

MICHAŁ KLICHOWSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ UCZNIÓW A PŁYNNA NOWOCZESNOŚĆ ZYGMUNTA BAUMANA¹

ABSTRACT. Klichowski Michał, *Rozwój zainteresowań uczniów a Płynna Nowoczesność Zygmunta Baumana* [The development of students' interests and Liquid Modernity by Zygmunt Bauman]. *Studia Edukacyjne* nr 15, 2011, Poznań 2011, pp. 39-62. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2360-3. ISSN 1233-6688

The article raised the question of development of the interests of pupils. The hypothesis assuming that the dynamics of development has transformed students' interests in relation to the socio-cultural changes of modernity by Zygmunt Bauman called Liquid Modernity. This hypothesis was verified by analyzing the autobiographies of 141 teenagers. The article presented a theoretical and methodological basis of these studies and their results. The text ends with the interpretation of results and discussion.

Key words: interests, school, Liquid Modernity.

Odkąd nasza pełna najlepszych intencji przedszkolanka zapytała, „Kim chciałbyś być, jak dorosniesz?”, zostaliśmy uwarunkowani, aby myśleć, że kiedy dorosniemy, możemy robić tylko jedną rzecz.

Margaret Lobenstine (2007, s. 44)

Uznaje się, że „wprowadzenie pojęcia zainteresowania do pedagogiki stanowi zwrotny punkt w historii myśli pedagogicznej” (Fabre, cyt. za: Super, 1972, s. 19). Rosyjski psycholog i filozof Sergiej L. Rubinsztejn wyraził nawet przekonanie, iż rozwijanie zainteresowań stało się – w następstwie ich pedagogicznej aplikacji – „najistotniejszym wychowawczym zadaniem nauczania” (cyt. za: Słoniewska, 1959, s. 9). Enun-

¹ Artykuł powstał na podstawie niepublikowanej pracy magisterskiej, napisanej pod kierunkiem prof. UAM dr hab. H. Krauze-Sikorskiej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pt. *Dynamika zainteresowań ucznia w kontekście Płynnej Nowoczesności Zygmunta Baumana* (2010).

cja ta wydaje się wysoce uzasadniona, bowiem zainteresowania „stanowią ważny aspekt osobowości (...) człowieka” (Łapińska, Żebrowska, 1986, s. 773) jego „kulturowe zaplecze” (Sokołowska, 1995, s. 30), dynamizują i ukierunkowują one „czynności poznawcze oraz działanie jednostki”, powodują „że człowiek łatwiej spostrzega i zapamiętuje określone treści (...) chętniej podejmuje pewne działania. Sprzyja to nabywaniu wiedzy z określonej dziedziny i kształtowaniu się pewnych umiejętności” (Mądrzycki, 1996, s. 92). Jednak – jak zauważa najwnikliwsza polska badaczka zainteresowań Antonina Gurycka – stosunek do zainteresowań zmieniał się na przestrzeni dziejów myśli o wychowaniu: „bywało, że uważało się je za wyjątkowo istotny komponent struktury psychicznej człowieka, a zarazem cenną wartość społeczną. W innych okresach nie przywiązywano do nich większego znaczenia” (Gurycka, 1989, s. 7). Badaczka dookreśla, iż „rolę zainteresowań zawsze docenia się wówczas, gdy wyeksponowana zostaje w społecznej polityce, a więc i w wychowaniu, które jej podlega, aktywność człowieka, gdy się na nią liczy, jej oczekuje” (tamże).

Pierwsze pedagogiczne wzmianki odnośnie zainteresowań odnaleźć można w traktacie Johna Locke’a z 1693 roku pt. *Myśli o wychowaniu*. Ten wybitny filozof wskazał, iż obowiązkiem wychowawcy jest pobudzenie u swoich podopiecznych zainteresowania nauką, gdyż jest to jedyny sposób, by zachęcić ich do pracy (Majorek, 1994, s. 51-54). Analogiczny pogląd reprezentowali Jan Jakub Rousseau (1955, s. 224) i Johann Friedrich Herbart (Hilgenheger, 2000, s. 95). Jednak to dopiero idee – powodujące „kopernikański przewrót w myśli pedagogicznej” (por. np. Sztobryn, 1994, s. 83) – Nowego Wychowania zawierały *sensu stricte* odniesienia do roli rzeczywistych zainteresowań uczniów w sytuacjach edukacyjnych. Uznając bowiem, iż dziecko ma znajdować się w centrum działań wychowawczych (Lengborn, 2000, s. 197), skoncentrowano proces pedagogiczny na własnej aktywności ucznia, potrzebach jego wieku oraz „osobistych upodobaniach i zainteresowaniach” (Sobczak, 1998, s. 42). Proces wychowawczy – zgodnie z założeniami, wpisującego się obok kulturalizmu i socjologizmu w nurt konstytuujący idee Nowego Wychowania, naturalizmu J.J. Rousseau (por. Sztobryn, 2008b, s. 279) – miał być „spontaniczną aktywnością wychowanków wyznaczoną ich bieżącymi zainteresowaniami” (tamże, s. 286)². Każde, nawet najbardziej ekscentryczne czy awangardowe, zainteresowanie – w myśl zasady indywidualizmu i su-

² Sergiusz Hessen (1887-1950), przedstawiciel pedagogiki kultury, manifestował, iż „zadania, stawiane uczniowi przez nauczyciela (...) muszą wypływać z jego zainteresowań” (Chmaj, 1962, s. 393). Organizując sytuację edukacyjną wokół zainteresowań, dostrzegał on zatem możliwość zaistnienia nie tylko „spontanicznej”, ale także „planowanej” aktywności uczniów.

biektywizmu pedagogicznego – miało być respektowane przez wychowawcę (Sztobryn, 1994, s. 86, 2008b, s. 287-288). Postulaty Nowego Wychowania zostały jednak szeroko skrytykowane w kręgach pedagogicznych i społecznych. Uznano bowiem, iż takie podejście wychowawcze doprowadza do kształtowania jednostek których wiedza jest zaledwie funkcją ich „chaotycznych zainteresowań” (tamże, 1994, s. 86, 2008b, s. 288). Jednakże, jak zauważa Hanna Krauze-Sikorska, „wykorzystanie najważniejszych osiągnięć nurtów psychologii i pedagogiki nie byłoby (...) pełne bez odwołania się do idei, których korzenie tkwią (właśnie – [M.K.] w nurcie Nowego Wychowania”, gdyż to w tych ideach

odnajdujemy definicję okresu dzieciństwa jako swoistego stanu psychicznego, w którym pojawia się u dziecka naturalne dążenie do zdobywania i rozszerzania doświadczeń, a także postulat jedności dwóch elementów: działania i zainteresowania (Krauze-Sikorska, 2006, s. 11).

Związkowi zainteresowań z szeroko rozumianą edukacją wiele miejsca poświęcił w swoich pracach John Dewey (por. np. Gutek, 2003, s. 87-88; Super, 1972, s. 11). Rozumiał on zainteresowania jako „stan głębokiego zaangażowania osoby względem danego przedmiotu” (Dewey, 1972, s. 175). Uważał także, iż kontrolują one „nasze wybory i selekcję tego wszystkiego, z czego zostanie zorganizowane rozwijające się doświadczenie” (1975, s. 51). Zainteresowania – według J. Deweya – nie są więc „w rzeczywistości niczym innym, jak postawami wobec możliwego doświadczenia” (Westbrook, 1996, s. 281), są „zwiastunem kielkujących uzdolnień” (Dewey, 2005, s. 27), a zatem podwaliną edukacyjnych osiągnięć (por. np. Westbrook, 1996, s. 281; Jasiński, 2006, s. 19; Super, 1972, s. 11). Jeden z wczesnych dokumentów Towarzystwa Edukacji Progresywnej (*Progressive Education Association*) określa nawet, iż „zainteresowanie jest główną przyczyną, motywem wszelkich działań” (Zielińska-Kostyło, 2005, s. 78-79).

H. Krauze-Sikorska zadaje zatem pytanie, czy we współczesnym świecie

dostatecznie wykorzystujemy możliwości, jakie stwarza praktyczna realizacja „szkoły aktywnej” opartej na deweyowskiej idei *learning by doing*, bliższej samokształceniu i zmierzającej do rozwijania zainteresowań dzieci? (2006, s. 12).

Współcześnie, jak podkreśla Kinga Kuszak, „uczenie się szkolne odebrane jest od zainteresowań dzieci” (2008, s. 35-36). Elizabeth B. Hurlock zauważyła, iż spowodowane jest to faktem, iż „program i metoda nauczania musi być dostosowana raczej do potrzeb grupy niż potrzeb pojedynczego dziecka” (1961, s. 484). Marek Budajczak dookreśla, iż jest to bezpośrednią konsekwencją wprowadzenia obowiązku szkolnego (*Decret o obowiązku szkolnym* z 1919 roku), poprzez który zlikwidowano

grupy zrzeszające wychowanków o podobnych aspiracjach i zainteresowaniach, na rzecz tzw. klas kształcących „ogólnie” (2004, s. 17). Taka edukacja nie jest „następstwem oczekiwań dziecka” (Klichowski, 2009, s. 7), ma charakter masowy, skazujący uczniów na – posiadającą wysoce pejoratywne konotacje – nudę³. Metodyczne rozwiązania mające jej przeciwdziałać, prezentowane przez współczesnych pedagogów, nijak mają się do idei Nowego Wychowania czy „szkoły aktywnej”, bowiem zakładają jedynie akcydentalne organizowanie procesu wychowawczego w przestrzeni uczniowskich zainteresowań⁴.

Można zatem skonstatować, odpowiadając tym samym na pytanie H. Krauze-Sikorskiej, iż współcześnie nie wykorzystuje się możliwości praktycznej aplikacji idei progresywizmu, a zatem iż dzisiejsza edukacja oderwana jest od indywidualnych zainteresowań uczniów. Niedostrzeżenie potencjału wykorzystania zainteresowań w edukacji można by tłumaczyć stosunkowo małą liczbą naukowych publikacji oraz wątlm stanem badań poświęconych tej tematyce. W zasadzie, wszelkie współczesne opracowania odnoszące się do zainteresowań uczniów bazują na empirycznych analizach lat pięćdziesiątych, sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, a zatem na materiale dość archaicznym⁵. Badania te ponadto – jak zauważa A. Gurycka,

w głównej mierze dotyczą treści zainteresowań dzieci i młodzieży (ogólny stan – rozsiew – zainteresowań, zainteresowania czytelnicze, zawodowe, zabawowe, kolekcjonerskie, szkolne itp.) (...). Wyraźną mniejszość stanowią badania nad procesem rozwoju zainteresowań (1961, s. 31).

Jednak – jak spostrzega wspomniana badaczka w monografii opublikowanej wiele lat później – dla pracy wychowawczej

³ Izabela Fornalik zauważa, iż występująca w placówkach edukacyjnych nuda doprowadza do dwojakiego rodzaju zakłóceń w funkcjonowaniu ucznia. Z jednej strony wychowanek może popaść w stany depresyjne, przejawiać zamknięcie się w sobie, bierność, apatyczność i awersję do towarzystwa. W drugim wariantcie natomiast nuda może stać się katalizatorem dodatnim zachowań „rozbijających zajęcia” – „uczniowie znudzeni treścią lekcji, sposobem jej prowadzenia, robią nawet coś «głupiego» lub po prostu przeszkadzają nauczycielowi, by rozbawić innych i wprowadzić element nowy, przerywający monotonię” (2001, s. 119-120).

⁴ Za przykład można podać strategie opisane w artykułach: Władysława Dubiela (1996/1997), Barbary Toprowicz (1995), Bożeny Mróz (1999), Beaty Gorzkiewicz (2000), Alicji Góreckiej (2000/2001), Małgorzaty Rokickiej (2001/2002), Katarzyny Hałgas (2003), Małgorzaty Sasin i Małgorzaty Małachowskiej-Zieman (2003), Grażyny Skowrońskiej (2004), Magdaleny Lipniak (2005), Elżbiety Marciszyn (2006), Lucyny Dzikiewicz-Niski (2006) czy Pawła Tomczuka (2006).

⁵ Przykładem może być artykuł Beaty Ziółkowskiej z 2005 roku, w którym autorka, opisując współczesne „zmiany w realizowaniu roli zawodowej”, bazuje na koncepcji rozwoju zawodowego Donalda E. Supera, powstałej w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku (2005, s. 572-575).

nie tyle ważna jest jednorazowa diagnoza zainteresowań uczniów, co ich rozwój i zachodzące przekształcenia (...) nie tyle stwierdzenie aktualnego zainteresowania, ile historii rozwoju zainteresowań człowieka. Zainteresowania aktualne opierają się bowiem na zainteresowaniach przeszłych, a przyszłe są uwarunkowane w jakimś stopniu zainteresowaniami, które je poprzedzają. Życie to proces rozwoju i przejawiania się zainteresowań. Wynikałoby z tego, że dopiero uchwycenie „linii rozwojowej” zainteresowań danego człowieka może być ważną wskazówką w zakresie psychologii zainteresowań oraz dla kierowania dalszym jego rozwojem (Gurycka, 1989, s. 114, 120).

Rozwojowe badanie zainteresowań jest jednak w obecnych czasach praktycznie niespotykane. W literaturze przedmiotu odnaleźć można natomiast pewien – powstały w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku – teoretyczny model rozwoju zainteresowań (można nazwać go modernistycznym). Oparty jest on na pradeterministycznej interpretacji Arystotelesowskiej epigenezy. Zakłada, iż rozwój zainteresowań przypomina dojrzewanie organizmu, a zatem iż polega na doskonaleniu się wrodzonych funkcji (por. np. Brzezińska, 2000, s. 124). Środowisko w tym ujęciu ma pełnić zaledwie rolę facylitującą, a same zainteresowania charakteryzować się stałością (zainteresowania dojrzewają przez całe życie, bez radykalnych przeobrażeń) (Super, 1972, s. 72-108, 152-153).

Zygmunt Bauman definiujący czasy współczesne jako epokę Płynnej Nowoczesności, określa, iż nasza codzienność „zmusza do ponownego przemyślenia dawnych pojęć” (2006, s. 15). Warto zatem dokonać ponownego – zakorzenionego w kontekście Płynnej Nowoczesności – przemyślenia dynamiki rozwoju zainteresowań uczniów. Przemyślenia otwartego na alternatywne ujęcia tego problemu (bez względu na to, jak bardzo odbiegać będą one od owego – uznanego za „prawdę uniwersalną” – modernistycznego modelu) oraz na – trawestując słowa Zbyszko Melosika – „osobiste”, „zdecentrowane”, „zdeintegrowane”, „specyficznym lokalnym” „formy prawdy” uczniów o rozwoju własnych zainteresowań (2002, s. 113-115). Jak wynika bowiem z zarysowanych powyżej twierdzeń, współczesna pedagogika potrzebuje świeżych doniesień dotyczących zainteresowań uczniów, a rozwojowe ujęcie tego problemu jest najbardziej, z wychowawczej perspektywy, pożądane. W celu realizacji tego zamierzenia przeprowadzono empiryczne badania, których metodologiczne podstawy oraz wyniki zostaną przedstawione w dalszej części artykułu.

Metodologiczne podstawy badań

W zasadzie jedyną strategią przeznaczoną do *sensu stricto* badań rozwoju zainteresowań jest – stworzona przez Douglasa Fryera – tzw. technika genetycznych historii zainteresowań (*The Genetic Interest Hi-*

story). Istnieją dwie jej odmiany: wzdłużna i retrospektywna. D. Fryer uznał jednak drugą z nich za lepszą (pierwsza jawi się bardziej jako technika dodatkowa, stosowana na przykład przy analizach indywidualnych przypadków) (Gurycka, 1961, s. 63-64; Konarzewski, 2000, s. 69; Przetacznik-Gierowska, 1996, s. 243-244), dlatego właśnie ona została zastosowana w opisywanych badaniach.

Genetyczna historia zainteresowań oparta na retrospekcjach badanych przeprowadzana jest według następującego schematu:

badacz zmusza badanego przy pomocy instrukcji do zatrzymania uwagi na pewnych określonych fazach rozwojowych, takich jak najwcześniejsze dzieciństwo, wstąpienie do szkoły, nauka w szkole elementarnej, podstawowej, średniej itp. Tekst instrukcji jest tak zredagowany, aby stworzyć dużą ilość bodźców dla pamięci badanego (...). Czas na przypomnienie sobie tych ubiegłych lat wyznacza się na 15 minut, podkreśla się, że czasu jest dość i nie trzeba się spieszyć (...). Następnie poleca się badanemu (...) wymienienie w odpowiedniej kolejności (porządek ważności) zainteresowań, które w danym okresie badany przejawiał (...) rezultaty (powinno się – [M.K.] zgromadzić w jedną genetyczną historię zainteresowań (Gurycka, 1961, s. 63-64).

Analiza rozwoju zainteresowań w perspektywie retrospekcyjnej związana jest zatem ze „zmuszeniem” badanego do introspekcyjnej penetracji własnej biografii. Wskazane jest zaakcentowanie, iż taki retrospekcyjny wgląd powoduje sięganie przez badanego do pokładów własnej pamięci autobiograficznej, co narzuca procedurze badań specyficzne standardy (konteksty rodzącej się narracji). Należą do nich:

1. Kontekst czasowy – „podstawowa zasada strukturalizacji materiału zawartego w pamięci autobiograficznej to zasada uporządkowania w czasie” (Maruszewski, 2005, s. 19). Informacje z niej pobierane są więc najbardziej dostępne, gdy jednostka stara się je odtworzyć w „pierwotnej kolejności”, jednak taka strategia narzucona musi być przez badacza, bowiem osoby badane często pomijają ją, sięgając do najbardziej wyrazistych elementów, wokół których rozbudowały „całe wspomnienie” (tamże, s. 61-62).

2. Kontekst językowy – „możliwość posługiwania się własnym językiem i własnym systemem kategorii pozwala na przywołanie pierwotnego kontekstu zdarzenia – było ono przecież kodowane za pomocą własnych kategorii” (tamże, s. 45) a nie kategorii badacza. Powinno się więc pozwolić badanemu używać własnego języka, mówić gwara, nie powinno się mu przerywać i zadawać dodatkowych pytań (tamże).

3. Kontekst emocjonalny – „informacje zapisane w pamięci autobiograficznej są silnie naładowane emocjonalnie” oraz cechują się wysokim stopniem „odniesienia do siebie” (tamże, s. 20). Badacz powinien stworzyć zatem badanemu swobodną przestrzeń autoekspresji, w którą nie zostały *a priori* wpisane żadne kategorie pojęciowe (tamże, s. 45-48).

Konkludując, można określić, iż badając rozwój zainteresowań techniką genetycznych historii zainteresowań opartą na retrospekcjach osoby badanej, badacz prosi podmiot badany o swobodne opowiedzenie historii rozwoju własnych zainteresowań w uporządkowanych w naturalnej kolejności okresach. Tak powstała – w toku penetracji pokładów pamięci autobiograficznej – narracja jawi się jako reprezentacja rozwoju zainteresowań danej jednostki, stając się materiałem do późniejszych analiz badacza.

Pomimo odwołania się do autobiografii badanych, w podjętych analizach nie została zastosowana tradycyjnie rozumiana metoda biograficzna, a – stworzona przez Roberta Angella – jej specyficzna odmiana. Polega ona na łączeniu danych pochodzących z jakościowych analiz biografii z danymi statystycznymi (Szczepański, 1973, s. 643-644) oraz na opracowywaniu autobiografii w „sposób konstruktywny”, czyli poprzez dostarczanie „faktów łączonych według hipotez zaczerpniętych z teorii ogólnej w nowy obraz” (tamże, s. 640). Jan Szczepański wyjaśnia, że metoda biograficzna prowadzona sposobem konstruktywnym wymaga studiowania

możliwie wielkiej ilości autobiografii pod kątem widzenia określonego problemu. Czytając autobiografie, socjolog dokonuje pewnej ich interpretacji z punktu widzenia jakiejś ogólnej teorii socjologicznej. Następnie poszczególne opisy zawarte w autobiografiach odnoszących się do tego zagadnienia stają się dla niego elementami składowymi, z których konstruuje ogólny obraz badanych zjawisk. Aparat pojęciowy, za pomocą którego dokonano tej konstrukcji, zazwyczaj zaczerpnięty został już z ogólnego języka teorii (tamże, s. 639-640).

W opisywanych badaniach próba badawcza była zatem większa niż w tradycyjnych badaniach prowadzonych metodą biograficzną (141 przebadanych osób). Jednocześnie, interpretacje zebranych tekstów ukierunkowane były, w pierwszej fazie, przyjętą kategoryzacją, a w fazach następnych nabrały charakteru eksploracyjnego. Zabieg ten stał się możliwy poprzez zastosowanie rozwijającej się matrycy Raymonda V. Padilla⁶: wyprowadzone kategorie zmiennej zależnej stały się matrycą początkowej interpretacji zebranych tekstów, która – w toku dalszych analiz – „rozwijała” się (dopisywane były do niej nowe, wyłaniające się kategorie).

Połączenie metody biograficznej z metodą statystyczną zakłada zestawienie danych autobiograficznych z danymi ilościowymi. Aby tego

⁶ Pierwszym krokiem przy zastosowaniu rozwijającej się matrycy R.V. Padilla „jako sposobu analizy danych, jest określenie (...) głównych kategorii”, które konstytuować będą „podstawowe kierunki poszukiwań, lub odczytań przy analizie tekstu”. Tak powstaje konstrukcja teoretyczna, stanowiąca ukierunkowanie „eksploracji badawczej”. „W miarę zgłębiania problemu matryca zaczyna się wypełniać pojęciami stanowiącymi rozwinięcie wyjściowych kategorii”. Tak powstaje „konstrukcja, która znajduje odzwierciedlenie w późniejszym opisie badanego zjawiska” (Pilch, Bauman, 2001, s. 352-353).

dokonać, skonstruowano specjalny kwestionariusz, poprzez który – zgodnie z przyjętą techniką genetycznych historii zainteresowań opartą na retrospekcjach badanych – starsi uczniowie (15-19 lat) mogli opowiedzieć własną historię zainteresowań. Został on przygotowany zgodnie z wyróżnionymi kryteriami narzędzi służących do przywoływania informacji z pokładów pamięci autobiograficznej. Aby badany miał możliwość swobodnej ekspresji i pracy w indywidualnym tempie oraz w indywidualnie wyznaczonym momencie, wykorzystano do badań serwis internetowy „webankieta.pl”⁷. Umożliwia on bowiem zaprojektowanie kwestionariusza oraz opublikowanie go w Internecie, dzięki czemu badany ma do niego dostęp o dowolnej porze i przez dowolny czas. Ponadto, pozycje kwestionariusza odnoszące się do rozwoju zainteresowań były otwarte i narzucono w nich kolejność opowiadania historii rozwoju własnych zainteresowań (zgodnie z etapami edukacji – od przedszkola do szkoły ponadgimnazjalnej).

Należy nadmienić, iż wypełnione kwestionariusze mają charakter autobiografii reminiscencyjnych – są rodzajem odtworzenia kolei „losów, zdarzeń, zarejestrowanych w pamięci autora”, pod wpływem bodźca okolicznościowego – prośby o napisanie historii rozwoju zainteresowań w porządku chronologicznym (Shaw, za: Szczepański, 1973, s. 631; Pilch, Bauman, 2001, s. 302). Różnią się one znacząco od autobiografii pamiętnikowych, które są – używając określenia Herberta Blumera – pisaniem sprawozdaniem z aktualnych doświadczeń jednostki, są rekonstrukcją „najświeższej przeszłości” (za: Szczepański, 1973, s. 623; Pilch, Bauman, 2001, s. 302). Autobiografie reminiscencyjne są natomiast rekonstrukcją zdarzeń odległych, często takich, które wydarzyły się wiele lat temu – są konstruktami przeszłości kreowanymi przez opowiadającego. Kształt owego konstruktu zdeterminowany jest konkretnym wyobrażeniem czasu teraźniejszego – „perspektywa teraźniejsza decyduje o tym, co podmiot rekonstruujący swe życie uważa za istotne, jak tematycznie i czasowo wiąże poszczególne doświadczenia”. Narrator więc „nie reprodukuje po prostu wcześniej już gotowej historii własnego życia (...) lecz tworzy swą opowieść” (Rosenthal, 1990, s. 98-99). Z takich rekonstrukcji autobiograficznych nie sposób wyeliminować subiektywnych interpretacji i konstrukcji. Nie ma nawet takiej potrzeby. Gabriel Rosenthal zauważa – w metaforycznej krytyce tradycji neopozytywistycznych – iż

próby wyeliminowania „problemu” wydają się czystą donkiszoterią, walką z wymyślonymi olbrzymami, którzy w rzeczywistości nie są nawet wiatrakami, a po prostu „wiatrem” świata codzienności. Wiatr napędzający wiatrak tworzący kon-

⁷ Na potrzeby niniejszych badań zostało założone konto o nazwie „moje-zainteresowania” w owym serwisie oraz skrzynka mailowa: moje.zainteresowania.pl@gmail.com.

strukty biograficzne, którego nie można wyeliminować inaczej jak razem z wyeliminowaniem samych konstruktów (tamże, s. 99).

Należy jednak pamiętać, iż interpretowane dane są konstruktami, a nie zaobserwowanymi faktami.

Zmienną zależną – Rozwój zainteresowań uczniów, zdefiniowano jako zmienność zainteresowań wywołaną działaniem sił. W ujęciu modernistycznym zmienność rozumiana jest jako doskonalenie się, a siły – jako czynniki biologiczne. W takim podejściu rozwój zainteresowań nie jest zmienną – ma zawsze (u każdego osobnika) stały profil. W badaniach – jak wcześniej wyjaśniono – poszukiwano alternatywnego ujęcia tego problemu, dlatego też – tworząc podstawę rozwijającej się matrycy – skonstruowano następującą klasyfikację profili rozwoju zainteresowań:

1. Ze wyglądu na stałość zainteresowań: profil stały *versus* profil płynny.

2. Ze względu na wielość zainteresowań: profil jednotorowy (na danym etapie rozwoju dana jednostka interesuje się jednym przedmiotem) *versus* profil interferencyjny (na danym etapie rozwoju dana jednostka interesuje się wieloma, nakładającymi się na siebie przedmiotami).

Tym samym, wyróżniono cztery profile, będące kategoriami zmiennej zależnej (podstawą rozwijającej się matrycy):

1. Profil stały jednotorowy – występuje jedno i zawsze to samo zainteresowanie na wszystkich etapach edukacji.

2. Profil stały interferencyjny – dana jednostka ma wiele stałych (nakładających się na siebie) zainteresowań.

3. Profil płynny jednotorowy – w danym momencie występuje jedno zainteresowanie, które jest – w innym czasie – wymieniane na odrębne (zawsze jest jedno, ale nie zawsze to samo).

4. Profil płynny interferencyjny – występują w jednym momencie liczne i zmieniające się zainteresowania.

Za siły wywołujące zmienność zainteresowań – zmienne niezależne, uznano – zgodnie z założeniem, iż dynamikę rozwoju zainteresowań uczniów należy poddać ponownemu, zakorzenionemu w kontekście Płynnej Nowoczesności, przemyśleniu – transmitery Płynnej Nowoczesności, czyli czynniki których doświadczanie wprowadza jednostki w przestrzeń – charakterystycznego dla doby Płynnej Nowoczesności – płynnego życia⁸ (Bauman, 2007a, s. 5). Wybrano następujące transmitery:

⁸ Tak – w kontekście telewizji – pisał o tej kwestii Z. Bauman: „Miliony – nawet setki milionów – ludzi oglądają i podziwiają te same gwiazdy filmowe i popowe, równocześnie przesuując uwagę od zespołów heavymetalowych do raperów, od rozkloszonych spodni do ostatniego słowa w dziedzinie obuwia sportowego, wybuchają gniewem na tego samego

1. Okres dostępności Internetu w miejscu zamieszkania.
2. Okres dostępności Internetu w szkole.
3. Okres dostępności telewizji kablowej/satelitarnej w miejscu zamieszkania.
4. Okres posiadania telefonu komórkowego.
5. Okres uczęszczania do przedszkola (kontakty z rówieśnikami od wczesnych lat życia wprowadzają jednostkę szybciej w świat aktualnych trendów, mody i technologii).
6. Posiadanie starszego rodzeństwa (starsze rodzeństwo to osoby najczęściej wprowadzające jednostkę – w okresie dzieciństwa – w świat aktualnych trendów, mody i technologii).
7. Wiek rodziców (młodzi rodzice mają większą świadomość współczesnych przeobrażeń niż rodzice w starszym wieku).

Uściślając, można określić, iż badania miały pozwolić odpowiedzieć na dwa pytania (będące ich głównymi badawczymi problemami):

1. Jakie są profile rozwoju zainteresowań uczniów?
2. W jakim stopniu profile rozwoju zainteresowań uczniów różnicują wybrane transitory Płynnej Nowoczesności?

Hipotetycznie założono (postawiono hipotezę), iż istnieją inne niż stałe profile rozwoju zainteresowań uczniów oraz że owe profile w istotnym stopniu różnicują wybrane transitory Płynnej Nowoczesności.

W badaniach eksploracyjnych – jak zauważa Krzysztof Konarzewski – często stosuje się „przypadkowy dobór” próby do badań. Jedną z jego odmian, która została zastosowana w niniejszych badaniach, jest pozyskiwanie ochotników (2000, s. 107-108). Taka strategia jest także charakterystyczna dla metody biograficznej. Polega ona na zebraniu celowo napisanych (przez osoby dobrowolnie zgłoszone) „historii życiowych zgrupowanych wokół wspólnych tematów” (Denzin, 1990, s. 67). Przykładem może być tu konkurs na najlepszy życiorys, kierowany do robotników, który ogłosił w 1921 roku najwybitniejszy propagator metody biograficznej – Florian Znaniecki (Szczepański, 1973, s. 628). Uogólnianie wyników z próby ochotników jest „zawsze obarczone błędem, którego nie sposób oszacować” (Konarzewski, 2000, s. 108). Taka próba – co podkreśla dobitnie Jerzy Brzeziński – nie posiada statusu „reprezentatywności”. Wnioski z badań przeprowadzonych na próbie przypadkowej są prawomocne tylko dla tej próby – nie można ich uogólniać na populację (1999, s. 68-69, 231, 261).

Do stworzonego w serwisie webankieta.pl kwestionariusza otrzymano link dostępu: <http://webankieta.pl/ankieta/w1hptstnjgna>. Link ten został zamieszczony – wraz z komentarzem odnośnie celów badań oraz

(w skali globalnej) wroga publicznego, boją się tego samego (w skali globalnej) złoczyńcy i oklaskują tego samego (wciąż w skali globalnej) wybawcę” (2007b, s. 91).

osób, do których są one skierowane – na młodzieżowych forach internetowych typu: „Forum dla licealistów, maturzystów, maturalne” (<http://licealista.net>) czy „Forum dla licealistów” (<http://licealista.fora.pl>) oraz przesłany w formie wiadomości przez portal nasza-klasa.pl do osób w wieku 15 do 19 lat. Kwestionariusz został opublikowany 1 lipca 2009 roku i zamknięty 31 sierpnia 2009 roku. Łącznie wypełniło go 141 ochotników.

Wśród przebadanych uczniów 48 osób urodziło się w roku 1990 (19 lat w momencie badania), 21 w 1991 (18 lat), 36 w 1992 (17 lat), 24 w 1993 (16 lat) oraz 12 w 1994 (15 lat). Większość badanych – 108 osób – stanowiły dziewczęta, a zaledwie 33 – chłopcy. Taki rezultat jest charakterystyczny dla badań (zwłaszcza psychologicznych) opartych na ochotnikach (por. np. Konarzewski, 2000, s. 108). 60 uczniów większość swojego życia mieszkało na wsi, a 54 w małym (do 100 tysięcy mieszkańców) mieście. Jedynie 27 badanych pochodziło z dużego (powyżej 100 tysięcy mieszkańców) miasta. Rodzice uczniów z przebadanej grupy byli najczęściej – zgodnie z przyjętymi kategoriami dla zmiennej niezależnej „wiek rodziców”: 1) „Rodzic przedwczesny” (różnica wieku rodzic-dziecko 15-20 lat), 2) „Rodzic młody” (różnica wieku rodzic-dziecko 21-25 lat), 3) „Rodzic typowy” (różnica wieku rodzic-dziecko 26-35 lat), 4) „Rodzic starszy” (różnica wieku rodzic-dziecko powyżej 35 lat) – w typowym wieku (75 matek i 90 ojców). Młodzi rodzice stanowili drugą najliczniejszą kategorię – 54 matki i 27 ojców. Rodzice starsi oraz rodzice przedwczesni to kategorie najmniej liczne (odpowiednio: 9 matek i 21 ojców oraz 3 matki i 3 ojcowie). Wśród badanych 72 uczniów nie miało starszego rodzeństwa, a 69 zadeklarowało jego posiadanie. Większość przebadanych uczęszczała do przedszkola od 3-latków (51 osób) lub 4-latków (48 osób). 15 uczniów rozpoczęło edukację przedszkolną w wieku 5 lat oraz 18 w wieku 6 lat. Co ciekawe, aż 9 osób określiło, że nie uczęszczało do przedszkola. Dla zmiennej tej (Okres uczęszczania do przedszkola) przyjęto następujące kategorie: 1) Krótki lub zerowy – od 6-latków lub brak uczęszczania, 2) Średni – od 5-latków lub 4-latków, 3) Długi – od 3-latków. Zróznicowanie badanej grupy pod względem okresu uczęszczania do przedszkola w kontekście tych kategorii przedstawia tabela 1.

Tabela 1
Rozkład liczebności badanej grupy pod względem okresu uczęszczania do przedszkola

Okres	<i>L</i>	%
Krótki lub zerowy	27	19,15
Średni	63	44,68
Długi	51	36,17
Razem	141	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie przebadane osoby miały telefon komórkowy. Aż 81 uczniów rozpoczęło korzystanie z tego sprzętu w szkole podstawowej, natomiast 51 – w gimnazjum. Zaledwie 9 osób miało telefon komórkowy od szkoły ponadgimnazjalnej. Dla zmiennej tej (Okres posiadania telefonu komórkowego) przyjęto następujące kategorie: 1) Krótki lub zerowy – od szkoły ponadgimnazjalnej lub brak dostępu, 2) Średni – od gimnazjum, 3) Długi – od szkoły podstawowej. Konieczne staje się w tym miejscu dookreślenie przyjętych kategorii dotyczących „okresów posiadania” lub „okresów dostępności”. Nie były bowiem one rozumiane jako przedziały czasowe, ale jako perspektywy czasowe – istotny był jedynie punkt rozpoczęcia. Tak więc 15-latek i 19-latek korzystający z telefonu komórkowego od gimnazjum reprezentują tę samą perspektywę czasową (ten sam okres), pomimo że ten pierwszy korzysta z owego sprzętu krócej. Długość okresu doświadczania transponderów Płynnej Nowoczesności jest bowiem pojmowana perspektywicznie – im wcześniej zaistniał kontakt, tym okres będzie dłuższy. Terminy „okres posiadania” lub „okres dostępności” oznaczają zatem w niniejszym tekście perspektywę czasową. Zróżnicowanie badanej grupy pod względem okresu posiadania telefonu komórkowego w kontekście przyjętych kategorii przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Rozkład liczebności badanej grupy pod względem okresu posiadania telefonu komórkowego

Okres	<i>L</i>	%
Krótki lub zerowy	9	6,38
Średni	51	36,17
Długi	81	57,45
Razem	141	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Dostępu do telewizji kablowej lub satelitarnej w miejscu zamieszkania nie miało – wśród badanych – jedynie 21 osób. 63 korzystały z niej od przedszkola, 39 – od szkoły podstawowej (9 uczniów od klas I-III, 30 od IV-VI). 12 przebadanych zadeklarowało, iż ma do niej dostęp od gimnazjum, natomiast 6 uczniów – od szkoły ponadgimnazjalnej. Dla zmiennej tej (Okres dostępności telewizji kablowej/satelitarnej w miejscu zamieszkania) przyjęto następujące kategorie: 1) Krótki lub zerowy – od szkoły ponadgimnazjalnej lub brak dostępu, 2) Średni – od gimnazjum lub od szkoły podstawowej (klasy IV-VI), 3) Długi – od szkoły podstawowej (klasy I-III) lub przedszkola. Zróżnicowanie badanej grupy pod względem okresu dostępności telewizji kablowej/satelitarnej w miejscu zamieszkania w kontekście przyjętych kategorii przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Rozkład liczebności badanej grupy pod względem okresu dostępności telewizji kablowej/satelitarnej w miejscu zamieszkania

Okres	<i>L</i>	%
Krótki lub zerowy	27	19,15
Średni	42	29,79
Długi	72	51,06
Razem	141	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy przebadani uczniowie mieli dostęp do Internetu w miejscu zamieszkania. Większość stało się domowymi użytkownikami będąc w szkole podstawowej (51 osób w klasach IV-V, 21 w I-III), natomiast 48 uczniów – w gimnazjum. Zaledwie 21 badanych rozpoczęło korzystanie z Internetu (w domu) uczęszczając do szkoły ponadgimnazjalnej. Dla zmiennej tej (Okres dostępności Internetu w miejscu zamieszkania) przyjęto następujące kategorie: 1) Krótki lub zerowy – od szkoły ponadgimnazjalnej lub brak dostępu, 2) Średni – od gimnazjum lub od szkoły podstawowej (klasy IV-VI), 3) Długi – od szkoły podstawowej (klasy I-III). Zróżnicowanie badanej grupy pod względem okresu posiadania dostępu do Internetu w miejscu zamieszkania w kontekście przyjętych kategorii przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Rozkład liczebności badanej grupy pod względem okresu posiadania dostępu do Internetu w miejscu zamieszkania

Okres	<i>L</i>	%
Krótki lub zerowy	21	14,89
Średni	99	70,22
Długi	21	14,89
Razem	141	100,00

Źródło: opracowanie własne.

Wszyscy przebadani uczniowie mieli także dostęp do Internetu w szkole. Aż 99 z nich zadeklarowało, iż był on dostępny już w szkole podstawowej, natomiast 36 – że dopiero w gimnazjum. Co ciekawe, 6 osób manifestowało, że z Internetem w szkole spotkało się dopiero w placówce ponadgimnazjalnej. Dla zmiennej tej (Okres dostępności Internetu w szkole) przyjęto następujące kategorie: 1) Krótki lub zerowy – od szkoły ponadgimnazjalnej lub brak dostępu, 2) Średni – od gimnazjum, 3) Długi – od szkoły podstawowej. Zróżnicowanie badanej grupy pod względem okresu posiadania dostępu do Internetu w szkole w kontekście przyjętych kategorii przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Rozkład liczebności badanej grupy pod względem okresu posiadania dostępu do Internetu w szkole

Okres	<i>L</i>	%
Krótki lub zerowy	6	4,26
Średni	36	25,53
Długi	99	70,21
Razem	141	100,00

Źródło: opracowanie własne.

W świetle przedstawionej charakterystyki przebadanej próby można określić, iż występowały w niej wszystkie przyjęte w pracy kategorie zmiennych niezależnych.

Wyniki badań

Istnieje wiele definicji zainteresowań oraz zjawisk im paralelnych. Konieczne staje się zatem – przed podjęciem analiz profili rozwoju zainteresowań – przestudiowanie znaczeń, jakie jednostki badane nadają omawianemu zagadnieniu. W pracy przyjęte zostały cztery kategorie definicyjne zainteresowań: (1) emocjonalna, (2) intelektualna, (3) inklinacyjna oraz (4) eklektyczna. W każdej z nich przeważa inny komponent definicyjny: (1) emocjonalny (lubię coś robić), (2) intelektualny (chce coś poznawać), (3) inklinacyjny (mam do czegoś wyjątkowe predyspozycje), (4) emocjonalny, intelektualny, inklinacyjny. Kategoria eklektyczna ujmuje zainteresowania w sposób holistyczny i – jak się zdaje – najwłaściwszy. Jednak każde nadane przez jednostkę znaczenie jest rzeczywiste i – w jej subiektywnym osądzie – właściwe (por. np. Melosik, Szkudlarek, 2009, s. 42, 63). Wśród badanych osób dominowała eklektyczna interpretacja zainteresowań (73,91%), w której akcentowane są wszystkie trzy komponenty. W wielu eklektycznych definicjach zainteresowań można było odnaleźć uwypuklone relacje pomiędzy poszczególnymi komponentami. Najczęściej badani akcentowali związek komponentu intelektualnego z emocjonalnym lub inklinacyjnym (czasem także wrodzonych inklinacji i przeżycia emocjonalnego). Żadna ze stworzonych przez uczniów definicji nie korelowała wyłącznie z interpretacją inklinacyjną. Zaledwie 3 osoby postrzegały zainteresowania jedynie w wymiarze intelektualnym. Pozostali 24 przebadani (17,39%) definiowali zainteresowania w kontekście emocjonalnym. 9 uczniów z przebadanych 138⁹ nie wypowiedziało się w tej kwestii. Po-

⁹ 3 uczniów zadeklarowało, że nie interesuje się niczym, dlatego wypełnione przez nich kwestionariusze zostały wyłączone z analiz – tym samym próba zmniejszyła się ze 141 do 138.

nadto, badani często utożsamiali zainteresowania ze zjawiskami im paralelnymi, jak pasje czy hobby. Zróżnicowanie badanej grupy pod względem obranej kategorii definicyjnej zainteresowań przedstawia tabela 6.

Tabela 6
Rozkład liczebności badanej grupy pod względem kategorii definicyjnej zainteresowań

Kategoria definicyjna zainteresowań	<i>L</i>	%
Emocjonalna	24	17,39
Intelektualna	3	2,18
Inklinacyjna	–	–
Eklektyczna	102	73,91
Brak odpowiedzi	9	6,52
Razem	138	100,00

Źródło: opracowanie własne.

W badanej próbie dominował płynny profil rozwoju zainteresowań (69,57%). Zaledwie 30,43% badanych przejawiało w rekonstrukcjach autobiograficznych stały jego profil. Jednostki o płynnym profilu rozwoju zainteresowań – co wydaje się logicznym następstwem – zakreślały w swoich wypowiedziach jego dalszą płynną perspektywę. Niektórzy reprezentanci płynnego profilu deklarowali jednak – paradoksalnie – stałą jego perspektywę. Eksploracja zebranego materiału skłoniła zatem do rozbudowania omówionych kategorii o nowe – hipotetyczne – profile: płynny z płynną perspektywą oraz płynny ze stałą perspektywą. Ich reprezentacje w badanej próbie były nieliczne, jednak – zgodnie z funkcją rozwijającej się matrycy – istotne jest zaakcentowanie ich wystąpienia.

Analizując rozwój zainteresowań badanych pod względem wielości zainteresowań, można określić, że w próbie dominował profil interferencyjny (71,74%). Jedynie 28,26% badanych przejawiało profil jednotorowy.

Tabela 7
Rozkład liczebności badanej grupy pod względem profili rozwoju zainteresowań

Profil rozwoju zainteresowań	<i>L</i>	%
Stały jednotorowy	24	17,39
Stały interferencyjny	18	13,04
Płynny jednotorowy	15	10,87
Płynny interferencyjny	81	58,70
Razem	138	100,00

Źródło: opracowanie własne.

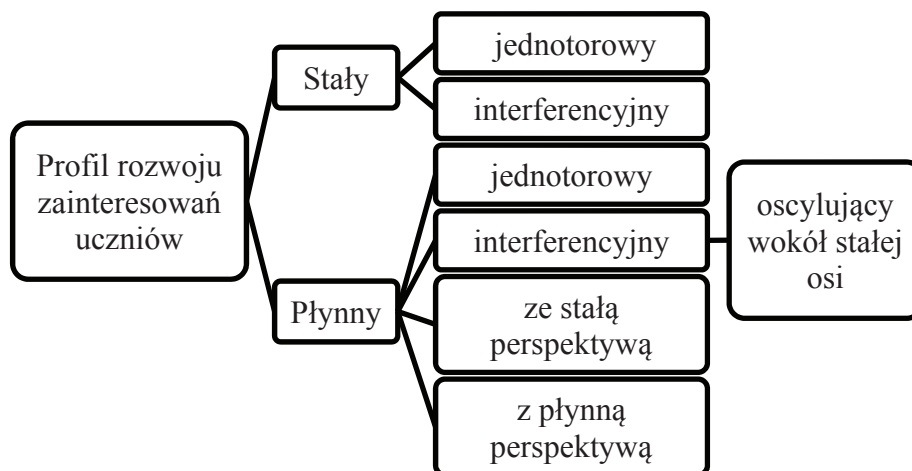
Okazuje się zatem, że w badanej grupie przeważał płynny interferencyjny profil rozwoju zainteresowań (58,70%). Antagonistyczny względem niego profil, stały jednotorowy, był kolejnym z najczęściej występujących

wśród badanych (17,39%). Profile pośrednie, stały interferencyjny oraz płynny jednotorowy, przejawiane były w badanej próbie najrzadziej, odpowiednio 13,04% oraz 10,87%. Zróznicowanie badanej grupy pod względem profili rozwoju zainteresowań przedstawia tabela 7.

W wyniku eksploracji zebranych rekonstrukcji spostrzeżony został kolejny nowy profil rozwoju zainteresowań uczniów: płynny interferencyjny oscylujący wokół stałej osi. W swojej strukturze profil ten składa się z deklarowanych płynnych i interferencyjnych zainteresowań, jednak – na marginesach rekonstrukcji – zauważyć można występowanie pewnego stałego zainteresowania, stanowiącego oś oscylacji tych płynnych i interferencyjnych. Zainteresowanie to wymieniane jest jako dodatkowe, jednak występuje na wszystkich analizowanych etapach. Można zatem postawić hipotezę, że jest to stałe zainteresowanie, tłumione pewną fasadą zainteresowań, aktualnie modnymi zainteresowaniami. W subiektywnych rekonstrukcjach takie zainteresowanie jest zatem marginalizowane, jednak nie pomijane. W recepcji społecznej przybierać będzie ono także postać pobocznego – skoro jednostka deklaruje z wielkim zaangażowaniem inne zainteresowania, a o tym zaledwie wspomina, to ma ono dla niej niewielkie znaczenie. Jego siłę ujawnia jednak genetyczna historia zainteresowań, uwypuklając ciągłość jego egzystencji. Płynny interferencyjny, oscylujący wokół stałej osi profil rozwoju zainteresowań uczniów jawi się zatem jako konsensus dyskursu stałości zainteresowań. Z jednej strony zakłada bowiem dominację jednego – całościowego – zainteresowania (stała oś), z drugiej natomiast uwzględnia wpływ społeczny na kształtowanie się zainteresowań – medialnie uformowana fasada zainteresowań oscyluje wokół stałego zainteresowania, nie dopuszczając do jego recepcji. Reprezentacje opisanego profilu w badanej próbie były nieliczne lub niejednoznaczne, jednak wydaje się, że staje się on ważną hipotezą dla rozważań dotyczących rozwoju zainteresowań.

Eksploracja zebranego materiału doprowadziła zatem do stworzenia rozbudowanej matrycy profili rozwoju zainteresowań. Zawiera ona – oprócz czterech fundamentalnych – trzy nowe profile (ryc. 1).

Podsumowując ten fragment badań, warto podkreślić raz jeszcze, iż z przeanalizowanych 138 uczniowskich rekonstrukcji wyłoniły się, odbiegające od modernistycznej i uznanej za „prawdę uniwersalną” koncepcji rozwoju zainteresowań, profile ich rozwoju. Wydaje się zatem, iż reprodukcje i bazowanie na profilu zainteresowań stałych, tak częste we współczesnych publikacjach i sytuacjach edukacyjnych, staje się przedsięwzięciem niewskazanim i deprecjonującym istotę rozwoju zainteresowań.



Rycina 1. Rozbudowana matryca profili rozwoju zainteresowań uczniów (opracowanie własne)

W badanej grupie uczniów ponad jedna trzecia dziewcząt przejawiała stały profil rozwoju zainteresowań (jednotorowy – 19,44%, interferencyjny – 16,67%). Wśród chłopców występował on zdecydowanie rzadziej (co dziesiąty badany). 90,00% badanych chłopców reprezentowało płynny profil rozwoju zainteresowań (jednotorowy – 20,00%, interferencyjny – 70,00%). W grupie dziewcząt ujawnił się on mniej licznie – 63,89% (jednotorowy – 8,33%, interferencyjny – 55,56%). Wynik ten jest istotny statystycznie – otrzymana wartość χ^2 (9,979) jest większa od wartości χ^2 wymaganej dla istotności na poziomie 5%¹⁰ przy 3 stopniach swobody (7,82). Daje to podstawy do odrzucenia hipotezy zerowej i uznania, iż istnieje korelacja pomiędzy profilami rozwoju zainteresowań uczniów a ich płcią. Badani dostrzegali także silną ich relację ze statusem ekonomicznym rodziny. Jeden z badanych zauważył na przykład¹¹:

Status ekonomiczny ma bardzo duży wpływ na rozwój moich zainteresowań. Rodzice nigdy nie powiedzieli mi, że mam zmienić zainteresowanie, bo coś co wybrałam jest za drogie. Pewnie nigdy nie zainteresowałabym się jeździectwem, gdyby nie to, że tata zaproponował mi zakup konia, bo tak to się zaczęło (LP/90).

¹⁰ W analizach wybrany został poziom istotności równy 0,05, co jest – jak zauważają Chava Frankfort-Nachmias i David Nachmias – charakterystyczne dla badań nauk społecznych (2001, s. 513).

¹¹ Fragmenty materiałów autobiograficznych przytaczane są zgodnie z zapisem, bowiem konstrukcje zdaniowe (składnia), forma wypowiedzi (styl) i częste błędy mogą stać się źródłem wiedzy o badanej grupie oraz przestrzenią refleksji. Symbol w nawiasie oznacza liczbę porządkową kwestionariusza, z którego dana wypowiedź pochodzi.

Statystyczne obliczenia pokazały także, że nie ma korelacji pomiędzy profilami rozwoju zainteresowań uczniów a ich miejscem zamieszkania.

W kontekście transponderów Płynnej Nowoczesności okazało się, iż istnieje korelacja pomiędzy profilami rozwoju zainteresowań uczniów a:

1. Wiekami ich rodziców ($\chi^2 = 68,912$, $df = 15$) – wszyscy przebadani uczniowie, których rodzice zostali skategoryzowani jako przedwcześni, przejawiali stały jednotorowy profil rozwoju zainteresowań. Zdecydowanie większe zróżnicowanie profili zauważyć można było wśród przebadanych dzieci rodziców młodych i typowych. Dominował tam profil płynny interferencyjny (odpowiednio 55,56% i 60,00%). Wyjątkiem była sytuacja, gdy matka była młoda a ojciec typowy – najczęściej występował tam profil stały jednotorowy (44,45%). Co ciekawe, wszyscy przebadani uczniowie, których rodzice byli starsi, reprezentowali profil płynny interferencyjny.

2. Posiadaniem przez nich starszego rodzeństwa ($\chi^2 = 21,991$, $df = 3$) – przebadane osoby, które miały starsze rodzeństwo przejawiały najczęściej płynny profil rozwoju zainteresowań (72,73%). Zaledwie 4,54% z nich reprezentowało profil stały jednotorowy. Natomiast, wśród uczniów nie posiadających starszego rodzeństwa wartość ta wzrosła do 29,17%. Pomimo to, w grupie tej także dominował profil płynny, jednakże z mniejszym natężeniem (66,66%).

3. Okresem uczęszczania przez nich do przedszkola ($\chi^2 = 19,442$, $df = 6$) – wśród osób uczęszczających przez długi okres do przedszkola, w badanej próbie, jedynie 17,65% przejawiało stały profil rozwoju zainteresowań (jednotorowy – 5,89%, interferencyjny – 11,76%). Częściej występował on w gronie uczniów, których okres uczęszczania do przedszkola był krótki lub zerowy (25,00%). Zaskakujące wydaje się, że profil płynny interferencyjny dominował we wszystkich trzech grupach oraz że w tych skrajnych (krótki lub zerowy oraz długi) występował z bardzo podobnym nasileniem.

4. Okresem posiadania przez nich telefonu komórkowego ($\chi^2 = 12,788$, $df = 6$) – wśród przebadanych uczniów, którzy posiadali telefon komórkowy najdłużej, rozkład profili rozwoju zainteresowań był zbliżony do rozkładu w próbie. Zupełnie odmienny był on natomiast w grupie osób, które miały ten sprzęt najkrócej – nie występowały tam profile pośrednie: stały interferencyjny oraz płynny jednotorowy. Ciekawe wydaje się, iż profile skrajne (stały jednotorowy i płynny interferencyjny) występowały w antagonistycznych kategoriach (okres krótki lub zerowy oraz długi) w podobnej – choć niejednakowej – proporcji.

5. Okresem dostępności Internetu w ich miejscu zamieszkania ($\chi^2 = 22,31$, $df = 6$) – większość przebadanych uczniów, którzy z Internetu w miejscu zamieszkania korzystali od długiego czasu, przejawiało płynny

profil rozwoju zainteresowań (jednotorowy – 33,33%, interferencyjny – 50,00%). Zaledwie 16,67% osób z tej grupy reprezentowało profil stały. Częściej występował on w gronie osób średniego okresu dostępu (36,36%). Co ciekawe, najrzadziej manifestowały go osoby deklarujące najkrótszy z okresów (14,29%). W gronie tym zaskoczyła także dominacja profilu płynnego interferencyjnego (85,71%).

Korelacji nie wykryto natomiast z okresem dostępności Internetu w szkole oraz okresem dostępności do telewizji kablowej/satelitarnej w miejscu zamieszkania. Potwierdzenie hipotezy zerowej w pierwszym przypadku tłumaczyć można akcydentalnością – pomimo istnienia dostępu – kontaktu uczniów z Internetem w polskiej rzeczywistości edukacyjnej (por. np. Hojnacki, 2006), w drugim natomiast – brakiem weryfikacji częstotliwości kontaktu w danym okresie.

Dyskusja

Poruszanie tematyki związanej z zainteresowaniami uczniów przez pedagogów wydaje się ważne, gdyż – jak pokazują liczne badania – uczniowie uczęszczający do szkoły, w której nie zwraca się uwagi na ich zainteresowania „mają małą szansę, by wytrwać przy nauce” oraz osiągnąć poziom motywacji umożliwiający „samospełnienie i samorealizację” (Ornstein, Hunkins, 1998, s. 107, 124-127; por. także: Edwards, 2006, s. 28). Pedagog powinien zatem posiadać wiedzę i umiejętności pozwalające na dokonanie „wglądu” w uczniowskie zainteresowania (Sztobryn, 2008a, s. 357). Jednakże, dotychczasowy dorobek pedagogiki – w kontekście współczesnych warunków kulturowych – nie daje podstaw do realizacji tego zadania. Jak podkreśla Z. Melosik

potencjał edukacyjny tradycyjnych pedagogik wydaje się być „wyczerpany”. Są to bowiem pedagogiki dla świata, który – niezależnie od tego, czy to akceptujemy, czy nie – odchodzi w przeszłość (2008, s. 462).

Pedagogika zainteresowań oparta na modernistycznej idei „stałości” w czasach Płynnej Nowoczesności pozbawiona jest zatem prawa wychowawczej aplikacji i podlega – trawestując słowa Lecha Witkowskiego – „radikalnie innej” interpretacji (1988, s. 41). Taka interpretacja powinna być otwarta na „nieuniknioną już dzisiaj” wieloznaczność sytuacji pedagogicznych oraz współczesną dynamikę zmian społeczno-kulturowych (Śliwerski, 2005, s. 371).

Celem podjętych badań było – uzasadnione manifestem Z. Baumana – „ponowne, bo zakorzenione w kontekście Płynnej Nowoczesności, przemyślenie dynamiki rozwoju zainteresowań” uczniów, a więc zinterpretowanie go w perspektywie owych współczesnych zmian społeczno-

kulturowych. Zastosowanie techniki genetycznych historii zainteresowań opartych na retrospekcjach badanych oraz wykorzystanie Internetu jako przestrzeni prowadzenia badań, pozwoliło na pozyskanie 138 rekonstrukcji rozwoju zainteresowań. Z ich analiz – do których zastosowano technikę rozwijającej się matrycy R.V. Padilla – wynika, iż w badanej próbie, stałe, jednotorowe i znane z rozpraw epoki „twardej nowoczesności”, profile rozwoju zainteresowań, występowały sporadycznie, natomiast dominowały – jawiące się jako konceptualna egzemplifikacja Baumanowskiego płynnego życia – profile płynne i interferencyjne. Okazuje się zatem, że wiele profili zainteresowań „nie pasuje do tradycyjnych, powszechnie akceptowanych i trwałych wzorów życiowych, zgodnie z którymi (...) życie powinno składać się ze sztywno ułożonej sekwencji” (Bovone, cyt. za: Przyszczypkowski, 1999, s. 45).

Pedagogiczną implikacją zaobserwowanej tendencji staje się – będąca trawestacją enuncjacji Edmunda J. Kinga – konstatacja, iż „predykcje” w pedagogice zainteresowań „tracą wszelki sens ze względu na dynamiczną istotę kultury przejawiającej się w nieskończenie różnych formatach, tym bardziej w czasach szybkich zmian” (cyt. za: Pachociński, 1995, s. 26). Prognozowanie przyszłego zawodu, orzekanie o predyspozycjach do danego profilu klasy na podstawie aktualnie zdiagnozowanych zainteresowań jawi się zatem jako działanie w istocie kuriozalne. Dynamika rozwoju zainteresowań uczniów jest bowiem zbyt wysoka, by możliwe było, na bazie stanu zainteresowań, przewidywanie dalszych tendencji rozwojowych. Ponadto, potwierdzenie hipotezy zakładającej, iż dynamikę rozwoju zainteresowań przebadanych uczniów w istotnym stopniu różnicują wybrane transmytery Płynnej Nowoczesności, pozwala na stwierdzenie, że zdiagnozowane aktualne zainteresowania ucznia nie posiadają mocy predykcyjnej, gdyż kierunki ich dalszego rozwoju zeterminowane są wieloma – uwikłanymi we współczesne zmiany kulturowe i społeczne – czynnikami.

Eksploracja zebranego materiału skłania także do zaakcentowania konieczności podjęcia badań nad sposobami aktywizacji uczniowskich zainteresowań w sytuacjach edukacyjnych oraz nad relacją tych zainteresowań z programem szkolnym. Egzemplifikacją tego zapotrzebowania może być fragment rekonstrukcji autobiograficznej jednej z przebadanych szesnastolatek:

(...) W trakcie, gdy uczęszczałam do szkoły podstawowej moi rodzice budowali dom i nie było ich stać na to, by zafundować mi instrument i lekcje gry, więc musiałam z tym poczekać. Za niektóre warsztaty teatralne też trzeba płacić. Pochodzę ze wsi, nie ma tu domu kultury, gdzie mogłabym za darmo uczęszczać na zajęcia teatralne, czy lekcje gitary. Wszędzie trzeba dojeżdżać i dodatkowo to opłacać, a ja nie chcę obciążać rodziców moimi marzeniami, bo wiem, że i tak bardzo się starają. Należymy do tzw. „klasy średniej”, więc żadne socjalne stypendium nigdy mi się

nie należało, chyba że chodzi o jednorazowe gminne stypendium w nagrodę za naukę w kwocie 112 zł na semestr. Choć i je nie łatwo zdobyć, bo minimalna średnia do zdobycia stypendium to 5,21. Na szczęście mi się to udało już 4 razy. Uważam, że jest to śmieszne by młody człowiek, taki jak ja, nie mógł się realizować tylko dlatego, że gmina woli inwestować w kanalizację i drogi, choć to również bardzo ważne, a nie pomyśli o młodzieży siedzącej pod sklepem i pijącej piwo. Gdyby ci młodzi, zirytowani ludzie mieli zagospodarowany czas, mieli miejsce, gdzie mogliby się wykazać, środki na to, by spełniać marzenia i rozwijać zainteresowania, nie siedzieli by na tej ławce i pili piwa (LP/117).

Wydaje się, iż takim miejscem powinna być szkoła. Jednak – jak podkreślają respondenci – tak nie jest:

(...) Nauczyciele, starali się wmówić mi, że jednak nie potrafię rysować. Podkreślałam nie byli to nauczyciele od rysunku. Czasami naśmiewali się, że żadna ze mnie perkusistka, choć sami nie potrafili grać. Nauczyciele nie byli ważni, ważne było to co ja lubię i czym się interesuję. Byli mi oni obojętni, nie mieli swoich zainteresowań, więc chcieli ukraść i moje własne. Denerwowało ich to, że ja potrafię dążyć do swoich marzeń i zainteresowań (LP/132).

(...) Gdy doszło do wyboru liceum, nauczyciele odradzali mi pójście do szkoły plastycznej („jesteś z małej wioski, nie pasujesz tam” itp.) (LP/141).

(...) Nauczyciele zawsze mają coś przeciwko zainteresowaniom młodych ludzi (LP/126).

Potrzebne są zatem szeroko zakrojone badania, poprzez które możliwe stanie się – powracając do słów H. Krauze-Sikorskiej i uzupełniając je o wnioski z niniejszych badań – oparcie edukacji na wysoce zdynamizowanych zainteresowaniach uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Płynne życie*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007a.
- Bauman Z., *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*, tłum. J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007b.
- Brzezińska A.I., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Budajczak M., *Edukacja domowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Warszawa 2004.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Denzin N.K., *Reinterpretacja metody biograficznej w socjologii: znaczenie a metoda w analizie biograficznej*, tłum. N. Nowakowska, [w:] *Metoda biograficzna w so-*

- cjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1990.
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Doroszowa, Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1972.
- Dewey J., *Sztuka jako doświadczenie*, tłum. A. Potocki, Wydawnictwo Zakładu im. Ossolińskich Polskiej Akademii Nauk, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1975.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, tłum. J. Pieter, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2005.
- Dubiel W., *O naturalnych zainteresowaniach uczniów klas początkowych i ich rozwijaniu w kierunku matematycznym*, „Nauczanie Początkowe” 1996/1997, nr 3.
- Dzikiewicz-Niski L., *Rozwijanie zainteresowań i uzdolnień uczniów na przykładzie ogólnopolskiego projektu edukacyjnego „Zdolni Matematycy” realizowanego w województwie opolskim*, [w:] *Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Skubacz, Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Opole 2006.
- Edwards C.H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tłum. M. Bogdanowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Fornalik I., *Uczucie nudy*, [w:] *Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. I. Obuchowska, Wydawnictwo „Media Rodzina”, Poznań 2001.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, tłum. E. Hornowska, Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 2001.
- Gorzkiwicz B., *O kącikach zainteresowań*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 9.
- Górecka A., *Rozwijanie zdolności ogólnych i zainteresowań uczniów klas początkowych*, „Nauczanie Początkowe” 2000/2001, nr 1.
- Gurycka A., *Metody badań zainteresowań*, [w:] *Zainteresowania uczniów. Problemy psychologiczne i pedagogiczne*, red. A. Gurycka, cz. I, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, tłum. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Hałgas K., *Rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2003, nr 3/4.
- Hilgenheger N., *Johann Friedrich Herbart*, [w:] *Myśliciele – o wychowaniu*, t. II, red. C. Kupisiewicz, tłum. D. Karbowska, Wydawnictwo „GrafPunkt”, Warszawa 2000.
- Hojnacki L. *Pokolenie m-learningu – nowe wyzwanie dla szkoły*, http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=13&id=239, [08.02.2010].
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, S. Kowalski, B. Rosemann, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1961.
- Jasiński Z., *Miejsce zainteresowań w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły*, [w:] *Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Skubacz, Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Opole 2006.
- Klichowski M., *Czy edukacja może być elementem terażniejszości dziecka?*, „Naukowe Zeszyty Studenckie” 2009, nr 1.

- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
- Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Kuszek K., *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Oficyna Wydawnicza „Garmond”, Poznań 2008.
- Lengborn T., *Ellen Key*, [w:] *Myśliciele – o wychowaniu*, t. II, red. C. Kupisiewicz, tłum. D. Karbowska, Wydawnictwo „GrafPunkt”, Warszawa 2000.
- Lipniak M., *Kto zostanie inżynierem a kto humanistą?*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 21.
- Lobenstine M., *Renesansowa dusza. Planowanie życia dla ludzi, którzy mają zbyt wiele pasji, aby wybrać tylko jedną*, tłum. B. Jankowiak-Konik, Wydawnictwo „Vizja Press&It”, Warszawa 2007.
- Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1986.
- Majorek C., *Myśl pedagogiczna w czasach nowożytnych*, [w:] *Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Wydawnictwo „Eruditus”, Poznań 1994.
- Marciniszyn E., *Rola placówek wychowania pozaszkolnego w rozwoju zainteresowań dzieci i młodzieży na przykładzie Młodzieżowego Domu Kultury w Opolu*, [w:] *Rola pasji i zainteresowań w rozwoju osobowości dzieci i młodzieży. Materiały pokonferencyjne*, red. A. Skubacz, Miejski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Opole 2006.
- Maruszewski T., *Pamięć autobiograficzna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskurs wolności, wiedzy i władzy*, Wydawnictwo „Wolumin”, Poznań 2002.
- Melosik Z., *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Mróz B., *Budzenie i rozwój zainteresowań wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 5.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Pachociński R., *Pedagogika porównawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, Białystok 1995.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., *Metodologiczne problemy badania procesów rozwoju*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Przyszczykowski K., *Dorosłość jako kategoria pedagogiczna*, [w:] *Podstawy edukacji dorosłych. Zarys problematyki*, red. D. Jankowski, K. Przyszczykowski, J. Skrzypczak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999.
- Rokicka M., *Rozwijamy zainteresowania teatralne*, „Nauczanie Początkowe” 2001/2002, nr 1.

- Rosenthal G., *Rekonstrukcja historii życia. Wybrane zasady generowania opowieści w wywiadach biograficzno-narracyjnych*, tłum. N. Nowakowska, [w:] *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 1990.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, t. I, tłum. W. Husarski, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław 1955.
- Sasin M., Małachowska-Zieman M., *Jak rozwijałyśmy zainteresowania czytelnicze w klasie III b*, „Biblioteka w Szkole” 2003, nr 10.
- Skowrońska G., *Wzbudzanie zainteresowania architekturą uczniów klas młodszych*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2004, nr 6.
- Słoniewska H., *Psychologiczna analiza zainteresowań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 1959.
- Sobczak J., *„Nowe Wychowanie” w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczypospolitej (1918-1939)*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1998.
- Sokołowska M., *Upodobania filmowe najmłodszych*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 6.
- Super D.E., *Psychologia zainteresowań*, tłum. H. Choynowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
- Szczepański J., *Odmiany czasu teraźniejszego*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, Warszawa 1973.
- Sztobryn S., *Nowe wychowanie i jego wpływ na oświatę i szkolnictwo*, [w:] *Historia wychowania*, red. J. Hellwig, Wydawnictwo „Eruditus”, Poznań 1994.
- Sztobryn S., *Pedagogika Celestyna Freineta*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008a.
- Sztobryn S., *Pedagogika Nowego Wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008b.
- Śliwierski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Tomczuk P., *Edukacja u lekarza*, <http://www.ithink.pl/artykuly/biznes/nauka/edukacja-u-lekarza>, [23.10.2008].
- Toprowicz B., *Kwaśne popołudnie*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 9.
- Westbrook R.B., *John Dewey*, [w:] *Mysliciele – o wychowaniu*, t. I, red. C. Kupisiewicz, tłum. I. Janiszowska, Wydawnictwo „BGW”, Warszawa 1996.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1988.
- Zielińska-Kostyło H., *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore'a Bramelda*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
- Ziółkowska B., *Środkowy okres dorobku. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.