieśników nie mających pozytywnych doświadczeń szkolnych.

Zgodnie z tymi wynikami można wysunąć wniosek, że w wieku 12 lat tylko „bardzo pozytywne" doświadczenia w szkole – osiąganie sukcesów, satysfakcjonujące relacje z nauczycielami i rówieśnikami, przyczyniają się do znacznego zmniejszenia u dzieci podatności na pokusy. Osłabienie tych doświadczeń, nawet w niewielkim stopniu, podobnie jak miało to miejsce w odniesieniu do trafności ocen moralnych przedstawionych w poprzednim podrozdziale, może być przyczyną obniżonego poczucia własnej wartości, a co się z tym wiąże podlegać tym samym mechanizmom, którym podlegają dzieci z doświadczeniami „negatywnymi lub przeciętnymi".

Z przytoczonych przez D. Boyda i H. Bee (2008, s. 316-317) badań wynika, że dzieci, które miały większą popularność w grupie rówieśniczej, były równocześnie bardziej życzliwe, pomocne, niekłótliwe i nieagresywne w stosunku do kolegów. Podobne wnioski można wysunąć na podstawie badań nad zachowaniami prospołecznymi (osoby odnoszące sukcesy są bardziej życzliwe i pomocne w stosunku do obcych, niż osoby, którym się coś nie powiodło, tzw. efekt „czujesz się dobrze, czynisz dobrze" - Isen; Carlson,Charlin, Miller, za: Śliwak, 2001, s. 59 - 60), jak również z badań wskazujących, że obniżenie działania sumienia związane jest z takimi stanami psychicznymi jak: deprywacja potrzeb (długotrwałe doświadczanie frustracji, braku nadziei na zmianę), poczucie pokrzywdzenia, doświadczanie skrajnie negatywnych emocji (tj. nienawiści) (za: Stach, 2012, s. 151 – 152; zob. także: Staub, 2008). A zatem doświadczanie przez dzieci w szkole wielu pozytywnych emocji, zaspokojenie swoich potrzeb jest z pewnością dla nich, oprócz samych norm, także źródłem motywacji do walki z pokusami.

Przedstawione wyniki pokazują także, że dzieci nie mające doświadczeń „bardzo pozytywnych" prezentują generalnie obniżoną samokontrolę, w znacznej mierze niezależną od zaistniałej sytuacji (tylko w sytuacji odwiedzenia chorej babci dzieci te odznaczały się wyższym poziomem odporności). Może zatem mamy tu do czynienia z faktem niedostatecznego ukształtowania się u tych dzieci mechanizmów samokontroli, które to powinno mieć miejsce już w tym okresie rozwojowym (opanowanie impulsywności na rzecz działań celowych, odraczanie gratyfikacji, wzrost znaczenia satysfakcji z dobrze wykonanego zadania - zob. Stefańska – Klar, 2008, s. 134 -136, 152 – 153). Może wiązać się to także z silnym zorientowaniem na doznawanie przyjemności wśród tych dzieci. Około 60% dzieci z grup mających doświadczenia „negatywne lub przeciętne" oraz „raczej pozytywne" opowiada się za wyborem tego, co sprawia im „prawdziwą przyjemność", a nie co nakazuje im obowiązek szkolny (por. Kupiec, 2014), podczas, gdy jedynie 35% takich dzieci jest w grupie mającej najlepsze z wyróżnionych doświadczeń. Ciekawych informacji na ten temat dostarczają nam także wyniki badań dotyczących odporności na pokusy dzieci, prowadzonych m.in. przez W. Mischel-a (za: Goleman, 1997, s. 136 – 139). Zgodnie z nimi dzieci, które w wieku 4 lat potrafiły oprzeć się pokusie zjedzenia cukierka, u progu dojrzałości (12, 14 lat później) wykazywały się nieporównywalnie lepszymi zdolnościami społecznymi, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, były odporniejsze na załamania, frustracje, częściej osiągały sukcesy, ich zachowania były bardziej rozsądne, przewidywalne, miały większą motywację do nauki i osiągały lepsze jej rezultaty, przejawiały inicjatywę, potrafiły rezygnować z natychmiastowych sukcesów na rzecz tych bardziej pożądanych, jak również były określane jako bardziej godne zaufania i bardziej otwarte (tamże). Może zatem być tak, że dzieci mające gorsze doświadczenia szkolne, charakteryzują się generalnie obniżonym poziomem samokontroli, a negatywne doświadczenia z rówieśnikami, nauczycielami czy odnoszonymi w szkole sukcesami są w znacznej mierze efektem tych problemów. Za taką interpretacją mógłby przemawiać także fakt zwiększenia się w wieku 12 lat dystansu między odpornością na pokusy dzieci mających „bardzo pozytywne" doświadczenia szkolne, a odpornością dzieci mających doświadczenia „negatywne lub przeciętne". Pomimo więc wzrostu różnorodności grupy dzieci nie mających pozytywnych doświadczeń, jaka miała miejsce w wieku 12 lat, ich odporność na pokusy nie zwiększyła swojej moralnej wartości, jak miało to miejsce np. w odniesieniu do trafności ocen moralnych (patrz 10.2.). Z pewnością interpretacja ta domaga się dalszej weryfikacji.

Oczywiście nie może być to jedyne wytłumaczenie otrzymanych wyników. Z pełnieniem roli dobrego ucznia i kolegi wiąże się też przypisanie mu pewnych cech, m.in. bycia grzecznym, pilnym, uczciwym, koleżeńskim, etc. Dziecko często chcąc sprostać temu ideałowi podejmuje trud bycia lepszym, chociaż może wiązać się to dla niego z pewnym obciążeniem psychicznym (np. taka osoba często nie może pozwolić sobie na ekspresję negatywnych emocji). Takie wytłumaczenie byłoby zgodne z wynikami badań U. Morszczyńskiej i W. Morszczyńskiego (2003, s. 128 - 129) przeprowadzonymi wśród dzieci z trzeciej klasy, których celem było określenie zachowania „dobrego ucznia" w różnych sytuacjach zawierających konflikt moralny. Dzieci określając powinności „dobrego ucznia" odwoływały się w zdecydowanej większości do takich wartości, jak uczciwość, prawdomówność, koleżeńskość, chęć pomocy. Wyniki tych badań informują nas zatem, że zdecydowana większość dzieci wiąże w nierozerwalną całość fakt bycia „dobrym uczniem" z wartościami moralnymi, jakimi taka osoba powinna się odznaczać oraz, że oczekiwania względem takich uczniów są formułowane nie tylko przez nauczycieli, ale także i przez rówieśników.

Sytuacja dzieci, których doświadczenia szkolne były „negatywne lub przeciętne" jest zdecydowanie inna. Dzieci te mają zdecydowanie inny status w grupie, ich relacje z nauczycielami są z pewnością mniej zadowalające, a wyniki w nauce często ich nie satysfakcjonują. Przekraczanie granic przez te osoby może wiązać się z ich obniżonym poziomem samooceny, a nawet poczuciem niższości, które to może demobilizować je do podejmowania wysiłku (Wiliński, 2008, s. 334). Może wiązać się z obniżonym poziomem empatii (dzieci te nie zawsze mają możliwość jej ćwiczenia w grupie rówieśniczej), czy deprywacją wielu potrzeb, w tym potrzeb społecznych (por. Boyd, Bee, 2008, s. 315-318; Staub, 2008). Co do tych osób rzadko też formułuje się jakieś wymagające - pozytywne oczekiwania. Raczej jest wręcz przeciwnie - sugeruje się, że nie można się po nich zbyt dużo spodziewać, co z kolei może uruchamiać mechanizm samospełniającego się proroctwa. Skuteczne przeciwstawianie się pokusom, wymaga od tych dzieci zdecydowanie wyższej, dojrzałości sumienia, determinacji, poczucia, że najważniejsze jest pozostawanie w zgodzie z samym sobą i uznawanymi wartościami, niż od dzieci, które w szkole doświadczają spełnienia i wielu pozytywnych emocji. Dojrzałość ta musiałaby zostać zatem ukształtowana poza szkołą, prawdopodobnie w domu rodzinnym. Jak się okazuje w świetle prezentowanych wyników, i takie dzieci konstytuują tę grupę.

10.4. Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich doświadczenia szkolne

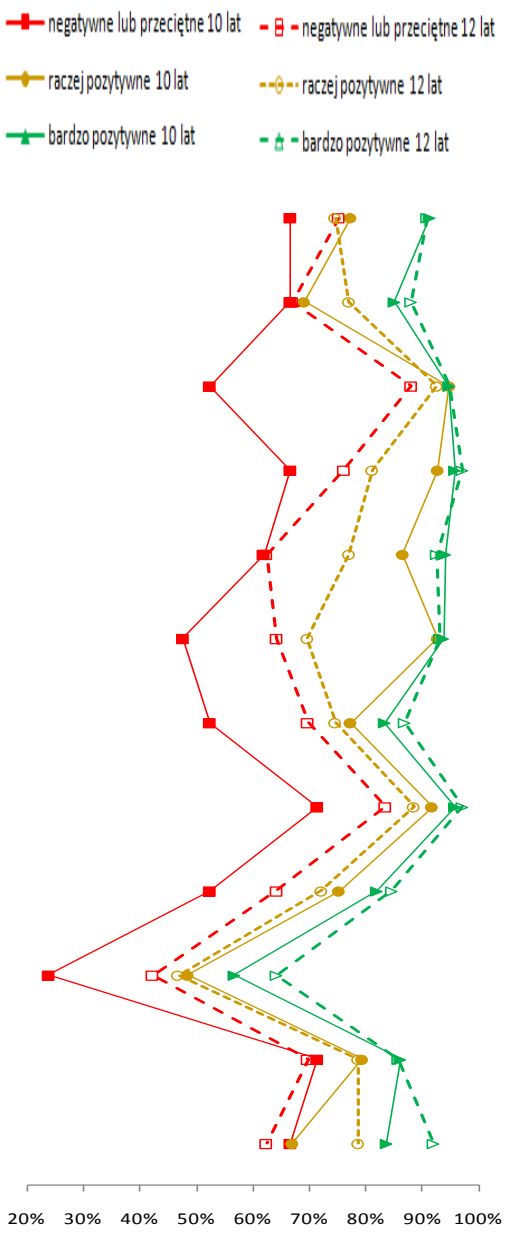
Tabela 10.10. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/reagowania na różne zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich doświadczenia szkolne

Rodzaje	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami	Szkolne doświadczenia / Wiek											
		negatywne lub przeciętne				raczej pozytywne				bardzo pozytywne			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Gotowość do wyrzutów sumienia	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.	14	66,7	82	75,2	75	77,3	91	74,6	264	91,3	160	90,9
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.	14	66,7	73	67,0	67	69,1	94	77,0	246	85,1	155	88,1
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.	11	52,4	96	88,1	92	94,8	113	92,6	274	94,8	167	94,9
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.	14	66,7	83	76,1	90	92,8	99	81,1	277	95,8	171	97,2
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.	13	61,9	68	62,4	84	86,6	94	77,0	272	94,1	163	92,6
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.	10	47,6	70	64,2	90	92,8	85	69,7	271	93,8	164	93,2
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.	11	52,4	76	69,7	75	77,3	91	74,6	241	83,4	153	86,9
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastanawia się, jak to naprawić.	15	71,4	91	83,5	89	91,8	108	88,5	277	95,8	171	97,2
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.	11	52,4	70	64,2	73	75,3	88	72,1	237	82,0	149	84,7
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło, było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.	5	23,8	46	42,2	47	48,5	57	46,7	164	56,7	113	64,2
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się czy okłamuje kolegów.	15	71,4	76	69,7	77	79,4	96	78,7	249	86,2	151	85,8
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.	14	66,7	68	62,4	65	67,0	96	78,7	242	83,7	162	92,0

Źródło: badania własne.

Wykres 10.8. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/reagowania na różne zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich doświadczenia szkolne

Rodzaje	Reakcje na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami
Wyrzuty sumienia	1. Jeśli się kogoś okłamie, to chociaż nikt się nie dowie, nie zapomina się o tym.
	2. Gdy zrobi się coś złego, to potem ma się wyrzuty sumienia i nie pomaga zajęcie się czymś innym.
	3. Czasami ktoś uświadomi sobie po pewnym czasie, że zrobił coś złego, chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.
	4. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to jest mu smutno i tego żałuje.
Gotowość do zachowań naprawczych	5. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, pierwszemu wyciągnąć rękę.
	6. Trzeba się przyznać, gdy się okłamie, oszuka.
	7. Gdy sprawi się komuś dużą przykrość, to nie wystarczy przeprosić, trzeba wynagrodzić za wyrządzone zło.
	8. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi, to potem zastanawia się, jak to naprawić.
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	9. Gdy ktoś żałuje, że okłamał, to przy następnej okazji postąpi inaczej, bo zawsze można się zmienić.
	10. Warto zastanawiać się, czy to, co się zrobiło, było dobre, nawet jeśli psuje nam to humor i nie można tego zmienić.
	11. Trzeba zastanawiać się nad tym, że oszukuje się czy okłamuje kolegów.
	12. Zastanawianie się nad tym, jak się postępuje i robienie sobie postanowień ma sens.



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.10.

Doświadczenia szkolne dzieci różnicują deklarowaną przez nich gotowość do reagowania na podejmowane zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami w odniesieniu do jej trzech rodzajów, zarówno w wieku 10, jak i 12 lat.

Znacznie mniej (tj. różnica około 10 p.p. i więcej) badanych dzieci mających doświadczenia szkolne „negatywne lub przeciętne", niż dzieci mających doświadczenia szkolne „bardzo pozytywne" w obu badanych okresach dokonywało wyboru zachowań świadczących o ich gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, podejmowania

zachowań naprawczych oraz refleksji i pracy nad sobą. Różnice w wyborach tych zachowań między owymi grupami były bardzo duże i oscylowały w wieku 10 lat między 42,2 p.p. a 14,8 p.p., natomiast w wieku 12 lat między 30,2 p.p. a 13,7 p.p. Największe dotyczyły wyjścia z inicjatywą pogodzenia się, przyznania się do winy, adekwatnego do wyrządzonej krzywdy zadośćuczynienia. Dzieci w wieku 10 lat, których doświadczenia zdobyte w szkole, były „raczej pozytywne" wykazywały nieco mniejszą gotowość do reagowania na zachowania niezgodne z akceptowanymi normami, niż ich rówieśnicy z „bardzo pozytywnymi" doświadczeniami.

Po dwóch latach gotowość wszystkich wyróżnionych grup uczniów zmieniła się. Najwięcej zmian miało miejsce u dzieci, których doświadczenia szkolne były najsłabsze z wyróżnionych i polegały na wzroście gotowości przeżywania wyrzutów sumienia jako narastającego poczucia winy, gotowości do naprawienia wyrządzonego zła, przyznania się do winy, refleksji nad swoim zachowaniem, przekonania, że żal za swój postępek daje szansę na poprawę (zachowania nr: 3, 6, 7, 8, 9, 10). Wśród dzieci, mających bardziej pozytywne doświadczenia szkolne (ale nie najlepsze) zmiany polegały przede wszystkim na obniżeniu gotowości do przeżywania smutku, żalu z powodu uświadomienia sobie swojej winy, jak i konieczności przyznania się do niej (zachowania nr 4,6). Te, jak i inne zmiany sprawiły, że w wieku 12 lat gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia, zachowań naprawczych oraz refleksji i pracy nad sobą dzieci mających „raczej pozytywne" doświadczenia szkolne wykazywała znacznie więcej podobieństw do gotowości dzieci mających doświadczenia „negatywne lub przeciętne", a tym samym znacznie zdystansowała się wobec poziomu gotowości uzyskanej w tym względzie przez dzieci z najlepszymi doświadczeniami.

Na podstawie przedstawionych wyników, w łączności z wynikami uzyskanymi w odniesieniu do trafności ocen moralnych oraz odporności na pokusy (podrozdziały: 10.2., 10.3.) można przypuszczać, że dzieci mające różne doświadczenia szkolne, różnią się między sobą poziomem zinternalizowania norm (problem ten zostanie w tej pracy jeszcze raz podjęty podczas analizy wyników dotyczących motywów moralnych zachowań). Doświadczanie wyrzutów sumienia, jak i chęci naprawienia wyrządzonego przez siebie zła (a zatem dwóch obszarów, które najsilniej różnicowały doświadczenia dzieci) , jak wskazuje H. R. Schaffer (2006, s. 340), to jedne z kluczowych wskaźników świadczących o poziomie zinternalizowania wartości moralnych (por. Reykowski, 1979, s. 211).

Uwzględniając wyniki uzyskane przez dzieci w odniesieniu do trafności moralnych ocen i odporności na pokusy można także uznać, że dzieci nie mające pozytywnych doświadczeń w szkole, nie mają także spełnionych podstawowych warunków do prawidłowego rozwoju poczucia winy. W znacznym stopniu nie akceptują ważnych społecznie standardów moralnych oraz obowiązku dostosowywania się do nich swoim postępowaniem. Należy także wątpić, czy w takim układzie czują się one odpowiedzialne za swoje zachowanie oraz, czy są w stanie samodzielnie dostrzegać rozbieżności między swoim zachowaniem a uwewnętrznionymi normami (zob. Hurlock, 1985, s. 187; Hoffman, 2006, s. 114). O ile zatem obniżona gotowość podejmowania zachowań naprawczych (np. wyciąganie pierwszemu ręki do zgody, przyznanie się do winy, czy adekwatne do popełnionego czynu zadośćuczynienie), może być jedynie bezpośrednią reakcją na niesatysfakcjonujące doświadczenia w szkole, np. z rówieśnikami, o tyle sam fakt słabszego doświadczania wyrzutów sumienia w momencie sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom, wydaje się już jednoznacznie wskazywać na głębsze podłoże tych problemów.

Pewnym wytłumaczeniem uzyskanych wyników może być różne nasilenie aktywizowania przez dzieci z odmiennymi doświadczeniami szkolnymi, strategii manipulowania własnym sumieniem.

Strategie manipulowania własnym sumieniem to takie reinterpretacje mentalne zaistniałej sytuacji, które eliminują doświadczenie wyrzutów sumienia. Skuteczność tych metod zasadza się na tym, że w świetle najnowszych badań z neuroobrazowania mózgu, zmieniają one nie tylko sposób myślenia wykorzystujących je osób o danej sytuacji i swojej w niej roli, ale także obniżają poziom aktywizacji tych obszarów w mózgu, które są odpowiedzialne za doświadczanie moralnych emocji. Strategiami tymi są np. zmiany kryteriów własnego postępowania, zawężanie lub rozszerzanie reguł postępowania, bezpodstawne postrzeganie siebie jako osoby, która ma szczególne uprawnienia do postępowania niezgodnie z zasadami, uwalnianie się od odpowiedzialności za własne zachowania i obarczanie nią np. autorytety, powoływanie się na powszechność pewnych zachowań, przypisywanie ofierze niemoralnego czynu złych intencji, etc. (Stach, 2012, s. 139 – 144).

Dlaczego zatem osoby mające gorsze doświadczenia szkolne miałyby częściej manipulować własnym sumieniem, niż osoby mające doświadczenia „bardzo pozytywne”?

Po pierwsze dlatego, że celem tych strategii jest uwolnienie od trudnego do wytrzymania doświadczenia wyrzutów sumienia, a wraz z nimi niskiego poczucia własnej wartości (por. tamże). Jest dalece prawdopodobne, że dzieci nie mające w pełni satysfakcjonujących je doświadczeń w szkole, na co dzień doznają pewnych wewnętrznych problemów wynikających z ich obniżonej samooceny. Doświadczając ich, mają także większą skłonność do podejmowania nadmiernej autoanalizy, która również obarcza je dodatkowo ciężarem własnej niedoskonałości (Wiliński, 2008, s. 334). Z pewnością część z nich ma także poczucie osobistego pokrzywdzenia, przeżywa długotrwałe frustracje związane z niemożnością zaspokojenia ważnych potrzeb, czy też negatywnych emocji względem innych. A zatem manipulowanie własnym sumieniem może stanowić dla tych osób mechanizm obronny przed tymi trudnymi dla nich do wytrzymania doświadczeniami. A ponieważ wykorzystywane strategie są najczęściej podejmowane bezrefleksyjnie, ulegają z czasem utrwaleniu, eliminując lub też obniżając doświadczanie wyrzutów sumienia na co dzień.

Drugim ważnym powodem aktywizowania tych strategii jest pewna łatwość poradzenia sobie z ich pomocą z negatywnymi emocjami związanymi z wyrzutami sumienia. Zgodnie z uzyskanymi wynikami ponad połowa dzieci mających doświadczenia szkolne „negatywne lub przeciętne", ale i „raczej pozytywne" nie chce podejmować pogłębionej refleksji nad swoim zachowaniem w kategoriach moralnych, jeśli wiąże się to dla nich z niemożnością doświadczania w danym momencie pozytywnych doznań. Z pewnością doświadczanie wyrzutów sumienia psuje humor i stanowi pewne wewnętrzne obciążenie, a zatem może być przez część z nich traktowana jako balast, od którego należy się uwolnić.

Dla czytelniejszego obrazu różnic mających miejsce między badanymi, w tabeli 10.11. wskazano średnie punktów uzyskanych przez nich w odniesieniu do trzech rodzajów reakcji: gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do zachowań naprawczych oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą. Przedstawiono w niej także wartości współczynników korelacji tau –c, aby sprawdzić, czy otrzymane przez badanych wyniki są istotnie różnicowane przez ich szkolne doświadczenia.

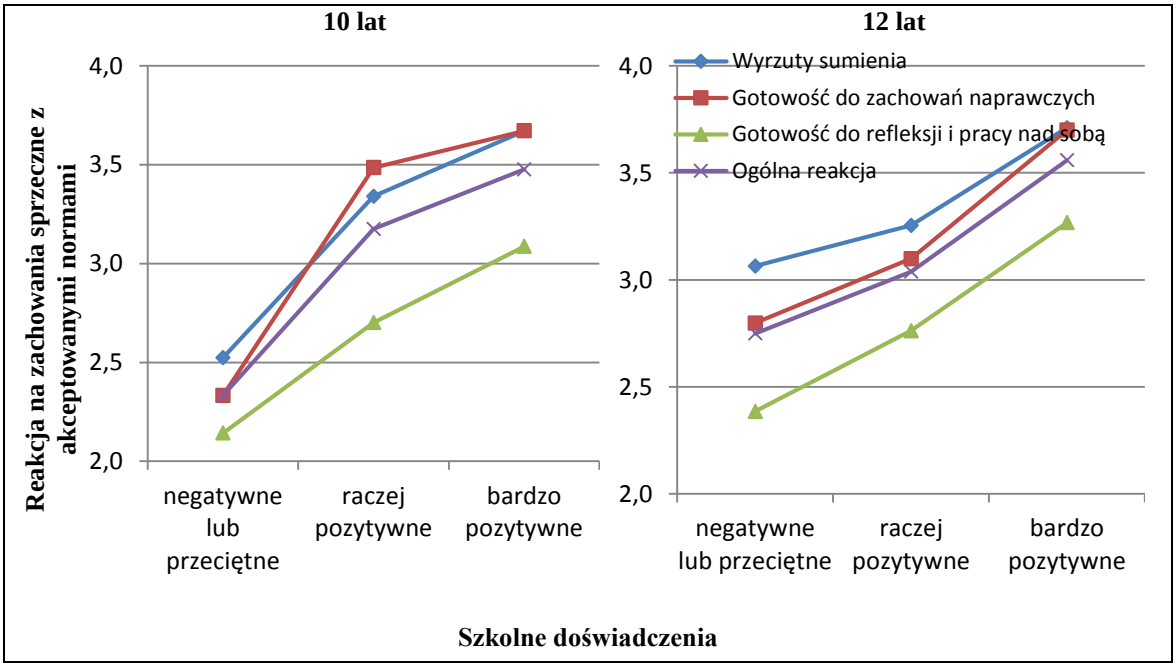
Tabela 10.11. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów a doświadczenia szkolne

Rodzaje reakcji	Szkolne doświadczenia	10 lat			12 lat		
		M	SD	tau	M	SD	tau
Wyrzuty sumienia	negatywne lub przeciętne	2,52	1,47	0,250	3,06	1,19	0,248
	raczej pozytywne	3,34	0,83		3,25	0,95	
	bardzo pozytywne	3,67	0,62		3,71	0,59	
Gotowość do zachowań naprawczych	negatywne lub przeciętne	2,33	1,35	0,226	2,80	1,15	0,340
	raczej pozytywne	3,48	0,78		3,10	0,97	
	bardzo pozytywne	3,67	0,61		3,70	0,55	
Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	negatywne lub przeciętne	2,14	0,96	0,217	2,39	1,18	0,301
	raczej pozytywne	2,70	1,01		2,76	1,05	
	bardzo pozytywne	3,09	0,95		3,27	0,94	
Reakcja ogółem	negatywne lub przeciętne	2,33	0,99	0,294	2,75	0,90	0,367
	raczej pozytywne	3,18	0,58		3,04	0,78	
	bardzo pozytywne	3,48	0,53		3,56	0,50	

Wszystkie współczynniki korelacji są istotne statystycznie p<0,05.

Źródło: badania własne.

Wykres 10.9. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów a doświadczenia szkolne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.11.

Obliczone współczynniki korelacji w pełni potwierdzają wnioski wysunięte w kontekście analiz z poprzedniej tabeli. Doświadczenia szkolne mają istotny związek z właściwościami sumienia w aspekcie jego reakcji na podjęcie zachowań niezgodnych z akceptowanymi normami, zarówno wśród dzieci w wieku 10, jak i 12 lat.

W obu badanych okresach - badani, których doświadczenia szkolne były najlepsze prezentowali największą gotowość do podejmowania zachowań dotyczących wszystkich wyróżnionych rodzajów reakcji na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom, natomiast ci, których doświadczenia były najgorsze – najmniejszą. Dzieci, których doświadczenia wynoszone ze szkoły były „raczej pozytywne" wraz z wiekiem znacznie zbliżyli się do poziomu gotowości prezentowanego przez dzieci mające doświadczenia „negatywne lub przeciętne".

10.5. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10-12 lat a doświadczenia szkolne

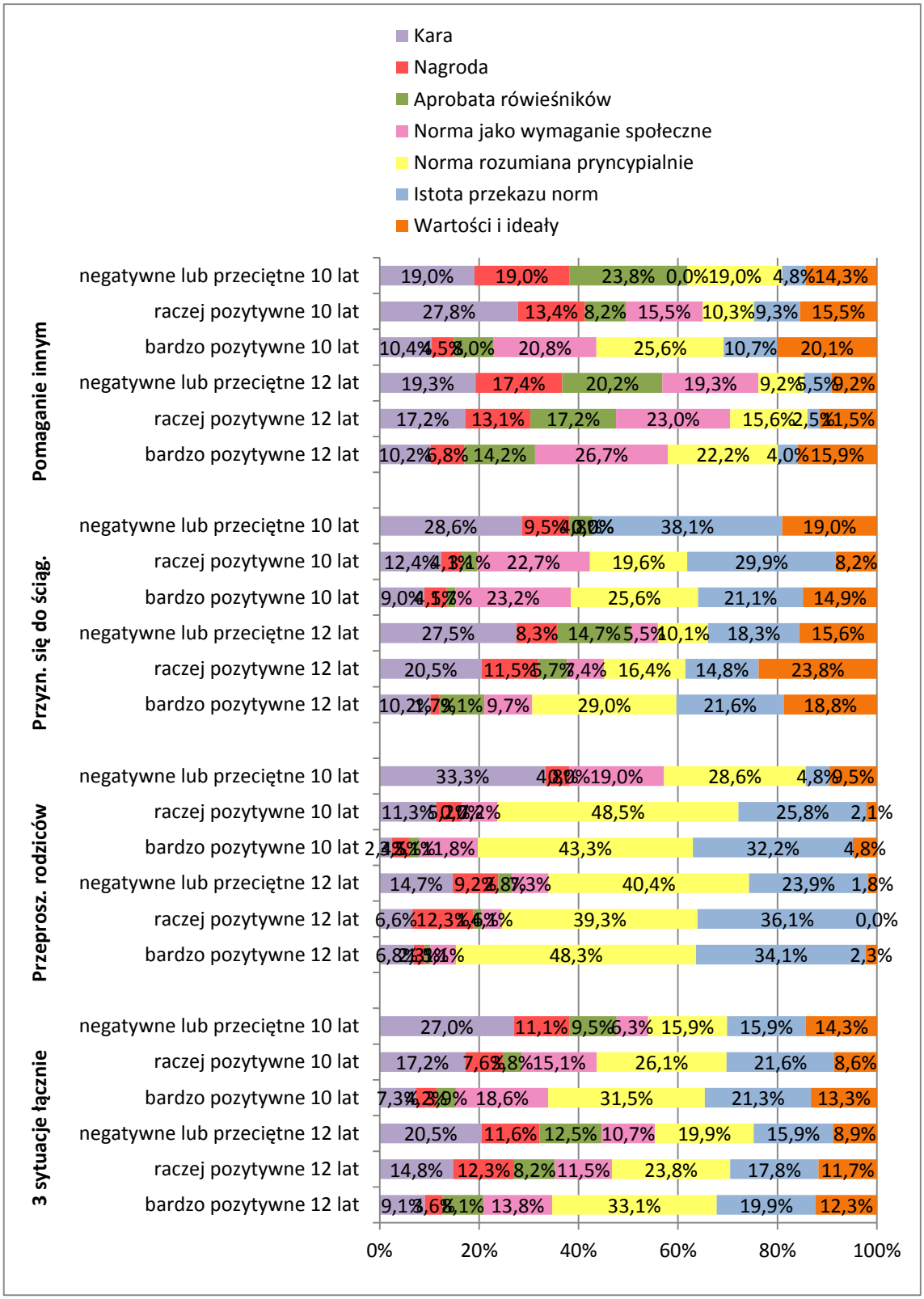
W tabeli 10.12. dokonano szczegółowej analizy otrzymanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat wyników w odniesieniu do siedmiu motywów zachowań moralnych, w trzech sytuacjach oraz w tzw. „trzech sytuacjach łącznie", w zależności od ich szkolnych doświadczeń. Przeprowadzono test niezależności stochastycznej χ^2, aby sprawdzić, czy szkolne doświadczenia różnicują wskazywane przez dzieci motywy. Wyniki tej analizy zilustrowano na wykresie 10.10.

Tabela 10.12. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne

Motyw	Szkolne doświadczenia	Pomaganie innym				Przyznanie się do ściągania				Przeproszenie rodziców				3 sytuacje łącznie			
		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat		10 lat		12 lat	
		n	%	n	%		%	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%
Chęć uniknięcia kary	negatywne lub przeciętne	4	19,0	21	19,3	6	28,6	30	27,5	7	33,3	16	6,4	17	27,0	67	20,5
	raczej pozytywne	27	27,8	21	17,2	12	12,4	25	20,5	11	11,3	8	9,0	50	17,2	54	14,8
	bardzo pozytywne	30	10,4	18	10,2	26	9,0	18	10,2	7	2,4	12	4,0	63	7,3	48	9,1
Chęć uzyskania nagrody od dorosłych	negatywne lub przeciętne	4	19,0	19	17,4	2	9,5	9	8,3	1	4,8	10	0,9	7	11,1	38	11,6
	raczej pozytywne	13	13,4	16	13,1	4	4,1	14	11,5	5	5,2	15	4,1	22	7,6	45	12,3
	bardzo pozytywne	13	4,5	12	6,8	13	4,5	3	1,7	10	3,5	4	5,7	36	4,2	19	3,6
Chęć uzyskania aprobaty rówieśników	negatywne lub przeciętne	5	23,8	22	20,2	1	4,8	16	14,7	0	0,0	3	0,0	6	9,5	41	12,5
	raczej pozytywne	8	8,2	21	17,2	3	3,1	7	5,7	0	0,0	2	0,0	11	3,8	30	8,2
	bardzo pozytywne	23	8,0	25	14,2	5	1,7	16	9,1	6	2,1	2	3,4	34	3,9	43	8,1
Chęć wypełnienia normy jako wymagania społecznego	negatywne lub przeciętne	0	0,0	21	19,3	0	0,0	6	5,5	4	19,0	8	3,7	4	6,3	35	10,7
	raczej pozytywne	15	15,5	28	23,0	22	22,7	9	7,4	7	7,2	5	5,7	44	15,1	42	11,5
	bardzo pozytywne	60	20,8	47	26,7	67	23,2	17	9,7	34	11,8	9	19,3	161	18,6	73	13,8
Chęć wypełnia normy rozumianej pryncypialnie	negatywne lub przeciętne	4	19,0	10	9,2	0	0,0	11	10,1	6	28,6	44	40,4	10	15,9	65	19,9
	raczej pozytywne	10	10,3	19	15,6	19	19,6	20	16,4	47	48,5	48	39,3	76	26,1	87	23,8
	bardzo pozytywne	74	25,6	39	22,2	74	25,6	51	29,0	125	43,3	85	48,3	273	31,5	175	33,1
Chęć kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu	negatywne lub przeciętne	1	4,8	6	5,5	8	38,1	20	18,3	1	4,8	26	23,9	10	15,9	52	15,9
	raczej pozytywne	9	9,3	3	2,5	29	29,9	18	14,8	25	25,8	44	36,1	63	21,6	65	17,8
	bardzo pozytywne	31	10,7	7	4,0	61	21,1	38	21,6	93	32,2	60	34,1	185	21,3	105	19,9
Chęć urzeczywistniania wartości i ideałów	negatywne lub przeciętne	3	14,3	10	9,2	4	19,0	17	15,6	2	9,5	2	1,8	9	14,3	29	8,9
	raczej pozytywne	15	15,5	14	11,5	8	8,2	29	23,8	2	2,1	0	0,0	25	8,6	43	11,7
	bardzo pozytywne	58	20,1	28	15,9	43	14,9	33	18,8	14	4,8	4	2,3	115	13,3	65	12,3
Razem	negatywne lub przeciętne	21	100,0	109	100,0	21	100	109	100,0	21	100,0	109	77,1	63	100,0	327	100,0
	raczej pozytywne	97	100,0	122	100,0	97	100	122	100,0	97	100,0	122	94,3	291	100,0	366	100,0
	bardzo pozytywne	289	100,0	176	100,0	289	100	176	100,0	289	100,0	176	117,0	867	100,0	528	100,0
Istotność różnic według szkolnych doświadczeń p		<0,001		0,013		0,006		<0,001		<0,001		0,009		<0,001		<0,001	

Źródło: badania własne.

Wykres 10.10. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.12.

W odniesieniu do wskazywanych motywów względem trzech sytuacji: pomagania innym, ściągania oraz przeproszenia rodziców, w wieku 10 i 12 lat, dzieci mające odmienne doświadczenia szkolne wykazywały się znacznymi różnicami w dokonywanych wyborach. W wyborach tych miała miejsce pewna ogólna prawidłowość, a mianowicie - im lepsze były doświadczenia szkolne dzieci, w tym mniejszym stopniu były one gotowe kierować się motywami egocentrycznymi, w większym natomiast motywami zogniskowanym na konieczności wypełnienia nakazu norm (częściej także, chociaż różnice nie były aż tak znaczące - chęci ich wypełnienia z uwzględnieniem ich istoty). Prawidłowość ta jest najsilniej zauważalna między dziećmi mającymi skrajnie różne doświadczenia szkolne.

Nie chcąc dokładnie analizować motywów, wybieranych przez dzieci mające różne doświadczenia szkolne (generalnie podlegają one powyższej prawidłowości), teraz zostaną wskazane tylko niektóre różnice zachodzące w tym względzie między badanymi.

Otóż prawie co czwarte dziecko, które w wieku 10 lat miało doświadczenia „negatywne lub przeciętne" wskazując motywy pomagania innym odwoływało się do akceptacji rówieśników (pozostałe dzieci czyniły to w co dwunastym przypadku). Może oznaczać to zatem, że dzieci te doświadczały problemu braku akceptacji wśród rówieśników, a sytuacje pomagania innym stanowiły dla nich możliwość zdobycia ich uznania.

W sytuacji przyznania się do ściągania, dzieci z tej grupy, w ogóle nie dokonały wyboru motywów odwołujących się do dążenia bycia w zgodzie z normami (w pozostałych grupach motywy te były wskazywane w ponad 40%). W wieku 12 lat takich osób było 15,6%, co również stanowi wynik niższy, niż w pozostałych grupach. Można więc uznać, że sam fakt kierowania się nakazem norm nie ma dla tych dzieci w tej sytuacji większego znaczenia. Albo rozumieją one istotę zakazu ściągania, albo kierują się motywami egocentrycznymi.

Wśród dzieci z tej grupy w wieku 10 lat co trzeci badany kierował się w przeproszeniu rodziców lękiem przed karą. W wieku 12 lat motyw ten stracił swoją priorytetową rolę, ale nadal był częściej wskazywanym niż w pozostałych grupach. Może oznaczać to, że rodzice tych dzieci często posługują się w wychowywaniu metodami opartymi na karaniu (lub karaniu i nagradzaniu), co prawdopodobnie przekłada się na częstszy rozwój u tych dzieci motywacji egocentrycznej (por. Szustrowa, 1972; Gała, 1992).

Bardzo niepokojącym jest fakt tak znacznych dysproporcji we wskazywanych przez badanych motywach. Dzieci, których doświadczenia szkolne były „negatywne lub przeciętne" w obu badanych okresach, w zdecydowanie ponad 40% wyborów wskazywały na podejmowanie moralnie słusznych zachowań, bądź to pod wpływem obawy przed karą, bądź pod wpływem zachęty w postaci różnego typu gratyfikacji, podczas gdy dzieci mające doświadczenia bardzo dobre w około 20%. Dzieci mające „bardzo pozytywne" doświadczenia szkolne zdecydowanie częściej wskazywały natomiast na podejmowanie takich zachowań pod wpływem dążenia do bycia w zgodzie z normami, co niewątpliwie może przemawiać za tym, że w grupie tej ma miejsce zaawansowany już proces internalizacji norm moralnych, a podejmowane zachowania moralne są wyrazem nakazów niedojrzałego jeszcze, ale cały czas kształtującego się zgodnie ze społecznie ważnymi normami, sumienia. Za taką interpretacją przemawiałyby także wyniki przedstawione w poprzednich podrozdziałach uzyskane w odniesieniu do jakości moralnych ocen tych dzieci, ich odporności na pokusy oraz reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami. Można więc uznać, że dzieci mające doświadczenia szkolne „negatywne i przeciętne" częściej prezentowały nastawienie zewnętrzne do norm, dokonały ich internalizacji jedynie na poziomie informacyjnym lub utylitarnym, a zatem znajdowały się na niższym poziomie rozwoju sumienia (tu głównie faza egocentryzmu i konformizmu moralnego), niż dzieci mające doświadczenia „bardzo pozytywne", które zbliżały się do drugiego bieguna internalizacji – nastawienia wewnętrznego, a więc znajdowały się na wyższym poziomie rozwoju swojego sumienia (faza socjonomii i pryncypializmu moralnego) (Aronfreed, za: Gołąb, 1980, s. 236 - 239; Muszyński, 1987, s. 48 -57; Konstańczak, 2001, s. 192 - 194).

Na uwagę zasługuje również fakt znacznych dysproporcji w wybieranych motywach zachowań wśród dzieci mających doświadczenia szkolne „negatywne lub przeciętne" w wieku 10 lat, w porównaniu z tymi dokonywanymi przez dzieci mające takie doświadczenia w wieku 12 lat. Wyniki uzyskane przez dziesięciolatków z tej grupy znacznie odbiegają od wyników uzyskanych przez pozostałe dzieci, wskazując na niski poziom rozwoju ich sumienia, jako wewnętrznej instancji opartej na zinternalizowanych normach. W wieku 12 lat pięciokrotnie zwiększyła się liczba dzieci mających doświadczenia „negatywne lub przeciętne", co niewątpliwie wpłynęło na zwiększenie się różnorodności tej grupy, a co się z tym wiąże w wieku tym nie mamy już do czynienia z tak znacznymi dysproporcjami między badanymi w zależności od ich

szkolnych doświadczeń (chociaż oczywiście są one znaczące). Wyniki uzyskane przez dzieci mające „negatywne i przeciętne" doświadczenia szkolne wyraźnie zbliżyły się do tych uzyskanych przez dzieci z doświadczeniami „raczej pozytywnymi".

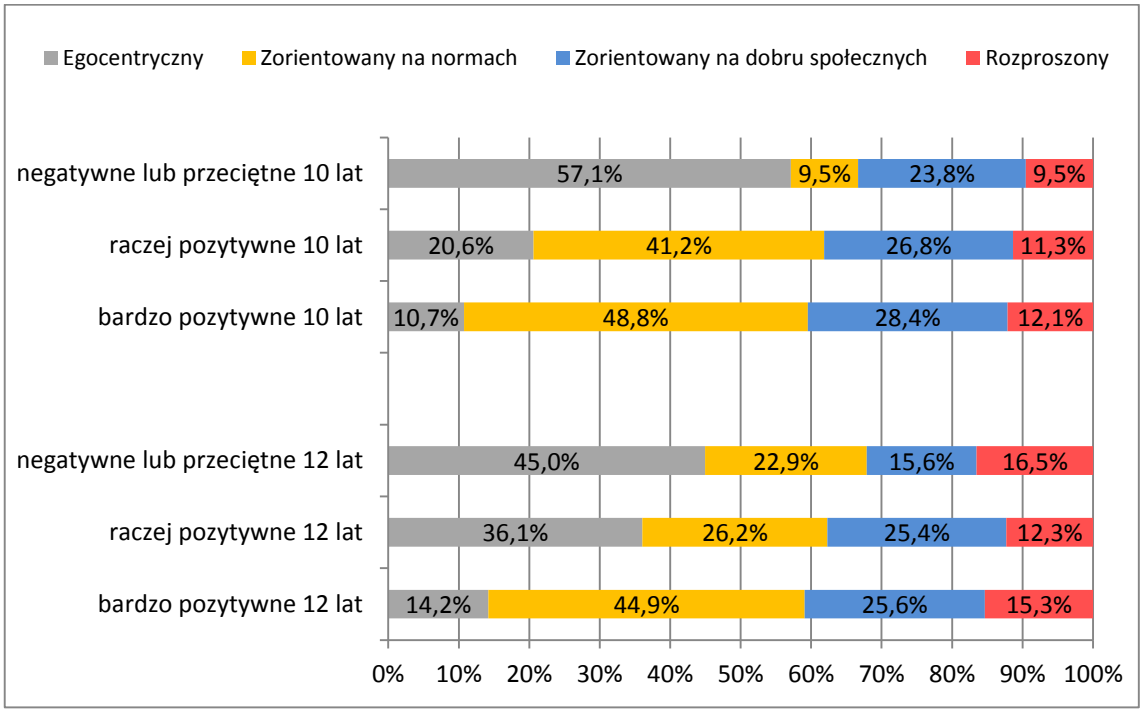
Wybierane w poszczególnych sytuacjach przez dzieci motywy, stały się podstawą wyznaczenia, charakterystycznych dla nich sposobów uzasadniania zachowań moralnych. Rozkład tych sposobów w zależności od szkolnych doświadczeń dzieci w wieku 10 i 12 lat został przedstawiony w tabeli 10.13. Umieszczono w nim także wynik testu niezależności stochastycznej χ^2, stwierdzającego istotność różnic między badanymi w prezentowanych przez nich sposobach uzasadniania zachowań moralnych w zależności od ich szkolnych doświadczeń. Zgromadzone w tabeli wyniki zilustrowano na wykresie 10.11.

Tabela 10.13. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich doświadczenia szkolne

Sposób uzasadniania	**Wiek / Szkolne doświadczenia**											
	10 lat						**12 lat**					
	Negatywne lub przeciętne		**Raczej pozytywne**		**Bardzo pozytywne**		**Negatywne lub przeciętne**		**Raczej pozytywne**		**Bardzo pozytywne**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
egocentryczny	12	57,1	20	20,6	31	10,7	49	45,0	44	36,1	25	14,2
zorient, na normach	2	9,5	40	41,2	141	48,8	25	22,9	32	26,2	79	44,9
zorient. na dobru społecznym	5	23,8	26	26,8	82	28,4	17	15,6	31	25,4	45	25,6
rozproszony	2	9,5	11	11,3	35	12,1	18	16,5	15	12,3	27	15,3
Razem	21	100,0	97	100,0	289	100,0	109	100,0	122	100,0	176	100,0
Istotność różnic według szkolnych doświadczeń p	<0,001						<0,001					

Źródło: badania własne.

Wykres 10.11. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich doświadczenia szkolne



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.13.

Różnice w sposobach uzasadniania zachowań moralnych między dziećmi mającymi różne doświadczenia szkolne były istotne zarówno w wieku 10, jak i 12 lat.

W wieku 10 lat badani mający „negatywne lub przeciętne" doświadczenia szkolne zdecydowanie częściej od pozostałych deklarowali podejmowanie moralnie wartościowych zachowań pod wpływem motywów egocentrycznych (różnice z pozostałymi dziećmi to około 42 p.p.) oraz zdecydowanie rzadziej podejmowanie takich zachowań pod wpływem dążenia do wypełnienia nakazu norm (różnica z pozostałymi dziećmi to około 36 p.p.).

W wieku 12 lat rozkład wyników dwóch skrajnych grup miał podobny charakter. Dzieci nie mające pozytywnych doświadczeń, w odróżnieniu od dzieci mających doświadczenia „bardzo pozytywne", częściej wyrażały gotowość podejmowania moralnie słusznych zachowań pod wpływem motywów egocentrycznych (30,8 p.p.), rzadziej pod wpływem chęci pozostania w zgodzie z nakazami norm (22,0 p.p.) oraz - czego nie było jeszcze dwa lata wcześniej - przekonania o słuszności takich zachowań (10,0 p.p.). W wieku 12 lat dzieci, których doświadczenia szkolne były „raczej pozytywne" znacznie częściej niż dzieci, których doświadczenia były „bardzo pozytywne" deklarowały gotowość kierowania się motywami wzbudzonymi obawą

przed karami, chęcią uzyskania nagród czy aprobaty innych (21,9 p.p.), rzadziej natomiast potrzebą wypełnienia nakazu norm (18,7 p.p.).

Analiza sposobów uzasadniania zachowań moralnych konkretnych osób doprecyzowuje wyniki przedstawione w toku wcześniejszych analiz. Jak wiadomo częstszy wybór danego rodzaju motywu w danej sytuacji, nie musi oznaczać, że był on dominujący w podejmowaniu zachowań moralnych konkretnych osób na tyle, abyśmy mogli mówić już o pewnym charakterystycznym dla niej sposobie uzasadniania. Kierowanie się danym rodzajem motywów może mieć charakter okazjonalny i ograniczać się jedynie do konkretnego typu zachowań. A zatem zgodnie z otrzymanymi wynikami wskazującymi sposoby uzasadniania zachowań moralnych, potwierdzeniu ulegają wnioski wskazujące na niższy poziom internalizacji norm moralnych dzieci mających doświadczenia szkolne „negatywne lub przeciętne", niż dzieci mających doświadczenia „bardzo pozytywne".

Ocena uzyskanych wyników w kontekście gotowości podejmowania moralnie właściwych zachowań pod wpływem zrozumienia ich istoty, czyli w oparciu o motywy związane z osiąganiem stadium moralnej autonomii, prowadzi do stwierdzenia, że w wieku 10 lat niezależnie od szkolnych doświadczeń, w każdej z grup było ponad 20% dzieci, które taką gotowość przejawiały. W wieku 12 lat odsetek tych dzieci uległ obniżeniu, ale tylko wśród dzieci mających doświadczenia „negatywne lub przeciętne". Analizując wyniki uzyskane przez te dzieci w wieku 10 lat, można było zauważyć, że istnieje pewna dość znaczna grupka badanych (24%), która przejawia symptomy moralnej autonomii, a więc grupka dzieci, która doświadcza np. bardzo silnego wsparcia w rozwoju swojego sumienia poza szkołą. W wieku 12 lat liczba takich osób znacznie się zmniejszyła. A zatem niesatysfakcjonujące doświadczenia wynoszone ze szkoły (wpływające np. na niskie poczucie własnej wartości, słabe doświadczenie własnej podmiotowości, nie w pełni zadowalające relacje z rówieśnikami) ostatecznie nie idą w parze nie tylko z kierowaniem się nakazem norm, ale także z przejawianiem symptomów moralności autonomicznej.

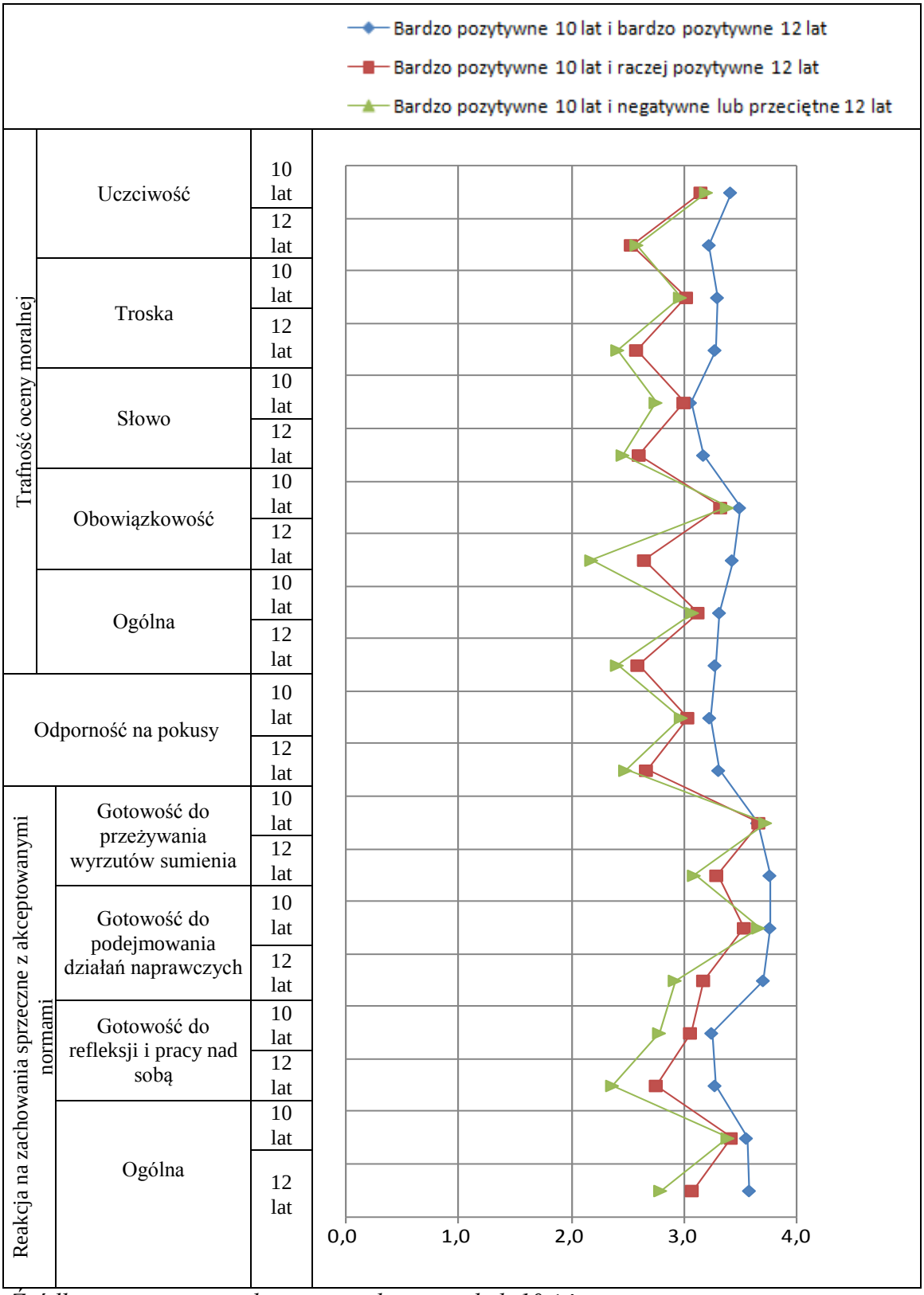
10.6. Właściwości sumienia dzieci oraz jego rozwój, a przebieg ich szkolnych doświadczeń między 10 a 12 rokiem życia

Poniżej, w celu dopełnienia przedstawionych już w tym rozdziale wyników, zostały ukazane zmiany we właściwościach i rozwoju sumienia dzieci między ich 10 a 12 rokiem życia w zależności od przebiegu ich szkolnych doświadczeń A zatem porównywane zostały w obu badanych okresach właściwości i rozwój sumienia tych samych dzieci (a nie jak wcześniej – dzieci mających określony typ doświadczeń). Przeanalizowano dwie grupy dzieci – tą, u której doświadczenia szkolne w wieku 10 lat były „bardzo pozytywne" oraz tą, u której owe doświadczenia w wieku 12 lat były „negatywne lub przeciętne".

Wyodrębnienie spośród próby badanych dzieci, tych dwóch grup i szczegółowe prześledzenie zmian dokonujących się w rozwoju ich sumienia w zależności od przebiegu ich szkolnych doświadczeń, było podyktowane potrzebą zgłębienia tej zależności i jej roli w tymże rozwoju. Za wyodrębnieniem tych dwóch grup przemawiał również fakt, że zależności te najczytelniej ujawniały się w odniesieniu do dzieci mających skrajnie różne doświadczenia szkolne oraz fakt adekwatnej na potrzeby tej analizy ich liczebności.

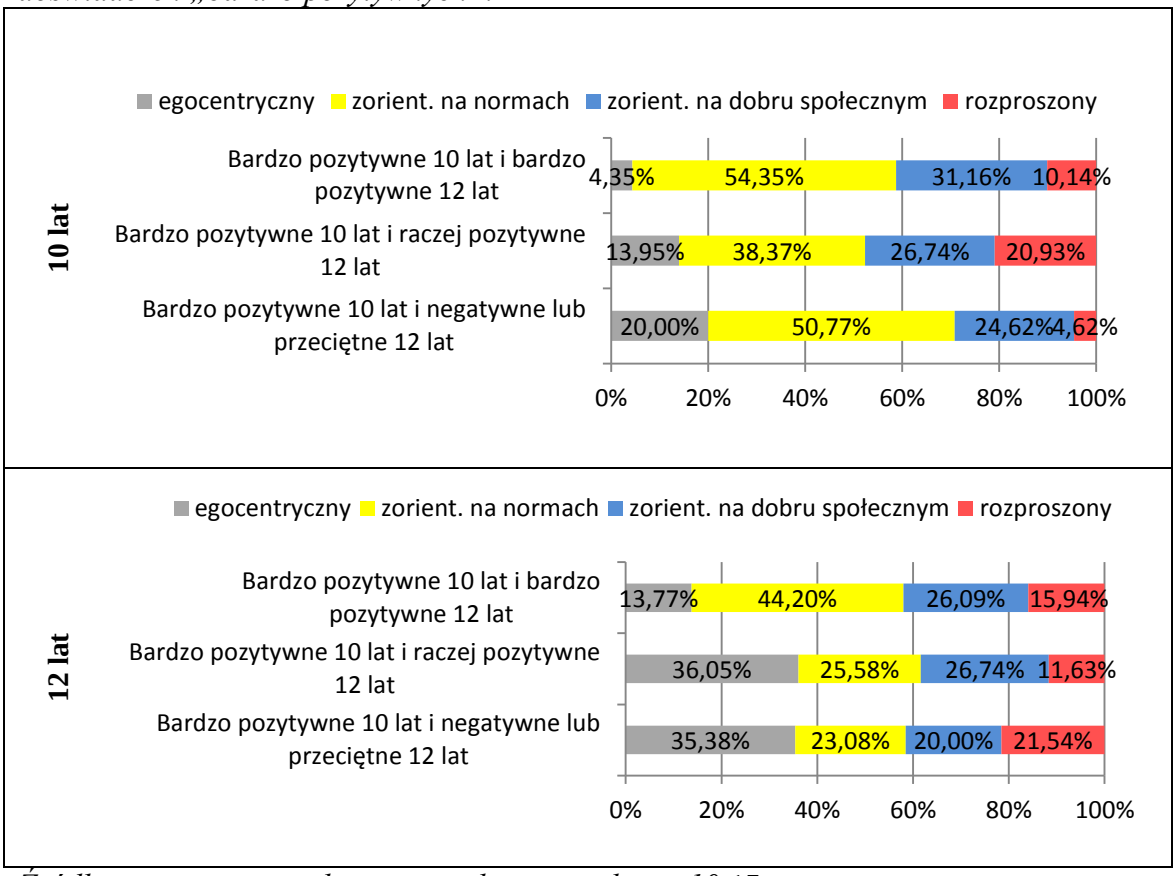
Przeprowadzono także test F analizy wariancji, aby sprawdzić, czy jakość moralna poszczególnych przejawów działania sumienia dzieci w wieku 10 i 12 lat jest związana z przebiegiem zmian ich szkolnych doświadczeń w tym czasie. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabelach 10.14. – 10.17. (patrz aneks – załącznik nr 5) oraz zilustrowano na wykresach 10.12. – 10.15.

Wykres 10.12. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych"



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.14.

Wykres 10.13. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych".



Źródło: opracowanie własne na podstawie wykresu 10.15.

Zgodnie z wynikami przedstawionymi w tabelach 10.14. i 10.15., zilustrowanymi dodatkowo na wykresach 10.12. i 10.13. należy stwierdzić, że jakość zmian doświadczeń szkolnych dzieci między 10 a 12 rokiem ich życia ma ścisły związek z jakością moralną wyróżnionych w tym badaniu właściwości ich sumienia oraz jego rozwojem.

W wieku 10 lat dzieci mające „bardzo pozytywne" doświadczenia szkolne nie stanowiły już jednorodnej grupy pod względem poziomu rozwoju sumienia swoich członków. Już wtedy, pomimo takiego samego poziomu doświadczeń szkolnych, istotne różnice zachodziły w prezentowanych przez nich ocenach moralnych (zwłaszcza dotyczących troski o innych), w przejawianej gotowości do podejmowania zachowań naprawczych oraz refleksji i pracy nad sobą. Także egocentryczne motywy moralnego postępowania, jak i motywy zorientowane na dążeniu do bycia w zgodzie z nakazami norm, różnicowały sposób funkcjonowania ich sumienia. Niemniej obraz sumienia tej

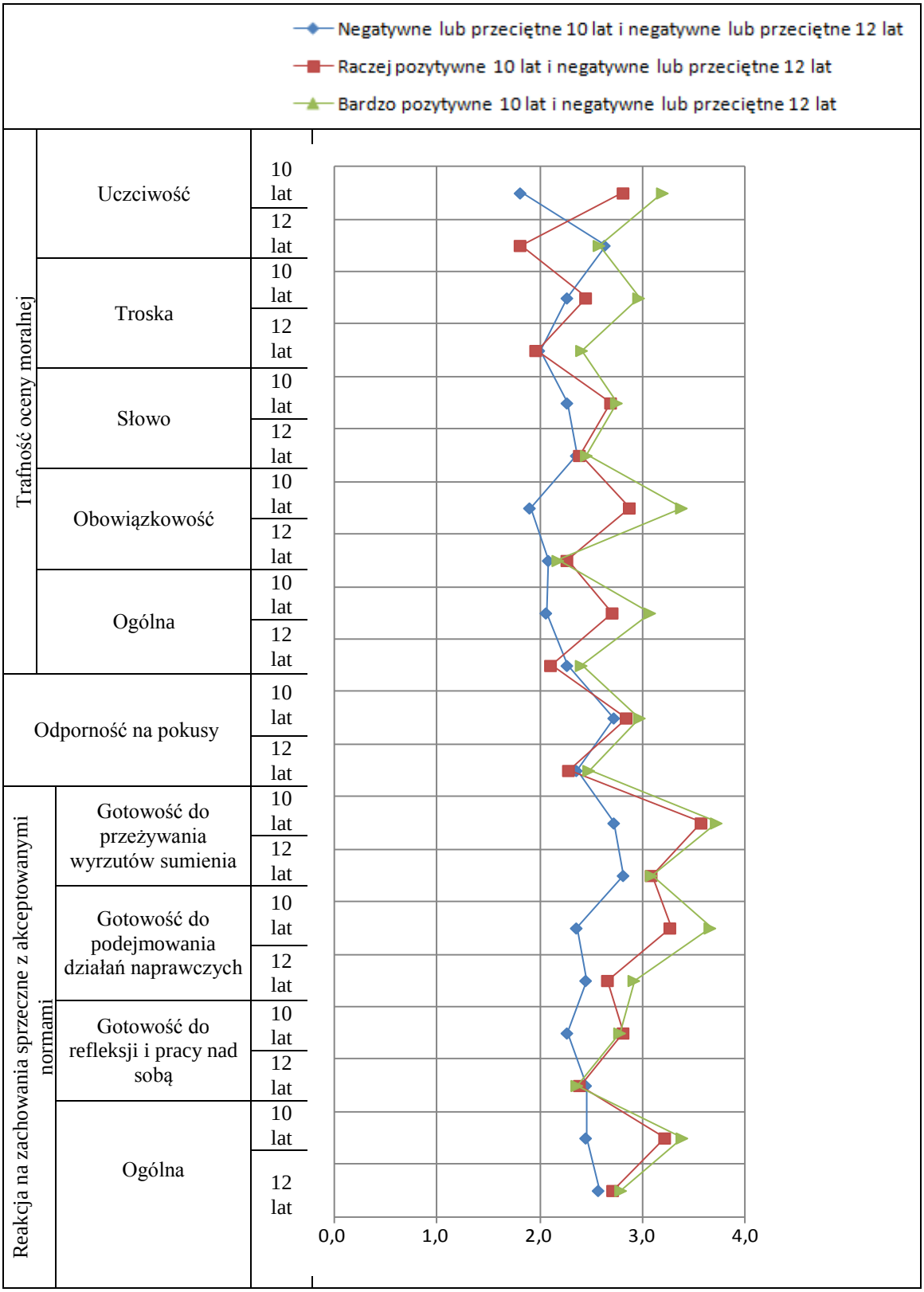
grupy, jaki wyłaniał się w kontekście uzyskanych przez jej członków wyników, był w dużym stopniu porównywalny.

Za dwa lata zmiany zachodzące w szkolnych doświadczeniach tych dzieci (tj. ich pogorszenie się lub też pozostanie na tym samym poziomie) jednoznacznie i radykalnie zróżnicowały obraz ich sumienia we wszystkich przejawach jego działania (nie tylko tych mających miejsce w wieku 10 lat). Zróżnicowanie to polegało na radykalnym podzieleniu się badanych na dwie grupy.

Pierwszą grupę stanowiły dzieci, które w obu badanych okresach miały doświadczenia „bardzo pozytywne". Sumienie dzieci ze tej grupy nie tylko zachowało swój wysoki poziom moralny w większości aspektów swojego działania, albo uległo także u części z nich poprawie (np. w trafności ocen moralnych dotyczących odpowiedzialności za słowa, deklarowanej odporności na pokusy, gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia). Jedynie motywy podejmowania moralnie słusznych zachowań uległy w tym czasie pewnemu mniej korzystnemu przeorganizowaniu, chociaż zmiany te nie były znaczne. Można zatem stwierdzić, że w grupie tej w ciągu dwóch lat miało miejsce, albo utrwalenie się wysokiego poziomu funkcjonowania sumienia, albo jego progresywny rozwój, zgodnie z kierunkiem rozwoju moralnego (Piaget, 1967; Kohlber, za: Brzezińska, 2005, s. 50 – 51; N.J. Bull, za: Gołab, 1979, s. 141 – 142; Muszyński, 1987).

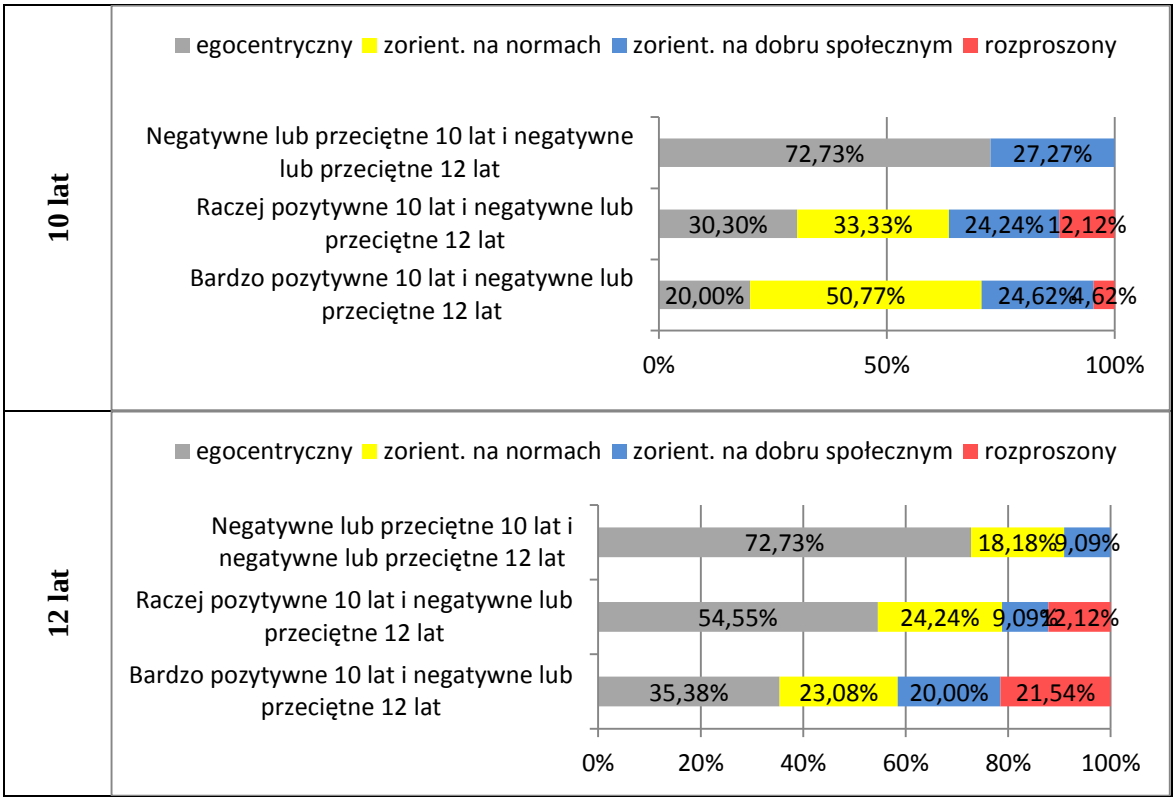
Drugą grupę stanowiły dzieci, których doświadczenia szkolne na przestrzeni dwóch lat pogorszyły się z „bardzo pozytywnych" do „raczej pozytywnych" lub „negatywnych lub przeciętnych". Wraz z tym obniżeniem się doświadczeń, obniżyło się także działanie ich sumienia we wszystkich jego przejawach: trafności oceny moralnej, odporności na pokusy, trzech rodzajach reakcji na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom, jak i motywach podejmowania zachowań moralnych (wzrost udziału motywów egocentrycznych oraz zmniejszenie się motywów zorientowanych na normach). Można zatem stwierdzić, że „pozytywne doświadczenia" szkolne zdobyte przez te dzieci w wieku 10 lat, nie zapobiegły w pełni niekorzystnemu wpływowi doświadczeń bardziej negatywnych, jakich doświadczyli oni w późniejszym okresie, ale jednak - jak zostanie to czytelnie ukazane poniżej (tabele nr: 10.16., 10.17. – aneks – załącznik nr 5; wykresy nr: 10.14, 10.15.) - miały znaczący wpływ na jakość funkcjonowania sumienia tych dzieci.

Wykres 10.14. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny”



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.16.

Wykres 10.15. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny”



Źródło: opracowanie własne na podstawie tabeli 10.17.

Zgodnie z przedstawionymi wynikami należy stwierdzić, że przebieg doświadczeń szkolnych dzieci ma istotny związek z przebiegiem zmian we właściwościach i rozwoju ich sumienia.

W wieku 10 lat charakteryzowane w tym miejscu dzieci prezentowały nie tylko znaczne różnice w szkolnych doświadczeniach (tj. „bardzo pozytywne”, „raczej pozytywne” oraz „negatywne lub przeciętne”), ale także we właściwościach swojego sumienia. Prezentowały one zatem odmienne poziomy trafności oceny moralnej (dotyczące przede wszystkim uczciwości, troski o innych, obowiązkowości oraz ogółem), gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia i podejmowania zachowań naprawczych, jak i różniły się między sobą dominującym typem motywów, jakimi wyrażały gotowość kierowania się podejmując moralnie słuszne zachowania (dotyczyło to głównie motywów egocentrycznych oraz zorientowanych na normach). W odniesieniu do tych aspektów działania sumienia można było wskazać następującą prawidłowość - im lepsze były doświadczenia szkolne dzieci, tym równocześnie wyższa była wartość moralna wyżej przedstawionych aspektów działania ich sumienia. Jak się

jednak okazało już wtedy badani, pomimo różnych doświadczeń szkolnych, przejawiali pewne podobieństwa, a mianowicie: wszyscy osiągali podobną trafność moralnych ocen w odniesieniu do odpowiedzialności za słowa, gotowości do refleksji i pracy nad sobą oraz porównywalną - nieco obniżoną od średniej - odporność na pokusy. Posiadanie przez badanych porównywalnego poziomu samokontroli (nieco obniżonego od średniej) może wskazywać na pewien problem tych dzieci z samokontrolą, który to może mieć wpływ na obniżanie się ich szkolnych doświadczeń, a następnie uruchamianie spirali pogarszania się wraz z nimi działania sumienia, także w innych aspektach. Wyniki te mogą stanowić pewne potwierdzenie interpretacji dotyczącej odporności na pokusy tych dzieci przedstawionej w podrozdziale 10.3., wskazującej na problem z samokontrolą, jako pierwotny wobec jakości ich doświadczeń szkolnych oraz poziomu rozwoju ich sumienia. Z pewnością interpretacja ta domaga się dalszej weryfikacji.

W wieku 12 lat miało miejsce nie tylko ujednolicenie się szkolnych doświadczeń tych dzieci (do poziomu „negatywnego lub przeciętnego"), ale także znaczne ujednolicenie się działania ich sumienia w większości przejawów jego działania. Jedynym obszarem, w którym to ujednolicenie nie miało miejsca, były wskazywane motywy moralnego postępowania, a więc ważny wskaźnik jakości jego funkcjonowania. Okazało się, że najmniej korzystny klimat rozwoju sumienia miały dzieci, które w obu okresach określały swoje doświadczenia szkolne na poziomie „negatywnym lub przeciętnym". Wśród tych badanych niezmiennie przez dwa lata ponad 70% dzieci deklarowało kierowanie się motywami egocentrycznymi, podczas gdy wśród dzieci, które w wieku 10 lat miały doświadczenia „raczej pozytywne" było to 55%, oraz „bardzo pozytywne" 35%. A zatem wyraźnie widać, że chociaż zachowania, jak i przeżycia moralne dzieci z tej grupy upodabniają się adekwatnie do ich szkolnych doświadczeń, to jednak rdzeń tych zachowań i przeżyć jest inny.

W kontekście przedstawionych tu wyników grup dzieci – tych, które w wieku 10 lat łączyły doświadczenia szkolne „bardzo pozytywne" oraz tych, które w wieku 12 lat łączyły doświadczenia „negatywne lub przeciętne" można wyciągnąć wniosek, że jakość doświadczeń szkolnych prezentowana przez dzieci w wieku 10 lat miała związek nie tylko z poziomem rozwoju ich sumienia w wieku 10 lat, ale także z poziomem rozwoju ich sumienia w wieku 12 lat. I o ile jakość moralna takich przejawów działania sumienia jak: dokonywane oceny moralne, odporność na pokusy, czy reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami jest w znacznej mierze uzależniona

od jakości doświadczeń prezentowanych przez dzieci w momencie badania, o tyle motywy moralnego postępowania wykazują już znaczne uzależnienie od doświadczeń nie tylko w danym momencie badania, ale także od doświadczeń wcześniejszych.

Uprawnione jest zatem uznanie, że gromadzenie przez dzieci doświadczeń szkolnych nie polega na prostym ich kumulowaniu się, czy zastępowaniu jednych doświadczeń innymi (mniej lub bardziej pozytywnymi). Odbiór późniejszych w ontogenezie dzieci doświadczeń jest uzależniony od „filtra", jaki tworzą doświadczenia zdobyte wcześniej. Dopiero taki sposób kumulowania się doświadczeń – ich ciągłej „strukturacji i restrukturacji" decyduje ostatecznie o ich jakości (Tyszkowa, 1988; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008, s. 133). W świetle takiego spojrzenia na ich konstytuowanie się należy uznać, że prezentowanie przez dzieci w wieku 12 lat doświadczeń „negatywnych lub przeciętnych", jest jakościowo inne u tych z nich, które dwa lata wcześniej prezentowały doświadczenia „bardzo pozytywne", „raczej pozytywne" oraz „negatywne lub przeciętne". Co z kolei znajduje wydźwięk w rozwoju ich sumienia, przede wszystkim we wskazywanych przez nich motywach moralnego postępowania (zależność ta jest także widoczna w odniesieniu do pierwszej grupy badanych, tj. dzieci, które w wieku 10 lat miały „bardzo pozytywne" doświadczenia szkolne). Można zatem stwierdzić, że najmniej korzystną sytuację mają dzieci, które w obu badanych okresach prezentowały doświadczenia „negatywne lub przeciętne", najlepszą „bardzo pozytywne". Z pewnością pierwsze z nich, chociaż nie stanowią licznej grupy (jedynie 3% ogółu) powinny być wcześnie – już w wieku 10 lat - zauważone przez nauczycieli i objęte szczególną opieką wychowawczą.

Ważną kwestią domagającą się podjęcia w świetle prezentowanych tu wyników jest określenie kierunku ukazywanych tu zależności. Czy to doświadczenia szkolne wpływają na rozwój sumienia dzieci, czy też są jakieś inne czynniki - względem nich pierwotne (np. związane z niekorzystnymi oddziaływaniami wychowawczymi rodziców, niedojrzałością neurologiczną, problemami z samokontrolą), które sprawiają, że dzieci te gorzej funkcjonują zarówno w szkole (w aspekcie wywiązywania się z różnych zadań jak i kontaktów interpersonalnych), jak i przejawiają gorsze funkcjonowanie w sferze moralnej, albo też, które obniżają jakość ich doświadczeń szkolnych, a te z kolei jakość funkcjonowania ich sumienia. Oczywiście problem ten jest bardzo złożony i trudny (a może nawet niemożliwy) do rozstrzygnięcia. Jak wskazuje R. Schaffer (2006, s. 359 - 364) z problemem tym zmagają się wszyscy, którzy badają wzajemne zależności między np. doświadczeniami dziecka wynoszonymi

z relacji z rówieśnikami, a ich konsekwencjami. Z pewnością najbardziej uprawniony jest wniosek o wzajemnym interakcyjnym wpływie tych czynników. Doświadczenia szkolne dziecka nie mogą być jedynym czynnikiem determinującym działanie sumienia. Tak jak inne dyspozycje, tak i ten obszar rozwoju dzieci, determinowany jest wieloczynnikowo (zob. Brzezińska, 2005, 2008; Sowińska, 2004, s. 27 – 28). Uzyskane wyniki jednoznacznie pokazują zatem, że im więcej pozytywnych doświadczeń zdobywa dziecko w szkole, tym większa możliwość pozytywnego współdeterminowania rozwoju jego sumienia, im mniej takich doświadczeń, tym możliwość ta jest zdecydowanie słabsza.

10.7. Podsumowanie wyników

Zgodnie z przedstawionymi wynikami można jednoznacznie wskazać, że jakość doświadczeń szkolnych dzieci różnicuje funkcjonowanie i rozwój ich sumienia, zarówno w wieku 10, jak i 12 lat.

W odniesieniu do trafności ocen moralnych, odporności na pokusy oraz reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami można stwierdzić, że zarówno w wieku 10, jak i 12 lat - wraz z polepszaniem się doświadczeń szkolnych dzieci istotnie wzrosła także liczba ich zachowań i przeżyć mających pozytywną jakość moralną. Im lepsze były także doświadczenia szkolne dzieci, tym częściej wyrażały one gotowość podejmowania moralnie słusznych zachowań pod wpływem dążenia do wypełnienia nakazu norm, rzadziej pod wpływem motywów egocentrycznych (obawy przed sankcjami, antycypowania różnych gratyfikacji, w tym aprobaty społecznej). W odniesieniu do wyboru motywów autonomicznych, tzn. wskazujących na wewnętrzne przekonanie co do słuszności zasad, jakimi należy się kierować, to w wieku 10 lat nie było w tym względzie różnic między badanymi, natomiast w wieku 12 lat odsetek dzieci wskazujących na te motywy uległ znacznemu obniżeniu tylko wśród dzieci mających doświadczenia „negatywne lub przeciętne".

Dodatkowo warto zauważyć, że wśród dzieci mających w wieku 10 lat doświadczenia „negatywne lub przeciętne" nie odnotowano dominacji znaczenia dwóch norm – nakazujących uczciwość i obowiązkowość, jak miało to miejsce w odniesieniu dowyróżnionych we wcześniejszych rozdziałach grup (ze względu na płeć i miejsce zamieszkania). W wieku 12 lat w grupie dzieci mających „bardzo pozytywne" doświadczenia nie nastąpiło natomiast obniżenie znaczenia tych norm, co było także charakterystyczne dla większości wyróżnionych grup.

Analiza przebiegu zmian doświadczeń szkolnych pokazała natomiast, że funkcjonowanie sumienia dzieci uzależnione jest nie tylko od ich aktualnych doświadczeń, ale także od ich przebiegu (dokonujących się w nich zmian).

Otrzymane wyniki potwierdzają zatem przyjęte założenie, że jakość doświadczeń szkolnych dzieci różnicuje właściwości i rozwój ich sumienia w czterech jego przejawach: moralnych ocenach, odporności na pokusy, reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami, jak i motywach podejmowania moralnie słusznych zachowań. W obu badanych okresach kierunek tego wpływu był taki, że wraz z polepszaniem się doświadczeń szkolnych dzieci, wzrastała równocześnie liczba takich przejawów jego działania, które wskazywały na internalizację ważnych społecznie norm, tj. świadczących o kierowaniu się przez badanych sumieniem, jako wewnętrzną instancją opartą na owych normach.

Otrzymane wyniki pokazują także, że obniżone moralnie funkcjonowanie sumienia ma miejsce nie tylko wśród dzieci, których doświadczenia szkolne były „negatywne lub przeciętne", ale także wśród dzieci, których doświadczenia szkolne były „raczej pozytywne" (a zatem nieco gorsze od najlepszych). Jedynie więc „bardzo pozytywne" doświadczenia we wszystkich aspektach, tj. w nauce i poczuciu osiągnięć, w relacjach z nauczycielami i relacjach z rówieśnikami wiążą się u większości badanych z wysokim poziomem rozwoju ich sumienia zgodnego ze społecznie wartościowymi normami oraz kształtowaniem się w nich wewnętrznych mechanizmów kontroli mających swój wydźwięk w motywach podejmowanych zachowań. Tylko środowisko szkolne, które staje się dla dziecka źródłem oparcia, zaufania, podmiotowości, w którym doświadcza ono pozytywnych emocji, sukcesów w nauce, jak i doświadcza pozytywnych relacji z dorosłymi i rówieśnikami, staje się dla niego środowiskiem, z którym chce się utożsamiać, z którego chce czerpać wartości, wzory postępowania, które staje się dla niego obszarem wspierającym rozwój jego osobowości, a w tym - rozwój jego sumienia. Trafnym podsumowaniem uzyskanych tu wyników mogą być słowa A.I. Brzezińskiej (2008, s. 32), że dopiero „wysokie poczucie bezpieczeństwa i zadowolenie z silnych więzi z innymi, zrównoważone wysokim poczuciem sprawstwa i autonomii w osiąganiu własnych celów, to niespecyficzny, bardzo korzystny dla rozwoju układ".

Rozdział 11. Różne oblicza sumienia oraz jego rozwoju u dzieci w wieku 10 - 12 lat – analiza jakościowa

W rozdziale tym zostanie zaprezentowanych pięć sylwetek moralnych dzieci: trójki dziewcząt i dwójki chłopców. Dzieci te zostały wybrane przeze mnie celowo. Każde z nich, w różnych okolicznościach, podejmując spontanicznie różne zachowania, czymś mnie zaintrygowało. Postanowiłam poznać bliżej historie tych dzieci oraz charakterystyczne właściwości ich sumienia, jak i jego rozwój. W tym celu przedstawiłam ich rodzicom (najczęściej mamom) propozycję dwukrotnego udziału w moim badaniu (tj. po raz pierwszy, kiedy dzieci będą w czwartej i po raz drugi w szóstej klasie), która została przez nich zaakceptowana. Wszyscy wyrazili zatem zgodę na wypełnienie przez ich dzieci ankiety, która nie była już w pełni anonimowa, na podjęcie ze mną rozmowy zgodnej z interesującą mnie problematyką, na zaczerpnięcie informacji na temat ich dziecka od uczących (uczącego) je nauczycieli oraz na możliwość dokonywania obserwacji ich dziecka w szkole, najczęściej podczas przerw czy zajęć pozalekcyjnych.

Gromadzenie informacji o dziecku rozpoczynało się najczęściej wypełnieniem przez nie ankiety. Następnie miała miejsce rozmowa z jego rodzicami (w czterech przypadkach były nimi mamy dzieci, w jednym oboje rodziców). Została ona przeprowadzona przynajmniej dwa razy, średnio 60 min. każda, w czwartej i szóstej klasie. Następnie zostały podjęte rozmowy z uczącymi dzieci nauczycielami (w odniesieniu do dwójki dzieci była to także jednorazowa rozmowa z ich nauczycielką z nauczania początkowego).

Przeprowadzane przeze mnie rozmowy z rodzicami miały na początku charakter swobodny. Po krótkim wprowadzeniu rodziców w interesującą mnie problematykę (była nią krótka charakterystyka czterech wyróżnionych w tej pracy aspektów działania sumienia) prosiłam ich o opisanie moralnego funkcjonowania ich dziecka. Kiedy rodzice skończyli swoją wypowiedź przechodziłam do zadawania im pytań (spis pytań znajduje się w aneksie, załącznik nr 4). Rodzice bardzo chętnie uczestniczyli w badaniu, wyczerpująco odpowiadając na każde z zadanych przeze mnie pytań. Podczas drugiego spotkania z nimi, oprócz odpowiedzi na zadane pytania, prosiłam ich także o ustosunkowanie się do informacji, jakie pozyskałam od nich dwa lata wcześniej.

Rozmowy z nauczycielami miały różny przebieg. Wychowawczynie dwójki dzieci nie były chętne do rozmowy. Na moje najpierw ogólnie zadane pytania

odpowiadały zdawkowo. Wyraźnie nie chciały ujawniać żadnych informacji o swoich uczniach, ani też o stosunkach panujących w ich klasach. Najbardziej otwarte były nauczycielki nauczania początkowego uczące dzieci od trzeciej klasy oraz dwie nauczycielki (nie wychowawczynie) dwójki dzieci (spis pytań dla nauczycieli znajduje się w aneksie – załącznik nr 4).

Oprócz rozmów podjęłam także obserwację uczestniczącą. Trójka dzieci była obserwowana przeze mnie w szkole podczas min. 10 przerw, przynajmniej w trzy dni. Jedno z tych dzieci miałam możliwość obserwowania dodatkowo podczas kółka kabaretu, jedno dwukrotnie podczas lekcji. Dwójkę dzieci obserwowałam podczas pobytu w ich domu (lub na podwórku), w relacjach z rodzicami, rodzeństwem i kuzynostwem (kwestionariusz obserwacji znajduje się w aneksie – załącznik nr 4). Celem dokonywanej przeze mnie obserwacji było poznanie stylu bycia tych dzieci, sposobu funkcjonowania ich w grupie, łączących ich relacji z rówieśnikami i nauczycielami lub z rodzicami i rodzeństwem (kuzynostwem), ale przede wszystkim dostrzeżenie, w miarę możliwości, różnych przejawów działania ich sumienia. Wszystkie informacje pozyskane z przedstawionych tu źródeł stały się podstawą jakościowej analizy właściwości i rozwoju sumienia tych dzieci. Scharakteryzowane w tym rozdziale dzieci pochodzą z rodzin pełnych, mają rodzeństwo. Jedno mieszka w dużym mieście, dwójka w małych miastach (ale uczęszczają do szkół w dużym mieście) oraz dwójka na wsi.

Właściwości i rozwój sumienia Ani

Ania była bardzo dobrą uczennicą, ambitną, samodzielną i niezależną. Była urodzoną aktywistką, działaczką społeczną. Kiedy trzeba było coś zorganizować, przygotować, załatwić, to okazywało się, że dziewczynka ta zgłaszała się jako pierwsza. Chętna, odpowiedzialna, twórcza, z dużą dozą inicjatywy i odpowiedzialności za podjęte działania, była chętnie angażowana do wielu zadań przez nauczycieli.

Nie była uczennicą grającą pierwsze skrzypce w klasie. Często stała na uboczu, z pewną dozą dystansu do grupy. W klasie ton nadawały jej koleżanki, które znane były ze swojego często niewłaściwego zachowania. Ania nigdy nie zabiegała o ich względy. Wolała być sama, niż dostosowywać się do ich stylu bycia, jak czyniły to jej koleżanki. Pomimo tego jej pogoda ducha i pozytywne nastawienie do innych, sprawiały, że przez większość swoich rówieśników była lubiana, a nawet obdarzana uznaniem.

Dziewczynka już w czwartej klasie, kiedy ją poznałam miało jasno

skrystalizowany system wartości. Na samym szczycie tego systemu były wartości moralne, takie jak: uczciwość, prawdomówność, solidarność z potrzebującymi, sumienne wypełnianie obowiązków. Wysokie miejsce wśród tych wartości zajmowała także wiara w Boga. Wpływ tego systemu był jednoznacznie widoczny w jej sposobie myślenia, przeżywania rzeczywistości, a także podejmowanych przez nią zachowaniach. Ani nie trzeba było wskazywać, że ktoś potrzebuje pomocy nawet, jeżeli sytuacja nie była aż tak czytelna. Sama potrafiła to dostrzec i zareagować. Nie oglądała się na innych, nie szukała wymówek, aby to uczynić. Spostrzegając osobę potrzebującą, to sobie przypisywała odpowiedzialność za udzielenie jej pomocy (por. Schwartz, 1976; Reykowski 1979). Miała bardzo silnie rozwiniętą empatię, nie tylko jako reakcję afektywną, ale także jako reakcję poznawczą polegającą na zrozumieniu sytuacji innej osoby (tzw. wchodzenie w role) (zob. Hoffman, 2006). Empatia ta aktywizowała się w niej automatycznie, nie wymagała nakierowania osób dorosłych. Pomaganie innym, tak jak angażowanie się w różne zadania na rzecz szkoły, sprawiały jej przyjemność, niemniej nie miało się wrażenia, że podejmuje je ze względu na tę przyjemność, na dowartościowanie siebie. Odnosiło się wrażenie, że podejmuje je ze względu na przekonanie o słuszności tych zachowań. Nie liczyła się przy tym z kosztami, nie analizowała zysków. Jej zachowanie można byłoby określić zatem jako w pełni altruistyczne – świadome, dobrowolne, stanowiące wartość samą w sobie (bezinteresowne), oparte przede wszystkim na działaniu mechanizmu egzocentrycznego (zob. Karyłowski, 1982; Śliwak, 2001).

Ania była bardzo obowiązkowa. Sumiennie przygotowywała się do lekcji, uczyła się do sprawdzianów. Nigdy nie liczyła na ściąganie. Chociaż uwielbiała spędzać czas przed komputerem, to jednak potrafiła pogodzić to z nauką, zawsze nad przyjemność przedkładając obowiązek. Kiedy spostrzegała, że jej mama pracuje, najczęściej proponowała jej pomoc, rezygnując z aktywności, które w danym momencie ją absorbowały np. oglądania TV.

Już w nauczaniu początkowym miewała dylematy typu, czy prosić rodziców o kupienie jej jakiejś rzeczy, czy też jest ona dla niej za droga. Pomimo, że coś bardzo pragnęła mieć, to jednak w sytuacji, kiedy uznała, że jest to dla niej za drogie, potrafiła odroczyć kupno tej rzeczy, a nawet zaniechać tego.

Kiedy zdarzało się jej kogoś skrzywdzić, czy w inny sposób naruszyć moralne zasady, bardzo intensywnie doświadczała wyrzutów sumienia, które powodowały, że przyznawała się do winy, przepraszała. Nie potrafiłaby żyć ze świadomością, że z kimś

się nie pogodziła. Nawet jeśli uważała, że to ktoś zawinił bardziej niż ona, potrafiła jako pierwsza podjąć inicjatywę pojednania.

Już w czwartej klasie przejawiała bardzo refleksyjną postawę. Można było zauważyć, że przed podjęciem jakiegoś działania, towarzyszyła jej chwila zastanowienia, pewien nawyk refleksji. Ta chwila refleksji nie pozbawiała jej spontaniczności, ale sprawiała, że jej zachowania były mniej impulsywne, częściej natomiast adekwatne do danej sytuacji, uwzględniające jej, ale i innych dobro (zob. Woronowicz, 2006). Chwila refleksji towarzyszyła jej także po podjęciu niewłaściwego zachowania – potrafiła nazywać swój błąd, określić jego przyczyny, konsekwencje. Czyniła sobie także postanowienie, aby ich więcej nie popełniać. Ćwiczeniu swojej woli miały także służyć pewne wyrzeczenia, które czyniła sobie podczas adwentu, wielkiego postu, którym z dużym powodzeniem potrafiła sprostać.

Ania była osobą, która doskonale wiedziała jak należy się zachowywać i dlaczego. Przejawiała przy tym wyraźną potrzebę kierowania się normami nie ze względu na ich nakaz, ale ze względu na ich sens, istotę, przekonanie do dobra, jakie wiązało się z ich przestrzeganiem. Dziewczynka zatem już w czwartej klasie zdradzała jednoznaczne przejawy moralnej autonomii. Motywacja do moralnych zachowań pochodziła z jej wnętrza, z jej przekonań. Przy czym rodzice nie zauważyli, aby poza okresem wczesnego dzieciństwa, ich córka była kiedyś inna. Już w przedszkolu, nikt nie musiał jej specjalnie pilnować, przekupywać nagrodami, czy straszyć karami. Ona po prostu wiedziała jak powinna się zachowywać, a jeśli nie wiedziała, to pytała lub uczyła się na własnych błędach. Nie oznacza to, że nie zdarzało się jej łamać zasad, czy, że nigdy się nie buntowała. I takie zachowania były jej udziałem. Łamiąc jednak zasady doświadczała wyrzutów sumienia, a bunt zawsze z czasem ustępował miejsca zrozumieniu sensowności podejmowania pewnych zachowań, a unikania innych.

W szóstej klasie jej sumienie cały czas rozwijało się, jej decyzje stawały się coraz bardziej świadome, dylematy moralne coraz bardziej złożone. Można było zauważyć, że jej moralność była coraz bardziej refleksyjna, głęboka. Cały czas towarzyszyła jej silna potrzeba bycia dobrym człowiekiem i potrzeba urzeczywistniania tego w swoim życiu. Czasami buntowała się, kiedy nie chciała czegoś zrobić, co było moralnie słuszne, a na co wskazywali jej rodzice (np. związanego z wypełnianiem obowiązków szkolnych). Bunt ten nigdy jednak nie przybrał formy stałej, nie dotyczył kwestionowania zasadności wartości jako takich. Sumienie Ani rozwijało się, ale rozwój ten był bardzo płynny, spójny z tym, co prezentowała ona dwa lata wcześniej.

Co wpłynęło na tak dojrzałe ukształtowanie się sumienia Ani? Pytając o to rodziców, którzy notabene nie dostrzegali w zachowaniu swojej córki nic wyjątkowego (chociaż trudno było nie zauważyć, że byli z niej bardzo dumni), wskazali na kilka ważnych miejsc jego kształtowania się.

Pierwszym z owych miejsc był oczywiście dom rodzinny. Matka Ani była katechetką. Wprowadzała zatem córkę od maleńkości w świat wiary, a przez to i w świat wartości. Ojciec był zdecydowanie mniej religijny, prezentował bardziej liberalne poglądy, chociaż na temat wychowania, rodziny i pewnych uniwersalnych wartości był tradycjonalistą. Można więc uznać, że pomimo pewnych rozbieżności w poglądach, w kluczowych sprawach byli oni ze sobą zgodni. Ta pewna rozbieżność poglądów, mogła, jak wskazują badania (por. Garbarino, Bronfenbrenner, za: Gała, 1992, s. 38), mieć swój ważny udział w kształtowaniu się moralnej autonomii Ani. Rodzice bardzo dużo z nią rozmawiali, zarówno na tematy moralne, jak i w ogóle, co sprawiało, że miała ona w nich nie tylko oparcie, ale także zyskiwała dzięki nim cenne informacje pomagające jej kształtować swoją moralną tożsamość (por. Wainryb, Recchia, 2014). Kiedy Ania zrobiła coś niewłaściwego, to reakcja rodziców nigdy nie polegała na karaniu jej, ale na rozmowie rozwijającej jej moralną wyobraźnię, jej empatię. Ale kiedy zrobiła coś dobrego, to również nie była za to nagradzana, a czasami nawet nie była chwalona. Traktowano to jako coś oczywistego, codziennego. Tym, co wyróżniało wychowanie Ani, był obecny w nim pewien poziom żołnierskiej dyscypliny, porządku, ale także pewien element wychowania przez pracę, przez działanie. Taki ton wychowania nadawał ojciec Ani, który był zawodowym żołnierzem. Przy czym nie był to styl autokratyczny w negatywnym tego słowa znaczeniu. Można byłoby go określić jako styl „życzliwie autokratyczny". Dyscyplina jaką wprowadzał ojciec była spójna z jego uporządkowaną i spójną osobowością, jak również była przeniknięta pozytywnymi emocjami. Ojciec był bowiem człowiekiem pogodnym, serdecznym, pozytywnie nastawionym do otoczenia, z poczuciem humoru. Oddziaływania wychowawcze jakie podejmował bardzo przypominały wychowanie harcerskie. Kształtowanie hartu ducha, optymizmu, honoru, samoopanowania poprzez wspólne, rodzinne - zespołowe działanie. Rodzice razem z dziećmi pielili ogródek, sprzątali, przygotowywali przetwory na zimę, jeździli do babci zbierać ziemniaki. Zawsze było wiadome, kiedy jest czas na obowiązki, a kiedy na zabawę i spotkania ze znajomymi. Ania była więc od małego dziecka wdrażana do wielu prac domowych, do porządku, pewnego rytmu. Powierzano jej odpowiedzialność za wykonanie różnych zadań, a ona się z nich

wywiązywała. Można zatem powiedzieć, że matka wprowadzała Anię poprzez wiarę w świat moralnych wartości, ojciec kształtował w niej pewne dyspozycje, które są konieczne, aby żyć zgodnie z wartościami, które kształtują samoopanowanie, samodyscyplinę.

Drugim ważnym miejscem kształtowania się sumienia Ani był kościół. Dziewczynka pochodzi z niewielkiej wioski, w której znajduje się znane na całą okolicę sanktuarium. Mieszkańcy tej wioski mają bardzo duże przywiązanie do kościoła, do wiary, co ma realne przełożenie na ich sposób myślenia i zachowania. A wiec także w społeczności lokalnej pewne bliskie Ani moralne wartości, odgrywały ważną rolę.

Trzecim ważnym miejscem kształtowania się jej sumienia była szkoła. W takiej wiosce, trudno się dziwić, że i szkoła przyjęła za patrona, dzisiaj już świętego - Jana Pawła II. Fakt ten miał realne przełożenie na podejmowane w niej oddziaływania wychowawcze realizowane w zgodzie z zasadami dekalogu. Nauczyciele aktywnie podejmowali się wychowania do wartości opartego na przyjaźni, współpracy, dobrych relacjach z uczniami i ich rodzicami. W szkole panowała zatem atmosfera poszanowania wartości oraz wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Można powiedzieć, że Ania oddychała na co dzień wartościami, że środowisko jej życia stwarzało korzystny klimat dla rozwoju jej sumienia. To, co przekazywali jej rodzice, było wzmacniane w szkole, ale także w lokalnej społeczności. Poprzez natomiast pewne różnice poglądów jej rodziców, dziewczynka była aktywizowana do samodzielnego myślenia, do refleksji. Rozwój jej sumienia dokonywał się w sposób płynny, ciągły, przewidywalny, bez jakiś radykalnych zwrotów.

Kiedy po pięciu latach ponownie wróciłam, aby dowiedzieć się, jak teraz kształtuje się sumienie Ani (dziewczynka miała wówczas 17 lat), towarzyszyły mi pewne obawy. Czy pójście do liceum, którego patronem nie jest już „święty", w którym z pewnością nie ma także tak jednoznacznej aksjologicznie atmosfery, nie wprowadziło w jej życiu zamętu, zagubienia, może nawet pewnego osłabienia jej moralnej wrażliwości? Rzeczywistość okazała się być jednak spokojną kontynuacją tego, co miałam okazję obserwować w szkole podstawowej.

Cały czas doświadczeniem Ani było silne przywiązanie do wartości, jak i chęć bycia dobrym człowiekiem. Bardzo rozwinęła się w niej motywacja religijna, która wzmacniała w niej tę potrzebę – Ania chciała czynić dobrze, aby podobać się Bogu, podążać jego drogą. Aby móc to urzeczywistniać zaangażowała się w działalność jednej z grup religijnych, podjęła także różnego typu działania patriotyczne. W swoim

zachowaniu, postawie stała się jeszcze bardziej jednoznaczna, przy czym trudno byłoby nazwać to pryncypializmem, czy rygoryzmem, bo zachowaniom tym towarzyszy zbyt duży poziom świadomości moralnej, jak i samoświadomości[86]. Zdecydowanie trafniejszym określeniem byłby tu radykalizm moralny. Stała się także bardziej odważna w wyrażaniu swoich poglądów, otwarta na dyskusje. A zatem jej moralna tożsamość cały czas ulega rozwojowi i chociaż trudno uznać, że w tym wieku osiągnęła ona już moralną dojrzałość, to jednak Ania jawi się otoczeniu jako bardzo dojrzała i spójna wewnętrznie osoba, nie tylko moralnie. Ważne jest także to, że jej zachowanie ma dużą dozę swobody, spontaniczności. Nie towarzyszy jej presja „nawracania innych". Ania nie zamyka się na odmienne poglądy, po prostu ma swoje zdanie i potrafi je bardzo racjonalnie uzasadniać.

Właściwości i rozwój sumienia Szymona

Szymon był dzieckiem bardzo energicznym, głośnym, którego wszędzie było pełno. Był bardzo otwarty, chętny do zabawy, do nawiązywania relacji. Nie był jednak chłopcem popularnym w grupie, wręcz przeciwnie, był odrzucony przez rówieśników. Szymon był bowiem jak na swój wiek bardzo niedojrzały, dziecinny. Kiedy dzieci podejmowały już coraz bardziej złożone i wymagające współpracy zabawy, jemu wystarczyło bieganie bez większego celu, hałasowanie i robienie zamieszania. Najlepiej czuł się z dziećmi kilka lat od siebie młodszymi.

Problemy Szymona z rówieśnikami w pełni ujawniły się dopiero w czwartej klasie. W nauczaniu początkowym nauczycielka trzymała klasę „silną ręką" i nie dopuszczała do odrzucania dzieci. Chłopcy podporządkowywali się jej woli ze strachu. Nie było wtedy problemów z przestrzeganiem przez nich zasad. Nauczycielka ta nie rozwijała jednak w swoich wychowankach podmiotowości, nie pozwalała im doświadczać odpowiedzialności za swoje zachowanie, przede wszystkim dlatego, że nie zapewniała im minimum wolności, dzięki której mogliby oni kształtować swoje wewnętrzne mechanizmy zachowań. A zatem, kiedy rówieśnicy Szymona wkroczyli do czwartej klasy i doświadczyli upragnionej swobody działania (ich nowa wychowawczyni nie skupiała się na problemach wychowawczych w swojej klasie), wówczas to odrzucili go, zaczęli go ignorować (zob. Schaffer, 2005). Pomimo tego, że chłopiec miał opinię psychologiczną o swojej niedojrzałości emocjonalnej mającej

[86]Mówi się niekiedy o tzw. rygoryzmie dojrzałym (Gołąb, 1979a), ale wydaje się, że i to określenie nie jest trafne w przypadku postawy dziewczynki (jest ona na nie jeszcze za młoda).

wpływ nie tylko na jego zachowanie, ale i problemy w nauce, nie został on objęty przez nauczycieli żadną specjalną opieką, żadnym wsparciem. Nauczyciele skupiali się jedynie na egzekwowaniu od niego pozytywnych zachowań oraz dążyli do jego podporządkowywania się zasadom panującym w szkole. Również współpraca z rodzicami chłopca polegała jedynie na informowaniu ich o kolejnych jego przewinieniach i oczekiwaniu od nich wpłynięcia na zmianę jego zachowań. Nie było żadnego wspólnego planu działania opartego na diagnozie problemu, żadnego pomysłu, jak pomóc mu się zmienić. Tym samym w szkole jego problemy ulegały nie tylko utrwaleniu, ale także generowały się nowe, związane np. z kształtowaniem się jego zawyżonej, zupełnie nierealistycznej samooceny, będącej reakcją obronną na bardzo niskie poczucie własnej wartości. Szymon nie był w stanie samodzielnie określić, kiedy jego zachowanie jest właściwe, a kiedy nie. Nie dostrzegał, kiedy przekraczał granice. Otrzymywał tyle negatywnych komunikatów od nauczycieli i rówieśników, że aby móc sobie z nimi poradzić, musiał zaktywizować mechanizmy obronne. Kiedy zatem okres późnego dzieciństwa uważa się za czas stabilizowania się samooceny dziecka, u Szymona ona również się stabilizowała, ale w takiej formie, która zupełnie uniemożliwiała mu dotarcie do siebie, swojego prawdziwego „Ja", która uniemożliwiała działanie jego sumienia, które w znacznej mierze można określić jako pewną specyficzną formę samooceny (Szewczuk, 1990, s. 235 - 236).

Szymon miał poważne problemy z panowaniem nad swoją impulsywnością. Najczęściej to, co pomyślał, znajdowało natychmiast odzwierciedlenie w jego zachowaniu. Generalnie podejmował się tylko tych spraw, które lubił, które sprawiały mu przyjemność, które były dla niego opłacalne. Wszystko, co wymagało trudu i wyrzeczenia nie mieściło się w polu jego zainteresowań. Zasada ta wyznaczała także sposób jego moralnego funkcjonowania.

Dla chłopca nie istniało coś takiego jak obowiązek, podporządkowywanie się zasadom, normom, ze względu na te zasady, czy ich głęboki sens. Wszystko zależało u niego od opłacalności tego podporządkowania, od możliwości zaspokojenia dzięki niemu jego doraźnych, hedonistycznych potrzeb. Jeżeli „bilans zysków i strat" nie wychodził *in plus*, wówczas nie miał on oporów, aby kłamać (nawet prosto w oczy), oszukiwać, nie dotrzymywać obietnic, nie szanować swojej czy czyjejś własności, nie podejmować zadań, do jakich się zobowiązywał. Jeżeli nie został na tym przyłapany, nie wykazywał wyrzutów sumienia. Do winy przyznawał się tylko wtedy, kiedy wiedział, że ktoś ma niezbite dowody, że zawinił. Jeżeli myślał, że mama, rówieśnicy

nie mogą o tym wiedzieć, kłamał w zaparte. A zatem Szymon jednoznacznie wskazywał na bardzo niski poziom internalizacji norm. On je znał, potrafił nawet dostrzec, kiedy inni je łamali, ale zupełnie nie potrafił ich odnosić do siebie. Kiedy po wyjawieniu jego niewłaściwego zachowania wydawało się, że przejawia on już pewne oznaki wstydu (o poczuciu winy nie było mowy), to natychmiast aktywizował najróżniejsze mechanizmy manipulowania własnym sumieniem usprawiedliwiając się, że przecież wszyscy tak robią, że wszyscy się na niego uwzięli, etc. (por. Stach, 2012, s. 141 - 144). Mama nie przypominała sobie także, żeby Szymon doświadczał wyrzutów sumienia jako odroczonej reakcji na swoje niewłaściwe zachowanie. Jego zawyżona samoocena, nie pozwalała mu stanąć przed sobą w prawdzie, uznać swojej winy. Normy moralne były więc dla niego czymś zupełnie zewnętrznym, zinternalizowanym na poziomie informacyjnym, utylitarnym (Konstańczak, 2001, s. 192 - 194). Przy czym będąc na poziomie prekonwencjonalnym (Kohlberg, za: Brzezińska, 2005, s. 50 - 51), egocentrycznym (Muszyński, 1987) wykazywał on szczególną wrażliwość na kary. To właśnie groźba sankcji, była najpewniejszym sposobem mobilizowania go do samoopanowania. Antycypowanie pochwały, czy innej formy pozytywnego wzmocnienia działało znacznie mniej motywująco, a ich uzyskanie wpływało na szybkie pojawienie się u Szymona mechanizmu wyczerpania woli (zob. Wojciszke, Doliński, 2008, s. 322 - 323). Chłopiec miał zatem cały czas przez rodziców, nauczycieli wyznaczane granice swojego zachowania obwarowane różnymi sankcjami. Bez tych granic, gubił się, nie potrafił samodzielnie podejmować odpowiedzialnych decyzji.

Nieco inna sytuacja miała miejsce w odniesieniu do pomagania innym. Jeżeli sytuacja potrzebującego była czytelna, wówczas to Szymon na pewno spontanicznie, dobrowolnie próbował zaradzić jego potrzebom. Potrafił być przy tym bardzo opiekuńczy, ale i skrupulatny, wytrwały. Jeżeli jednak sytuacja pomocy nie była aż tak czytelna, a osoba potrzebująca bezpośrednio nie poprosiła go o pomoc, wówczas to nie dostrzegał on potrzeb innych osób (por. Schwartz 1976, Reykowski, 1979). Sam z siebie nie aktywizował empatii poznawczej (wchodzenia w role). Był na to, jak wskazywała jego mama, zbyt egocentryczny.

Co sprawiło, że Szymon był tak niedojrzałym chłopcem, tak zewnątrzsterownym, nie przejawiającym w działaniu udziału sumienia, jako pewnego wewnętrznego mechanizmu samokontroli.

Główną przyczyną takiego jego zachowania była trudna sytuacja rodzinna, jakiej

doświadczył już w okresie niemowlęctwa. Kiedy miał 2 latka jego matka zaczęła chorować na raka. Do czwartego roku życia wszyscy byli pochłonięci jej chorobą (chłopiec niczego nie pamięta). Ojciec, aby utrzymać rodzinę musiał dużo pracować. Chłopcem w tym czasie, jak i po śmierci mamy, zajmowały się babcia i ciocia, które chcąc zrekompensować chłopcu jej brak permanentnie go rozpieszczały, zawsze w imię tego, że „on jest taki biedny". Szymon mógł zatem robić co chciał i kiedy chciał. Nie musiał się niczemu podporządkowywać, nie stawiano mu żadnych wymagań. Chociaż jego opiekunki nie były zbyt zamożne kupowały mu wszystkie zabawki, jakich tylko zapragnął. Ich uwaga była permanentnie skierowana na niego, a jemu to wyraźnie odpowiadało. Ojciec Szymona były zupełnym przeciwieństwem swojej matki i siostry. Był konkretny i stawiał jednoznaczne wymagania synowi. Niestety często nie było go w domu i ich nie egzekwował. Doprowadziło to do tego, że kiedy w wieku 5 lat Szymon poznał swoją „nową mamę", był zupełnie niesamodzielny (por. Kuszak, 2008, s. 15 - 20) i wymagał takiej opieki jak małe dziecko (nie potrafił się sam ubrać, sam jeść, trzeba było go cały czas pilnować, żeby nie zrobił sobie czegoś złego). Chłopiec natychmiast zaakceptował swoją „drugą mamę". Widać było, że pomimo ciepła i troski, jakie otrzymywał wcześniej, brakowało mu kogoś, do kogo mógłby zwracać się tym mianem. Wraz z nową sytuacją rodzinną, zmieniły się także podejmowane względem niego metody wychowawcze. Nowa mama bardzo dużo z nim rozmawiała, tłumaczyła mu, wskazywała na konsekwencje jego zachowań. Powoli, od podstaw starała się wprowadzać go w świat moralnych wartości, kształtować jego moralną wrażliwość. Wspierała ją w tym starsza siostra Szymona, która po śmierci mamy nie była tak rozpieszczana przez najbliższych, a która była osobą, w znacznym stopniu ukształtowaną moralnie. W odczuciu mamy, rozmowy te, tłumaczenia, odwoływanie się do empatii chłopca zupełnie nie przemawiały do jego świadomości i nie wpływały na jego zachowania. Aby zatem Szymon mógł w miarę prawidłowo i bezpiecznie funkcjonować, cały czas musiała wyznaczać mu granice – co może, a czego nie może robić i obwarowywać to wzmocnieniami. Ojciec wykazywał mniej cierpliwości co do zachowań syna. Przede wszystkim stawiał mu wymagania, mniej czasu poświęcając na spokojną rozmowę. Widząc starania żony, usunął się jednak nieco na ubocze, pozostawiając jej wolne pole do działania.

Pewną próbą poradzenia sobie z trudnościami Szymona, miało być zapisanie go do grona ministrantów. Chłopiec chętnie wywiązywał się z tej funkcji, chociaż nie był w tym względzie zbyt gorliwy. Bycie ministrantem nie wpłynęło jednak na zwiększenie

jego moralnych ambicji. Kiedy matka próbowała np. wzbudzić ją, poprzez ukazanie niestosowności kłamania przez osobę pełniącą ważne funkcje przy ołtarzu, Szymon potrafił powiedzieć jej, że nie widzi w takich zachowaniu nic złego, najwyżej się wyspowiada. A zatem w tym przypadku, odwoływanie się do motywu ambicjonalnego, pomagającego dzieciom w samoopanowaniu się (por. Guz, 1987, s. 32 - 35), było zupełnie nieskuteczne.

W szóstej klasie pojawiło się kilka nowych okoliczności, które sprawiły, że jakby coś drgnęło w jego rozwoju, we wrażliwości jego sumienia. Pierwszą z nich było urodzenie się jego drugiej siostry. Szymon bardzo się z tego cieszył. Zdaniem mamy fakt ten spowodował, że zaczął on minimalnie, ale jednak, przekraczać swój egocentryzm. Stał się bardziej opiekuńczy i odpowiedzialny. Można było bardziej liczyć na jego pomoc, nie tylko jako spontaniczną reakcję, ale także jako działanie świadome, z udziałem woli. Drugim ważnym wydarzeniem, które wywarło wpływ na sumienia Szymona było jego zaprzyjaźnienie się z kilka lat młodszym kolegą – ministrantem. Aby zyskać akceptację kolegi, przejawiał on względem niego bardzo silny konformizm. Ponieważ zaś kolega ten był bardzo ambitnym uczniem i wrażliwym moralnie chłopcem, dlatego też konformizm ten przyczyniał się do lepszego moralnie funkcjonowania chłopca, przynajmniej w niektórych środowiskach. Kolejnym bardzo ważnym wydarzeniem w jego życiu – było zupełnie niespodziewane wygranie konkursu recytatorskiego. Fakt ten był tak ważny dla niego, że obudził jego ambicje w nauce, sprawił, że zaczął on coraz częściej wykazywać chęć uczenia się, aby zyskać pochwałę nauczycieli i rodziców. Tym, co w wieku 12 lat pojawiło się także w jego moralnym funkcjonowaniu, a co stanowiło bardzo ważne osiągnięcie rozwojowe, było doświadczenie spontanicznych, nie wymuszanych, wyrzutów sumienia. Pojawienie się ich podążało w parze ze zmniejszeniem się intensywności aktywizowania przez niego różnych strategii manipulowania własnym sumieniem – wiecznego zganiania winy na innych, wybielania się. Doświadczeniu temu towarzyszyło także - podejmowane z własnej inicjatywy - przyznawanie się do winy, przeproszenie. I chociaż nadal moralne zachowania Szymona były podporządkowane przede wszystkim zasadzie przyjemności i były obwarowane jednoznacznie sprecyzowanymi nakazami i zakazami, to jednak wydawało się, że coś zaczyna się zmieniać, że Szymon powoli wkracza w świat moralnych zasad, że zaczynają one mieć na niego pewien realny wpływ.

Historia Szymona pokazuje zatem, że aby rozwinąć sumienie dziecka nie wystarczy obdarzać go ciepłem i miłością. Konieczne jest także wprowadzanie go

w świat zasad, przewodniczenie mu, wdrażanie do samodyscypliny (Staub, 2008, s. 99 - 100). Ważne jest także, aby to przewodnictwo dorosłych w świecie wartości, pojawiło się odpowiednio wcześnie, aby utrwaleniu nie uległy negatywne moralnie, niestety często doraźnie skuteczne sposoby radzenia sobie z rzeczywistością (Hiszpańska, 2012, s. 96). Przykład Szymona pokazuje także, że wdrażanie dziecka w świat moralnych zasad opiera się nie tylko na ich przekazywaniu, uwrażliwianiu na nie, ale także na kształtowaniu jego silnej, stabilnej tożsamości w ogóle (Olbrycht, 2004, s. 64). Dziecko, od którego niczego się nie wymaga, któremu nie wyznacza się granic, pozostaje dzieckiem infantylnym, niedojrzałym i niesamodzielnym. Z wiekiem problem ten jeszcze bardziej się pogłębia i usztywnia, bo dziecko nie chce zrezygnować ze strategii działania, które są łatwe i skuteczne. Nie rozwija się w nim wola, znacznie trudniej rozwija się w nim uczuciowość wyższa. Dziecko zaczyna mieć problemy nie tylko w nauce, ale i z rówieśnikami, którzy także oczekują od niego pewnego poziomu podporządkowywania się zasadom. Historia Szymona pokazuje także niską świadomość nauczycieli zupełnie nie dostrzegających swojej roli w moralnym kształtowaniu swojego podopiecznego. Świadomości tej nie obudziła nawet diagnoza psychologiczna, stwierdzająca jego problemy.

Właściwości i rozwój sumienia Zosi

Zosia była dziewczynką, której wszędzie było pełno - energiczna, wścibska, pełna inicjatywy. Jej mama była nauczycielką. Razem z mężem wychowali swoją córkę w poszanowaniu wartości humanistycznych. Bardzo dużo z nią rozmawiali, tłumaczyli sens zachowań zgodnych z takimi wartościami. W domu panowała atmosfera respektowania norm moralnych. Jednoznacznie potępiane były wszystkie zachowania bezpośrednio raniące inne osoby oraz nieuczciwe (w sensie naruszenia czyjegoś dobra materialnego). Część zasad nie była jednak aż tak jednoznacznie traktowana. W domu rodzinnym Zosi panowało np. przekonanie, że nie wolno kłamać, niemniej najważniejsze było, aby nie okłamywać rodziców. Ważne było, aby pomagać innym, ale poza pomaganiem najbliższym, trzeba też brać pod uwagę swoje potrzeby.

Rodzice bardzo kochali swoją córkę i otwarcie jej to okazywali. Chociaż starali się nie rozpieszczać jej, to jednak realizowali zdecydowaną większość jej zachcianek. Zosia nie miała w domu zbyt wielu obowiązków, właściwie tylko dwa: sprzątanie własnego pokoju oraz uczenie się. Aby je realizować musiała być permanentnie do tego motywowana, zachęcana, także obietnicą nagrody. Sama z siebie nie miała raczej

ambicji, aby je podejmować.

W szkole Zosia czuła się akceptowana przez rówieśników. Miała koleżanki, chociaż nie zawsze mogła liczyć na ich pomoc. Można było dostrzec wysoki poziom rywalizacji między nimi. Często miało miejsce także wzajemne obmawianie się i otwarte kłótnie. Z nauczycielami miała pozytywne relacje, niemniej ograniczały się one do kwestii dydaktycznych. Nie były oparte na obustronnym zaufaniu. Nauczyciele nie podejmowali względem uczniów oddziaływań wychowawczych na rzecz poprawy relacji między uczniami w klasie, obniżenia rywalizacji. Nie podejmowali także żadnych świadomych działań mających na celu ich uwrażliwianie na siebie nawzajem, na moralne wartości. Szkoła nie przyczyniała się zatem do uwrażliwiania jej sumienia, poszerzenia jej moralnej świadomości.

W klasie czwartej sposób działania sumienia Zosi najlepiej wyrażały określenia – spontaniczność, impulsywność, nawyk. Dziewczynka działała bezrefleksyjnie, odruchowo, emocjonalnie. Chociaż świetnie znała normy i wiedziała dlaczego należy ich przestrzegać, często przekraczała ich granice bez zupełnej świadomości, że to czyniła. Rzadko zastanawiała się przed podjęciem jakiegoś zachowania, nawet bardzo odpowiedzialnego. Jeżeli jakieś zachowanie wiązało się z pewnym trudem, kosztami, to najczęściej bez zastanawiania się nad jego wartością moralną, odrzucała je. Świadomie podejmowała pewne moralnie słuszne zachowania, jak i ponosiła związane z nimi koszty wówczas, kiedy antycypowała zadowolenie znaczących dla siebie osób (głównie mamy i nauczycieli), kiedy obawiała się reprymendy, złej oceny lub też kiedy miała nadzieję, że coś za to otrzyma (jakąś rzecz lub np. korzystną ocenę z zachowania). Wyjątek stanowiły tu kwestie związane z uczciwością oraz ranieniem innym. Dziewczynka, jak wskazywała mama, nigdy by nikomu nic nie ukradła, nie zniszczyła. Nigdy też świadomie nie skrzywdziłaby kogoś (chociaż nie podlegała temu zasada prawdomówności). Była wrażliwa na cierpienia innych. Jeżeli dostrzegła je, wówczas reagowała bardzo spontanicznie i z dużym zaangażowaniem. Żeby móc je jednak dostrzec, sytuacja ta musiała być dla niej czytelna lub też osoba potrzebująca musiała zwrócić się bezpośrednio do niej o pomoc (zob. Reykowski, 1979). W przeciwnym razie takiej pomocy by nie udzieliła, ponieważ nie dostrzegłaby jej potrzeby. Uniemożliwiłby to jej dość silny egocentryzm, ale i zbyt szybkie tempo życia, a co się z tym wiąże – spontaniczne nie aktywizowanie empatii poznawczej – wchodzenia w role, które to ze swojej natury wymaga chwili zastanowienia. Podejmowane przez Zosię zachowania były także uzależnione od ich odbiorcy.

Rodziców, a przede wszystkim mamy, nigdy nie wolno było okłamać, trzeba było bezwzględnie ich szanować, w razie potrzeby przeprosić. W stosunku do nauczycieli i rówieśników sytuacja nie była już tak jednoznaczna.

Rzadko samodzielnie była ona także w stanie dostrzec swoją winę, a co się z tym wiąże – samorzutnie doświadczyć wyrzutów sumienia. Aby tak się stało, musiałaby na chwilę zatrzymać się, pomyśleć. Ona natomiast robiła tysiąc rzeczy naraz i one wszystkie przepływały przez jej świadomość nie pozostawiając po sobie śladu. Ale już w czwartej klasie celowe ukierunkowanie jej uwagi na jakieś kwestie, zachowania, zmuszenie jej niejako do zatrzymania się i spojrzenia w spokoju na daną sytuację, na swoje w niej postępowanie sprawiało, że była ona w stanie bardzo rozsądnie ją przeanalizować, uaktywnić empatię poznawczą, dostrzec swoją winę i jej konsekwencje. Rozmowa oparta na empatycznym wczuciu się w sytuację kogoś, aktywizowała w niej także wyrzuty sumienia, a ich doświadczenie wyzwalało w niej spontanicznie potrzebę przeproszenia, naprawienia zła (Hoffman, 2006). W takich sytuacjach nie musiała być ona już do takich zachowań przymuszana, podejmowała je z własnej inicjatywy.

Już w czwartej klasie Zosia podejmowała czasami jakieś postanowienia, wyrażała gotowość zmiany, np. że będzie się bardziej przykładała do nauki. Nie podejmowała jednak żadnych stosownych kroków, aby tym postanowieniom sprostać. Generalnie nie tylko w odniesieniu do podejmowania pracy nad sobą, ale także w odniesieniu do podejmowania innych moralnie słusznych zachowań, przy braku kontroli dziewczynka przejawiała niski poziom odporności na pokusy, zajmując się przede wszystkim tym, na co miała w danym momencie ochotę. Można było jednak dostrzec, że to przekraczanie granic norm nie miało charakteru radykalnego, ale łagodny. Zosia relatywizowała normy, ale tylko w pewnym niezauważalnym dla siebie zakresie (stąd też brak wyrzutów sumienia). Jeżeli jej zachowanie miałoby naruszyć ich fundamentalny wydźwięk, wówczas aktywizowało się jej sumienie, potrafiła przypisać takim zachowaniom negatywną wartość moralną i powstrzymać się od ich podjęcia, a nawet wpływać na innych, aby tego nie czynili.

Można zatem powiedzieć, że Zosia doskonale wiedziała co jest dobre, a co złe. Nie zawsze miało to jednak bezpośrednie przełożenie na to, co myślała, czuła i robiła. W sytuacji kontroli, antycypowania wzmocnień, ukierunkowania jej uwagi, przestrzegania zasad uczciwości i udzielania pomocy, jak i radykalnego przekraczania granic moralnych, potrafiła reagować moralnie, chociaż nie wszystkie z tych zachowań

były inspirowane działaniem jej sumienia. W sytuacjach codziennych często zwyciężała impulsywność i osobista wygoda.

Zosia nie miała głębokich przemyśleń, pytań egzystencjalnych, nic co działo się w świecie jej nie dziwiło, nie zastanawiało. Było to o tyle niezrozumiałe, że jej najbliższy kuzyn, rówieśnik zachorowawszy na raka mózgu, musiał odbyć bardzo długie, trudne i nie zakończone pełnym sukcesem leczenie. Ta sytuacja, bardzo żywo przeżywana w jej domu, wzbudziła w niej współczucie, ale nie skłoniła do żadnych pytań, żadnej refleksji. Dlatego też mama uważała, że życie jej córki było zupełnie beztroskie, pozbawione problemów. Bo chociaż te problemy tak naprawdę były, to odnosiło się wrażenie, że jej nie dotykają, nie mają na nią żadnego większego wpływu. W tym właśnie „wolnym od trosk" życiu mama Zosi upatrywała niski poziom refleksyjności swojej córki, a przez to niespójny sposób funkcjonowania jej sumienia.

W wieku 12 lat moralne funkcjonowanie Zosi nie zmieniło się radykalnie. Nadal tym, co najpełniej je wyrażało pozostała impulsywność, nawyk i bezrefleksyjność. Niemniej dokonały się w nim pewne zmiany. Pierwsza, to wzrost znaczenia akceptacji przez koleżanki. W repertuarze zachowań Zosi zaczęły pojawiać się zatem takie, które podejmowała ona tylko po to, aby zyskać ich aprobatę, aby je zadowolić. W szkole wpływ ten wydawał się bardzo znaczący i prowadził do przekraczania przez nią granic na tyle, że zdawała już sobie sprawę, że jej postępowanie jest niewłaściwe. Dopiero jednak bardzo radykalne ich przekroczenie sprawiało, że zyskiwała ona odwagę, aby przeciwstawić się w danej sytuacji koleżankom. W sytuacjach mniej radykalnych charakteryzował ją pełny konformizm. Konformizm ten nie miał jednak trwałego wpływu na jej przekonania i zachowania. Wracając do domu „zrzucała" z siebie moralność szkolną i ponownie stawała się sobą (zob. Gołdyka, 1994). Nie zawsze jednak wpływ koleżanek był negatywny. W wieku 12 lat Zosia potrafiła także spontanicznie podejmować pewne zachowania, o których wiedziała, że sprawią jej koleżankom przyjemność, zadowolenie, np. kserowała zadania dla nich, kiedy te były nieobecne w szkole, pomagała im w lekcjach.

W wieku 12 lat zaczęły pojawiać się u Zosi pytania natury moralnej – dlaczego coś się dzieje, po co, kiedy jest coś dobre, a kiedy złe. Chociaż mama nadal twierdziła, że Zosi nie towarzyszy rozbudowana refleksja, to jednak zauważała również, że jej córka coraz częściej prosiła o pomoc w rozwiązywaniu moralnych dylematów, zrozumieniu sensu pewnych norm, ich zastosowania w konkretnych sytuacjach życia codziennego. W jej postawie można było zauważyć, że coraz częściej czegoś szuka,

próbuje zrozumieć, poukładać sobie pewne sprawy. To czego oczekiwała od rodziców, czy starszego brata, którego także prosiła o pomoc, to dostarczenie racjonalnych argumentów. Tylko logiczne, spójne argumenty były w stanie ją przekonać. Samo stwierdzenie, że tak jest i koniec, absolutnie jej nie zadowalało. Z czasem coraz częściej argumenty te kształtowały jej moralną świadomość, jej przekonania. Odpowiedzi na te pytania nie szukała w szkole, wśród nauczycieli. Ci pozostawali obok jej moralnych poszukiwań.

W wieku 12 lat można było dostrzec pewne przebudzenie się sumienia Zosi, integrowania się jego różnych przejawów: moralnego wartościowania, odporności na pokusy, wyrzutów sumienia. Wszystkie te obszary jego działania nadal funkcjonowały względnie niezależnie od siebie, chociaż z pewnością miały na siebie większy wpływ. Zosia nieco częściej postępowała zgodnie z normami, częściej samoczynnie doświadczała wyrzutów sumienia. Niemniej, kiedy dziewczynka kończyła szóstą klasę integracja ta cały czas dokonywała się i nie było pewności, w jakim ostatecznie kierunku podąży.

Kiedy po pięciu latach ponownie zadzwoniłam do mamy Zosi (dziewczynka miała wówczas 17 lat) okazało się, że w tym czasie, w życiu jej córki zaszły istotne zmiany, które odbiły się także na sposobie funkcjonowania jej sumienia. Okazało się, że w gimnazjum jej samopoczucie zaczęło się z dnia na dzień pogarszać. Pomimo podejmowanych różnych prób pomocy, stan psychiczny Zosi pogorszył się na tyle, że musiała skorzystać ona z profesjonalnej pomocy w szpitalu. Okazało się, że cierpi na agorafobię spowodowaną dotarciem do jej świadomości choroby swojego kuzyna, a przez to paniczny lęk o swoje bezpieczeństwo i zdrowie. Dwa lata trwało poważne zmaganie się Zosi z chorobą. Zresztą i teraz jeszcze się nie zakończyło, bo dziewczynka cały czas przyjmuje leki. Czas choroby Zosi, chociaż bardzo trudny, okazał się czasem, kiedy zwróciła się ona do swojego wnętrza, podjęła refleksję nad wieloma problemami dotyczącymi jej życia oraz życia innych. Bardzo ważnym doświadczeniem było dla niej poznanie innych chorych osób w szpitalu. Spotkania te uświadomiły jej z jak wielkimi cierpieniami zmagają się te osoby, jak wielką walkę muszą oni podejmować każdego dnia ze swoją chorobą, ze swoimi słabościami. Kiedy Zosia wróciła ze szpitala, stwierdziła, że jej problemy są niczym wobec tych, które przeżywają inni. Świadomość ta była dla niej nie tylko impulsem do polepszenia się jej stanu fizycznego, ale także do stopniowego ograniczania się jej egocentryzmu, impulsywności na rzecz refleksyjności i altruizmu. Choroba otworzyła jej oczy na problemy innych, ale także i na jej życie. Jej

system wartości uległ przeorganizowaniu. Ważne miejsce w tym systemie zajęły inne osoby, solidarność z nimi, podejmowanie różnych działań na ich rzecz. Spontaniczność, która tak silnie wyznaczała jej styl bycia przed chorobą, po odbytej terapii ponownie zaczęła się uaktywniać, ale jak wskazuje mama, była ona już inna. Jej granicą stały się moralne normy. Trzy przejawy działania jej sumienia, tj. moralne wartościowanie, moralne zachowania oraz wyrzuty sumienia wyraźnie się ze sobą zintegrowały i zaczęły znacznie częściej wpływać na jej codzienne życie. Nie oznacza to, że Zosia nie przekracza dzisiaj norm – przekracza, ale znajduje to wydźwięk w jej sumieniu, którego nauczyła się słuchać. Zosia jest zatem przykładem osoby, u której trudne doświadczenia w życiu przyczyniły się jego przewartościowania, do pojawienia się „altruizmu zrodzonego z cierpienia" (Staub, 2005). Słuszną intuicję miała zatem mama Zosi, która w okresie szkoły podstawowej upatrywała przyczyn niskiego poziomu refleksyjności córki w jej beztroskim życiu. Dopiero realne doświadczenie w swoim życiu cierpienia, stało się impulsem do rozwoju jej spójnego, opartego na osobistych przemyśleniach, sumienia.

Właściwości i rozwój sumienia Kuby

Rodzice Kuby byli osobami bardzo religijnymi, mającymi silne doświadczenie „obecności Boga" w swoim życiu. Jak wykazują badania ta forma religijności ma ścisły związek z wrażliwością sumienia „na siebie i innych" oraz „na świat i wartości moralne" (Głaz, 2010). Przejawy wrażliwości ich sumienia były łatwo dostrzegalne dla obserwatorów, chociażby w sposobie mówienia o innych. Zawsze starali się kogoś zrozumieć, usprawiedliwić, nawet jeśli ten zachował się względem nich niewłaściwie. Modlili się za innych, chętnie angażowali się w działania na ich rzecz, a nawet wspierali finansowo, chociaż sami nie byli zbyt zamożni. Rodzice dużo rozmawiali ze swoimi dziećmi, wskazywali im jak należy się zachowywać, tłumaczyli dlaczego inni tak, a nie inaczej się zachowują, zachęcali je do wchodzenia w role poszkodowanych. Od maleńkości rozwijali zatem ich empatię (emocjonalną i poznawczą) oraz oparte na nim poczucie winy (Hoffman, 2006).

Kuba był najstarszym, z trójki ich dzieci. Wzrastając w takiej atmosferze, bardzo szybko zaczął przejawiać moralną wrażliwość podobną do tej, jaką prezentowali jego rodzice. W klasie czwartej (chociaż mama wskazywała, że już w nauczaniu początkowym) Kuba nie wymagał stymulowania go do właściwego zachowania. Tylko w koniecznych sytuacjach był kontrolowany przez rodziców. Czymś niedopuszczalnym

było dla niego kłamstwo, oszustwo, obmawianie, czy obrażanie innych. Przejawiał moralność, jak nazwała to jego mama, „zero – jedynkową": albo coś było dobre, albo złe. Taki sposób postrzegania był dla niego charakterystyczny praktycznie do szóstej klasy. Nie oznacza to jednak, że nie dostrzegał on pewnych niejednoznaczności, zwłaszcza w szóstej klasie. Dostrzegał je, ale nie usprawiedliwiał nimi przekraczania ważnych moralnie norm. Kuba, zwłaszcza od czwartej klasy, miał także wiele głębokich, samodzielnych przemyśleń natury egzystencjalnej, którymi zadziwiał swoich bliskich. Bolały go problemy, z jakimi musiały zmagać się inne osoby, nawet te, których nie znał, a zatem cierpiące głód, doświadczające okrucieństwa wojny.

W klasie czwartej częstym powodem udzielanej pomocy przez Kubę było już uświadomienie sobie przez niego, co dana osoba może w danej sytuacji przeżywać, czuć (a więc efekt tzw. empatii poznawczej). Kuba miał łatwość w dostrzeganiu wokół siebie osób potrzebujących pomocy, nawet jeżeli związane z tą pomocą sytuacje, nie były zbyt jednoznaczne. Czuł się on osobiście odpowiedzialny za zaangażowanie się na ich rzecz, zaradzanie ich potrzebom, nawet jeśli będący razem z nim rówieśnicy pozostawali bierni. Podejmowanie takich zachowań było „potrzebą jego serca", wynikało z jego wrażliwości (Muszyński, 1987, s. 65).

Kiedy ktoś sprawił mu przykrość, to z czasem, kiedy minęła już złość, próbował zrozumieć motywy tej osoby, często dochodząc do wniosku, że jest ona po prostu z jakiegoś powodu nieszczęśliwa i dlatego tak się zachowuje. Za osoby potrzebujące, jak i za osoby, które go skrzywdziły modlił się. Przy czym potrafił to czynić długo i wytrwale. Głęboko wierzył bowiem, że tym, co może dać najlepszego tym osobom, to właśnie modlitwa.

Kiedy zrobił coś złego, intensywnie doświadczał wyrzutów sumienia, chociaż nie zawsze od razu przyznawał się do winy. Czasami potrzebował czasu, aby doświadczenia te dotarły do jego świadomości. Rzadko próbował się wybielać, usprawiedliwiać. Jeśli uświadomił sobie swoją winę, potrafił bardzo pokornie ją przyjąć. Najsłabsze wyrzuty sumienia odczuwał w stosunku do rodzeństwa (zob. Dunn, 2008). Jeśli względem nich zawinił, wówczas nie zawsze potrafił przyznać się do błędu, częściej usprawiedliwiał się, szukał wymówek. Niewyobrażalna była jednak dla niego sytuacja, aby przez dłuższy czas pozostawać z kimś niepogodzonym (także z rodzeństwem). Ostatecznie zawsze dążył do porozumienia, podania sobie ręki na zgodę, nawet, jeśli uważał, że to ktoś inny bardziej zawinił, niż on.

Zarówno w wieku 10, jak i 12 lat Kuba charakteryzował się dużą odpornością na

różnego rodzaju pokusy, co jednak nie oznacza, że nigdy im nie ulegał. Ulegał, ale przede wszystkim wówczas, kiedy działał impulsywnie, bez zastanowienia. Takie zachowania miały najczęściej miejsce w stosunku do rodzeństwa, które notabene bardzo kochał. Zachowania te wynikały z jego chęci postawienia na swoim. Ale nawet w odniesieniu do rodzeństwa Kuba nie uciekał się do kłamstwa, przemocy, czy oszustwa.

Tym, co już w czwartej klasie, a jeszcze pełniej w szóstej, wyznaczało jego zachowanie, to świadomie podejmowana z dużą gorliwością praca nad sobą. Kuba czerpał wiedzę na temat swoich słabości z rozmów ze swoimi rodzicami (raczej codziennych, niż celowo do tego przeznaczonych), ale także z własnej refleksji. Chłopiec był jak na swój wiek bardzo świadomy siebie. Pracę nad sobą podejmował na różne sposoby. Pierwszy polegał na celowo podejmowanych krokach kształtowania swojego charakteru. Przykładem może być tu przerywanie obmawiania innych za każdym razem, kiedy orientował się, że to czyni albo poproszenie rodziców, aby ograniczyli mu możliwość korzystania z internetu w okresie, w którym miał problem z odpowiedzialnym korzystaniem z niego. Praca nad sobą znajdowała także wyraz w podejmowaniu radykalnych postanowień, np. w wielkim poście odmawianiu sobie jedzenia słodyczy i oglądania TV. Ważnym elementem pracy nad sobą była dla niego także modlitwa. To z wiary czerpał motywację do przekraczania swoich słabości, walki z pokusami. Bóg, w którego wierzył Kuba nie był Bogiem karzącym, który tylko czeka na jego potknięcie. Ale był Bogiem, który z miłości wyznaczył mu drogę zasad, którą ten pragnął podążać z przekonania, że jest ona dobra. Podejmowanie modlitwy, w której sens głęboko wierzył, można uznać także za ważny przejaw jego pracy nad sobą. Modlitwa była dla niego często trudną aktywnością, którą podejmował wbrew aktualnie doświadczanym potrzebom.

Rodzice nie potrafili określić od kiedy ich syn zaczął kierować się w życiu zasadami. Nie dostrzegali także żadnych momentów przełomowych w rozwoju jego sumienia. W ich odczuciu rozwój ten dokonywał się stopniowo, łagodnie, bez radykalnych zmian. Nie przypominali sobie także, aby ich dziecko kiedykolwiek postępowało moralnie słusznie ze względu na antycypowanie jakichś kar, czy nagród. Posługiwanie się karami i nagrodami nie stanowiło także dominujących, wykorzystywanych przez nich metod wychowawczych. Niemniej rodzice oprócz wdrażania Kuby w świat wartości poprzez rozmowy, wyjaśnienia, stosowali także tzw. „konsekwencje". Metoda ta polegała na ponoszeniu przez sprawcę danego czynu jego

konsekwencji. Mogła to być konieczność pójścia na godzinę do swojego pokoju, aby rodzice mogli odpocząć (ponieważ w samochodzie dzieci kłóciły się i zmęczyły tym rodziców), a mogło to być pójście do siostry i zrobienie dla niej czegoś miłego (bo swoim zachowaniem zasmucił ją). Czasami konsekwencje stanowiły zatem tak naprawdę formę kary, niemniej kary będącej logicznym następstwem podjętego przez niego zachowania (a więc rozumianej przez niego), a przez to pozbawionej negatywnych emocji wobec osoby karzącej. Zdaniem rodziców metoda ta była bardzo skuteczna w kształtowaniu osobistej odpowiedzialności Kuby za podejmowane zachowania. Rodzice zauważali także, że antycypowanie konsekwencji, skutecznie hamowało wiele niewłaściwych zachowań Kuby (por. Stach, 2012).

W nauczaniu początkowym Kuba był dzieckiem popularnym w grupie. Był dobrym uczniem i kolegą. Jego wychowawczyni dbała o to, aby uczniowie przestrzegali zasad panujących w klasie. Radykalnie tłumiła „niepokorne" zachowania niektórych z nich, nie pozwalając im dochodzić do głosu. Nie rozwijała jednak w swoich uczniach podmiotowości, samodzielności w podejmowaniu decyzji, nie stwarzała im możliwości działania w warunkach wolnych od kontroli. Nic więc dziwnego, że w klasie czwartej, w której wychowawca nie miał już tak dużego wpływu nad ich zachowaniami, struktura klasy uległa zupełnemu przeorganizowaniu. Kuba, który był do tej pory dzieckiem popularnym, stał się z dnia na dzień dzieckiem odrzuconym. Chłopcy nie akceptowali jego wrażliwości, niskiego poziomu agresji (Renzetti, Curran, 2008). Nie interesowali się także tym, co dla niego było takie ważne, a co wiązało się z jego religijnością. Kuba jednak nie zrezygnował ze swoich przekonań i swojej wrażliwości. Wolał być sam, niż robić to, co zasługiwałoby na ich akceptację. Chłopiec bardzo przeżywał to odrzucenie, ale nawet wówczas starał się zrozumieć swoich kolegów, modlił się za nich. Brak kolegów w klasie rekompensowały mu, w znacznym stopniu, spotkania z rówieśnikami poza szkołą (na podwórku z dziećmi z sąsiedztwa, podczas uczęszczania na lekcje gry na gitarze i ping ponga).

Wychowawczyni, jak i inni nauczyciele zupełnie nie zauważali problemów chłopca. Nie podejmowali także zdecydowanych działań integrujących klasę, uwrażliwiających jej członków na siebie nawzajem. Wychowawczyni pozostawiła dzieciom dużą dozę wolności, zakładając, że one już w wieku 10 lat powinny być samodzielne, rozsądne, moralne, po prostu dojrzałe (por. Michalak, 2013, s. 218 - 220). W szkole nie podejmowano też celowych działań wychowania do wartości, uwrażliwiania na nie. Działania wychowawcze zostały ograniczone do rozwiązywania

nieporozumień między dziećmi, ale nie na zasadzie rozwijania ich świadomości, czy wrażliwości moralnej, tylko szybkiego, czynionego często bez przekonania, godzenia się. Poza tym wychowawczyni mglisto dostrzegała swoją rolę w kształtowaniu tożsamości moralnej swoich podopiecznych. Był skłonna uważać, że miejscem jej rozwijania powinna być rodzina (por. Sałaciński, 2010, s. 223).

Kuba w piątej klasie stał się bardzo wrażliwy (wrażliwszy niż wcześniej) na problemy innych osób odrzucanych przez grupę, nawet odrzucanych chwilowo: pocieszał je, wspierał, proponował wspólne działania, bardzo emocjonalnie przeżywał ich trudności, tak jakby w nich dostrzegał także i swoje. Rodzice nie chcąc dłużej narażać swojego dziecka na tak wielki stres, po ukończeniu piątej klasy przenieśli go do innej szkoły, wychowującej w duchu poszanowania wartości chrześcijańskich. W szkole tej wartości były przekazywane nie tylko werbalnie, ale także w całokształcie podejmowanych działań. Przywiązywano bardzo dużą wagę do okazywania uczniom szacunku, akceptacji, serdeczności. Postawę taką przejawiano także w odniesieniu do rodziców dzieci, którzy stanowili ważne ogniwo podejmowanych oddziaływań wychowawczych. W szkole wiele rozmawiano z uczniami (w tym od szóstej klasy każdy uczeń miał swojego tutora, z którym konwersował na temat swoich zamierzeń min. pół godziny w tygodniu), poruszano drażliwe tematy, na bieżąco rozwiązywano konflikty, czy wspierano współpracę między uczniami, wzajemną pomoc i solidarność. W szkole tej Kuba znalazł kolegów, którzy również byli bardzo wrażliwi moralnie, w tym wrażliwi religijnie. Zdaniem rodziców w środowisku tym Kuba na nowo odżył, zyskał nową motywację do walki z pokusami, do pracy nad sobą. Jego moralna świadomość cały czas ulegała rozwojowi, podobnie zresztą jak moralna wrażliwość. W szóstej klasie Kuba coraz częściej dostrzegał pewne moralne niejednoznaczności, częściej miewał dylematy moralne. Dużo pytał, prosił o wyjaśnienie. I chociaż cały czas lubił dzielić się swoimi osobistymi, moralnymi spostrzeżeniami, to jednak rodzice zauważyli, że już nie o wszystkim, co przeżywa, dzielił się z nimi, jak było to do tej pory. W ich odczuciu, nie wynikało to z pogorszenia się relacji między nimi, ale z kształtowania się życia duchowego Kuby. Chłopiec tworzył swój wewnętrzny świat, który nie izolował go od otoczenia, nie pozbawiał pogody ducha, ale który stanowił dla niego osobistą przestrzeń jego relacji z Bogiem, refleksji nad sobą, otaczającą rzeczywistością. Motywy jego moralnego działania, podejmowane decyzje dokonywały się coraz częściej niezależnie. Chłopiec cały czas prosił o radę swoich rodziców, ale tracili oni już powoli decydujący wpływ na to, co on myślał i postanawiał. Rozwój jego

sumienia wyraźnie przesunął się w kierunku pełni moralnej autonomii, chociaż w okresie od czwartej do szóstej klasy można było wyraźnie zauważyć wzajemne przenikanie się dwóch faz moralnego rozwoju: pryncypializmu (tj. pierwszej fazy moralnej autonomii) i autonomii właściwej.

Jak dalej potoczy się rozwój sumienia Kuby nie wiadomo. Wiadomo natomiast, że już w szóstej klasie był on bardzo świadomym i wrażliwym moralnie chłopcem, w znacznym stopniu spójnym w swoim myśleniu i zachowaniu, który chciał być dobrym człowiekiem i wiele od siebie wymagał, aby takim się stawać.

Właściwości i rozwój sumienia Zuzi

Zuzię poznałam, kiedy ta uczęszczała do pierwszej klasy. Wówczas to zobaczyłam pogodną, uśmiechnięta, otoczoną koleżankami dziewczynkę. Z czasem poznałam także jej nauczycielkę, która przekazała mi o niej cenne informacje.

Ania już w nauczaniu początkowym była, jak na swój wiek, bardzo dojrzała. Z dużą gorliwością starała się przestrzegać norm, wyznaczających moralnie słuszne zachowania, wiedziała dlaczego należy tak czynić. Wykazywała przy tym wysoki poziom wrażliwości moralnej. Kiedy ktoś z klasy łamał zasady, potrafiła zwrócić mu uwagę, przy czym czyniła to bardzo umiejętnie. Z wiekiem stawała się także coraz bardziej empatyczna. Kiedy ktoś doświadczał jakiegoś niepowodzenia, często niewidocznego dla innych, ona zawsze spieszyła z dobrą radą, wsparciem. Potrafiła dostrzegać zatem to, czego inni nie widzieli: że komuś jest smutno, że jest w złym humorze, że coś go trapi. Nie tylko czuła się odpowiedzialna, aby do tych osób podchodzić i otaczać je wsparciem, ale potrafiła robić to bardzo skutecznie. Jeśli uznała, że jakieś zachowanie jest słuszne, to nawet w obliczu jego dużych kosztów, podejmowała je. Potrafiła np. zgłosić się na ochotnika, aby siedzieć w jednej ławce z chłopcem, z którym nikt nie chciał siedzieć, czy wykonywać w klasie na ochotnika czynności (np. porządkowanie), od których wszyscy umywali ręce. Kiedy postąpiła niesłusznie, a nawet jeśli tylko w jakiś sposób przyczyniła się do czyjejś szkody, można było dostrzec, że doświadczała głębokiego poczucia winy, smutku. Nie szukała wybielających siebie usprawiedliwień. Spontanicznie przyznawała się do winy, przepraszała. Potrafiła z dużą wielkodusznością naprawić wyrządzoną przez siebie szkodę. Zuzi nic nie trzeba było podpowiadać, uświadamiać jej. Z własnej inicjatywy podejmowała także pewne małe postanowienia, którym starała się sprostać. Jeżeli zauważyła, że jej zachowania mogą kogoś ranić, wówczas starała się tak nie

postępować. Jednak nie na walce ze słabościami skupiała się jej uwaga, ale na czynieniu dobra, na wspieraniu innych. Zachowania te były bardzo spontaniczne, niewymuszone, jednoznacznie wynikające z jej wnętrza. Zuzia była zatem obdarzana sympatią w klasie, praktycznie przez wszystkich – przez koleżanki, kolegów oraz nauczycieli. Można śmiało powiedzieć, że miała ona bardzo wrażliwe, ale i jak na swój wiek bardzo dojrzale ukształtowane sumienie. Normy miała w pełni zinternalizowane, a w jej sposobie myślenia, przeżywania, zachowaniach można było dostrzec symptomy moralnej autonomii (Muszyński, 1987). Bez problemu potrafiła dostosować normy do kontekstu (Niemczyński, Maciejewska, 1990) i postąpić tak, aby jak najlepiej wypełnić ich istotę. Przy czym nakazy norm nie przysłaniały jej drugiego człowieka. To ze względu na jego potrzeby, podejmowała trud wspierania go, obdarowywania go pomocą. Jej postawę można byłoby śmiało określić jako altruistyczną – bezinteresowną, świadomą, dobrowolną (zob. Łobocki, 1998; Śliwak, 2001). Czynienie dobra stało się jej wewnętrzną potrzebą, integralnym elementem niej samej (Muszyński, 1987, s. 65).

Taki obraz sumienia Zuzi ukazała mi jej nauczycielka z nauczania początkowego. Z rozmowy z nią, jak i z poczynionych przeze mnie obserwacji jej pracy pedagogicznej, można było jednoznacznie wywnioskować, że przykładała ona dużą wagę do kształtowania w dzieciach wewnętrznych mechanizmów kontroli. Poza pochwałami (niesystematycznymi) nie nagradzała ich za dobre zachowanie, nie karała za złe. Kładła nacisk na rozwijanie wewnętrznych wzmocnień – samozadowolenia, dumy z siebie. Dużo z nimi rozmawiała, tłumaczyła. Dzieci bardzo głęboko i wielostronnie analizowały, oceniały zachowania bohaterów literackich, dzięki dramie miały możliwość rozwijania empatii, poszerzała świadomość siebie. W klasie panowały otwarte relacje między nimi, jak i między nimi a nauczycielem. Stąd też wychowawczyni nauczania początkowego świadomie nie gloryfikowała zachowań Zuzi, nie chwaliła jej bardziej, niż innych dzieci. Chociaż widziała jej godną naśladowania postawę, traktowała ją jako coś zupełnie naturalnego. Taki obraz sumienia Zuzi wyłonił mi się w znacznej mierze z moich obserwacji oraz rozmów, jakie przeprowadziłam z mamą Zuzi, kiedy ta była na drugim etapie nauki w szkole podstawowej.

Podczas nich dowiedziałam się także, że wraz z mężem przywiązywali oni dużą wagę do moralnego wychowania swoich dzieci. Rodzice bardzo zamożni, raczej religijni, wykształceni wychowali swoje dzieci w głębokim poszanowaniu drugiego człowieka. Mama Zuzi opowiadała, że kiedy Zuzia miała trzy lata, przeszła bardzo

trudny okres buntu, wyrażający się we wpadaniu przez nią w silną histerię, obrażaniu innych, biciu, rzucaniu się na ziemię. Psycholog, z którego pomocy skorzystali, poznawszy historię ich rodziny stwierdził, że reakcja Zuzi jest przejawem bardzo silnie doświadczanej przez nią potrzeby niezależności, która przez nadmierną opiekę nie tylko rodziców, ale i dziadków, została w znacznym stopniu naruszona. Rodzice zastosowali się do jego rad. Kiedy wybuchy złości wyciszyły się, Zuzia, zdaniem mamy, w pełni przejęła ich system wartości i w zasadzie od tamtego czasu prezentuje taką moralną postawę jak teraz. Postawa ta ulega oczywiście zmianom, dojrzewa, niemniej w jej rozwoju nie miały już miejsca żadne radykalne zwroty.

Rodzice rozwijali tożsamość moralną Zuzi przede wszystkim poprzez nieustanne rozmowy. Kładli szczególny nacisk na rozwijanie empatii, zarówno jako reakcji afektywnej, ale i poznawczej. Poza pochwałami w bardzo małym stopniu wykorzystywali metody kar i nagród. Przede wszystkim wyjaśniali, tłumaczyli, odpowiadali na pytania, nie uciekali od tematów trudnych i niejednoznacznych. Przekazywali jej także cenną wiedzę dotyczącą moralnego funkcjonowania poprzez literaturę - czytanie bajek, baśni. Kiedy Zuzia zrobiła coś złego wspólnie dochodzili przyczyn takich zachowań, wskazywali na ich konsekwencje, podpowiadali sposoby naprawienia wyrządzonego przez siebie zła. W takich sytuacjach zdarzało się jednak, że kiedy jej zachowanie bardzo zawiodło zaufanie ojca, ten nie krzyczał, ale na kilka dni jakby obrażał się na nią, odcinał się od niej emocjonalnie, „wycofywał miłość" względem córki, jej okazywanie (termin zaczerpnięty od M.L. Hoffmana, 2006). Rozmawiał z nią w tym czasie spokojnie, rzeczowo, ale chłodno, bez tak silnie na co dzień okazywanego ciepła. Było to bardzo trudne doświadczenie dla Zuzi, które prawdopodobnie zaważyło na jej późniejszej biografii. Matka Zuzi, wielokrotnie rozmawiała ze swoim mężem uświadamiając mu, jak jego zachowanie wpływa na ich córkę, która czuje się w tym momencie odrzucona, nieakceptowana i chociaż dawno by tę sytuację zamknęła, to jednak tak długo, jak tata się „gniewa" nie potrafi znaleźć sobie miejsce w domu. W pewnym momencie ojciec zaczął rozumieć ten problem, niemniej jak wskazywał, nie potrafił zachowywać się inaczej. Trudno zatem się dziwić, że Zuzia, po takim doświadczeniu, czyniła wszystko, aby nie zawieść taty, aby sytuacja taka się nie powtórzyła.

Oprócz tego rodzice przywiązywali bardzo dużą wagę do kształtowania u Zuzi otwartych, bliskich relacji z jej o cztery lata młodszym bratem. Dziewczynka od początku była z nim bardzo związana, opiekowała się nim, troszczyła się o jego

potrzeby. Między rodzeństwem nie było rywalizacji, wręcz przeciwnie – starali się współpracować i wzajemnie wspierać. Z pewnością zatem relacja ta także wpłynęła na dużą dojrzałość Zuzi, na wysoki poziom jej społecznych kompetencji.

Kiedy Zuzia poszła do czwartej klasy, bardzo szybko dała się poznać nauczycielom jako wrażliwa, odpowiedzialna, sumienna dziewczynka. Nauczyciele chętnie angażowali ją do różnych zadań wiedząc, że jest odpowiedzialna, że można na niej polegać. Zuzia, tak jak wcześniej zachowywała się moralnie słusznie - z potrzeby serca, ale także coraz częściej zaczynała zwracać uwagę na to, jak nauczyciele ją postrzegają i czynić wszystko, aby ich nie zwieść (mama dostrzegała tu analogię do jej relacji z ojcem w momencie zawiedzenia jego oczekiwań). Ponieważ zaś nauczyciele stawiali ją przed całą klasą jako wzór godny naśladowania, dlatego też w Zuzi coraz bardziej nasilał się pryncypializm, coraz bardziej starała się być idealna. Kiedy jej koleżankom zdarzało się spontanicznie przekraczać normy, Zuzi raczej się to nie zdarzało. W piątej klasie rodziców zaczęły powoli niepokoić zachowania ich córki w klasie. Dziewczynka stawała się bowiem coraz większą ulubienicą nauczycieli, co jeszcze silniej potęgowało w niej pryncypializm, coraz mniej natomiast łączyło ją z rówieśnikami. Jej koleżanki, nawet bardzo bliskie, jedna po drugiej odchodziły, a ta musiała ciągle poszukiwać w klasie towarzystwa. Nauczyciele zupełnie bezrefleksyjnie wychwalali moralne przymioty Zuzi, które były rzeczywiście na bardzo wysokim poziomie moralnym. Niemniej przestali dostrzegać w niej dziewczynkę, która też ma swoje dziecięce potrzeby, spontaniczność, której trudność sprawia permanentne kontrolowanie się. Zuzia zaczęła wyraźnie wchodzić w sytuację bez wyjścia. Jej ogromna, szczera wrażliwość sumienia, tak spontanicznie ujawniająca się w nauczaniu początkowym, powoli traciła swoją lekkość i naturalność. Dziewczynka nawet w domu potrafiła zamartwiać się, czy aby swoim zachowaniem kogoś nie uraziła, czy ktoś nie zmieni o niej zdania. Również rówieśnicy z czasem przejęli narrację nauczycieli i zaczęli odnosić się do Zuzi posągowo. Zuzia była wspaniała, dobra, wielkoduszna, ale z taką osobą nie można było powariować, dobrze się bawić, kolegować. Wszystko to sprawiło, że Zuzia zaczęła czuć się bardzo osamotniona. Rodzice rozmawiali z wychowawczynią o tym problemie, prosząc, aby nauczycieli pomogli Zuzi przezwyciężać ten narastający w niej rygoryzm, który zupełnie hamuje jej spontaniczność, aby przestali traktować ją jak kogoś doskonałego, że to izoluje ją od klasy, ale i jej samej nie pozwala na naturalność. Oni jednak zupełnie nie dostrzegali problemu. Nie pomagały rozmowy z Zuzią w domu, aby dawała sobie prawo do bycia

dziewczynką, aby też czasami „pobroiła|" z rówieśnikami, tak bardzo było jej to potrzebne. Kiedy wkraczała do szkoły, wchodziła w rolę wspaniałej, godnej naśladowania uczennicy, która na początku czwartej klasy była jeszcze dla niej formą dowartościowania, w szóstej stała się utrapieniem. Czara goryczy została przelana podczas jednej lekcji z języka angielskiego. Lekcja ta była prowadzona przez czarnoskórego native speakera, nie rozumiejącego zbyt dobrze po polsku. Podczas niej niektóre dzieci z klasy – dla zabawy – zaczęły kierować względem niego rasistowskie teksty. Zuzia natychmiast zareagowała próbując powstrzymać rówieśników. Ci jednak nie przestawali. Czując się bezradną, poszła po pomoc do dyrektora szkoły. Oczywiście wywiązała się z tego wielka awantura, z zaproszeniem rodziców wyśmiewających się dzieci do szkoły. Dla Zuzi najtrudniejszy był jednak sposób wyciągnięcia konsekwencji względem uczniów przez wychowawczynię, która będąc bardzo sprawiedliwą osobą, postanowiła dotkliwie ukarać całą klas oprócz Zuzi. Tym to sposobem zupełnie wyalienowała ją z klasy. Zuzia stała się inna, odrzucona, zła. Rodzice Zuzi, którzy bardzo przeżywali tę całą sprawę, zwracali wychowawczyni uwagę na konsekwencje takiego sposobu ukarania. Prosili, aby karę poniosła cała klasa (może wówczas ktoś z rówieśników zaproponowałby wyłączenie z niej Zuzi) lub też, aby zastosowała jej inną formę. Niestety, ta była nieugięta w swej sprawiedliwości. A zatem wrażliwość Zuzi, jej dobre serce, poczucie osobistej odpowiedzialności skazało ją na samotność wśród rówieśników, do której to samotności bardzo aktywnie przyczynili się nauczyciele poprzez podejmowane przez siebie w dobrej wierze, ale jednak zupełnie nieumiejętnie i bezrefleksyjnie działania. Tym, co wydaje się w tych działaniach zasługiwać na szczególną naganę, to zupełne ignorowanie głosu rodziców, bycie głuchym na ich wołania, prośby, na podjęcie z nimi współpracy. W szóstej klasie historia Zuzi w tej szkole zakończyła się. Rodzice wybrali jej gimnazjum oddalone od ich miejsca zamieszkania, w której jednak będzie mogła rozpocząć wszystko od początku, bez etykiety „doskonałej uczennicy", z rówieśnikami, którzy będą potrafili dostrzec w niej równą sobie koleżankę.

Spotkałam się z Zuzią i jej rodzicami, kiedy ta uczęszczała do gimnazjum. Okazało się, że nowa szkoła rzeczywiście dała jej szansę rozpoczęcia wszystkiego od nowa. Dziewczynka stara się nie popełniać tych samych błędów, nie wchodzić w „zbyt zażyłe" relacje z nauczycielami. Uczy się także radzić sobie ze swoim pryncypializmem, który wydaje się coraz mniej ją krępować, dając ponownie dojść do głosu jej spontanicznej wrażliwości moralnej. Jej relacje z rówieśnikami także nabrały

nowych barw – stały się bardziej beztroskie i spontaniczne. Nowa szkoła okazała się świetnym rozwiązaniem. Sumienie Zuzi cały czas dojrzewa, staje się coraz bardziej świadome i niezależne. Dziewczynka wkroczyła w okres adolescencji. Nie buntuje się jednak, przynajmniej na tamten moment, wobec systemu wartości, który przejęła od rodziców. Cały czas towarzyszy jej głęboka świadomość moralna, poczucie sensu kierowania się tymi wartościami w życiu.

Przedstawione w tym rozdziale różne moralne sylwetki dzieci pokazują nam, jak różnymi, niepowtarzalnymi drogami dokonuje się rozwój człowieka, w tym rozwój jego sumienia. Pokazują także, jak różne mogą być oblicza moralnej autonomii, z pewnością u scharakteryzowanych dzieci jeszcze nie w pełni dojrzałej, cały czas kształtującej się. Ważne wydaje się również poznanie skutków, jakie pociągają za sobą w tej sferze funkcjonowania dziecka, podejmowane przez rodziców oddziaływania wychowawcze. W świetle przedstawionych opisów, z pewnością na uwagę zasługuje niekwestionowany sposób rozwijania moralnej autonomii poprzez rozmowy, wyjaśnianie odwołujące się do empatii. Okazuje się jednak, że i ta forma oddziaływań charakteryzuje się różną skutecznością, w zależności od momentu jej podjęcia (zbyt późne okazuje się mieć znacznie mniejszą skuteczność), od dodatkowych podejmowanych łącznie z nią metod (np. nagradzania, spełniania zachcianek dzieci), od rangi, jaką przypisuje się w rodzinie pewnym moralnym wartościom (czy się je relatywizuje), czy też od wychowywania dzieci w pewnym poczuciu obowiązkowości, dyscypliny. Przedstawione opisy wskazują także, jak ważne miejsce w kształtowaniu dobrego klimatu do rozwoju sumienia dzieci mają nauczyciele nauczania początkowego, którzy zwracają uwagę na rozwijanie w dzieciach poczucia podmiotowości, wdrażają do refleksji. Z pewnością wysunięte w tym momencie wnioski, sformułowane na podstawie jakościowej analizy moralnego funkcjonowania piątki dzieci, domagają się empirycznej weryfikacji na znacznie większej i bardziej różnorodnej próbie badanych. Podjęcie jej z pewnością wzbogaciłoby znacznie naszą wiedzę na temat najbardziej korzystnych uwarunkowań rozwoju sumienia, ku jego dojrzałości, jego autonomii.

Zakończenie

Okres późnego dzieciństwa – wkraczania w pierwszą fazę adolescencji jest etapem przejściowym między dzieciństwem, a dojrzewaniem, między zależnością od rodziców, a usamodzielnieniem się, między heteronomią a moralną autonomią. Jest to czas dynamicznego rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego, ale i duchowego dziecka, a zatem czas wielu zmian w sposobie jego postrzegania i przeżywania rzeczywistości. Jak w okres ten wpisuje się rozwój sumienia dzieci, instancji, która stanowi swego rodzaju aksjologiczną busolę ich życia, nadaje ton ich działaniom? Jaka jest dynamika tego rozwoju: kierunek, zakres, nasilenie? A może mamy do czynienia w tym czasie ze stagnacją? Jakie są właściwości sumienia dzieci w tym wieku? Próba odpowiedzi na te pytania stała się głównym przedmiotem przeprowadzonych i analizowanych tu badań.

Przejawy działania sumienia dzieci będących na drugim etapie nauki w szkole podstawowej wyłaniające się z prezentowanych w tej pracy wyników wskazują, że u większości z nich sumienie kształtuje się w oparciu o społecznie ważne normy związane z uczciwością, troską o innych, odpowiedzialnością za wypowiadane słowa oraz obowiązkowością. W odniesieniu do nich dzieci dokonują wartościowania zachowań, deklarują podejmowanie trudu walki z pokusami. Wyrażają także gotowość do reagowania, kiedy przekroczą akceptowane przez siebie normy. Dążenie do bycia w zgodzie z nakazami norm, staje się zatem jednym z najczęściej wskazywanych przez badanych motywów, jakimi są oni gotowi kierować się podejmując moralnie słuszne zachowania (zwłaszcza w wieku 10 lat). Mniejszy odsetek dzieci w tym okresie deklaruje gotowość do kierowania się normami ze względu na zrozumienie istoty ich przekazu, ich sensu oraz motywami egocentrycznymi. Można uznać więc, że część dzieci na tym etapie swojego rozwoju charakteryzuje się moralnością konwencjonalną, część przejawia już symptomy moralnej autonomii, a część znajduje się jeszcze na najniższym – egocentrycznym poziomie rozwoju moralnego, w którym normy mają dla nich cały czas charakter zewnętrzny, zostały zinternalizowane jedynie na poziomie informacyjnym lub utylitarnym.

Taki obraz sumienia dzieci jest w ogólnej swojej wymowie charakterystyczny dla obu badanych momentów rozwoju (10 i 12 lat), niemniej uległ on na przestrzeni dwóch lat licznym przeobrażeniom. Dokonujące się zmiany miały zarówno charakter progresywny, jak i regresywny, przy czym uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują na

przewagą zmian o drugim charakterze. A zatem pewna część dwunastolatków, w porównaniu z tym, co prezentowała dwa lata wcześniej, znacznie mniej trafnie dokonywała ocen moralnych, deklarowała słabsze przeciwstawianie się pokusom w imię wyższych wartości, była mniej wrażliwa moralnie w sytuacji sprzeniewierzenia się uznawanym wartościom. Otrzymane wyniki jednoznacznie pokazują także, że w interesującym nas przedziale wiekowym, znacznie zmalała liczba dzieci kierujących się nakazem norm (z 45% do 33%), wzrosła natomiast (z 16% do 29%) liczba tych wyrażających gotowość kierowania się w swoim moralnym zachowaniu motywami egocentrycznymi wzbudzonymi pod wpływem różnych wzmocnień (pozytywnych lub negatywnych). Są to te dzieci, które wiedząc co jest dobre a co złe, są gotowe podejmować słuszne moralnie zachowania jedynie ze względu na pozytywny wynik „bilansu zysków i strat". Taka tendencja dokonujących się zmian jest niezgodna z kierunkiem rozwoju moralnego. Z pewnością może mieć ona jedynie charakter tymczasowy. Wówczas regres, którego osoby te doświadczają, zgodnie z modelem rozwoju cykliczno – fazowego, stanowi ważny etap przyczyniający się ostatecznie do zmian progresywnych (Trempała, 2000, s. 46). Może jednak stanowić także początek zahamowania i uwstecznia się ich moralnego funkcjonowania.

Uzyskane wyniki jednoznacznie ukazują więc, że etap przejściowy między późnym dzieciństwem, a adolescencją jest dla znacznej części dzieci okresem dynamicznego kształtowania się ich sumienia, kiedy aktywnie poszukują oni drogowskazów w swoim moralnym postepowaniu, kiedy na nowo chcą wyznaczać granicę między tym, co dobre i za czym warto podążać, a tym, co złe, czego warto unikać. To czas eksperymentowania, ważenia jakie zachowania warto podejmować, czym kierować się przy podejmowaniu decyzji. Wyniki te stanowią zatem jednoznaczne potwierdzenie, że jednym z głównych zadań rozwojowych tego okresu jest, jak wskazuje R. J. Havighurst (za: Brzezińska, 2005, s. 233), „rozwijanie się sumienia, moralności, skali wartości" (wiek szkolny), „nabycie zbioru wartości, systemu etycznego jako przewodnika zachowania" (adolescencja).

Przedstawiony powyżej obraz sumienia, jaki wyłania nam się z otrzymanych wyników, nie przesłania faktu, że między dziećmi miały miejsce pewne indywidulane różnice w tym zakresie, jak również, że różnice te okazały się znaczące w odniesieniu do płci badanych, ich miejsca zamieszkania oraz ich szkolnych doświadczeń. Otrzymane wyniki potwierdziły więc związek wyznaczonych w tej pracy zmiennych niezależnych z właściwościami i rozwojem sumienia dzieci w tym wieku.

Potwierdzeniu uległo dość powszechne przekonanie, że wieś pozostaje cały czas ostoją tradycyjnego porządku moralnego, ale także, co wydaje się być już dla wielu mniej jednoznaczne, że porządek ten nie jest przyjmowany przez jej mieszkańców bezrefleksyjnie, ale poparty jest świadomością moralną przyjmujących go osób. Uzyskane wyniki w odniesieniu do płci badanych wskazują, że chociaż dziewczęta okazują się być bardziej moralne od chłopców w swoich poglądach, reakcji na sprzeniewierzenie się uznawanym wartościom, jak i bardziej autonomiczne moralnie, to jednak nie przekłada się to na częstsze przeciwstawianie się różnym pokusom. A zatem interpretacja często podnoszona przez niektórych badaczy, zwłaszcza z kręgów feministycznych, jak i zwolenników *gender*, iż obserwowalne różnice między przedstawicielami obu płci wynikają jedynie z narzucanych im w socjalizacji stereotypów płci, nie znalazła tu pełnego potwierdzenia.

Można więc uznać, że drugi etap nauki w szkole podstawowej, jest istotnym okresem rozwoju sumienia, a zatem okresem, w którym dzieci powinny być objęte szczególną opieką i wsparciem osób dorosłych, podobnie jak ma to miejsce w odniesieniu do innych obszarów ich rozwoju.

To, jak powinny wyglądać mądre oddziaływania wychowawcze mające na celu rozwijanie sumienia dzieci, zostało wnikliwie opisane w najróżniejszych pozycjach książkowych, części których syntetyczny przegląd został ukazany w rozdziale 5 oraz podczas szczegółowej analizy wyników. Nie chcąc powielać przedstawionych już w tej pracy zagadnień, teraz chciałabym poruszyć jedynie wybiórczo klika kwestii, które jawią mi się jako szczególnie ważne w kontekście uzyskanych wyników.

Jednym z kluczowych problemów, z jakim musimy się dziś zmierzyć jako wychowawcy zatroskani o kondycje moralną młodych ludzi, jest jednoznaczne określnie podmiotów w pierwszej linii odpowiedzialnych za podejmowanie oddziaływań związanych z wychowaniem sumienia. Trudno dyskutować z tezą, że kolebką rozwoju i kształtowania sumienia dzieci jest ich dom rodzinny. Z pewnością dla osób religijnych, takim ważnym miejscem wychowania młodego pokolenia w duchu wartości, jest także zgodny z wyznawaną przez nich wiarą Kościół. Nieco mniej jednoznaczne jest już jednak stwierdzenie, że jednym z ważnych podmiotów odpowiedzialnych za kondycję moralną swoich podopiecznych, jest także szkoła.

To, że szkoła oprócz funkcji kształcącej, pełni także funkcję wychowawczą w duchu pewnych uniwersalnych wartości, można uznać za truizm. A jednak, kiedy L. Sałaciński (2010, s. 223) prosił nauczycieli o ustosunkowanie się do stwierdzenia,

że „wychowanie do wartości powinno być domeną wyłącznie rodziców i wychowania w rodzinie", co czwarty nauczyciel prezentował taki właśnie pogląd. Te, jak i inne badania (m.in. Dudzikowa, Beszterda, 2010; Dakowicz, 2011) jednoznacznie pokazują, że znaczna część nauczycieli nie chce, boi się lub też nie ma w ogóle świadomości tego, że jednym z kluczowych ich zadań jest moralne kształtowanie swoich podopiecznych, a co z tego wynika - po prostu tego nie robi, przynajmniej w formie podejmowania świadomych oddziaływań w tym zakresie. Tymczasem doświadczenia dzieci zdobywane w szkole, zgodnie z otrzymanymi przeze mnie wynikami, mają znaczący związek z właściwościami i rozwojem ich sumienia. Negatywne, przeciętne, a nawet już „raczej pozytywne" doświadczenia dzieci wyniesione z relacji rówieśniczych, z relacji z nauczycielami, z doświadczanych sukcesów i porażek edukacyjnych wiążą się istotnie z ich zdecydowanie gorszym funkcjonowaniem moralnym, w tym z częstszym odwoływaniem się w podejmowaniu moralnie słusznych zachowań do motywów egocentrycznych, a zatem nie wynikających z moralnie wartościowych pobudek.

Oczywiście dziecko nie przychodzi do szkoły amoralne, ale już z pewnym w znacznym stopniu ukształtowanym sposobem postrzegania, wartościowania i przeżywania moralnej rzeczywistości. W szkole on się ujawnia i wpływa na jego funkcjonowanie w pionowych i poziomych relacjach interpersonalnych, jak również w zdobywaniu przez niego sukcesów edukacyjnych. A więc to nie tylko nauczyciel, rówieśnicy i doznawane porażki czy osiągnięcia mają wpływ na jego sumienie. Ale to także sam uczeń, z tym, co sobą reprezentuje, wpływa na swoje otoczenie, wchodzi z tym otoczeniem w interakcję, czego ostatecznym efektem jest pewien sposób postrzegania go przez nauczycieli i rówieśników. Należy więc uznać, że kierunek tego wpływu jest dwustronny, przyjmuje postać sprzężenia zwrotnego. Na czym więc polega odpowiedzialność nauczyciela w kontekście moralnej kondycji swoich wychowanków?

Odpowiedź na to pytanie wiąże się z refleksją - co zrobił on w okresie, jaki przyszło mu spędzić ze swoimi podopiecznym, aby ci stali się lepszymi, bardziej wrażliwymi moralnie ludźmi, aby odkryli i przyjęli ważne społecznie normy, które wykraczają poza ich własne egocentryczne interesy, a które dają im możliwość odnalezienia się w świecie, dokonywania odpowiedzialnych wyborów? Odpowiedzialność nauczyciela za rozwój sumienia swoich uczniów ma przede wszystkim charakter odpowiedzialności osobistej, związanej z przekonaniem, że zrobił on wszystko, co było możliwe, aby pomóc wychowankowi w kształtowaniu jego

sumienia, aby być przy nim, wspierać go, towarzyszyć mu na tej drodze. A zatem, już teraz staje się jasne, że problem wychowania moralnego nie jest problemem, który można rozwiązać kolejną ustawą, rozporządzeniem, narzuconym nauczycielowi i uczniom programem wdrażania moralnie słusznych zachowań, które będą następnie podlegały ewaluacji zgodnie z arbitralnie przyjętymi kryteriami. Sfera sumienia człowieka, jest zbyt delikatna, zbyt „żywa", aby można było kształtować ją w oparciu o programy, do których realizowania obliguje się nauczycieli bez ich akceptacji i osobistego przekonania.

Wyłania nam się tu kolejny problem, dotyczący tym razem, jakości relacji łączącej nauczyciela ze swoim wychowankiem. Relacja ta, aby móc konstruktywnie wpływać na rozwój sumienia wychowanka, kształtowanie jego moralnej tożsamości musi być oparta na wzajemnym zaufaniu, szacunku, akceptacji. Musi wyzwalać w nim doświadczenie własnej podmiotowości, odpowiedzialności za podejmowane działania, opierać się na wolności i dialogu (por. Woronowicz, 2006). Nauczyciel musi być dla ucznia wsparciem w trudnościach, wzmacniać w nim poczucie własnej wartości (niezależnie od osiąganych przez niego sukcesów). Ale nauczyciel musi być także, a może przede wszystkim, dla ucznia wiarygodną moralnie osobą, tzn. spójną w tym, co głosi, z tym, co prezentuje w swoim zachowaniu, musi być dla niego autorytetem. I chociaż taka postawa z pewnością nie gwarantuje, że wszystkie dzieci staną się bardziej dojrzałe moralnie, to jednak staje się ona kluczem do kształtowania dobrego klimatu w szkole, w klasie, sprzyjającego ujawnianiu się moralnie słusznych zachowań.

Niezależnie bowiem od tego, czy nauczyciele tego chcą, czy nie oddziaływują oni na swoich podopiecznych. Jedyną niewiadomą jest tylko to - do czego te oddziaływania prowadzą - czy do moralnej samoświadomości, odpowiedzialności za podejmowane zachowania, aktywności, wewnętrznej motywacji, czy też do zewnątrzsterowności, bierności, interesowności i braku inicjatywy. To bowiem, że szkoła zapomniała o swojej funkcji wychowawczej nie oznacza, że nie wpływa na swoich wychowanków. Wpływa, ale poprzez działania przypadkowe, nieświadome, spontanicznie, bez ustalonego kierunku i celu, a zatem z poważnym zagrożeniem, że przy niesprzyjającym układzie czynników może stać się miejscem demoralizacji swoich podopiecznych, co niestety także niejednokrotnie ma miejsce.

Nauczycielom musi towarzyszyć więc głęboka świadomość swojej roli w kształtowaniu moralnej tożsamości swoich podopiecznych. Aby zyskać tę głęboką świadomość, muszą oni posiąść wiedzę jak należy to czynić. Wiedza ta powinna zostać

następnie przepracowana, przemyślana, przedyskutowana przez nich w „wewnętrznym dialogu" z samym sobą oraz w dialogu z innymi osobami. Musi stać się ona integralnym elementem ich sposobu myślenia, odbioru rzeczywistości, elementem ich świadomości moralnej. Tylko taka poparta osobistą refleksją świadomość może stanowić podstawę ich osobistego doskonalenia się moralnego, które w podejmowaniu tego typu oddziaływań jest warunkiem koniecznym, ale także podstawę mądrze podejmowanych oddziaływań względem wychowanków. Wychowawca mądrze i świadomie podejmujący działania wie bowiem, że czasami ich najlepszą formą jest rozmowa, dyskusja, negocjowanie, czasami wskazanie przykładu, a czasami po prostu milczenie i pozostawienie dzieciom swobody działania. A zatem oddziaływania te muszą być podejmowane z wyczuciem, z uwzględnieniem specyfiki danej klasy, konkretnych dzieci. Pięknie kruchość, a nawet swoisty paradoks, tego problemu obrazuje P. Valadier (1997, s. 115) pisząc, że jeśli dziecko nie spotka się z przekazem norm, to nie będzie możliwe rozbudzenie jego sumienia, jego moralnych pragnień, ale jeśli się z nimi spotka, to może być to dla niego „miażdżące". Taka świadomość konsekwencji oddziaływań, ciągłe balansowanie między tym, że już za dużo, a tym, że jeszcze za mało, za mglisto, ten permanentny brak pewności siebie, to konieczne warunki podejmowanych oddziaływań. Stąd bycie wychowawcą mającym wpływ na sumienie podopiecznych, to nie tylko świadomość treści, form, metod, ale to przede wszystkim stan umysłu, gotowości do tego typu oddziaływań, to umiejętne czekanie na moment, sprzyjającą dla przekazu wartości sytuację, aby słowo stało się „pedagogicznie dojrzałe", „żywe", a wychowankowie gotowi je przyjąć, aby poznać „barwę, ciepło, wagę i blask" wyższych wartości (Homplewicz, 1996, s. 159 - 160).

Tematów do podejmowanych rozmów nauczyciela z uczniami jest z pewnością wiele. W świetle uzyskanych wyników na szczególną uwagę w drugim etapie nauki w szkole podstawowej zasługują problemy związane z uczciwością i obowiązkowością, które okazują się tracić w tym czasie szczególnie na znaczeniu. Ważne byłoby także, zgodnie z tymi wynikami, poruszanie problematyki współczesnej kultury przyjemności, rządzących w niej mechanizmów, kształtowanie odpowiedzialnego korzystania z jej dóbr, nazywania jej zagrożeń, jak również określenia, w czym wyraża się wolność jej odbiorców. Dużym obszarem podejmowanych oddziaływań wychowawczych powinno być także kształtowanie nawyku refleksji, zaznajamianie uczniów z problematyką pracy nad sobą oraz poszerzanie ich świadomości moralnej poprzez wdrażanie do rozumienia sensu norm, ich pozytywnych długofalowych konsekwencji, w odróżnieniu od

podejmowania niezgodnych z nimi zachowań skupionych jedynie na zaspokajaniu doraźnych potrzeb.

Kwestią kluczową dotyczącą podejmowanych oddziaływań wychowawczych, poruszaną już kilkakrotnie w tej pracy, a jednak nieustannie domagającą się podkreślenia, jest dobór do tych oddziaływań odpowiednich metod wychowawczych. Potrzeba ich zrewidowania znajduje także czytelne uzasadnienie w uzyskanych przeze mnie wynikach badań, które wykazały, że wraz z wiekiem coraz więcej dzieci podejmuje zachowania moralne nie ze względu na nakaz czy rozumienie norm, ale pod wpływem motywów wynikających z egocentrycznych potrzeb, wzbudzonych przez pozytywne czy negatywne wzmocnienia. Odwoływanie się dzieci do tego typu motywacji już w wieku 10 lat, wykazywało także silne znamiona trwałości, przekładając się na gotowość do kierowania się tymi motywami także za dwa lata.

Ważne jest również, aby oddziaływania te miały miejsce już w nauczaniu początkowym (zob. Lasota, 2008a), a następnie, jako kontynuacja, w drugim etapie nauki w szkole podstawowej, oczywiście z uwzględnieniem specyfiki rozwoju dzieci w danym okresie. Analiza jakościowa uzyskanych wyników pokazała, jakie skutki w czwartej klasie ma autorytarne, nie zorientowane na rozwijanie wewnętrznej motywacji dzieci, egzekwowanie moralnie słusznych zachowań w nauczaniu początkowym. Problem ten, w tych badaniach jedynie zasygnalizowany, domaga się rzetelnego zweryfikowania na reprezentatywnej próbie badawczej.

Ważnym aspektem w rozwijaniu moralnych dyspozycji dzieci w szkole jest nawiązanie współpracy z ich rodzicami. Fundamentem tej współpracy musi być obustronne zaufanie, przekonanie, że obie strony tej relacji dbają o dobro dziecka. Budowanie tej więzi nie może zatem opierać się tylko na suchym przekazywaniu sobie wzajemnie informacji, ale na okazywaniu sobie szacunku, akceptacji, serdeczności, a przez to danie rodzicowi impulsu do działania. To i tak ostatecznie od niego zależy, jak wykorzysta zdobyte w szkole informacje o dziecku. Nawiązanie dobrej współpracy z rodzicami, zwłaszcza w sytuacji różnego typu problemów dzieci, zwiększa szanse ich konstruktywnego rozwiązania, jak i stanowi dobry prognostyk na przyszłość.

Ciekawym sposobem wspierania przez nauczycieli rozwoju sumienia podopiecznych jest także zachęcanie ich do uczestnictwa w różnego typu zorganizowanych grupach, organizacjach opierających się na formacji moralnej swoich członków. Jedną z takich organizacji jest harcerstwo. Młodzi ludzie, praktycznie w każdym wieku mogą zdobyć w nim tak cenny szlif moralny, poprzez podejmowanie

różnych form aktywności zespołowej, wspólne zabawy, działania, poszukiwanie przygód, ale także poprzez celowe wdrażanie ich poprzez te aktywności do kształtowania swojego charakteru – wytrwałości w działaniu, samodyscypliny, wierności przyjętym ideałom. Uczniowie uczęszczający na lekcje religii mogą być zapraszani do uczestnictwa w różnych formach grup religijnych, w których także ma miejsce formacja nie tylko religijna, ale i społeczno - moralna swoich członków. Także inne organizacje, a nawet kółka – teatralne, muzyczne, krajoznawcze, sportowe – prowadzone przez osoby świadome zasad moralnego wychowania, mogą pozostawić niezatarty ślad w osobowości młodego człowieka, mający swój wydźwięk także w dorosłym życiu[87].

Aby nauczyciele mogli sprostać tym zadaniom, ważne byłoby, aby mieli możliwość uczestniczenia w warsztatach dotyczących rozwijania swojej wrażliwości moralnej. Osobiście uczestniczyłam kiedyś w jednym z warsztatów Nauczania Wartości prowadzonym przez Elżbietę Olszewską, od lat związaną z fundacją „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom" i z całym przekonaniem mogę stwierdzić, że efektem tego uczestnictwa była wielka potrzeba przekazywania dzieciom ważnych społecznie wartości oraz doświadczenie własnej odpowiedzialności za te działania. Z pewnością korzystne byłoby, aby nie tylko pojedynczy nauczyciele uczestniczyli w takich warsztatach, ale całe grono pedagogiczne, co mogłoby zaowocować zawiązaniem się pewnej wspólnoty myśli. Wychowanie moralne, to bowiem nie oddzielna przynależna jedynie wychowawcy sfera oddziaływań, ale „wspólny mianownik" wszystkich oddziaływań podejmowanych w szkole (zob. Marek, Pasierbek, 2006, s. 7).

Problemem otwartym pozostaje jednak cały czas, jak docierać do rodziców i nauczycieli, aby chcieli wychowywać moralnie. Wskazałam już, że jednym ze sposobów jest nawiązywanie kontaktów nauczycieli z rodzicami. Jak docierać jednak do nauczycieli, którzy przecież z racji swojego wykształcenia, powinni już takie odziaływania podejmować, mieć głęboką świadomość ich konieczności?

Najbardziej skutecznym sposobem uwrażliwiania nauczycieli, rodziców i innych odpowiedzialnych za wychowanie osób na zagadnienia rozwoju moralnego dzieci

[87] Zgodnie z wynikami badań I. Lasoty (2004) – studenci, którzy byli członkami grup zorganizowanych (głównie harcerskich i religijnych) znacznie częściej preferowali orientację perfekcjonistyczną (zorientowaną na rozwijanie swojego potencjału), oraz zorientowaną na urzeczywistnianie ważnych dla siebie wartości i ideałów. Studenci, którzy nie byli członkami takich grup lub też, którzy uczestniczyli w życiu grup nieformalnych skupionych jedynie na wspólnym spędzaniu czasu częściej preferowali natomiast orientację hedonistyczną. Wyniki te ze względu na małą próbę badanych (60 osób) mają jedynie charakter prognostyczny, niemniej godny dalszej weryfikacji.

i młodzieży, jest zainicjowanie pewnego ruchu oddolnego. Kolejna reforma oświaty, wyznaczanie zadań nauczycielom, a potem ich ewaluacja przez specjalistów zgodnie z przyjętymi kryteriami, sprzyja jedynie podejmowaniu dobrze udokumentowanych działań pozornych. Tymczasem rozwijanie sumienia dzieci nie może podlegać takiej biurokracji, fikcji. W sumieniu, którego wartością najwyższą jest prawda, nie może być miejsca na fałsz i pozory. Takie oddziaływania zupełnie mijają się z celem, a wydaje się, że prowadzone jedynie dla spełnienia obowiązku, bez przekonania, mogłyby przynieść nawet skutek zupełnie przeciwny.

W moim odczuciu pierwszym ogniwem tego oddolnego ruchu jest ożywianie dyskusji, rozmów, spotkań dotyczących rozwoju moralnego dzieci i młodzieży oraz związanych z tym zagrożeń. Z pewnością konieczność ich podjęcia, nie domaga się w dzisiejszych czasach szczególnego uzasadnienia. Dyskusje te, spotkania, rozmowy powinny przyjmować różne formy - od profesjonalnych dyskusji panelowych z udziałem naukowców, rodziców, uznanych osobistości w tym względzie, poprzez rozmowy bardziej codzienne prowadzone w mediach w popularnych, stosownych do tego programach. Ważnym elementem ożywiania tych dyskusji, rozmów powinny być prowadzone na szeroką skalę badania dotyczące różnych aspektów funkcjonowania moralnego dzieci i młodzieży. Wyniki przeprowadzonej przeze mnie ankiety czytelnie pokazały jak wiele jeszcze nie wiemy na temat moralnego funkcjonowania młodych ludzi, jak wiele badań w tym zakresie domaga się aktualizacji. Ważne jest jednak nie tylko to, aby były one prowadzone, ale także, aby ich wyniki były popularyzowane. Oprócz bowiem bardzo ważnej roli poznawczej, wzbogacającej naszą wiedzę o rozwoju człowieka, problemy w nich poruszane są także ważne społecznie, a zatem z ich rezultatami powinni być zaznajamiani nauczyciele, rodzice i inne osoby odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży. Często niestety odnosi się wrażenie, że wiele z nich zostaje zamkniętych na uniwersytetach, w bibliotekach specjalistycznych, niektóre trafiają do czasopism fachowych, których odbiorcami jest bardzo wąska grupa osób. Szkoda, że efekty tych naukowych poszukiwań nie stanowią punktu wyjścia dla rozmów na ważne problemy, w tym problemy moralne, prowadzonych nie tylko na uczelniach, ale także w zwykłych szkołach i placówkach wychowawczych. Z pewnością ożywiłyby one te dyskusje, uczyniły je bardziej autentycznymi i sensownymi.

Potrzebne jest więc rozpowszechnianie wyników prowadzonych badań, w tym dotyczących moralnego funkcjonowania młodych ludzi nie tylko na drodze zaangażowania poszczególnych badaczy, ale przez nadanie mu bardziej systemowego

charakteru. Uważam, że bardzo prostym i tanim sposobem ich upubliczniania byłoby na poziomie ministerialnym stworzenie mailowej bazy danych wszystkich placówek wychowawczych, a następnie przekazywanie tą drogą dyrektorom tych placówek raportów z badań, opracowanych w prostej formie przez ich autorów (łącznie z rekomendacją uczelni, na jakiej zostały przeprowadzone). Nauczyciele byliby zatem na bieżąco informowani o ich rezultatach.

Ważnym ogniwem docierania do pracujących już wiele lat w szkole nauczycieli, powinni być także młodzi nauczyciele. Nowi nauczyciele powinni stanowić zawsze dla szkoły pewien powiew ożywczego powietrza, stanowić wyzwanie. Niestety rozmowy z nauczycielami, jak i obserwacja realiów szkolnych pokazują, że do polskich szkół zbyt często trafiają osoby przypadkowe, które np. skończyły kurs pedagogiczny nie z przekonania, ale „na wszelki wypadek" lub też osoby, które skończyły studia pedagogiczne, ale zupełnie nie potrafią przekładać zdobytej na studiach wiedzy na praktykę. Problem nieprawidłowego kształcenia nauczycieli, tak ważny z punktu widzenia ich przyszłej roli bycia wychowawcą, jest często podnoszony przez specjalistów, stąd też ograniczę się w tym miejscu jedynie do jego zasygnalizowania.

Rzeczywistość, w jakiej przyszło nam dzisiaj rozwijać sumienia dzieci, jest złożona. Ludzie – także dorośli - coraz częściej tracą w niej aksjologiczny azymut, gubią się w ilości proponowanych im przez współczesną kulturę ofert. W świecie tym szczególne miejsce powinno przypadać przekazywaniu młodym ludziom wartości, które będą mogły stać się ważnym kryterium podejmowanych przez nich decyzji. Trafnie problem ten już prawie 40 lat temu wyraził V. Frankl (1978, s. 92 – 93) pisząc: „Żyjemy w czasach poczucia bezsensu. W tych naszych czasach wychowanie musi starać się nie tylko o przekazywanie wiedzy, lecz również o ulepszanie sumienia, tak by człowiek był wystarczająco wrażliwy, by usłyszeć tkwiące w każdej sytuacji żądania. W czasach, gdy dziesięć przykazań straciło dla wielu na swej ważności, człowiek musi mieć możliwość usłyszenia dziesięciu tysięcy przykazań, utajonych w dziesięciu tysiącach sytuacji, z jakimi styka się w życiu. Wówczas nie tylko jego życie będzie mu się jawić jako sensowne, lecz sam będzie również zabezpieczony przed konformizmem i uleganiem przemocy. Tylko bowiem czuwające sumienie czyni go zdolnym do „oporu" …".

Jako wychowawcy możemy, a nawet musimy zatem wyposażyć dzieci w skuteczne narzędzia umożliwiające im kształtowanie własnej tożsamości, własnego sytemu wartości, po to, aby się nie pogubiły, aby potrafiły, często wbrew temu co się im

wmawia, właściwie ukierunkować swoje życie, aby pomóc im odpowiedzieć sobie na ważne egzystencjalne pytania, które w kontekście współczesnej kultury tak trafnie stawia Maria Straś– Romanowska (2004, s. 58): „Co robić z wolnością, skoro można robić wszystko? Kim być, skoro można być kim się chce? Jak żyć, żeby odnaleźć siebie i sens swojego życia?”

To, jakie będzie sumienie naszego wychowanka nie zależy ostatecznie od nas - wychowawców. Zależy od niego samego. Nam pozostaje jedynie stwarzanie najlepszych warunków do jego rozwoju i towarzyszenie mu w tej drodze – tylko tyle, a może - aż tyle.

Bibliografia

Allport G.W. (1988). *Osobowość i religia.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

Appelt K. (2008). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka.* Gdańsk: GWP.

Aronson E. (2002). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997). *Psychologia społeczna.* Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Arska – Karyłowska B. (1982). *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania.* Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.

Atkins R., Hart D., Donnelly T.M. (2004). Moral Identity Development and School Attachment. W: D. K. Lapsley, D. Narvaez (red.). *Moral Development, Self and Identity.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Augustyniak – Kopka J. (1994). *O społecznych uwarunkowaniach postrzegania moralnego.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Babbie E. (2009). *Podstawy badań społecznych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Balcerzak – Paradowka B. (2004). *Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków: przemiany, zagrożenia, potrzeba działań.* Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.

Bałachowicz J. (2008a). Podmiotowość jako kulturowy sposób adaptacji człowieka w świecie. Problemy i zadania edukacji. W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, nr 3.

Bałachowicz J. (2008b). Podmiotowość dziecka – teoria czy potrzeba dnia codziennego. W: *Życie szkoły*, nr 7.

Bałachowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością.* Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Bałachowicz J. (2011). Codzienność wychowawcza w rodzinach wiejskich. W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, nr 4.

Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bardziejewska M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A.I. Brzezińska (red.). *Portrety psychologiczne człowieka*. Gdańsk: GWP.

Bartnik, Cz. (2001). *Historia filozofii*. Lublin: Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej „Gaudium".

Batson C.D., Ahmad N., Stocks E.L. (2008). Korzyści i problem związane z altruizmem wzbudzonym przez empatię. W: A. G. Miller (opr.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej.* Kraków: Wydawnictwo WAM.

Bauer J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bee H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka.* Poznań: Wydawnictwo Zysk o S-ka.

Biblia Tysiąclecia. Wydanie czwarte (1996). K. Dynarski (red.). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.

Birch A. (2009). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Błasiak A. (2009). *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna IGNATIANUM. Wydawnictwo WAM.

Bochno E. (2004). *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego: studium teoretyczno – empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Bochno E. (2009). Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami. W: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.). *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji.* Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

Bochno E. (2010). Jakość treściowego wizerunku szkoły i jej uwarunkowania. Z doświadczeń studentów. Relacje rówieśnicze. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak – Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne.* T.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Borkowska A., Macander D. (2007). Budowanie relacji z uczniami w opiniach nauczycieli. W: *Remedium*, nr 2-3.

Boyd D., Bee H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka.* Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Brezinka W. (2007). *Wychowywać dzisiaj.* Zarys problematyki. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Brzezińska A.I. (2005). *Społeczna psychologia rozwoju.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Brzezińska A. I. (2008a). Jak przebiega rozwój człowieka? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.

Brzezińska A. I. (2008b). Jak trafnie rozpoznać problemy rozwojowe? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.

Brzezińska A. I. (2014). Szkoła, czyli życie tu i teraz. W: *Psychologia w szkole*, nr 1.

Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008). Psychologia rozwoju człowieka. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki,* t.2. Gdańsk: GWP.

Brzeziński J. (2005). *Metodologia badań psychologicznych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Brzozowski P. (2007). *Wzorcowa hierarchia wartości polska, europejska czy uniwersalna? Psychologiczne badania empiryczne.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej.

Bukraba – Rylska I., Burszta W. J. (red.). *Stan i zróżnicowanie kultury wsi i małych miast w Polsce: kanon i rozproszenie.* Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Buksik D. (2003). *Wrażliwość sumienia. Studium psychologiczne.* Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno – Pedagogicznej.

Buła A. (2010). Dydaktyczne możliwości zastosowania dociekań filozoficznych w kształceniu zintegrowanym. W: B. Śliwerski, Z. Melosik (red.). *Edukacja alternatywna XXI wieku.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

CBOS (2008). *Kontakty społeczne w miejscu zamieszkania.* Warszawa.

CBOS (2009a). *Wiara i religijność Polaków dwadzieścia lat po rozpoczęciu przemian ustrojowych.* Warszawa.

CBOS (2009b). *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym.* Warszawa.

CBOS (2013a). *Wartości i normy.* Warszawa.

CBOS (2013b). *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie.* Warszawa.

CBOS (2013c). *Wieś polska – postawy, styl życia.* Warszawa.

CBOS. (2015). *Kto marzy o życiu na wsi, a kto o życiu w mieście?* Warszawa.

Chlewiński Z. (1982). Rola religii w funkcjonowaniu osobowości. W: Z. Chlewiński (red.). *Psychologia religii.* Lublin: Wydawnictwo KUL.

Chlewiński Z. (1987). *Postawy a cechy osobowości.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Chlewiński Z. (1991). *Dojrzałość. Osobowość, sumienie, religijność.* Poznań: W drodze.

Chudy W. (2006). Refleksja. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku (R – St),* t.5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Cibor R. (2000). Pokusa jako zjawisko psychologiczne. W: A. Murzyn, R. Cibor, S. Michałowski. *Dziecko w świecie pokus*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Ciekiera C.M. (2001). Rozwój ku wyższym wartościom profilaktyką przestępczości. W: B. Urban (red.). *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Crocker J., Lee S.J., Park L.E. (2008). Dążenie do poczucia własnej wartości. Konsekwencje dla dobra i zła. W: A. G. Miller (opr.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Cudowska A. (1997). *Orientacje życiowe współczesnych studentów.* Białystok: Trans Humana.

Cybal – Michalska A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata: studium socjopedagogiczne.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Cybal – Michalska A. (2010). Społeczeństwo przyszłości w wyobrażeniach młodzieży: indywidualistyczna vs. kolektywistyczna koncepcja społeczeństwa. W: B. Śliwerski, Z. Melosik (red.). *Edukacja alternatywna w XXI wieku.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Czerkawski J. (2012). Wychowanie sumienia istotnym elementem kształtowania ku wartościom. W: D. Adamczyk (red.). *Fenomen sumienia*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Czerniawska M. (2000). Agresja a system wartości. W: R. Derbis (red.). Jakość *rozwoju a jakość życia*. Częstochowa: WSP.

Czerniawska M. (2002). Empatia a system wartości. W: *Przegląd Psychologiczny*, nr 1.

Czerniawska R., Kubicka H. (2010). Problem ubóstwa dzieci mieszkających na wsi – relacja z badań. W: *Problemy wczesnej edukacji. Dzieciństwo w horyzontach biedy*, nr 1.

Czyżowska D. (1993). Sprawiedliwościowa koncepcja moralności a różnice w rozumowaniu moralnym kobiet i mężczyzn. W: *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, nr 1.

Czyżowska D. (2012). *Sprawiedliwość i troska. O sposobach rozwiązywania dylematów moralnych przez kobiety i mężczyzn*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Czyżowska D., Niemczyński A., Kmieć E. (1993). Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence'a Kohlberga. W: *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, nr 2.

Dakowicz L. (2011). Wartości etyczne w przekazie nauczycieli wybranych szkół gimnazjalnych w Białymstoku. W: *Edukacja*, nr 3.

Davis M.H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania.* Gdańsk: GWP.

Dąbrowska E.T., Wojciechowska – Charlak B. (1997). *Między praktyką a teorią wychowania.* Lublin: WUMCS.

Denek K. (1999). *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Denek K. (2001). Etyka wprowadzana do pedagogiki: księga jubileuszowa poświęcona profesorowi Januszowi Homplewiczowi z okazji czterdziestolecia jego pracy naukowej. W: A.W. Maszke (red.) *Od prawa szkolnego do etyki pedagogicznej*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Denek K. (2003). Wartości jako źródło edukacji. W: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski. *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Denek K., Przyszczypkowski K., Urbański – Korż R. (2001). *Aksjologiczne podstawy edukacji*. Poznań – Toruń: Wydawnictwo EDYTOR.

DePaulo B.M. (2008). Różne oblicza kłamstwa. W: A. G. Miller (opr.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków. Raport. J. Czapiński, T. Panek (red.). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

Domachowski W. (2007). *Przewodnik po psychologii społecznej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Drachal H. (2012). Wieś wciąż odstaje: dzieci z małych środowisk na egzaminach nadal wypadają słabiej niż ich rówieśnicy z wielkich miast. W: *Głos Nauczycielski*, nr 27.

Drüe H. (1999). Sumienie w psychoanalizie Freuda. W: P. Dybel (red.). *Sumienie, wina, melancholia. Materiały polsko- niemieckiego seminarium, Warszawa, październik 1997.* Warszawa: Wydawnictwo: IFiS PAN.

Dudzikowa M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą – z teorii i praktyki.* Warszawa: Spółka Wydawnicza TERRA.

Dudzikowa M. (2006a). Zmiana? Zacznijmy od siebie. W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze,* nr 1.

Dudzikowa M. (2006b). O rozwijaniu kompetencji autokreacyjnych wychowanków. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze,* nr 2.

Dudzikowa M. (2006c). Aura emocjonalna. Wokół pojęcia i potrzeby autorytetu. W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze,* nr 5.

Dudzikowa M. (2006d). O prawomocności autorytetu w edukacji. W: *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, nr 7.

Dudzikowa M. (2008). Autorytet jest zawsze relacją. W: *Psychologia w szkole,* nr 3.

Dudzikowa M. (2010). Ku sprawstwu, współpracy i refleksyjności poprzez ich doświadczanie w edukacji szkolnej. Brunerowskie przesłanie w praktyce. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak – Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne.* T.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Dudzikowa M., Wawrzyniak – Beszterda R. (red.). (2010). *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne.* T.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Dunlop W. L. (2015). The Redemptive Story: A Requisite for Sustaining Prosocial Behavioral Patterns Following Traumatic Experiences. W: *Jurnal of Constructivist Psychology*, nr 1.

Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci. Z przedmową Jerome'a Brunera*, przeł. M. Biełacka – Pikul. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Durkheim, E. (1990). *Elementarne formy życia religijnego.* Warszawa: PWN.

Dymara B. (2003). Poszukiwanie ładu umysłu i serca, czyli życie według wartości. W: B. Dymara, M. Łopatkowa, A.Z. Pulinowa, A. Murzyn. *Dziecko w świecie wartości,* cz. II. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Dymara B. (2011). Sztuka bycia nauczycielem. W: W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lukasova – Kantorkova. *Nauczyciele, Wartości, Świat.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Dziewięcki, M. (1999). Człowiek w obliczu sumienia. W: S. Łabendowicz (red.). *Wyznawać wiarę dzisiaj*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.

Eisenberg N., Valiente C., Champion C. (2008). Reakcje pokrewne empatii. Korelaty moralne, społeczne i socjalizacyjne W: A. G. Miller (opr.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej.* Kraków: Wydawnictwo WAM.

Eisenberg N., Spinrad T.L., Morris A. (2014). Empathy – Related Responding in Children. W: M. Killen, J.G. Smetana (red.). *Handbook of Moral Development.* New York: Psychology Press.

Ekman P., Mason Ekman M. A., Ekman T. (2014). *Dlaczego dzieci kłamią. Jak rodzice mogą wspierać prawdomówność swoich dzieci.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Elias M.J., Tobias S.E., Friedlander B.S. (1998). *Dziecko emocjonalnie inteligentne.* Poznań: Moderski i S-ka.

Encyklopedia Nauczania Moralnego. Jan Paweł II. (2005). J. Nagórny, K. Jeżyna (red.). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne - POLWEN.

Erikson E. H. (2012). *Dopełniony cykl życia.* Gliwice: Wydawnictwo HELION.

Famuła – Jurczak A., Tłuczek – Tadla E. (2010). Jakość treściowego wizerunku szkoły i jej uwarunkowania. Z doświadczeń studentów. Oferta pozalekcyjna. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak – Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne.* T.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Fedyszak – Radziejowska B. (2014). Społeczności wiejskie dziesięć lat po akcesji. Postawy wartości i uwarunkowania społeczno – ekonomiczne. W: I. Nurzyńska, W. Poczta (red.). *Polska wieś 2014. Raport o stanie wsi.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Fernez K., Zajdel K. (2012). *Dorastanie w małych miastach.* Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Firlej W. (2012). Sumienie jako element wychowania moralnego dziecka. W: D. Adamczyk (red.). *Fenomen sumienia.* Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Frankl V. E. (1976). *Homo patiens.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax

Frankl V. E. (1978). *Nieuświadomiony Bóg.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

Frąckowiak T. (1998). *Edukacja, demokracja i sumienie*. *Studium pedagogiczne*. Poznań: Eruditus.

Frąckowiak T. (2007). *O pedagogice nadziei : fascynacje i asocjacje aksjologiczne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Frączek Z. (2004). Homo paedagogicus wobec „kultury instant". W: Z. Frączek (red.). *Aksjologiczne horyzonty wychowania człowieka XXI wieku.* Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

Freud Z. (1993). Ego i id. W: Z. Rosińska. *Freud – wybór pism.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Freud Z. (1975). *Poza zasadą przyjemności.* Warszawa: PWN.

Fromm E. (1994). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki.* Warszawa - Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fromm E. (2005). *O sztuce miłości.* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Fromm E.(2004). *Ucieczka od wolności.* Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik".

Gała A. E. (1992). *Uwarunkowania wychowawcze dojrzałej moralności.* Lublin: Oficyna Wydawnicza „Lew".

Garbula – Orzechowska J. (2007). Płeć jako czynnik różnicujący socjalizację dziecka: raport z badań własnych. W: *Wychowanie na co Dzień*, nr. 4 - 5.

Gąsecki K. (2012). Autorytet nauczyciela w środowisku lokalnym – problem pedagogiczny i społeczny. W: A. Olubiński (red.). *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit".

Głaz S. (2010). Udział wartości w kształtowaniu chrześcijańskiego sumienia młodzieży. W: *Poznańskie Studia Teologiczne,* t. 24.

Goleman D. (1997). *Inteligencja emocjonalna.* Poznań: Media Rodzina.

Golka M. (2005). Przyjemność i zblazowanie. W: J. Grad, H. Mamzer (red.). *Kultura przyjemności. Rozważania kulturoznawcze.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Gołaszewska M. (1978). Internalizacja wartości. W: *Etyka*, t. 16.

Gołąb A. (1979a). Wysokość standardów moralnych a moralne zachowanie się. W: I. Obuchowska, O.W. Owczynnikowa i J. Reykowski (red.). *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Gołąb A. (1979b). Problemy psychologii moralności. W: H. Jankowski (red.). *Etyka*. Warszawa: PWN.

Gołąb A. (1980a). Teoretyczny model mechanizmu internalizacji norm. W: Z. Ratajczak (red.). *Psychologia w służbie człowieka.* Warszawa: PWN.

Gołąb A. (1980b). Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym. W: J. Reykowski (red.). *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi.* Warszawa: Książka i Wiedza.

Gołdyka L. (1994). *Rodzinny i rówieśniczy układ odniesienia młodzieży.* Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Inżynieryjnej.

Górnicka J. (1987). Sumienie i wartości. W: *Człowiek i Światopogląd*, nr 1.

Górnicka – Kalinowska J. (1993). *Idea sumienia w filozofii moralnej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Górska L. (2008) *Podmiot i podmiotowość. Studium w perspektywie poznawczej pedagogiki integralnej*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcińska A. (2012). *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji.* Warszawa: Difin SA.

Gromkowska – Melosik A. (2007). *Ściągi, plagiaty, fałszywe dyplomy.* Gdańsk: Pedagogika GWP.

Gromkowska – Melosik A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Gulin W. (1994). *Empatia dzieci i młodzieży.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Guz S. (1987). *Rozwój i kształtowanie osobowości dzieci w okresie wczesnoszkolnym.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Hall C.S., Lindzey G. (2002). *Teorie osobowości.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hamer – Gutowska K., Gutowski J. (2006). Czy chłopcy to łobuziaki, a dziewczynki to beksy? W: *Psychologia w szkole*, nr 4.

Hiszpańska B. (2012a). Prawda i powinność a struktura sumienia – analiza personalistyczna. W: D. Adamczyk (red.). *Fenomen sumienia.* Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Hiszpańska B. (2012b). Dojrzałe sumienie a wartości. W: D. Adamczyk (red.). *Fenomen sumienia.* Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Hoffman M.L. (1990). Empatia a aktywność prospołeczna. W: W. S. Epstein, J. Reykowski, E. Staub (red.). *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im Ossolińskich.

Hoffman M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.

Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna.* Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

Hurlock E.B. (1985). *Rozwój dziecka*, t. 2. Warszawa: PWN.

Jacobi J. (1996). *Psychologia C. G. Junga.* Warszawa: Wydawnictwo Ewa Korczewska L.C.

Jakubiec M. (1971). Wychowanie sumienia w pierwszych latach życia. W: *Katecheta*, nr 2

Jakubik A. (1975). Psychologia poczucia winy. W: *Psychiatria Polska*, 9.

Jan Paweł II (1993). Encyklika: *Veritatis splendor.* Poznań: Pallottinum.

Jan Paweł II. *V Pielgrzymka Ojca św. do Polski – homilie i przemówienia*. Wrocław: Logos.

Jan XXIII (2003). Encyklika: *Pacem in Terris.* Kraków: Wydawnictwo M.

Jarymowicz M. (1976). Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi. W: J. Reykowski (red.). *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi.* Warszawa: Książka i Wiedza.

Jarynowicz M. (1979). *Modyfikowanie wyobrażeń dotyczących „ja" dla zwiększenia gotowości do zachowań prospołecznych.* Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im Ossolińskich.

Jarymowicz M. (2001). Czy jesteśmy egoistami. W: M. Kofta, T. Szustrowa. (red.). *Złudzenia, które pozwalają żyć.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jarymowicz M., Rogala J. (1976). Wgląd we własny egocentryzm a umiejętność dostrzegania problemów innych ludzi. W: *Studia Psychologiczne*, t.15.

Jazukiewicz I. (1999). *Autorytet nauczyciela.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Jesionek S. (2004). *Wychowanie moralne*. Kraków: Ignatianum: Wydawnictwo WAM.

Jundziłł I. (1975). *O samowychowaniu.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Jung C.G. (1995). *Psychologia a religia.* Warszawa: KR - Wydawnictwo Wrota.

Karyłowski J. (1982). *O dwóch typach altruizmu.* Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Kasprzak T. (2007). Nauczyciele w opinii uczniów – wzajemna ocena. W: *Remedium*, nr 2 – 3.

Katechizm Kościoła Katolickiego (1994). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.

Karwatowska M. (2010). *Uczeń w świecie wartości.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie – Skłodowskiej.

Karwatowska M. (2012). *Autorytety w opiniach młodzieży.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie – Skłodowskiej.

Kawalla Sz., Lewandowska – Tarasiuk E., Sienkiewicz J.W. (red.). (2012). *Baśń w terapii i wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.

Kępiński A. (2004). *Lęk.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Kępiński A. (2013). *Psychopatie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Knasiecka – Falbierwska K. (2010). Jakość treściowego wizerunku szkoły i jej uwarunkowania. Z doświadczeń studentów. Relacje nauczyciel – uczeń/uczniowie. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak – Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne.* T.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kobierski K. (2006). *Ściąganie w szkole. Raport z badań.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kołodziejczyk A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Komorowska B. (2008). Aksjologiczne uwarunkowania trudności wychowawczych. W: *Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t.1.

Konaszkiewicz Z. (1994). Błędy popularyzacji psychologii jako zagrożenie dla pedagogiki aksjologicznej. W: K. Olbrycht (red.). *Edukacja aksjologiczna*, t. 1. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Konstańczak S. (2001). *Internalizacja wartości moralnych.* Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku.

Kopciewicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja: studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Kopciewicz L. (2009). Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów. W: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.). *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji.* Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

Kopczyńska M. (2011). Specyfika pracy wychowawców klas 4-6. W: *Nowa szkoła*, nr 4.

Kosewski M. (1985). *Ludzie w sytuacji pokusy i upokorzenia.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Kotarbiński T. (1976). *Medytacje o życiu godziwym*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Kotłowski K. (1976). *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania moralnego*. Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im Ossolińskich.

Kowalik P. (2011). Wychowawcze znaczenie kar i nagród stosowanych w wychowaniu dzieci przedszkolnych. W: *Nauczyciel i Szkoła*, nr 1.

Kowalik S. (1984). Werbalne techniki projekcyjne. W: H. Sęk (red.). *Metody projekcyjne. Tradycja i współczesność*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kowalski E. (1990a). Konflikt sumienia. W: *Collectanea Theologica*, z. 2.

Kowalski E. (1990b). Funkcjonowanie subiektywnej normy moralności. W: *Collectanea Theologica*, z. 2.

Kowalski G. (2005). Konstytucja PR w procesie upowszechniania wartości społecznych. W: J. Świtka, M. Kuć, I. Niewiadomska (red.). *Rola wartości moralnych w procesie socjalizacji i resocjalizacji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Kozubski Z. (2002). Geneza i istota sumienia. W: *Sumienie. Głos Boga w duszy- wybór tekstów.* Kraków: Wydawnictwo M.

Koźmińska I., Olszewska E. (2007). *Z dzieckiem w świat wartości.* Warszawa: Świat Książki.

Krauze - Sikorska H. (2011). Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla rozwoju. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Krauze – Sikorska H., Kuszak K. (red.). *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju : profilaktyka - diagnoza – terapia.* Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu.

Krąpiec M. (1980). Funkcja refleksji w analizie czynu moralnego. W: *Roczniki Filozoficzne*, z. 2.

Krettenauer T., Malti T., Sokal B. (2008). The development of moral emotions and the happy victimizer phenomenon: a critical review of theory and applications. W: *European Journal of Developmental Science,* nr 2(3).

Krokos J. (2004). *Sumienie jak poznanie. Fenomenologiczne dopełnienie Tomaszowej nauki o sumieniu*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Kuczkowski, S. (1982). Problemy psychopatologii religijności. W: Z. Chlewiński (red.) *Psychologia religii*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

Kujawiński J. (2006). *Szkoła dialogu i samodzielnego uczenia się uczniów.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kupiec H. (2014). Młodzież w sytuacji pokusy – wyniki badań empirycznych. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.). *Sprawności moralne w perspektywie i duchowości i wychowania.* Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Kuras L. (2011). Kształcenie nastawione na podmiotowość uczącego się. W: W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lukasova – Kantorkova. *Nauczyciele, Wartości, Świat.* Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

Kurtek P., Lasota A. (2012). Wybrane psychologiczne aspekty struktury i rozwoju sumienia. W: D. Adamczyk (red.). *Fenomen sumienia.* Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Kuszak K. (2008). *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności.* Poznań: Garmond Oficyna Wydawnicza.

Kwiatkowska E. (2004). Wychowanie do wolności jako istota wychowania w XXI wieku. W: Z. Frączek (red.). *Aksjologiczne horyzonty wychowania człowieka XXI wieku.* Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

Kwiatkowska H. (2011). Ufność i zaufanie w edukacji. W: *Nowa szkoła*, nr 8.

Laskowski A. (2013). Czy i kiedy dzieci tracą zdolność zadawania pytań? W: H. Krauze – Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.). *Świat małego dziecka,* t. 2. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Lasota I. (2004). *Wizja własnej przyszłości a doświadczenia społeczne młodzieży studiującej.* Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem H. Sowińskiej. UAM.

Lasota I. (2008a). Altruizm dziecięcy – utopia czy wyzwanie dla edukacji. W: *Życie Szkoły*, nr 10.

Lasota I. (2008b). W poszukiwaniu życiowej mądrości. W: *Życie szkoły,* nr 9.

Lasota I. (2009). O trudnej sztuce bycia sam na sam ze sobą. W: *Nowa Szkoła,* nr 1.

Leksykon Filozofii Klasycznej. (1997). J. Herbut (red.). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Łaciak B. (1995). Dziewczynki i chłopcy w relacjach społecznych. W: *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1- 2.

Łobocki M. (1998). *Altruizm a wychowanie.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.

Łobocki M., (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza: „ Impuls".

Łobocki M. (2004). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Łobocki M. (2007). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Łopatkowa M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Łopatkowa M. (2006). *Pedagogika serca w dobie globalizacji.* Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Łukaszewski W. (2000). Psychologiczne koncepcje człowieka. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, t. 1. Gdańsk: GWP.

Magda M. (2000). *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Makowska A., Woynarowska B. (2005). Wsparcie uczniów w szkole w badaniach HBSC. W: *Remedium,* nr 7 - 8.

Malewska H., Muszyński H. (1962). *Kłamstwo dzieci.* Warszawa: PZWS.

Malti T., Buchmann A. (2010). Die Entwicklung moralischer Emotionen bei Kindergartenkinder. W: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, nr 7 (59).

Malti T., Ongley S. F. (2014). The Development of Moral Emotions and Moral Reasoning. W: M. Killen, J.G. Smetana (red.). *Handbook of Moral Development.* New York: Psychology Press.

Marek Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno – Pedagogiczna Ignatianum: Wydawnictwo WAM.

Marek Z., Pasierbek W. (2006). Wychowanie moralne i sumienie człowieka. W: *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3.

Mariański J. (2007). Między rajem a apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak – Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdysyplinarne ujęcie*, t.2. Gdańsk: GWP.

Mariański J. (2014). *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności. Tożsamość czy rozbieżność. Studium socjologiczne.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Maslow A.H. (2004). *W stronę psychologii istnienia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Matyjas B. (2012). Szanse edukacyjne dziecka wiejskiego. Stan uwarunkowania i perspektywy. W: *Chowanna*, t.1.

Mazur J., Małkowska – Szkutnik A. (2007). Środowisko szkoły a zachowania ryzykowne gimnazjalistów. W: *Remedium*, nr 10.

Meirieu P. (2003). *Moralne wybory nauczycieli*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Mellibruda J. (1980). Ja – Ty – My: *psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Melosik Z. (2010). Słoneczne (pozakulturowe) wakacje – Tożsamość typu all inclusive. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.). *Edukacja alternatywna XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

Melosik Z. (2014). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.

Michalak R. (2011). Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Michalak R. (2013). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno – empiryczne.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Michałowska D. (2010). Kształtowanie wrażliwości na wartości etyczne metodami dramy i psychodramy. W: B. Śliwerski, Z. Melosik (red.). *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Mika S. (1973). Uwagi o internalizacji postaw. W: S. Nowak (red.). *Teorie postaw*. Warszawa.

Mikołajczyk K. (2011). Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Morszczyńska U., Morszczyński S. (2003). Aksjologiczne barwy dziecięcego świata. W: K. Denek, U. Morszczyńska, W. Morszczyński, S. Michałowski. *Dziecko w świecie wartości*, cz. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Murawski K. (1987). *Jaźń i sumienie. Filozoficzne zagadnienia rozwoju duchowego człowieka w pracach Carla Gustawa Junga i Antoniego Kępińskiego.* Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wydawnictwo PAN.

Muszyński H. (1974). *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Muszyński H. (1987). *Rozwój moralny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Muszyńska Ł. (1976). *Altruizm i kolektywizm dziecięcy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Nagórny J. (1997). Sumienie - źródło wolności czy zniewolenia? W: J. Guzowski (red.). *Człowiek sumienia - materiały III spotkań naukowych w „Hosianium", czyli XIII Warmińskie Dni Duszpasterskie, Olsztyn 8.09.1996.* Olsztyn : Wyższe Seminarium Duchowne Metropolii Warmińskiej "Hosianum".

Niemczyński A., Maciejewska A. (1990). Kontekstualny relatywizm sądu moralnego w okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji. W: J. Reykowski (red.). *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania.* Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im Ossolińskich.

Nowak J. (1982). Hierarchia wartości a sumienie w aspekcie psychologii głębi. W: *Roczniki Filozoficzne*, z. 4.

Nowak M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Nowak M. (2004). Norma etyczna. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Nunner – Winkler G. (2013). Moral Motivation and the Happy Victimizer Phenomenon. W: K. Heinrichs, F. Oser, T. Lovat (red.). *Handbook of Moral Motivations: Theories, Model, Applications.* Rotterdam: Sense Publishers.

Obuchowska I. (1996). *Drogi dorastania: psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Obuchowska I. (2008). Adolescencja. W: B. Harwas – Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Okoń W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Okulicz-Kozaryn K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów. W: *Studia Edukacyjne*, nr 29.

Olbrycht K. (2004). Miejsce koncepcji człowieka w edukacji ku wartościom. W: A. Szerląg. *Edukacja ku wartościom: praca zbiorowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Olbrycht K. (2007). *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Olbrycht K. (2007). Strach przed wartościami w wychowaniu. W: *Edukacja i Dialog*, nr 6.

Olejnik S. (1988). *Teologia moralna: dar, wezwanie, odpowiedź,* t..3.*Wartościowanie moralne. Prawo sumienie dobro zło.* Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.

Olek – Redlarska Z. (2002). *Rozumienie pojęć moralnych: edukacja wczesnoszkolna*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.

Oleszkiewicz A., Bąk O. (2006). Ocena zachowań z obszaru maksymalizmu moralnego a dystans społeczny, płeć i rodzaj etyk. W: *Psychologia rozwojowa. Wybrane aspekty rozwoju społecznego człowieka w ciągu życia,* nr 4.

Oleszkiewicz A., Bąk O., Keplinger A. (2005). Maksymalizm moralny w percepcji młodzieży i seniorów. W: *Psychologia rozwojowa. Osobowość i rozwój we współczesnym świecie*, nr 6.

Oleszkiewicz A., Senejko A. (2011). Dorastanie. W: *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Orzoł M. (2011). Oblicza nudy szkolnej. W: *Nowa szkoła*, nr 3.

Ossowska M. (2000). *Normy moralne. Próba systematyzacji.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ossowska M. (2002). *Motywy postępowania. Z zagadnień psychologii moralności.* Warszawa: „Książka i Wiedza".

Palka S. (1997). O podmiotowym traktowaniu uczniów i nauczycieli. W: J. Kostkiewicz (red.). *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej.* Stalowa Wola: Fundacja Uniwersytecka.

Pankowska D. (2005). *Wychowanie a role płciowe.* Gdańsk: GWP.

Pankowska D. (2009). Obraz systemu ról płciowych w polskich podręcznikach dla klas początkowych. W: L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz (red.). *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji.* Warszawa: ENETEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

Pasterniak – Kobyłecka E. (2003). Tworzenie sytuacji aksjologicznych w przestrzeni edukacji. W: L Sałaciński (red.). *Szanse na sukces w szkole: nauczyciel wobec nowych wymagań.* Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Pedagogika. Leksykon (2000). B. Milerski, B. Śliwerski (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Piaget J. (1967). *Rozwój ocen moralnych dziecka.* Warszawa: PWN.

Piekarski G. (2014). Orientacje sprospołeczne wolontariuszy a (nie)wspaniałomyślność działania. W: I. Jazukiewicz, E. rojewska (red.). *Sprawności moralne w perspektywiue duchowości i wychowania*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Pieniążek- Samek M. (2007). „Serce ma swój porządek, rozum ma swój". Kilka pytań do mojego sumienia. W: J. Jagiełło, W. Zuziak (red.). *Sumienie w świetle wolności.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Pietrasiński Z. (1988). Rozwój z perspektywy jego podmiotu. W: M. Tyszkowa (red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia: zagadnienia teoretyczne i metodologiczne.* Warszawa: PWN.

Pietrzak M. (2007). Wartości w ocenie młodzieży licealnej. W: *Nowa szkoła*, nr 1.

Pilch T. (1995). *Zasady badań pedagogicznych.* Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Pilch T., Leopolczyk I. (1995). *Pedagogika społeczna.* Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Pilśniak M. (2007). Dialog osób jako wychowanie. W: *Problemy Opiekuńcz–Wychowawcze*, nr 1.

Pituła B. (2006). Opresyjne czy podmiotowe traktowanie ucznia, czyli kilka refleksji na temat respektowania zasady podmiotowości we współczesnej szkole. W: *Chowanna*, t.1.

Platon (1958). *Obrona Sokratesa.* Warszawa: PWN

Potocka – Hoser A. (1971). *Wyznaczniki postawy altruistycznej: badania nad zachowaniami prospołecznymi*. Warszawa: PWN.

Prężyna W. (1981). *Funkcje postawy religijnej w osobowości człowieka.* Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Przetacznik – Gierowska M. (1988). Stadia psychicznego rozwoju człowieka. Przegląd zagadnień. W: M. Tyszkowa (red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia.* Warszawa: PWN.

Przetacznik – Gierowska M. (1996). Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka. W: M. Przetacznik – Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Przybysz P., Dziarnowska W. (2009). Dekalog w mózgu. W: *Charaktery*, nr 3.

Religia - encyklopedia PWN. (2003). T. 9. T. Gadacz, B. Milerski (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rembowski J. (1989). *Empatia. Studium psychologiczne.* Warszawa: PWN.

Rewera M. (2008). *Autorytet w świadomości młodzieży licealnej. Studium porównawcze na podstawie badań uczniów I Liceum Ogólnokształcącego Collegium Gostomianum w Sandomierzu i Liceum Ogólnokształcącego im. Stefana Żeromskiego.* Stalowa Wola: KUL Jana Pawła II. Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie

Reykowski, J. (1979). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.

Reykowski J. (1980). Nastawienia egocentryczne a nastawienia prospołeczne. W: J. Reykowski (red.). *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi.* Warszawa: Książka i Wiedza.

Rheinberg F. (2006). *Psychologia motywacji.* Kraków: Wydawnictwo WAM.

Rosik S. (1980). Sumienie jako wyznacznik osobowego rozwoju człowieka. W: *Roczniki Filozoficzne*, z. 2.

Rosik S. (1992). *Wezwania i wybory moralne.* Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Rosińska Z. (1993). *Freud.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

Roth I., Reichle B. (2007). Beziehungsorientierte Intervention am Beispiel des „Ich bleibe cool" – Trainings zur Förderung prosozialer Verhaltenweisen und konstruktiver Konfliktlösestrategien bei Kindern im Grundschulalter. W: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie,* nr 5 (56).

Rubacha K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Rousseau J. J. (1933). *Emil, czyli o wychowaniu,* t. 2. Warszawa: Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne – Wydawnictwo Klasyków Pedagogii.

Rusiecki M. (2012). Sumienie normą normującą i normatywną. W: D. Adamczyk (red.). *Fenomen sumienia.* Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Rutkowska K. (2002). Rola grupy rówieśniczej w procesie formowania się tożsamości. W: A.I. Brzezińska (red.). *Szanse rozwoju w okresie dorastania.* Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.

Sałaciński L. (1999). *Dylematy wychowania w reformowanej szkole.* Zielona Góra: ODN.

Sałaciński L. (2010). *Aporie wychowawcze szkoły i nauczyciela. Złudzenia transmisji wartości w edukacji.* Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Sałaciński L. (2011). Aksjologiczne podstawy edukacji szkolnej. W: *Edukacja*, nr 1.

Sarzała D. (2007). Sztuka dokonywania wyborów. W: *Edukacja i dialog*, nr 6.

Schaffer, H.R. (2005). *Psychologia dziecka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schaffer H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Schmidt J. (1992). *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Warszawa: Wydawnictwo „Książnica".

Schűtz A. (2005). Samoocena a strategie interpersonalne. W: J. P. Forgas, K.D. Williams, L. Wheeler (red.). *Umysł społeczny. Poznawcze i motywacyjne aspekty zachowań interpersonalnych.* Gdańsk: GWP.

Schwartz S. (1976). Aktywizacja osobistych standardów normatywnych a zachowania prospołeczne. W: *Studia Psychologiczne*, t. 15.

Seul S. (2009). *Kontekst społecznym w późnym dzieciństwie a rola ucznia.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Sękowska M. (2000). Psychoanalityczna koncepcja rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona. W: P. Socha (red.). *Duchowy rozwój człowieka: fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Siwek H. (red.) (2007). *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*. Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.

Skarżyńska K. (2011). Zawiedzione zaufanie i deficyt pozytywnych doświadczeń a negatywna wizja świata społecznego. W: J. Czarnota – Bojarska, I. Zinserling (red.). *W kręgu psychologii społecznej.* Warszawa: WUW.

Słownik języka polskiego PWN. (1999), t.1., t.2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Siemianowski A. (1979 - 1980). Sumienie. W: *Studia Gnesnesia*, t. 5

Siemianowski A. (2007). Sumienie stróżem wolności. W: J. Jagiełło, W. Zuziak (red.). *Sumienie w świecie wolności.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Słownik psychologii. (2005). I. Kurcz, K. Skarżyńska (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Słownik Wyrazów Obcych. (1991). B. Pakosz, E. Sobol, C. Szkiłądź, H. Szkiłądź, M. Zagrodzka (red.). Warszawa: PWN.

Smoleńska M.Z. (1978). Dystans psychologiczny a ustosunkowanie wobec innych ludzi. W: J. Reykowski (red.). *Teoria osobowości a zachowania prospołeczne.* Warszawa: PAN Instytut Filozofii i Socjologii.

Sobór Watykański II. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Gaudium et spes, 16. W: *Konstytucje, dekrety, deklaracje*. Poznań: Wydawnictwo Pallotinum.

Socha P. (2000). Stadialny rozwój sądów moralnych w koncepcji Lawrence'a Kohlberga. Przegląd i ocena głównych cech. W: P. Socha (red.). *Duchowy rozwój człowieka: fazy życia, osobowość, wiara, religijność: stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytet Jagielloński.

Sokal U. (2001). Wartości preferowane przez osoby dorosłe pochodzące z rodzin pełnych i rozwiedzionych. W: *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. 13.

Sowińska H. (2004). Szkoła jako miejsce życia i rozwoju dziecka. W: H. Sowińska, R. Michalak (red.). *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Sowińska H. (2009). Jak nauczyciele spostrzegają uczniów. W: *Życie szkoły*, nr 3.

Sowińska H. (red.) (2011a). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sowińska H. (2011b). Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sowińska H. (2011c). Wstęp. W: H. Sowińska (red.). *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sowińska H. (2011d). Co wynika z badań – o jakości edukacji. W: *Dyrektor szkoły*, nr 9.

Stach R. (2012). *Sumienie i mózg: o wewnętrznym regulatorze zachowań moralnych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Starnowski W. (2011). *Bycie osobą.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Staub E. (1976). Osobowość i wpływ otoczenia społecznego a zachowanie w sytuacji zagrożenia innego człowieka. W: *Studia Psychologiczne*, t. 15.

Staub E. (1990). Wartości indywidualne i społeczne w pomaganiu i krzywdzeniu. W: J. Reykowski (red.). *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania.* Wrocław [etc.]: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Staub E. (2005). The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and nonaggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering. W: G. Carlo, C. Edwards (red.). *Moral motivation through the life span*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Staub E. (2008). Podstawowe potrzeby ludzkie, altruizm i agresja. W: A. G. Miller (opr.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej.* Kraków: Wydawnictwo WAM.

Stefańska – Klar R. (2008). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas – Napierała, J. Trempała (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Straś – Romanowska M. (2004). Aksjologiczne konotacje zjawiska tożsamości Ja. W: A. Szerląg (red.). *Edukacja ku wartościom.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Strojanowski J. (1982). Fenomen religii w ujęciu psychoanalitycznym. W: Z. Chlewiński (red.). *Psychologia religii.* Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Styczeń T. (1980). Ja w świetle swego sądu: powinienem. W: *Roczniki Filozoficzne*, z. 2.

Styczeń T. (1988). Wolność w prawdzie. W: *Ethos*, nr 2/3.

Sujak E. (1972). Stawanie się i dojrzewanie ludzkiego sumienia. W: *Znak*, nr 1.

Sujak E. (1989). *Życie jako zadanie.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

Szacki J. (2002). *Historia myśli socjologicznej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szafraniec K. (2011). W poszukiwaniu mentalnej specyfiki wiejskiej młodzieży. Perspektywa socjologicznej psychologii społecznej. W: M. Halamska (red.). *Wieś jako przedmiot badań naukowych na początku XXI wieku.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Szczepska – Pustkowska M. (2009). Dociekania filozoficzne z dziećmi. W: D. Klus – Stańska, M. Szczepska – Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Szcześniak M., Szałachowski R. (2014). Doświadczenie wdzięczności jako podstawa kształtowania wzajemności bezpośredniej i pośredniej. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.). *Sprawności moralne w perspektywie i duchowości i wychowania.* Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Szewczuk W. (1988). *Sumienie. Studium psychologiczne.* Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

Szewczuk W. (1990). *Psychologia.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Szostek A. (1993). *Pogadanki z etyki.* Częstochowa: Biblioteka „Nadziei".

Szuta W. (2013). *Potrójnie o sumieniu.* Kraków: Petrus.

Szustrowa T. (1972). Zdolność do działania na rzecz celów pozaosobistych a niektóre właściwości rodzinnego treningu wychowawczego. W: *Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii UW*, nr 1.

Ślipko T. (1983). *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych.* Warszawa: Pax.

Ślipko T. (1996). Etyka sumienia. W: A. Grajcarek (red.). *O sumieniu.* Kraków.

Ślipko T. (2004). *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Śliwak J. (2000). Społeczne i sytuacyjne uwarunkowania zachowań altruistycznych. Przegląd badań. W: *Roczniki Psychologiczne,* t. 3.

Śliwak J. (2001). *Osobowość altruistyczna: osobowościowe korelaty altruistyczne: psychologiczne badania empiryczne.* Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Śliwak J., Szafrańska M. (2000). Poziom altruizmu a przeżywane relacje religijne do Boga. W: T. Doktór, K. Franczak (red.). *Postawy wobec religii. Psychologiczne uwarunkowania i konsekwencje.* Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Śliwerski B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śniegulska A. (2004). Nauczyciel – wychowawca w obliczu wyzwań edukacji aksjologicznej. W: Z. Frączek (red.). *Aksjologiczne horyzonty wychowania człowieka XXI wieku.* Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

Talwar V., Crossman A. (2011). From little white lies to filthy liars: the evolution of honesty and deception in young children. W: J. Benson (red.). *Advances in Child Development and Bahavior*. London: Academic Press.

Talwar V., Renaud S.- J., Conway L. (2015). Detecting children's lies: Are parents accurate judges of their own children's lies? W: *Journal of Moral Education*, 44, (1).

Tangney J.P., Stuewig J. (2008). Źli ludzie i złe czyny z perspektywy emocji moralnych. W: A. G. Miller (opr.). *Dobro i zło z perspektywy psychologii społecznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Tatarkiewicz W. (2007). *Historia filozofii*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Tatarkiewicz W. (1978). *Historia filozofii*, t. 3. Warszawa: PWN.

Tatarowicz J. (1978). Aktywność samowychowawcza młodzieży szkolnej. W: *Nowa Szkoła*, nr 3.

Tchorzewski A. (1972). Rozwijanie aktywności samowychowawczej młodzieży. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*, nr 2.

Terlecka W. (1991). *Wiedza o wartościach moralnych u uczniów szkoły podstawowej i niektórych ich uwarunkowaniach.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Thomas L. (2002). Moralność i rozwój psychologiczny. W: P. Singer (red.). *Przewodnik po etyce*. Warszawa: Książka i Wiedza.

Tischner J. (1996). Refleksje o istocie sumienia, w A. Grajcarek (red.). *O sumieniu.* Kraków.

Tischner J. (1997). *Jak żyć?.* Wrocław: Tum.

Trempała, J. (1993). *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa.* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.

Trempała, J. (2000). *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Tuluś U. (2009). Szanse edukacyjne dziecka wiejskiego. W: *Życie szkoły*, nr 9.

Turner J.S., Helms D.B. (1999). *Rozwój człowieka.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Turowski J. (1999). *Socjologia: małe struktury społeczne.* Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

Twardowski K. (1992). Czy człowiek postępuje zawsze egoistycznie? W: *Wybór pism pedagogicznych i psychologicznych.* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturacji i restrukturacji doświadczenia. W: M. Tyszkowa (red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.

Tyszkowa, M. (1996). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej. W: M. Przetacznik – Gierowska, M. Tyszkowa. *Psychologia rozwoju człowieka*, t.1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Uchnast Z. (1982). Koncepcje religijności w psychologii humanistycznej. W: Z. Chlewiński (red.). *Psychologia religii*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Valadier P. (1997). *Pochwała sumienia.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.

Valland c., Ulich D., Fischer (2003). Wer verdient Hilfe? W: *Ausburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie* Nr. 91.

Valland C., Ulich D., Hölzle E., Schock K.H. (2003). Der Einfluss von Geschlecht, Alter und Vertrauensbeziehungen auf Mitgefühlberaitschaft Jungendlicher. W: *Ausburger Berichte zur Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie* Nr. 90.

Vollmeyer R., Jenderek K., Tozman T. (2013). How diefrent motivational aspects can affect modal bahaviour. W: K. Heinrichs, F. Oser, T. Lovat (red.). *Handbook of Moral Motivations: Theories, Model, Applications.* Rotterdam: Sense Publishers.

Wadsworth B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wainryb C., Recchia H. E. (2014). Parent – child conversations as contexts for moral development: Why conversations and why conversations with parents? W: C. Wainryb, H. E. Recchia (red.). *Talking about Right and Wrong. Parent – Child Conversations as Contexts for Moral Development.* New York: Cambridge University Press.

Wainryb C., Recchia H. E. (red.). (2014). *Talking about Right and Wrong. Parent – Child Conversations as Contexts for Moral Development.* New York: Cambridge University Press.

Wajsprycht D. (2008). Aporia aksjologiczna współczesnego wychowania. W: *Forum Oświatowe*, nr 1.

Walesa Cz. (1980). Rozwój moralności człowieka. W: *Roczniki Filozoficzne*, z. 4.

Wawrzyniak – Beszterda R. (2010). Jakość treściowego wizerunku szkoły i jej uwarunkowania. Z doświadczeń studentów. Lekcja. W: M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak – Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno – empiryczne.* T.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Weiner B. (2012). *Emocje moralne, sprawiedliwość i motywacje społeczne.* Sopot: Smak Słowa.

Węgrzecki A. (1994). Wolność jako podstawa dojrzałości aksjologicznej. W: K. Olbrycht (red.). *Edukacja aksjologiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wiatrowski Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Wiliński P. (2008). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka.* Gdańsk: GWP.

Witkowska B. (2012). Zdrowe i niezdrowe poczucie winy – aspekty psychologiczne. W: D. Adamczyk (red.). *Fenomen sumienia.* Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Witkowski L. (2010). O potrzebie autorytetu, czyli zdolny uczeń kontra autorytet nauczyciela. W: *Głos pedagogiczny*, nr 6.

Wojciszke B., Doliński D. (2008). Psychologia społeczna. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki,* t.2. Gdańsk: GWP.

Wojtyła K. (1979). *Aby Chrystus się nami posługiwał.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Wojtyła K. (1982). *Elementarz etyczny.* Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.

Wojtyła K. (1994). Osoba i czyn. W: T. Styczeń, W. Chudy, J.W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

Wojtyła K. (2002). *Sumienie prawe*. Warszawa: Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „ SOLI DEO".

Wolicki M. (1983). Viktora Frankla koncepcja osoby. W: *Roczniki Filozoficzne*, z. 1.

Wolińska J.M. (1990). Postawy rodzicielskie a agresywność dorastających dziewcząt i chłopców. W: B. Jedynak (red.). *Kobieta w kulturze i społeczeństwie.* Lublin: UMSC.

Woroniecki J. (2002). Katolicka etyka wychowawcza, W: *Sumienie*, głos Boga *w duszy. Wybór pism.* Kraków: Wydawnictwo „M".

Woronowicz W. (1997). *Edukacja refleksyjna.* Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane – Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Woronowicz W. (2000). *Problemy edukacji refleksyjnej*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej.

Woronowicz W. (2006). *Refleksja, sumienie, edukacja.* Słupsk: Wydawnictwo Uczelniane – Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Woynarowska – Sołdan M. (2007). Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów. W: *Remedium*, nr 10.

Zalewska D. (1994). Kulturoterapia jako edukacja aksjologiczna. W: K. Olbrycht (red.). *Edukacja aksjologiczna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zamiara K. (1988). Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych. W: M. Tyszkowa (red.). Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Warszawa: PWN.

Zatorski W. (2006). *Dar sumienia.* Kraków: Tyniec- Wydawnictwo Benedyktynów.

Zimbardo P.G. (2001). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ziółkowska A. (2014). O empatii poznawczej i emocjonalnej w kontekście ludzkiego zachowania. W: I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.). *Sprawności moralne w perspektywie i duchowości i wychowania.* Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Żylicz P.O. (1995). Problematyka moralna w psychologii humanistycznej. W: *Roczniki Filozoficzne*, z. 4.

Żywczok A. (2006). Poszanowanie godności człowieka – „klucz" pedagogicznego autorytetu. W: *Chowanna* t.1, (26).

ANEKS

ZAŁĄCZNIK NR 1: Spis tabel

Tabela 2.1. Zachowania moralne w świetle teorii uczenia się, teorii psychodynamicznych oraz teorii poznawczo – rozwojowych.

Tabela 6.1. Charakterystyka próby badawczej.

Tabela 7.1. Liczba i odsetek dzieci, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 7.2. Trafność ocen moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem.

Tabela 7.3. Wzajemne zależności średnich punktów w odniesieniu do trafnych moralnie ocen dzieci między 10 a 12 rokiem życia w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem - współczynniki korelacji tau c.

Tabela 7.4. Zmiany w trafności oceny moralnej dzieci między 10 a 12 rokiem życia w odniesieniu do czterech norm głównych oraz ogółem.

Tabela 7.5. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 7.6. Odporność na pokusy – średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 7.7. Zmiany w odporności na pokusy dzieci między 10 a 12 rokiem życia.

Tabela 7.8. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami.

Tabela 7.9. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów.

Tabela 7.10. Wzajemne zależności między gotowością dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami - współczynniki korelacji tau c.

Tabela 7.11. Zmiany w gotowości dzieci między 10 a 12 rokiem życia do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – ujęcie dynamiczne.

Tabela 7.12. Wzajemne relacje między gotowością do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowością do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowością do refleksji i pracy nad sobą dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 7.13. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 7.14. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne.

Tabela 7.15. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych przez dzieci między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne.

Tabela 7.16. Współczynniki korelacji między trafnością oceny moralnej, odpornością na pokusy i reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 - 12 lat.

Tabela 7.17. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy i reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami według sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 7.18. Wyniki łącznych osiągnięć dzieci w wieku 10 i 12 lat w zakresie takich właściwości ich sumienie jak: trafność ocen moralnych, odporność na pokusy, reakcje na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz sposoby uzasadniania zachowań moralnych.

Tabela 8.1. Liczba i odsetek dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami.

Tabela 8.2. Trafność ocen moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem Średnie trafnych moralnie ocen dziewcząt i chłopców w wieku 10 i 12 lat, w odniesieniu do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem.

Tabela 8.3. Przejawy odporności na pokusy dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 8.4. Odporność na pokusy – średnie punktów uzyskanych przez dziewczęta i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 8.5. Gotowość dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat, do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami.

Tabela 8.6. Gotowość do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów uzyskanych przez dziewczęta i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 8.7. Motywy zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Tabela 8.8. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne.

Tabela 8.9. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewczynek i chłopców między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne.

Tabela 9.1. Liczba i odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami a ich miejsce zamieszkania.

Tabela 9.2. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich miejsce zamieszkania.

Tabela 9.3. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania.

Tabela 9.4. Odporność na pokusy - średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania.

Tabela 9.5.Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania.

Tabela 9.6. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania

Tabela 9.7. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania.

Tabela 9.8. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich miejsce zamieszkania – ujęcie statyczne.

Tabela 10.1. Liczba i odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których szkolne doświadczenia były pozytywne.

Tabela 10.2. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat - średnie punktów w odniesieniu do ich trzech obszarów oraz doświadczeń szkolnych ogółem.

Tabela 10.3. Wzajemne relacje doświadczeń szkolnych dzieci w wieku 10 i 12 lat w trzech obszarach oraz doświadczenia szkolne ogółem - współczynniki korelacji tau c.

Tabela 10.4. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat według kategorii.

Tabela 10.5. Zmiany szkolnych doświadczeń dzieci między 10 a 12 rokiem życia.

Tabela 10.6. Liczba i odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne był zgodne z ważnymi społecznie normami a ich doświadczenia szkolne.

Tabela 10.7. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich doświadczenia szkolne.

Tabela 10.8. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne.

Tabela 10.9. Odporność na pokusy – średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne.

Tabela 10.10. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/reagowania na różne zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich doświadczenia szkolne.

Tabela 10.11. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów a doświadczenia szkolne.

Tabela 10.12. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne.

Tabela 10.13. Zamiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich doświadczenia szkolne.

Tabela 10.14. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych".

Tabela 10.15. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych".

Tabela 10.16. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny".

Tabela 10.17. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny".

ZAŁĄCZNIK NR 2: Spis wykresów

Wykres 7.1. Odsetek dzieci, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 7.2. Trafność ocen moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem.

Wykres 7.3. Zmiany trafności oceny moralnej dzieci w wieku 10 i 12 lat w zakresie czterech norm głównych oraz ogółem - ujęcie statyczne.

Wykres 7.4. Zmiany w trafności oceny moralnej dzieci między 10 a12 rokiem życia w odniesieniu do czterech norm głównych oraz ogółem – ujęcie dynamiczne.

Wykres 7.5. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 7.6. Zmiany odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat – ujęcie statyczne.

Wykres 7.7. Zmiany w odporności na pokusy dzieci między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne.

Wykres 7.8. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami.

Wykres 7.9. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów.

Wykres 7.10. Zmiany gotowości dzieci między 10 a 12 rokiem życia do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – ujęcie dynamiczne.

Wykres 7.11. Wzajemne relacje między gotowością do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowością do podejmowania zachowań naprawczych oraz gotowością do refleksji i pracy nad sobą dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 7.12. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 7.13. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne.

Wykres 7.14. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne.

Wykres 7.15. Zależności między trafnością oceny moralnej a odpornością na pokusy, trafnością oceny moralnej a reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz odpornością na pokusy a reakcją na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 7.16. Zależności między zmianami odporności na pokusy a zmianami trafności oceny moralnej, zmianami odporności na pokusy a zmianami reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz zmianami trafności oceny moralnej a zmianami reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami u dzieci między 10 a 12 rokiem życia.

Wykres 7.17. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy i reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami według sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 7.18. Wyniki łącznych osiągnięć moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat w zakresie takich właściwości ich sumienia jak: trafność oceny moralnej, odporność na pokusy, reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami oraz sposoby uzasadniania zachowań moralnych.

Wykres 8.1.Odsetek dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami.

Wykres 8.2. Trafność ocen moralnych dziewcząt i chłopców w wieku 10 i 12 lat – średnie punktów w odniesieniu do czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem.

Wykres 8.3. Przejawy odporności na pokusy dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 8.4. Gotowość dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami.

Wykres 8.5. Gotowość do przeżywania/podejmowania trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów uzyskanych przez dziewczynki i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 8.6. Motywy moralnych zachowań dziewczynek i chłopców w wieku 10 i 12 lat.

Wykres 8.7. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewczynek i chłopców w wieku 10 - 12 lat – ujęcie statyczne.

Wykres 8.8. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dziewczczynek i chłopców między 10 a 12 rokiem życia – ujęcie dynamiczne.

Wykres 9.1. Odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami a ich miejsce zamieszkania.

Wykres 9.2. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich miejsce zamieszkania.

Wykres 9.3. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania.

Wykres 9.4. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/podejmowania różnych reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania.

Wykres 9.5. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trzech rodzajów reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami a ich miejsce zamieszkania.

Wykres 9.6. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich miejsce zamieszkania.

Wykres 9.7. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 - 12 lat a ich miejsce zamieszkania – ujęcie statyczne.

Wykres 10.1. Odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których doświadczenia szkolne były pozytywne.

Wykres 10.2. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat - średnie punktów w odniesieniu do ich trzech obszarów oraz doświadczeń szkolnych ogółem.

Wykres 10.3. Doświadczenia szkolne dzieci w wieku 10 i 12 lat według kategorii.

Wykres 10.4. Zmiany szkolnych doświadczeń dzieci między 10 a 12 rokiem życia.

Wykres 10.5. Odsetek dzieci w wieku 10 i 12 lat, których oceny moralne były zgodne z ważnymi społecznie normami a ich doświadczenia szkolne.

Wykres 10.6. Średnie punktów uzyskanych przez dzieci w wieku 10 i 12 lat w odniesieniu do trafnych moralnie ocen w zakresie czterech norm głównych oraz oceny moralnej ogółem a ich doświadczenia szkolne.

Wykres 10.7. Przejawy odporności na pokusy dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne.

Wykres 10.8. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do przeżywania/reagowania na różne zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami a ich doświadczenia szkolne.

Wykres 10.9. Gotowość dzieci w wieku 10 i 12 lat do reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami – średnie punktów w odniesieniu do jej trzech rodzajów a doświadczenia szkolne.

Wykres 10.10. Motywy zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne.

Wykres 10.11. Sposoby uzasadniania zachowań moralnych dzieci w wieku 10 i 12 lat a ich doświadczenia szkolne.

Wykres 10.12. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych".

Wykres 10.13. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych".

Wykres 10.14. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny".

Wykres 10.15. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny".

ZAŁĄCZNIK NR 3: Pomiar zmiennych

Doświadczenia szkolne

Jeżeli uczeń wskazywał na pozytywne doświadczenia szkolne, otrzymywał 1 punkt dla danego stwierdzenia, jeżeli na negatywne - otrzymywał 0 punktów. Aby otrzymać zatem 1 punkt, musiał w zdaniu 3 i 9 ustosunkować się do nich negatywnie, w pozostałych natomiast zdaniach – pozytywnie.

Badany mógł uzyskać od 0 do 3 punktów dla każdego z trzech rodzajów doświadczeń szkolnych związanych: z nauką i poczuciem osiągnięć, z relacjami z nauczycielami i relacjami z rówieśnikami. W zależności od liczby uzyskanych punktów, badany był przydzielany do odpowiedniej kategorii, osobno w trzech rodzajach doświadczeń szkolnych:

- bardzo negatywne (0 pkt.),
- raczej negatywne (1 pkt.),
- raczej pozytywne (2 pkt.),
- bardzo pozytywne (3 pkt.).

Badany mógł uzyskać od 0 do 9 punktów[88] w zakresie doświadczeń szkolnych ogółem. Na podstawie liczby uzyskanych punktów, uczniów przydzielano do odpowiedniej kategorii ogólnych doświadczeń szkolnych:

- bardzo negatywne (0 – 1 pkt.),
- raczej negatywne (2 – 3 pkt.),
- przeciętne (4 – 5 pkt.),
- raczej pozytywne (6 – 7 pkt.),
- bardzo pozytywne (8 – 9 pkt.).

Uzyskane wartości współczynnika α-Cronbacha 0,706 dla dzieci 10-letnich oraz 0,712 dla dzieci 12-letnich potwierdzają odpowiednią rzetelność pomiaru doświadczeń szkolnych ogółem na podstawie 9 stwierdzeń, co pozwala na posługiwanie się tą zmienną w dalszych analizach.

[88] Z uwagi na to, że rozpatrywane trzy rodzaje doświadczeń szkolnych: związane z nauką i poczuciem osiągnięć, z nauczycielami, z rówieśnikami przyjmowały wartości od 0 do 3, zaś doświadczenia szkolne ogółem od 0 do 9, aby je ujednolicić, podzielono je przez 3 i w ten sposób uzyskano doświadczenia szkolne ogółem przyjmujące wartości od 0 do 3.

Trafność oceny moralnej

Badany uzyskiwał 1 punkt dla danego stwierdzenia, jeżeli jego odpowiedź wyrażała zgodność ze społecznie ważną normą i 0 punktów – w przeciwnym wypadku. Aby otrzymać zatem 1 punkt, musiał w zdaniach 3,15,16 ustosunkować się do nich pozytywnie, w pozostałych natomiast zdaniach - negatywnie.

Badany mógł uzyskać od 0 do 4 punktów dla każdej z czterech norm trafności oceny moralnej: uczciwości, troski o innych, odpowiedzialności za słowa i obowiązkowości. W zależności od liczby uzyskanych punktów, badany był przydzielany do odpowiedniej kategorii, osobno dla każdej z czterech norm trafności oceny moralnej:

- całkowicie nietrafna (0 pkt),
- raczej nietrafna (1 pkt),
- ani trafna ani nietrafna (2 pkt),
- raczej trafna (3 pkt),
- całkowicie trafna (4 pkt).

Badany mógł uzyskać od 0 do 16 punktów[89] w zakresie trafności oceny moralnej ogółem. Na podstawie liczby uzyskanych punktów, badany był przydzielany do odpowiedniej kategorii trafności oceny moralnej ogółem:

- bardzo nietrafna (0 – 2 pkt),
- raczej nietrafna (3 – 5 pkt),
- ani trafna ani nietrafna (6 – 10 pkt),
- raczej trafna (11 – 13 pkt),
- bardzo trafna (14 – 16 pkt).

Uzyskane wartości współczynnika α-Cronbacha 0,732 dla dzieci 10-letnich oraz 0,812 dla dzieci 12-letnich potwierdzają odpowiednią rzetelność pomiaru trafności oceny moralnej ogółem na podstawie 16 wskaźników, co pozwala na posługiwanie się tą zmienną w dalszych analizach.

[89] Z uwagi na to, że rozpatrywane cztery normy trafności oceny moralnej: uczciwość, troska o innych, odpowiedzialność za słowa i obowiązkowość przyjmowały wartości od 0 do 4, zaś trafności oceny moralnej ogółem od 0 do 16, aby ją ujednolicić, podzielono ją przez 4 i w ten sposób uzyskano trafność oceny moralnej ogółem przyjmującą wartości od 0 do 4.

Odporność na pokusy

Badany uzyskiwał 1 punkt w każdej z przedstawionych sytuacji za wybór zachowania wskazującego na nie ulegnięcie pokusie, zaś 0 punktów za dokończenie świadczące o ulegnięciu pokusie.

Badany mógł uzyskać od 0 do 8 punktów[90] w zakresie odporności na pokusy ogółem. W zależności od liczby uzyskanych punktów, badany był przydzielany do odpowiedniej kategorii poziomu odporności na pokusy ogółem:

- niski (0 – 1 pkt),
- raczej niski (2 – 3 pkt),
- przeciętny (4 pkt),
- raczej wysoki (5 – 6 pkt),
- wysoki (7 – 8 pkt).

Uzyskane wartości współczynnika α-Cronbacha 0,730 dla dzieci 10-letnich oraz 0,706 dla dzieci 12-letnich potwierdzają odpowiednią rzetelność pomiaru odporności na pokusy ogółem na podstawie 8 sytuacji pokusy, co pozwala na posługiwanie się tą zmienną w dalszych analizach

Reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami

Badany uzyskiwał 1 punkt za takie ustosunkowanie się do przedstawionych powyżej opisów, które świadczyło o jego gotowości do przeżywania wyrzutów sumienia, gotowości do zachowań naprawczych oraz gotowości do refleksji i pracy nad sobą, zaś 0 punktów w przeciwnym wypadku. Aby otrzymać zatem 1 punkt, musiał w zdaniu 1,2,9,10,11,12 ustosunkować się do nich negatywnie, w pozostałych natomiast zdaniach - pozytywnie.

Badany mógł uzyskać od 0 do 4 punktów dla każdego z trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami. W zależności od liczby uzyskanych punktów, badany był przydzielany do odpowiedniej kategorii, osobno dla każdego z trzech rodzajów reakcji na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami:

- brak gotowości (0 pkt),
- niska (1 pkt),
- raczej niska (2 pkt),

[90] Z uwagi na to, że wszystkie pozostałe przejawy działania sumienia przyjęły wartości od 0 do 4, a odporność na pokusy ogółem od 0 do 8, dla czytelniejszego porównania ich wartości, podzielono ją przez 2 i w ten sposób uzyskano odporność na pokusy ogółem przyjmującą wartość od 0 do 4.

– raczej pełna (3 pkt),
– pełna (4 pkt.).

Badany mógł uzyskać od 0 do 16 punktów w odniesieniu do reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami ogółem. W zależności od ilości uzyskanych punktów był on przydzielany do jednej z pięciu kategorii:

- słaba (0 -1 pkt),
- raczej słaba (2 – 4 pkt),
- przeciętna (5 – 7 pkt),
- raczej pełna (8 – 10 pkt),
- pełna (11 – 12 pkt).

Uzyskane wartości współczynników α-Cronbacha (dla dzieci 10-letnich 0,703 oraz dla dzieci 12-letnich 0,731) potwierdzają odpowiednią rzetelność pomiaru reakcji na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami na podstawie dwunastu stwierdzeń, co pozwala na posługiwanie się tą zmienną w dalszych analizach.

Sposób uzasadniania zachowań moralnych

Sposób uzasadniania zachowań moralnych był wyznaczany dla każdego dziecka w wieku 10 i 12 lat w oparciu o wybierane przez niego motywy zachowań w trzech przedstawionych mu sytuacjach. Jeżeli dziecko dokonywało wyboru trzech lub dwóch motywów egocentrycznych (tj. chęci uniknięcia kary i/lub uzyskania nagrody od dorosłych i/lub akceptacji rówieśników) wówczas charakteryzował je egocentryczny sposób uzasadniania. Jeżeli takiego wyboru dokonywało w odniesieniu do motywów związanych z podporządkowaniem się normom (tj. chęci bycia w zgodzie z normami rozumianymi jako ogólne wymagania społeczne i/lub chęci bycia w zgodzie z normami mającymi charakter pryncypialny) wówczas jego sposób uzasadniania zachowań moralnych był zorientowany na normach. Wybór trzech lub dwóch motywów autonomicznych (tj. chęci kierowania się normami zgodnie z istotą ich przekazu i/lub chęci urzeczywistniania wartości i ideałów) sprawiał, że był on przydzielany do sposobu uzasadniania zorientowanego na dobru społecznym. W przypadku rozproszenia motywów (każdy należał do innej grupy motywów) sposób uzasadniania zachowań takiego badanego był określany jako rozproszony

ZAŁĄCZNIK nr 4:

Pytania do rodziców podczas rozmowy:

1. Proszę scharakteryzować mi zachowanie Państwa dziecka, jego sposób myślenia, co jest dla niego ważne, na czym mu zależy?
2. Czy dostrzegają Państwo jakieś momenty zwrotne w jego rozwoju? Jakie? Co dzięki nim zmieniło się?
3. Od kiedy Państwa dziecko zaczęło podporządkowywać swoje zachowanie normom? Na czym to polegało?
4. Jakich norm przestrzega bezwzględnie? Czy jakieś relatywizuje? Jakie?
5. Czy potrafi dostrzegać pewne niejednoznaczności w moralnym postępowaniu? Czy miewa moralne dylematy? Jakie?
6. Jaka jest jego odporność na pokusy, jakim pokusom ulega najczęściej?
7. Na ile przyjmuje odpowiedzialność za swoje zachowania, powierzone obowiązki?
8. Jaką rolę w jego zachowaniu odgrywają kary i nagrody?
9. Czy potrafi samo zauważyć swoje niewłaściwe zachowanie? Jak to przejawia się?
10. Czy miało w życiu jakieś trudne sytuacje? Jak sobie z nimi poradziło, jak je przeżywało, tłumaczyło?
11. W jaki sposób przeżywa ono wyrzuty sumienia? Czy się nadmiernie usprawiedliwia/wybiela?
12. Czy samoczynnie podejmuje zachowania naprawcze? Jakie?
13. Jeśli ktoś zrobi mu coś złego, to czy długo chowa urazę (jak długo)?
14. Czy pierwsze wyciąga rękę do zgody? Jak to wygląda?
15. Czy inaczej zachowuje się względem rówieśników, a inaczej względem rodziców? Na czym różnice te polegają?
16. Czy podejmuje pewne elementy pracy nad swoim charakterem? Jakie? Czy potrafi być w nich wytrwałe?
17. Czy zastanawia się nad swoim zachowaniem, interesują je problemy innych ludzi, potrafi je przeanalizować?
18. Czy zadaje pytania natury moralnej? Jakie są to pytania?
19. Czy samo zauważa swoje wady, czy musi być o nich informowane? Jak to wygląda?

20. Czy dostrzega spójność między swoją moralną świadomością (moralnym wartościowaniem), podejmowanymi moralnymi zachowaniami oraz wyrzutami sumienia? Jak to wygląda w realnym sytuacjach?
21. Jakie metody wychowawcze stosują Państwo wobec swoich dzieci (kary, nagrody, wycofywanie miłości, rozmowy, wyjaśnianie)? Co Państwo czynią, kiedy dziecko postąpi niewłaściwie?
22. Czy dzieci mają w domu jakieś obowiązki? Jakie? Na ile się z nich wywiązują?
23. Jak wywiązują się z obowiązku nauki, na ile muszą być stymulowane?
24. Jakie wartości są szczególnie ważne dla Państwa?
25. Czy Państwa dziecko przejawia wewnętrzne mechanizmy kontroli swojego zachowania? Dlaczego postępuje moralnie?
26. Czy jest wrażliwe na potrzeby innych osób? W czym wyraża się jego wrażliwość? Dlaczego pomaga innym? Czy potrafi dostrzec potrzeby innych osób, jeśli nie zostanie poproszone o pomoc oraz kiedy sytuacja pomocy nie jest aż tak czytelna?
27. Jak wygląda rozwój jego empatii (emocjonalnej, poznawczej)? Na ile samoczynnie podejmuje wchodzenie w rolę drugiej osoby, aby zrozumieć jej stan?
28. Jak układają się relacje z rodzeństwem?
29. Jak wygląda funkcjonowanie Państwa dziecka w szkole: jakie są jego osiągnięcia w nauce, jak je przeżywa? Jakie są jego relacje z nauczycielami, jak je przeżywa? Jakie są jego relacje z rówieśnikami, jak je przeżywa?
30. Czy klasa jest zintegrowana, czy są dzieci odrzucone?
31. Czy zdaniem Państwa nauczyciele są zatroskani o moralne kształtowanie Państwa dziecka? Jak to się wyraża? Czy dostrzegają Państwo jakieś konkretne w tym kierunku działania? Jakie?
32. Jak układają się Państwa relacje z wychowawcą i nauczycielami?

Pytania do nauczycieli (wychowawcy klasy):

2. Jakie są dla Pani priorytety w pracy jako nauczyciela/wychowawcy?
3. Czy uważa Pani, że szkoła stanowi miejsce moralnego kształtowania dzieci? Jeśli tak, to na czym ta rola polega? Czy podejmuje Pani jakieś działania, aby wpływać na moralne kształtowanie swoich podopiecznych? Jakie?
4. W jaki sposób dyscyplinuje Pani klasę? Jaka jest Pani reakcja, jeśli ktoś

zachowuje się niewłaściwie?

5. Czy uważa Pani, że należy kształtować otwarte, serdeczne relacje z uczniami, czy też powinny być one bardziej rzeczowe, konkretne, należy zachować dystans, aby utrzymać dyscyplinę w klasie?
6. Jak zdaniem Pani „dziecko X" funkcjonuje w klasie? Czy przejawia inicjatywę? Czy jest moralnie wrażliwe? Na czym ta wrażliwość polega?
7. Jak układają się jego relacje z rówieśnikami?
8. Jak wywiązuje się z obowiązków szkolnych?
9. Czy przekracza normy obowiązujące w klasie? Jeśli tak, to jakie?
10. Czy przejawia wewnętrzne mechanizmy kontroli swojego zachowania, czy wymaga kontroli zewnętrznej?

Karta obserwacji:

1. Jakie metody wychowawcze stosują nauczyciele (rodzice)?
2. Jak układają się relacje dzieci z rówieśnikami (rodzeństwem) i nauczycielami (rodzicami)?
3. Jakie jest zaangażowanie dzieci (w tym obserwowanego dziecka) w przebieg lekcji?
4. Jaka atmosfera panuje w klasie (w domu)? Czy ma miejsce współpraca między uczniami (z rodzeństwem)?
5. Czy obserwowane dziecko jest dzieckiem popularnym w grupie, czy odrzuconym, ignorowanym?
6. Czy dziecko przejawia inicjatywę w podejmowaniu różnych zachowań? Czy przejawia konformizm?
7. Jakie zachowania moralne podejmuje dziecko w stosunku do rówieśników, nauczycieli – czy jest pomocne, uczynne?
8. Czy i w jaki sposób dziecko dąży do rozwiązywania konfliktów, dąży do zgody?
9. Jakie przejawy moralnego zachowania prezentuje dziecko?

ZAŁĄCZNIK NR 5:
Tabele szczegółowe – sumienie a zmiany doświadczeń szkolnych

Tabela 10.14. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych".

Przejawy działania sumienia		**Wiek**	**Zmiany doświadczeń szkolnych**						**Istotność różnic**	
			Bardzo pozytywne 10 lat i bardzo pozytywne 12 lat (n=138)		Bardzo pozytywne 10 lat i raczej pozytywne 12 lat (n=86)		Bardzo pozytywne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 lat (n=65)			
			M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Trafność oceny moralnej	Uczciwość	10 lat	3,41	0,82	3,15	0,90	3,20	0,96	2,790	0,063
		12 lat	3,22	0,95	2,53	1,18	2,58	1,26	13,457	0,000
	Troska	10 lat	3,30	0,92	3,02	1,04	2,97	1,07	3,297	0,038
		12 lat	3,28	0,97	2,58	1,23	2,42	1,03	18,963	0,000
	Słowo	10 lat	3,06	0,91	3,00	0,91	2,75	0,90	2,538	0,081
		12 lat	3,17	0,80	2,60	1,08	2,46	1,06	16,292	0,000
	Obowiązkowość	10 lat	3,49	0,72	3,33	0,82	3,38	0,78	1,353	0,260
		12 lat	3,43	0,90	2,65	1,17	2,18	1,04	37,271	0,000
	Ogółem	10 lat	3,32	0,63	3,13	0,67	3,08	0,64	3,953	0,020
		12 lat	3,28	0,66	2,59	0,92	2,41	0,86	34,339	0,000
Odporność na pokusy		10 lat	3,23	0,99	3,03	1,03	2,98	1,00	1,758	0,174
		12 lat	3,31	0,78	2,67	1,03	2,48	1,03	22,792	0,000
Reakcja na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami	Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	10 lat	3,65	0,66	3,66	0,57	3,72	0,60	0,302	0,740
		12 lat	3,76	0,52	3,29	0,94	3,09	1,25	15,973	0,000
	Gotowość do podejmowania działań naprawczych	10 lat	3,76	0,59	3,53	0,65	3,66	0,59	3,694	0,026
		12 lat	3,70	0,56	3,17	0,94	2,92	1,14	22,590	0,000
	Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	10 lat	3,25	0,83	3,06	1,01	2,78	1,05	5,417	0,005
		12 lat	3,28	0,95	2,76	1,06	2,37	1,14	18,651	0,000
	Ogółem	10 lat	3,55	0,51	3,42	0,56	3,39	0,53	2,845	0,060
		12 lat	3,58	0,49	3,07	0,75	2,79	0,84	35,191	0,000

Źródło: badania własne.

Tabela 10.15. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, z poziomu doświadczeń „bardzo pozytywnych”.

Wiek	**Sposób uzasadniania zachowań moralnych**	**Zmiany doświadczeń szkolnych**					
		Bardzo pozytywne 10 lat i bardzo pozytywne 12 lat		Bardzo pozytywne 10 lat i raczej pozytywne 12 lat		Bardzo pozytywne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 lat	
		n	%	n	%	n	%
10 lat	egocentryczny	6	4,35	12	13,95	13	20,00
	zorient. na normach	75	54,35	33	38,37	33	50,77
	zorient. na dobru społecznym	43	31,16	23	26,74	16	24,62
	rozproszony	14	10,14	18	20,93	3	4,62
12 lat	egocentryczny	19	13,77	31	36,05	23	35,38
	zorient. na normach	61	44,20	22	25,58	15	23,08
	zorient. na dobru społecznym	36	26,09	23	26,74	13	20,00
	rozproszony	22	15,94	10	11,63	14	21,54
Razem		138	100,00	86	100,00	65	100,00

Źródło: badania własne.

Tabele 10.17. Zmiany sposobów uzasadniania zachowań moralnych dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny”.

Wiek	Sposób uzasadniania zachowań moralnych	Zmiany doświadczeń szkolnych					
		Negatywne lub przeciętne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 lat		Raczej pozytywne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 lat		Bardzo pozytywne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 lat	
		n	%	n	%	n	%
10 lat	egocentryczny	8	72,73	10	30,30	13	20,00
	zorient. na normach	0	0,00	11	33,33	33	50,77
	zorient. na dobru społecznym	3	27,27	8	24,24	16	24,62
	rozproszony	0	0,00	4	12,12	3	4,62
12 lat	egocentryczny	8	72,73	18	54,55	23	35,38
	zorient. na normach	2	18,18	8	24,24	15	23,08
	zorient. na dobru społecznym	1	9,09	3	9,09	13	20,00
	rozproszony	0	0,00	4	12,12	14	21,54
Razem		11	100,00	33	100,00	65	100,00

Źródło: badania własne.

Tabela 10.16. Trafność oceny moralnej, odporność na pokusy oraz reakcja na zachowanie sprzeczne z akceptowanymi normami dzieci między 10 a 12 rokiem życia według przebiegu zmian ich szkolnych doświadczeń, które w wieku 12 lat osiągnęły poziom „negatywny lub przeciętny”.

Przejawy działania sumienia		**Wiek**	**Zmiany doświadczeń szkolnych**						**Istotność różnic**	
			Negatywne lub przeciętne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 lat (n=11)		Raczej pozytywne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 la(n=33)		Bardzo pozytywne 10 lat i negatywne lub przeciętne 12 lat (n=65)			
			M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Trafność oceny moralnej	Uczciwość	10 lat	1,82	1,66	2,82	1,16	3,20	0,96	7,696	0,001
		12 lat	2,64	1,12	1,82	1,38	2,58	1,26	4,176	0,018
	Troska	10 lat	2,27	1,27	2,45	1,15	2,97	1,07	3,407	0,037
		12 lat	2,00	1,00	1,97	1,21	2,42	1,03	2,143	0,122
	Słowo	10 lat	2,27	1,01	2,70	0,88	2,75	0,90	1,326	0,270
		12 lat	2,36	0,92	2,39	1,17	2,46	1,06	0,066	0,936
	Obowiązkowość	10 lat	1,91	1,22	2,88	1,11	3,38	0,78	12,683	0,000
		12 lat	2,09	1,38	2,27	1,35	2,18	1,04	0,115	0,891
	Ogółem	10 lat	2,07	0,97	2,71	0,77	3,08	0,64	10,330	0,000
		12 lat	2,27	0,96	2,11	0,97	2,41	0,86	1,197	0,306
Odporność na pokusy		10 lat	2,73	0,93	2,85	0,84	2,98	1,00	0,434	0,649
		12 lat	2,36	0,95	2,29	0,89	2,48	1,03	0,455	0,635
Reakcja na zachowania sprzeczne z akceptowanymi normami	Gotowość do przeżywania wyrzutów sumienia	10 lat	2,73	1,49	3,58	0,71	3,72	0,60	8,072	0,001
		12 lat	2,82	1,33	3,09	1,04	3,09	1,25	0,259	0,773
	Gotowość do podejmowania działań naprawczych	10 lat	2,36	1,21	3,27	1,07	3,66	0,59	12,074	0,000
		12 lat	2,45	1,04	2,67	1,22	2,92	1,14	1,086	0,341
	Gotowość do refleksji i pracy nad sobą	10 lat	2,27	1,19	2,82	0,95	2,78	1,05	1,269	0,285
		12 lat	2,45	1,37	2,39	1,22	2,37	1,14	0,025	0,975
	Ogółem	10 lat	2,45	1,01	3,22	0,60	3,39	0,53	11,025	0,000
		12 lat	2,58	1,14	2,72	0,95	2,79	0,84	0,306	0,737

Źródło: badania własne.

ZAŁĄCZNIK NR 6: **Ankieta ☺**

Nazywam się Ilona Lasota i piszę pracę doktorską na temat sumienia młodych ludzi. Zwracam się do Ciebie z uprzejmą prośbą o udzielnie mi pomocy w pisaniu tej pracy. Twoja pomoc miałaby polegać na wypełnieniu tej ankiety zgodnie z podanymi instrukcjami.

W ankiecie nie ma odpowiedzi dobrych lub złych, są tylko mniej lub bardziej przemyślane i uczciwe. Wartość dla mnie mają tylko te rzetelne i prawdziwe.

Za wszystkie szczere odpowiedzi serdecznie dziękuję!

☐ chłopak ☐ dziewczyna

1. Jak Twoim zdaniem postąpi Paweł w przedstawionych poniżej sytuacjach. Zaznacz prawidłową odpowiedź.

1. Gdy będzie wracał zmęczony ze szkoły i zobaczy, że koledze, którego bardzo nie lubi popsuł się rower, to:	
A) podejdzie do niego i zaproponuje pomoc	**B)** będzie udawał, że go nie widzi
2. Gdy nie będzie rodziców w domu, a w telewizji będzie bardzo ciekawy film dla dorosłych, to:	
A) obejrzy ten film	**B)** wyłączy telewizor i zajmie się czymś innym
3. Gdy podczas uczenia się na sprawdzian, zadzwoni do niego kolega i zaprosi go na imprezę. Będą na niej wszyscy jego dobrzy znajomi, to:	
A) pójdzie na imprezę, a na sprawdzian - jeśli zdąży - nauczy się wieczorem.	**B)** odmówi koledze i będzie się uczył
4. Gdy rodzice będą z niego bardzo dumni, że tak wspaniale pomógł koledze, co jednak nie będzie prawdą, to:	
A) wyprowadzi rodziców z błędu, powie im jak było naprawdę	**B)** nic nie powie, przemilczy to, że było inaczej

5. Gdy zrobi coś złego w szkole i nikt go nie przyłapie, ale nauczyciel będzie prosił, żeby osoba, która to uczyniła przyznała się do winy, to:	
A) nie przyzna się do winy	**B)** przyzna się do winy
6. Gdy na lekcji nic nie będzie umiał i nauczyciel będzie chciał mu postawić jedynkę, chyba, że wskaże ważny powód - dlaczego się nie nauczył, to:	
A) powie, że nie mógł się nauczyć, bo źle się czuł - co nie będzie prawdą	**B)** nic nie powie, wie bowiem, że nie nauczył się dlatego, bo mu się nie chciało
7. Gdy kolega pożyczy mu tylko na jeden dzień jego wymarzoną grę komputerową, a po powrocie do domu dowie się, że jego babcia zachorowała, to:	
A) pójdzie odwiedzić babcię i nie skorzysta z gry, którą otrzymał od kolegi	**B)** powie, że pójdzie do babci jutro, bo dzisiaj nie ma czasu
8. Gdy obieca rodzicom, że po przyjściu ze szkoły posprząta mieszkanie, ale kiedy wróci nie będzie miał na to ochoty, to:	
A) nie posprząta mieszkania, zrobi to innym razem	**B)** przełamie się i posprząta

2. Poniżej zostały przedstawione dwie sytuacje. Każda z nich kończy się pytaniem. Odpowiedz na te pytania wybierając jedną z zaproponowanych poniżej odpowiedzi lub też napisz własną odpowiedź.

Tomek jest uczniem czwartej klasy. W szkole znany jest z tego, że zawsze chętnie pomaga innym. Jak myślisz, dlaczego to robi?

a) bo widzą to nauczyciele i są z niego zadowoleni

b) bo chce być lubiany przez swoich kolegów

c) bo zawsze, niezależnie od tego, czy ma się na to siły i czas należy pomagać innym

d) bo obawia się, że jeśli teraz nie pomoże innym, to w przyszłości inni też jemu nie pomogą

e) bo zależy mu, aby każda osoba w szkole wiedziała, że nie jest sama i może na kogoś liczyć

f) bo uważa, że należy pomagać innym

g) bo gdyby komuś nie pomógł, to z pewnością byłoby tej osobie przykro

h) inne: .....

Kasi udało się ściągnąć na klasówce. Pani nauczycielka nic nie zauważyła. Na drugi dzień Kasia poszła do niej i przyznał się do tego. Dlaczego tak postąpiła?

a) bo bała się, że ktoś mógłby naskarżyć nauczycielowi i wtedy dostałaby jedynkę

b) bo nikt poza nią nie ściągał, a po klasówce jej koleżanki były złe, że nic nie umiała a teraz dostanie lepszą ocenę od nich

c) bo nigdy nie wolno ściągać, to jest oszustwo i nie ma na to usprawiedliwienia

d) bo zrozumiała, że nawet jeśli dostanie dobrą ocenę to i tak nie będzie tego umiała

e) bo miała nadzieję, że pani doceni jej szczerość i nie weźmie tego pod uwagę przy wystawieniu oceny

f) bo było jej wstyd przed sobą, gdyż bardzo ceni uczciwość, a to co zrobiła nie było uczciwe

g) bo zrozumiała, że powinna pisać samodzielnie, gdyż tego oczekuje się od porządnych uczniów

h) inne: .....

3. Przeczytaj uważnie zdania a następnie zaznacz czy zgadzasz się z tym, co zostało w nich napisane, czy też nie.

1. W klasie są takie sprawy w których jestem dobry, odnoszę sukcesy i to sprawia mi dużo satysfakcji, zadowolenia.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
2. Nawet gdy widzi się, że kolega zabiera coś z klasy, to nie powinno się go wydać przed nauczycielem.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
3. Lubię uczestniczyć w lekcjach - to czego się uczymy jest dla mnie bardzo interesujące.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
4. Jeśli się kogoś okłamie i nikt się o tym nie dowie, to czuje się wielką ulgę i szybko się o tym zapomina.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
5. W klasie mam przyjaciela (przyjaciół) na którego mogę liczyć.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
6. Nie ujawnienie prawdy nauczycielowi czy wprowadzenie go w błąd to nic złego.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**

7. Nawet, jeśli ktoś żałuje, że kogoś okłamał to przy następnej okazji postąpi tak samo. On już taki jest i tego nie da się zmienić.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
8. Jeżeli ktoś nas skrzywdził to my też mamy prawo odpłacić mu tym samym.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
9. Gdy ktoś z klasy, obojętnie kto ma trudności, to inni chętnie mu pomogą.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
10. To nieprawda, że jak zrobi się coś złego, to potem męczą nas wyrzuty sumienia. Wystarczy się czymś zająć i o wszystkim się zapomina.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
11. Kiedy próbuję poprawić swoje zachowanie, to nauczyciele zauważają to i doceniają.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
12. Po co zastanawiać się czy to, co się zrobiło było dobre czy złe. Trzeba cieszyć się chwilą obecną i nie rozpamiętywać tego, czego i tak nie da się zmienić.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
13. Trzeba pogodzić się z osobą, z którą się pokłóciło, a jeśli jest taka konieczność, to pierwszemu wyciągnąć rękę do zgody.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
14. Jeśli udzielanie komuś pomocy jest dla kogoś bardzo trudne i męczące, to nie powinien pomagać.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
15. Nie można kłamać tylko w sprawach ważnych, natomiast małe kłamstewka są dopuszczalne.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
16. Jeśli znajdzie się w szkole pieniądze, to można je sobie zabrać.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
17. Gdy lekcja jest nudna, to można podczas niej rozmawiać z kolegą.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
18. To jest normalne, że oszukuje się w grach czy okłamuje kolegów. Nie ma sensu się nad tym zastanawiać.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
19. Czasami ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego dopiero po pewnym czasie. Chciałby wówczas cofnąć czas i postąpić inaczej.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
20. Gdy się kogoś okłamie albo oszuka to nawet, jeśli się to nie wyda, trzeba się do tego przyznać.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**

21. Jeśli ktoś pokłóci się już na zawsze ze swoim przyjacielem, to może wyjawić innym jego tajemnice.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
22. Gdy ktoś ma problem to może iść z nim do nauczyciela, ten z pewnością go wysłucha i pomoże mu go rozwiązać.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
23. Jeśli sprawiło się komuś dużą przykrość – to nie wystarczą same przeprosiny, trzeba jeszcze wynagrodzić tej osobie za wyrządzone zło.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
24. Jeśli trzeba wybrać między przygotowaniem się do szkoły a zrobieniem czegoś, co się lubi, to trzeba wybrać to, co sprawia nam prawdziwą przyjemność.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
25. Lepiej mieć gorsze oceny, ale nie ściągać.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
26. Lepiej nie stawać w obronie tych z których inni się śmieją, bo wtedy również z ciebie będą się śmiali.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
27. Każdy powinien jak najlepiej wykonywać pracę domową, nawet jeśli codziennie kosztowałoby go to dużo czasu.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
28. Jeśli kolega nie wie, ile kosztuje gra komputerowa, to można mu ją sprzedać drożej.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
29. Gdy ktoś kogoś skrzywdzi to zastanawia się, jak mógłby to naprawić	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
30. Nauczyciele wierzą w nas i dodają nam wiary w siebie, zachęcają do pokonywania trudności i zdobywania osiągnięć.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
31. W klasie liczą się tylko najlepsi uczniowie - to oni rządzą. Reszta nie ma nic do powiedzenia, musi się im podporządkować.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
32. Jeżeli ma się swoje zdanie, to zawsze należy je powiedzieć, nawet jeśli skrzywdzi się tym innych.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
33. Nie każdemu należy pomagać, bo nie każdy potrafi to docenić.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
34. Zastanawianie się nad tym czy dobrze się postępuje i robienie sobie jakichś postanowień jest głupie.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**

35. Gdy ktoś uświadomi sobie, że zrobił coś złego, to zwykle jest mu smutno i tego żałuje.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
36. Pomimo, że wkładam dużo wysiłku, to nie mam dobrych stopni. Nauka sprawia mi dużo trudności, to mnie zniechęca.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**
37. Jeśli ma się zapowiedziany sprawdzian, to trzeba się do niego przygotować, a nie liczyć na to, że się jakoś uda.	**Zgadzam się**	**Nie zgadzam się**

4. Poniżej została przedstawiona pewna sytuacja. Kończy się ona pytaniem. Odpowiedz na nie wybierając jedną z zaproponowanych poniżej odpowiedzi lub też napisz własną odpowiedź.

Ewa sprawiła przykrość swoim rodzicom, ponieważ uważała, że postąpili wobec niej niesprawiedliwie. Po pewnym czasie, chociaż nadal sądziła, że rodzice nie powinni się byli tak zachować, przeprosiła ich. Jak sądzisz – dlaczego tak postąpiła?

a) bo wiedziała, że rodzice docenią jej przeprosiny i ją nagrodzą

b) bo rodziców zawsze należy szanować i nigdy nie wolno sprawiać im przykrości, nawet jeśli w danej sytuacji nie mają racji

c) bo gdyby inni dowiedzieli się, jak okropnie potrafi się zachować, to zmieniliby o niej zdanie

d) bo bała się, że rodzice ją ukarzą

e) bo nawet jeśli rodzice postąpili niewłaściwie to nie mieli złych intencji i chcieli dla niej jak najlepiej

f) bo chce ona czynić jak najwięcej dobra, a chowanie do innych urazy nie jest dobre

g) bo tak zostało to przyjęte, że rodziców powinno się szanować

h) inne: .....

☺ ☺ ☺