

BADANIA EMPIRYCZNE

ROMAN OSSOWSKI
ANDRZEJ KLIMENTOWSKI
WSP w Bydgoszczy

INTERNALIZACJA WYMAGAŃ ZWIĄZANYCH Z PEŁNIENIEM RÓL SPOŁECZNYCH W WARUNKACH EDUKACJI RÓWNOLEGŁEJ

1. Uwagi wprowadzające

Problematyka zaanonsowana w tytule tego artykułu jest bardzo złożona tak w aspekcie teoretycznym, jak i metodologicznym. Składa się na to szereg okoliczności. W szczególności należy wymienić: przeobrażenia, które współcześnie spotykamy w przedmiocie teorii ról (co jest z pewnością podyktowane również interdyscyplinarnym charakterem pojęcia roli), niedookreśloność pojęcia: „internalizacja roli”, wieloznaczność pojęć: cel, zadanie, wymagania i pojęć wobec nich mniej lub bardziej bliskoznacznych, nie do końca jeszcze uświadomionymi konsekwencjami oryginalnej koncepcji edukacji równoległej E. Trempały (por. np. E. Trempała, 1985).

Stajemy więc przed trudnym zadaniem, które obliguje nas do maksymalnie klarownego przedstawienia problematyki referowanej w tym artykule. Ma ona w swej istocie charakter empiryczny, lecz wobec wypunktowanych wyżej spornych problemów teoretycznych nie możemy przejść wprost do zaprezentowania koncepcji i rezultatów przeprowadzonych badań, bez próby poprzedzenia ich stosownymi założeniami teoretycznymi. Założenia te należało określić, gdyż w przeciwnym razie referowane rezultaty badań byłyby zdane na zbyt dowolną interpretację.

Celem tego opracowania jest próba analizy internalizacji wymagań związanych z pełnieniem ról społecznych w związku z uczestnictwem dzieci i młodzieży w wyróżnionych rodzajach instytucji równoległej. Należy zauważyć, iż obecnie nie zajmujemy się analizą przebiegu procesu internalizacji wymagań związanych z pełnieniem stosowanych ról. Zamierzamy tylko ukazać w jakim stopniu wyróżnione instytucje optymalizują internalizację odpowiednich wymagań oraz analizujemy wpływ wieku (ściślej mówiąc: klasy, do której uczęszcza uczeń) na poziom internalizacji wymagań.

Podstawowy zarys koncepcji teoretyczno–metodologicznej podjętej tu tematyki został obszernie przedstawiony przez R. Ossowskiego (1987). Koncepcja ta ulegała później pewnym modyfikacjom, głównie wobec uwzględniania pewnych dodatkowych orientacji teoretycznych.

Referowane tu rozważania i dyskusja wyników badań empirycznych stanowią jedynie fragment szeroko zaprojektowanych analiz, które obecnie przeprowadzamy.

2. Założenia teoretyczne

2.1. Uwagi wstępne

Świat człowieka jest przede wszystkim światem społecznym. Całociowe doświadczenia człowieka wynikają przede wszystkim z jego relacji z otoczeniem społecznym, przy –

rzecz jasna – wszystkich innych uwarunkowaniach wynikłych ze specyfiki cech biopsychicznych jednostki.

Rozważając działania człowieka, a więc zachowania nastawione przede wszystkim na realizację celów, trzeba odnotować fakt dla naszych rozważań nader istotny. Otóż człowiek w swym działaniu żyje jakby między Scyllą społecznych wymagań a Charybdą własnych dążeń, pragnień czy celów. Życie w społeczeństwie i związany z nim taki a nie inny rozwój osobowości wymaga od jednostki ustalenia jakby jakiejś „algebry” uzgodnień między tym, co wymaga od niej społeczeństwo, a tym co jednostka „sama z siebie” chciałaby czynić i zrealizować. Niekiedy można zauważyć podnoszoną przez badaczy, jak i istniejącą w świadomości potocznej, obecność antynomii między: „muszę” a „chcę”. Samo przesłedzenie tej kwestii byłoby rzeczą interesującą, lecz nie dysponujemy tu odpowiednimi możliwościami związanymi z dopuszczalną objętością artykułu, by poddać problem ten analizie. Skonstatujemy tylko, iż istnienie takiej antynomii może po prostu wynikać z nazbyt zawężonego rozumienia pojęcia „wymaganie”, które po części wyłania się ze starej koncepcji roli społecznej, np. R. Lintona. Dodajmy tylko, że wspomniana antynomia w jakiś sposób wiąże wymagania z pojęciem ograniczenia wolności. Wydaje się, że koncepcja E. Fromma – „wolności od” i „wolności do” – stanowić może interesujący punkt wyjścia do analizy tej kwestii.

Nie należy również zapominać i o tym, że w społecznej percepcji wymagania wiążą się w znaczącym stopniu z poczuciem tzw. **sprawiedliwości wewnętrznej i sprawiedliwości zewnętrznej** (Zaborowski, 1986 s. 160 i nast.). Stajemy więc, w myśl koncepcji zarysowanej przez cytowanego autora, przed problemem relacji między obiektywną oceną samego siebie z jednej strony i obiektywną oceną innych – ze strony drugiej. Na ustosunkowanie się jednostki do wymagań rzutuje więc również specyfika jej **justyfikatora**, który „...stanowi względnie trwałą strukturę poznawczo–emocjonalną wpływającą na przeżycia, postawy i zachowania związane z szeroko ujętymi zagadnieniami sprawiedliwości” (tamże, s. 163). Przywodząc ten aspekt zagadnienia na myśl, niemal z konieczności musimy umieścić problematykę wymagań w całej złożoności **samowiedzy** i jej uwarunkowań (Kozielecki 1981; Ossowski 1982, 1986), jak i również **zagadnień** związanych z deformacją w spostrzeganiu ludzi (Mądrzycki, 1986).

Dostrzegamy zatem, że zagadnienie internalizacji wymagań związanych z pełnieniem ról społecznych mieści się w obszarze problemowym, który określić możemy jako **pogranicze psychologii społecznej i psychologii osobowości** (Zaborowski, 1980).

Nie można jednak utracić z pola widzenia problemów rozwojowych i to w ujęciu biodynamicznym, a więc odniesionych do całościowych doświadczeń jednostki (Buhler, 1959; Erikson, 1965; Elkind, 1979; Frankl 1987; Groffmann K.J., Wewetzer, 1962; Łukaszewski, 1984; Stern 1924; Thomae, 1956, 1971). Jest mianowicie rzeczą stosunkowo oczywistą, że proces internalizacji ról kształtować się będzie różnie w zależności od faz rozwojowych człowieka. Znamienne dla tego faktu wydaje się rozwój procesów **intraprachizacji** oraz **introspektywności** (Obuchowski, 1983 s. 234–236).

Podsumujmy: dotychczas naszkicowane przesłanki miały na celu ukazać problem internalizacji ról społecznych w jego odniesieniu do relacji między jednostką a światem społecznym w którym żyje. Poczynając od tego miejsca możemy wprowadzić założenia dalsze.

2.2. Uczestnictwo człowieka w świecie jako pojęcie podstawowe dla zrozumienia internalizacji ról społecznych

Człowiek żyje w świecie, w którym nie tylko może „coś chcieć” sam z siebie, ale również „coś powinien” (wymagania). Z punktu widzenia szeroko pojętych teorii wychowania, a zwłaszcza wychowania moralnego (Muszyński, 1983, 1985), wydaje się czymś celowym

podjęcie problematyki uczestnictwa człowieka w świecie. Mamy tu na myśli przede wszystkim szereg koncepcji T. Tomaszewskiego (1963, 1978a, 1978b, 1981a, 1981b). Koncepcje te wychodząc od pojęcia sytuacji i podmiotowości człowieka, poprzez problematykę czynności i zadań, zostały przeobrażone w oryginalną teorię uczestnictwa człowieka w świecie. Zamierzamy obecnie wyjść od tej problematyki, by w kolejnych punktach rozpatrzyć teoretyczne kwestie związane z relacją między wymaganiami a zadaniami w odniesieniu do ról społecznych i ich internalizacji.

Kategorię uczestnictwa w świecie wywodzi T. Tomaszewski z zadaniowego charakteru sytuacji. Pogłębione rozważania dotyczące pojęcia sytuacji zawiera artykuł R. Ossowskiego (1987 s. 1–8).

Zadaniowość sytuacji zakłada istnienie procesu jej reprezentowania w świadomości podmiotu. Istnienie takiego procesu skłania T. Tomaszewskiego do przyjęcia specyficznego rozumienia pojęcia „wzorzec”. Zachowanie celowe, teliczne „... kierowane (jest) „wzorcami” tego, co jeszcze nie istnieje, co jest pożądane, możliwe i przewidywalne” (Tomaszewski, 1984 s. 6). „Wzorzec”, zdaniem cytowanego uczonego, uwypatnia lepiej niż inne terminy „... pogląd na to, w jaki sposób wewnętrzne reprezentacje rzeczywistości spełniają swoje funkcje regulacyjne” (tamże s. 7). Z kolei istotą funkcji regulacyjnych jest, zdaniem T. Tomaszewskiego, modyfikacja systemu. W sposób naturalny pojawić się może pytanie, o jaki to mianowicie system idzie. Odpowiedź na to pytanie wprowadza przyjęte przez T. Tomaszewskiego rozumienie pojęcia uczestnictwa. Zastępuje ono dawne pojęcie interakcji, „wzajemnego oddziaływania”. „W przeciwieństwie do tego obrazu rzeczywistości, który wyraża się w pojęciu „interakcji”, teoria „uczestnictwa” podkreśla zorganizowany charakter świata i człowieka oraz rozpatruje wzajemne związki między wyróżnionymi elementami rzeczywistości w ramach układów szerszych, do których one należą i których są częściami. (...). Kiedy używa się terminu „interakcja”, abstrahuje się od tego, czy rozpatrywane elementy należą do jakiegoś systemu, czy też nie” (tamże s. 101).

Dla pojęcia „uczestnictwa” istotna jest „transakcja”, która wyraża wzajemne stosunki „... oddziaływania elementów należących do jednego wspólnego systemu” (tamże s. 101). Termin „transakcja” został wprowadzony w 1968 r. przez L.A. Peryna (por. Paluchowski, 1981 s. 21). Tak więc podjęcie transakcji przez T. Tomaszewskiego wskazuje wyraźnie na preferencję paradygmatu systemowego w miejsce paradygmatu kauzalnego (por. Sadowski, 1978).

Z tak rozumianego pojęcia uczestnictwa w świecie wyprowadza T. Tomaszewski koncepcję rozwoju wszechstronnego i ukierunkowanego (Tomaszewski, 1984b), wyróżniając dwie dalsze podstawowe kategorie: jakość człowieka i jakość świata, z syntezy których pojawia się kategoria trzecia: jakość życia człowieka. W kolejności wyróżnia pięć kryteriów jakości życia człowieka: wszechstronność przeżyć, bogactwo świadomości, ustawiczną aktywność, pracę oraz prospołeczne kontakty z ludźmi (tamże s. 204 i nast.).

Uczestnictwo w świecie wymaga nie tylko orientacji w sensie „tu i teraz” lecz ponadto nakierowania człowieka na wytwarzanie i realizowanie wizji przyszłości, co staje się również elementem organizacji osobowości (Łukaszewski 1974, 1980). Warunkiem kształcenia wizji futurystycznych, lub orientacji futurystycznej, jest wiedza jako element układu programującego osobowości (Obuchowski, 1985).

Wiedza ta musi spełniać określone warunki formalne (zapewniając tworzenie modeli świata o różnych poziomach ogólności (kody) i będąc wiedzą otwartą). W aspekcie treściowym wiedza ta winna zawierać odpowiedzi na poniższe pytania:

- czym jestem ja jako człowiek i jakie są tego następstwa?
- czym jestem ja i co z tego wynika?
- czym jest me otoczenie, świat i co z tego wynika (Obuchowski 1974 s. 31/32, 1985 s. 203)?

2.3. Założenia dotyczące relacji między pojęciami: „wymagania – zadania”

Wypada wyjść od stwierdzenia, że pojęcia: „wymagania” i „zadania” bywają w psychologii określane bardzo wieloznacznie. Wymagania wiąże się z nakazami, podporządkowaniem się normom, przepisom, obyczajowości itp. Zewnętrzność wymagań wobec „ja chcę” jednostki ma wyróżnić wymagania od zadań (Obuchowski, 1985, s. 109). Jak jednak wskazuje obserwacja i co na podstawie badań empirycznych uzasadnił A. Klimentowski (1987a) problem nie przedstawia się tak prosto (choć można skądinąd przyjąć konwencję semantyczną K. Obuchowskiego. Okazuje się mianowicie, iż moment intencjonalności nie zawsze różnicuje klarownie wymagania od zadań, jeśli przyjmiemy za cytowanym autorem, że: „Zadaniem nazwiemy więc ten stan rzeczy, który człowiek świadomie uznaje za cel swojego działania, subiektywnie uważa za rację swoich działań, a który ma wszelkie szanse być elementem ogniskującym wszelkie działania człowieka (Obuchowski, 1985 s. 109). Nawiasem mówiąc pojawia się tu pewna nieścisłość w poglądach tego uczonego. W przytoczonej definicji zadanie ma być „stanem rzeczy” ale w innym miejscu określone jest jako element układu programującego osobowości (tamże, 246 i nast.).

Wracając zaś do poprzedniego wątku możemy stwierdzić, iż pewne wymagania są również zadaniami, gdyż zawierają wątek intencjonalny. Jeśli ktoś kocha swoją rodzinę, to praca dla niej jest dla niego i wymaganiem, i jednocześnie zadaniem („ja tego chcę”). I może być tak, iż działania realizowane przez tę jednostkę na rzecz rodziny oceniane będą przez innych w kategorii wymagań, a przez nią samą – w kategorii zadania (intencjonalności).

Wracając do pojęcia uczestnictwa w świecie, warto zwrócić uwagę na pogląd wyrażony już dawniej przez K. Lewina (1926), że z samej sytuacji uczestnictwa w świecie wynika zadaniowy charakter tej sytuacji, gdyż rzeczy „wzywają”, „zapraszają” do działania. Poglądy te podtrzymują H. Wiese i H. Joswig (1987, s. 3), a także H. Heckhausen (1976).

Konstatując dotychczas podniesione niejasności w eksplikacjach omawianych pojęć uważamy za stosowne uwzględnić dodatkowe kategorie: nieokreślonych pragnień, życzeń, celów, które nie posiadają jeszcze programu (lub heurystyki) ich realizacji. Jest to zgodne z poglądami E.A. Kocke'a (1956, 1963). Jest to zgodne również z analizą pojęcia „zadanie” przeprowadzoną przez R. Ossowskiego (1987, s. 9–12).

Podsumowując dotychczasowe rozważania powiedzieć można, że **zadania** są najbardziej zorganizowaną formą pragnień i celów. Odpowiada to zresztą poglądom T. Tomaszewskiego.

O **zadaniu**, w ujęciu T. Tomaszewskiego, mówimy wtedy, gdy jednostka posiada zwerbalizowany cel oraz program jego realizacji (Tomaszewski, 1978b, s. 504). Cel został z kolei określony jako antycypowany wynik czynności. Ów proces antycypacji wyraża właśnie kategorię pojęciową **intencjonalności** zadania, którą za jego cechę konstytutywną uznał K. Obuchowski (1985 s. 250).

Jesteśmy jednak świadomi faktu, że o ile pojęcie zadania można w końcu względnie precyzyjnie określić, to z większymi trudnościami mamy do czynienia w przypadku pojęcia „wymagania”. Nie możemy pominąć przy analizie tego pojęcia zjawiska **reaktancji** (oporności) poddanego analizie przez J.W. Brehma (1966). Zgodnie z teorią tego autora nadmierny nacisk ze strony otoczenia na realizację norm, nakazów, przepisów – ogólniej: wymagań, wzmaga opór jednostki na rzecz ich realizacji. R. Wicklund wykazał, że „...pobudzenie reaktancji jest funkcją znaczenia wolności występującej w danym działaniu: gdy występuje godny uwagi jakościowy dystans między alternatywnymi w decyzji, znaczenie wolności w wyborze jednej i drugiej jest minimalne” (cyt. za: Zaborowski, 1986 s. 357–358).

Sądzymy, że element poczucia **przymusu**, który zawsze wiąże się z **dyrektywnością** oddziaływań środowiska społecznego na jednostkę jest szczególnie doniosły dla zrozumienia

uwarunkowań przekształcania się wymagań w zadania, a więc to, co wstępnie określimy jako **internalizację ról społecznych**.

Koncepcja edukacji równoległej opracowana przez E. Trempałę bierze ten aspekt na wzgląd i stoi na stanowisku, że oddziaływania instytucji edukacji równoległej są „oddyrektywnioną” formą oddziaływań wychowawczych, z którymi zazwyczaj ma się do czynienia w szkole. Zagadnienia z tym związane omówił wszechstronnie R. Ossowski (1987, s. 13–16), wspierając swe argumenty na poglądach J. Kozielskiego (1980) – badawczy stosunek między wychowankiem a wychowawcą, T. Lewowickiego (1980, s. 155–157) i teorii sytuacji wychowawczej A. Guryckiej (1979, 1979b, 1985a, 1985b).

Możemy więc, reasumując, założyć, że warunkiem przekształcenia wymagań w zadania jest takie wychowanie do wymagań, które u swych podstaw rezygnuje z dyrektywności, podkreślając jednocześnie **podmiotowość wychowanka**.

2.4. Założenia dotyczące relacji: „rola–zadania”

Przekształcenie wymagań w zadania odnosi się wprost do zagadnienia internalizacji ról. Stajemy teraz przed koniecznością dokonania pewnej analizy pojęcia roli, gdyż – jak się wydaje – w starszych określeniach rolę zbyt silnie wiązano z wymaganiami, nie uwzględniając jej innych aspektów. Pojęcie roli nie jest już tak entuzjastycznie przyjmowane, jak to było za czasów R. Lintona (por. Łoś, 1985; Turner 1985; Szmatka 1973, 1974). Pojęcie to nie pojawia się w niektórych znaczących podręcznikach psychologii (Lindsay, Norman, 1984), monografiach z zakresu teorii osobowości (Madsen, 1980), lub też podręcznikach z psychologii wychowawczej (Valett, 1963). Trawestując stwierdzenie K. Obuchowskiego (1986, s. 28), można powiedzieć, że dla pojęcia roli rozpoczęła się epoka, której już nie można nazwać „piękną”. Z drugiej strony pojęcie to przeżywa swoje stadium krytycznego odrodzenia. Nie jest istotną przeszkodą w analizach ról to, że nie posiadają one powszechnie przyjmowanego określenia, jak piszą M. Deutsch i R.M. Krauss (1965).

W naszym ujęciu spełnianie roli wiąże się przede wszystkim z przekształceniem wymagań roli w zadania. Jest to ujęcie dość nowatorskie. Trzeba bowiem stwierdzić, iż tradycyjnie role wiązano z oczekiwaniami społecznymi, bądź też wymaganiami skierowanymi na jednostkę.

Możemy, uwzględniając nasz pogląd, odwołać się do teorii osobowości W. Sterna (1924 s. 58–61), w której **rozwój osobowości** wiązano z procesem **introcepcji**, a więc uznawaniem za własne **celów obcych**. Zauważamy jednocześnie, że rozwój osobowości nie jest możliwy bez spełnienia ról celowych ze społecznego punktu widzenia.

Wstępne założenia wspierające ten pogląd odnaleźć już można w pracy H. Levy’ego (1970) i G.H. Meada (1975). Wynika to, acz pośrednio, również i z tego, że relacje między osobowością a rolą mogą być przyczyną napięć wewnętrznych, których znaczenia dla rozwoju osobowości nie można z góry odrzucić (Getzel, Guba, 1954; Elkind, 1979). Za naszym stanowiskiem, że role społeczne wiążą się nie tylko z wymaganiami (choć często są one pierwotne), ale że wymagania te mogą, a w procesie wychowania winny przekształcić się w **zadania** (internacjonalne), przemawiają ponadto poniższe względy.

1. Role nie posiadają charakteru stałego, zmieniają się w przebiegu życia, na co zwrócił już uwagę S. Ossowski (1967 s. 28).
2. Rola nie jest tylko czymś danym (narzuconym), ale również czymś **zadaniem** (zadanie !). Podejmując ten wątek myślowy H. Tuner wprowadził pojęcie „tworzenia roli” (role-making). Zatem człowiek nie tylko spełnia wymagania roli, lecz rolę tworzy

Tworzenie roli można uznać za swego rodzaju **zadania**. Spełniając początkowo wymagania roli, jako coś, co jest **obce** jego intencjom, człowiek może przekształcać je w postać **zadania** (w sensie przyjmowanym przez K. Obuchowskiego).

3. Wymagania związane z rolami są **sprzeczne** (implikujące dysonans poznawczy), gdyż człowiek spełnia jednocześnie wiele ról, których wymogi poniekąd wykluczają się wzajemnie. „Dramaturgia” ról i ich aktorów, w związku z dialektyką procesów społecznych, nie jest raz na zawsze ustalona (Łoś 1985, s. 127). „Scenariusz” roli pozostaje, lub pozostawać może, dla „aktora” czymś otwartym.
4. Wymagania roli wiążą się z jej „nadawcą”. W młodszych okresach rozwojowych idzie tu głównie o osoby „znaczące”. Jednak później (co wykazał już Moad) **sytuacje** i ich zmienność skłaniają jednostkę do posługiwania się „... wizjami ważnych innych” (tamże, s. 127). Jednostka dysponuje przeto możliwością wyboru „nadawcy” roli, a więc i jej wymagań. Stoimy więc na stanowisku, iż możliwość ta **ustanawia kontinuum przejścia od wymagań do zadań roli**.
5. Wymagania roli (rozumiane w kontekście z zadaniami) nie zawsze muszą być percypowane jako wymagania. Wobec wielości ról, w których człowiek jest „aktorem”, wobec ich wieloznaczności, a niekiedy wręcz sprzeczności wymagań, mechanizmy kontroli społecznej są często (i zresztą na szczęście) zawodne. W tej sytuacji poza fasadowością spełniania ról mogą ujawnić się próby zadaniowego potraktowania przynajmniej niektórych z ról.
6. Wyżej przedstawione uwagi skłaniają nas do przyjęcia hipotezy, że jednostka (w różnym stopniu):
 - przystosowuje się do roli,
 - manipuluje nią,
 - może rolę zanegować,
 - może rolę kreować (Łoś, 1985 s. 130 i nast.).
7. W przeciwieństwie do M. Łoś (tamże s. 134), jesteśmy zdania, że nie tylko **mechanizm retrospektywnej interpretacji roli** jest czynnikiem znaczącym. Pragniemy podkreślić również czynnik **futurystycznej, transgresyjnej interpretacji roli**. Myśl ta wyraża przekonanie, że **wymagania roli** mogą przekształcić się w **zadania intencjonalne**, a tym samym **motywacja wtórna** (sekundare Motivation), przeobraża się w **motywację podstawową** (primare motivation) czyli w motywację – jakby powiedział K. Obuchowski – **intencjonalną, zadaniową** – „ja tego chcę” (Joswig 1983; Heckhausen, 1976; Wiese, Joswig, 1987).

Ostatecznie wyrażamy zatem opinię, że fakt kreacji roli ustanawia jednocześnie przesłanki do uzasadnienia twierdzenia, że w akcie kreacji dochodzić może do przekształcenia się wymagań w zadania.

Jeśli społeczeństwo wymaga, by jednostka spełniała narzucone jej w rolach wymagania, a jednostka przekształci je we własne intencje, to ujawni się nam jakieś optimum teorii wychowania:

- społeczeństwo chce, bym spełniał jego wymagania,
 - wymagania społeczeństwa są tym, czego „ja chcę”.
8. Przedstawione wyżej założenia zgodne są z teorią A.N. Leontjewa (1977, 1979), który zakłada sensowność przyjęcia schematu: „działalność – potrzeba – działalność” (Leontjew, 1977 s. 28).
 9. Na problemy reakcji między rolą a zadaniami rzutują również dyferencje znaczeniowe między pojęciami: „wartości” a „cele” (zadania). W tej sprawie wypowiadają się np.

(Parsons, 1969; Szczepański 1970, 1971, 1987; Riesman, 1971).

Uogólniając problem można powiedzieć, że:

- relacje między wartościami a celami (zadaniami) wskazują na zależności zwrotne,
- rozwój osobowości uwarunkowany jest jednocześnie i wartościami i celami (niezależnie od tego, jak kształtują się w tym względzie obustronne relacje).

2.5. Założenia dotyczące przyjętej koncepcji pojęcia internalizacji roli

Zauważamy, iż pojęcie internalizacji stosowane bywa głównie w odniesieniu do norm (Gołąb, 1976, 1980), lub wartości (Gołaszewska, 1978).

Nowsze prace poświęcone problematyce ról społecznych unikają bezpośrednio wprowadzenia tego pojęcia (por. Turner, 1985; Łoś 1985), chociaż z kontekstu treści odpowiednich fragmentów tych opracowań zdaje się wynikać, że pojęcie internalizacji roli społecznej zawarte jest w innych określeniach, a więc mamy do czynienia ze swego rodzaju definicją w uwikłaniu. W ujęciach bardziej tradycyjnych mówi się o internalizacji ról społecznych, jako o procesie rozwoju społecznego jednostki polegającego na przyjmowaniu „... norm, reguł i zasad postępowania, zawartych w przepisie roli społecznej” (Szewczuk, 1985, s. 271). Dodaje się jednocześnie, że owe normy, reguły lub zasady w procesie internalizacji roli społecznej jednostka uznaje **za własne**. „Zinternalizowane przepisy ról przejawiają się w postawach, pragnieniach i dążeniach, warunkując hierarchię i sposób wartościowania jednostki” (tamże, s. 271). W ostatnim określeniu dostrzegamy pewne błędy. Po pierwsze. Nie wiadomo dokładnie o jaką to hierarchię idzie. Po drugie. Nie jest całkiem pewne, że istnieje zależność jednostronna, która zakłada wpływ pragnień i dążeń (jako efektu internalizacji przepisów ról) na sposób wartościowania typowy dla danej jednostki. Wydaje się, że istnieje zależność również odwrotna.

Jest faktem, że określając pojęcie internalizacji roli społecznej musimy wyjść od pojęcia internalizacji normy i wartości.

Jeśli idzie o koncepcję **internalizacji norm**, to w literaturze polskiej najbardziej klarowne jej ujęcie zaprezentował A. Gołąb (1976, 1980). Zdaniem tego autora (Gołąb, 1980 s. 67) przez **internalizację normy** rozumie się stan rzeczy, który spełnia dwa poniższe warunki:

- jednostka uznaje i akceptuje jakąś zasadę postępowania (ZP) i jednocześnie wyraża dezaprobatę wobec non Z,
- jednostka realizuje ZP (lub choćby wyraża taką gotowość) nawet wówczas, gdy „naraża się przy tym na koszty”.

Internalizacja normy nie jest tożsama z internalizacją roli w przyjętym wyżej przez nas znaczeniu, które sugerowało, że oznacza ona transformację wymagań ról w zadania. Wymogi ról, to nie to samo, co normy. Inne są sankcje za przekroczenie norm, a inne – za uchylenie się od wymagań ról, które są częstokroć sprzeczne w związku z tym choćby, że człowiek funkcjonuje w wielu konfliktowych rolach. Nie przeprowadzamy dalszej dyskusji tego problemu z braku miejsca. Natomiast przechodzimy do przyjętego przez nas rozumienia pojęcia internalizacji roli społecznej. Internalizację ról społecznych pojmujemy jako internalizację **zasad postępowania** związanych z wymaganiami ról, która spełnia poniższe warunki:

- zasady postępowania stają się intencjonalne,
- zasady te posiadają swoje programy (lub heurystyki).

Jeśli te dwa warunki zostaną spełnione, wówczas można mówić o przekształceniu się wymogów ról w zadania, a więc o internalizacji ról. Internalizacja roli wymaga zdobycia wiedzy o zasadach postępowania, dodatniej ich oceny ewaluatywnej, oraz włączenia tych zasad do już zaakceptowanego przez jednostkę systemu osobistych zasad postępowania.

Przyjęte tu rozumienie analizowanego pojęcia jest w zasadzie zgodne z ogólniejszą koncepcją internalizacji, którą przedstawiła M. Gołaszewska (1978).

3. Problematyka badań i metoda

3.1. Problemy

W obecnym artykule analizujemy dwa poniższe problemy:

- I. Jak kształtuje się poziom internalizacji ról społecznych w ujęciu zadaniowym w relacji do wybranych instytucji edukacji równoległej u uczniów klas V–VIII szkoły podstawowej i uczniów klas I–IV liceum ogólnokształcącego?
- II. Czy uczęszczanie do poszczególnych klas szkoły podstawowej i liceum modyfikuje poziom internalizacji ról w przyjętym tu znaczeniu?

3.2. Zmienne i ich wskaźniki

W charakterze **zmiennej niezależnej głównej** w problemie I przyjmujemy uczestnictwo badanych w działalności poniższych instytucji edukacji równoległej:

- rodzina,
- kościół
- rówieśnicy,
- dom kultury.

Trzeba podkreślić, że uczestnictwo badanych w działalności poszczególnych instytucji nie jest jednakowe. Uczestnictwo w rodzinie i grupach rówieśniczych jest po prostu koniecznością. Natomiast w odniesieniu do instytucji kościoła, a zwłaszcza domów kultury, uczestnictwo takie wydaje się czymś bardziej fakultatywnym.

W problemie II **zmienną niezależną główną** jest klasa, do której uczęszczają badani. Zmienna ta nie jest identyczna z wiekiem. Mamy tu na myśli przede wszystkim fakt, że uczęszczanie do odpowiedniej klasy szkoły średniej oznacza coś innego, gdy szkołą tą jest liceum, a coś innego, gdy jest nią np. szkoła zawodowa.

Nie analizujemy tu całego szeregu zmiennych pośredniczących. Zwłaszcza pomijamy specyfikę analizowanych instytucji, która może mieć znaczenie większe od samego faktu uczestnictwa w nich, na co słusznie zwraca uwagę J. Trempała (1987, s. 43). Uwzględnienie tej zmiennej wymaga dogłębnej analizy rodzaju działalności tych instytucji.

W obydwu problemach **zmienną zależną** jest poziom internalizacji ról w ujęciu zadaniowym (w odniesieniu do każdej z instytucji).

Zmienną powyższą rozpatrujemy przyjmując trzy kategorie wskaźników:

- 1 – internalizacja roli społecznej w ujęciu zadaniowym i odniesiona do działalności danej instytucji edukacji równoległej **niedostateczna** (poziom wymagań, presji itd.),
- 2 – internalizacja roli społecznej w ujęciu zadaniowym i w odniesieniu do działalności danej instytucji edukacji równoległej częściowo wychodząca poza zakres wymagań i presji,
- 3 – internalizacja roli społecznej w ujęciu zadaniowym i odniesieniu do działalności danej instytucji edukacji równoległej polegająca na przekształceniu wymagań związanych z działalnością w tych instytucjach w **zadania** (intencjonalność, świadomość następstw rozwojowych w korelacji z uświadomionymi programami realizacji zadań).

Dla powyższych trzech poziomów internalizacji opracowano wskaźniki pomiarowe. Oparto się na materiale uzyskanym z badań i uwzględniono przedział zawarty między poziomą wielkością odchyłeń standardowych (por. „klucz” – aneks II).

Rodzina (item 8)

poziom 1 – wyniki od 1 – 21 p.

Rodzina (item 8)

- 1 – 21 : ocena globalna – 1
- 22 – 32 : ocena globalna – 2
- 33 – 36 : ocena globalna – 3

Kościół (item 9)

- 1 – 24 : ocena globalna : 1
- 26 – 29 : ocena globalna : 2
- 30 – 36 : ocena globalna : 3

Rówieśnicy (item 10)

- 1 – 24 : ocena globalna : 1
- 25 – 29 : ocena globalna : 2
- 30 – 36 : ocena globalna : 3

Dom kultury (item 11)

- 1 – 2 : ocena globalna : 1
- 3 – 11 : ocena globalna : 2
- 12 – 36 : ocena globalna : 3

3.3. Narzędzie badawcze

W badaniach posłużono się kwestionariuszem: „Charakterystyka własnej aktywności ucznia w szkole i poza szkołą”, który skonstruował R. Ossowski.

Dla celów tu referowanych badań wykorzystano część III Kwestionariusza (por. aneks I). Część ta obejmuje poniższe itemy:

- 8A – 8L – instytucja rodziny,
- 9A – 9L – instytucja kościoła,
- 1A – 10L – instytucja rówieśników,
- 11A – 11L – dom kultury.

Tak więc każdy z itemów odnoszących się do poszczególnych instytucji obejmuje 120 stwierdzeń. Pewien wyjątek dotyczy itemów 8D i 8F. Posiadają one strukturę bardziej rozbudowaną, co było koniecznością wynikłą z przeprowadzonych badań pilotażowych. Nie zmienia to jednak podstawowych zasad punktacji tych itemów (por. aneks II wraz z odpowiednimi przypisami).

Należy zauważyć, iż treść itemów dotyczy podmiotowo–obiektywnych elementów sytuacji związanych z odpowiednim uczestnictwem w formach działalności instytucji edukacji równoległej. Pewna trudność pojawiła się przy sformułowaniu stwierdzeń dotyczących domów kultury. Dla przykładu item 11A otrzymuje punktację 3 (por. aneks II). Dlaczego? Z badań pilotażowych okazało się, że część respondentów zakresła odpowiedź: „nie”, chociaż w rzeczywistości dom kultury znajduje się w miejscu ich stałego lub czasowego zamieszkiwania (np. w internacie). Odpowiedź „nie” oznacza w takim przypadku niedostrzeżenie przez podmiot obiektywnego elementu sytuacji. Z kolei (badania pilotażowe) szereg badanych w itemie 11A podkreślało odpowiedź: „tak”, chociaż w ich miejscowości zamieszkania ani w pobliżu nie było domu kultury. Część z nich dojeżdżała do odległych domów kultury, by brać

udział w pewnych rodzajach działalności przez nie prowadzonych.

Z klucza do omawianego fragmentu kwestionariusza (aneks II) wynika, że punktowano także itemy: 11G, 11H, 11L w tych sytuacjach, w których na itemy: 11A i 11B podkreślano odpowiedź: nie (1p.) lub też nie podkreślono żadnej odpowiedzi (punkt 0).

Zasada ta wynika z futurystycznego potraktowania internalizacji ról społecznych w ujęciu zadaniowym. Oznacza to, że można nie dostrzegać domu kultury, chociaż w rzeczywistości istnieje on (w mniejszym lub większym oddaleniu), że można nie brać udziału w oferowanych przezeń formach działalności, ale wyrażać ogólniejsze opinie o działalności tej instytucji (11G, 11H i 11L). Opinie te są również elementem futurystycznie rozumianej internalizacji ról społecznych w aspekcie zadaniowym. Konstrukcja części III Kwestionariusza w wielu momentach przypomina nowatorskie rozwiązania analiz sytuacji w ujęciu obiektywno-podmiotowym zaproponowane w pracy H. Kreutza pt. „Soziologie der empirischen Sozialforschung. Theoretische Analyse von Befragungstechniken und Ansätze zur Entwicklung neuer Verfahren” (1972).

3.4. Charakterystyka grupy badanej i przebieg badań

Łącznie uwzględniamy w tym opracowaniu wyniki badań uzyskane przez 230 uczniów Szkoły Podstawowej nr 6 (klasy V–VIII) i Liceum Ogólnokształcącego w Ciechanowie.

Charakterystykę badanej liczebności ze względu na liczbę osób z poszczególnych klas oraz płeć zawiera Tab. 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy ze względu na liczbę osób z poszczególnych klas oraz płeć

Klasa Płeć	Szkoła podstawowa				Liceum ogólnokształcące				
	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	Razem
dziewczeta	14	14	17	10	23	24	11	19	132
chłopcy	16	12	16	18	9	5	14	8	98
Razem	30	26	33	28	32	29	25	27	230

Badania przeprowadzono w miesiącu wrześniu 1987 r. w Ciechanowie. Miały one charakter zbiorowy.

4. Poziom internalizacji ról społecznych w odniesieniu do uczestnictwa w wybranych instytucjach edukacji równoległej

Analizę otrzymanych rezultatów pragniemy poprzedzić uwagą, że w stosowaniu technik statystycznej obróbki danych kierowaliśmy się daleko posuniętą ostrożnością. Zdajemy sobie sprawę z faktu, że zastosowane techniki statystyczne muszą być koherentne do odpowiednich skal pomiarowych, z którymi ma się do czynienia (Steczkowki, 1968).

4.1. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do instytucji rodziny

Średnia arytmetyczna dla itemów 8A–8L wynosi 28,47 a odchylenie standardowe $s = 8,31$ (obliczeń dokonano dla całej grupy badanej $/N = 230/$).

Zgodnie z przyjętymi uprzednio konwencjami, poziom 1 odpowiada internalizacji na poziomie niedostatecznym (wymagania), 2 – dostatecznym, 3 – wysokim, odpowiadającym zadaniom intencjonalnym.

Dane w wersji szczegółowej (w rozbiciu na klasy) zawiera Tab. 2.

Tabela 2. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do instytucji rodziny (N = 230)

KLASA		Poziom internalizacji ról społecznych – rodzin (pytanie nr 8)					
		1		2		3	
		N	%	N	%	N	%
SZKOŁA PODSTAW.	V	0	0	25	83,3	5	16,7
	VI	1	3,8	23	88,5	2	7,7
	VII	0	0	30	90,9	3	9,1
	VIII	1	3,6	23	82,1	4	14,3
LICEUM OGOLNOKSZT.	I	1	3,1	25	78,1	6	18,8
	II	3	10,3	23	79,4	3	10,3
	III	1	4,0	24	96,0	0	0
	IV	1	3,7	25	92,6	1	3,7
		8	3,5	198	86,1	24	10,4

Procenty dotyczące liczebności osób w klasach o danym poziomie internalizacji zostały zrelatywizowane do liczebności klas, a procenty w ostatnim wierszu tabeli – do liczebności całej grupy. Zasadę tę podtrzymujemy również przy Tab. 3–5.

Analiza danych zawartych w Tab. 2 pozwala dostrzec poniższe podstawowe właściwości:

- W odniesieniu do całej grupy najliczniej prezentowany jest średni poziom internalizacji ról związanych z rodziną $n = 198$ (86,1%); poziom 1 – wymagania – uzyskał najniższą pozycję – 8 (3,5%), a poziom zadaniowy (3) – 24 (10,4%).
- Internalizacja ról na poziomie 1 uzyskuje swe maksimum w II kl. L.O. – 3 osoby (10,3%), a minimum w kl. V i VI – 0 osób (0,0%). Właściwość ta zdaje się ujawniać pewną prawidłowość rozwojową związaną z okresem rozwojowym. Mianowicie w okresie dorastania pojawia się swoiste kontestatorstwo wobec wymagań. Różnice między klasą II LO a klasami I, III, IV, są prawdopodobnie nieistotne.
- Internalizacja ról na poziomie 3 (zadania intencjonalne) uzyskując swoje maksymalne wyniki w I klasie LO, a minimalne – w II kl. LO. Wynik ten wymaga dalszych studiów.

W chwili obecnej nie możemy ustalić czy uczniowie klasy V szkoły podstawowej są istotnie gotowi do przekształcania wymagań w zadania aniżeli uczniowie I klasy LO. Prawdopodobnie istnieją zróżnicowane mechanizmy „podlegania” wymaganiom i przekształcania ich w zadania intencjonalne. Nie jest wykluczone, iż nie zależą one od wieku. Sprawa wymaga dalszych badań.

4.2. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do instytucji kościoła

Dla całej grupy (N = 230) otrzymano:

$$-\bar{x} = 27,24$$

$$-s = 3,39$$

Rozkład wyników zdaje się być bardziej zbliżony do normalnego.

Szczegółowe zestawienie zawiera Tab. 3.

Podstawowa analiza danych zawartych w Tab. 3 wskazuje na następujące właściwości:

- Poziom 2 dominuje i w tym przypadku, lecz jest znacznie niższy – 100 osób (43,5%). W porównaniu z rodziną znacznie wzrasta poziom wymagań (1p.) – 72 osoby (31,3%), ale wzrasta również poziom zadań – 58 osób (25,2%). Widocznie kościół percypowany jest w kategoriach wymagań oraz imperatywów. Jednocześnie 25,2% osób potrafi wymagania te przekształcić w zadania intencjonalne. Na jakiej zasadzie? W chwili obecnej nie możemy tu odnaleźć stosownej reguły wyjaśniającej.

Tabela 3. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do instytucji kościoła (N= 230)

KLASA		Poziom internalizacji ról społecznych – kościół (pytanie nr 9)					
		1		2		3	
		N	%	N	%	N	%
SZKOŁA PODSTAWOWA	V	5	16,7	15	50,0	10	33,3
	VI	13	50,0	13	50,0	0	0
	VII	13	39,4	15	45,4	5	15,2
	VIII	11	39,3	13	46,4	4	14,3
LICEUM OGÓLNOKSZTAŁ.	I	13	40,6	11	34,4	8	25,0
	II	6	20,7	14	48,3	9	31,0
	III	5	20,0	11	44,0	9	36,0
	IV	6	22,2	8	29,6	13	48,2
Σ		72	31,3	100	43,5	58	25,2

- Nie potrafimy również wyjaśnić (na bazie analizowanych danych), dlaczego maksimum poziomu 1 przypada na klasę 6 szkoły podstawowej – a minimum na klasę V; dlaczego również niski procent tego poziomu przypada na klasy III i IV liceum (20% i 22,7%).
- Poziom 3 pojawia się najliczniej w kl. IV liceum (48,2%) a najmniej w klasie VI szkoły podstawowej (co jest koherentne wobec wyniku omówionego wyżej). Wydaje się, że w dalszych opracowaniach należy szerzej uwzględnić kontakt psychologii religii a zwłaszcza postaw eklezyjalnych.

4.3. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do instytucji rówieśników.

Dane dotyczące rozkładu całej grupy (N= 230) ujawniły, że:

– $\bar{x} = 27,13$

– $s = 4,00$

Dane szczegółowe zawarte są w Tab. 4.

A oto dane typu podstawowego:

- Najliczniej w całej grupie prezentowany jest poziom 2 – 116 osób (50,4%). Jest pewnym zaskoczeniem, że aż 55 osób (23,9%) traktuje uczestnictwo w działalności z rówieśnikami na poziomie 1 (w przypadku rodziny poziom ten prezentowany był tylko przez 3,5% ogółu). Nie wiemy, czy na tej podstawie można wnioskować o renesansie rodziny w percepcji uczniów, czy też o stosunkowo dużym spadku wymagań stawianych dzieciom przez rodziny. Otrzymany rezultat jest dwuznaczny: może przemawiać za odrodzeniem życia w rodzinie, jak również za jego deterioracją.
- Minimum poziomu 1 przypada na klasę VI szkoły podstawowej (0,0%) a maksimum na klasy III LO (56,0%). Powstaje jednak pytanie, na które w tej chwili brak nam odpowiedzi: dlaczego istnieje – w zakresie poziomu 1 – tak duże zróżnicowanie między klasą V szkoły podstawowej (43,5%) a wspomnianą klasą VI (0,0%)? Nie można tego wytłumaczyć zmianami procesu rozwojowego.

Tabela 4. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do instytucji rówieśników (N = 230)

KLASA		Poziom internalizacji ról społecznych – rówieśnicy (pytanie nr 10)					
		1		2		2	
		N	%	N	%	N	%
SZKOŁA POD.	V	13	43,3	15	50,0	2	6,7
	VI	0	0	18	69,2	8	30,8
	VII	4	12,1	16	48,5	13	39,4
	VIII	3	10,7	6	21,4	19	67,9
LICEUM OGÓLN.	I	5	15,6	20	62,5	7	21,9
	II	5	17,2	17	58,6	7	24,2
	III	14	56,0	10	40,0	1	4,0
	IV	11	40,7	14	51,9	2	7,4
	Σ	55	23,9	116	50,4	59	25,7

- Minimum poziomu 3 (zadania intencjonalne) przypada na III klasę liceum (40,0%), a maksimum – na klasę VIII szkoły podstawowej. Otrzymany rezultat wymaga, celem jego wyjaśnienia, uwzględnienia jeszcze wielu zmiennych niezależnych ubocznych i pośredniczących, których w tej fazie badań nie wzięto pod uwagę.

4.4. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do domu kultury

Podstawowe parametry rozkładu uzyskane dla całej grupy są następujące:

$$- \bar{x} = 7,08$$

$$- s = 7,79$$

Zdecydowanie rozkład nie jest więc normalny (odchylenie standardowe jest większe od średniej arytmetycznej).

Szczegółowe dane zawiera Tab. 5.

Niżej przedstawiamy główne trendy rezultatów badań.

- Ponownie najliczniej pojawia się poziom 2 internalizacji – 148 (64,3%). Na drugim miejscu pojawia się poziom 2 – 43 osoby (18,7%) i w końcu poziom 1 – 39 osób (17,0%).
- Maksimum częstości poziomu 1 przypada na klasę IV liceum (33,3%), a minimum na klasę I tejże szkoły. I tym razem wyniki klasy V szkoły podstawowej są zbliżone do rezultatów klasy IV liceum. Wynik ten również wymaga dalszych analiz.
- Maksimum częstości poziomu 3 przypada na klasę II liceum (31,0%), a minimum na klasę VIII szkoły podstawowej (7,2%).

Tabela 5. Rozkład poziomu internalizacji ról społecznych u uczniów badanych klas w odniesieniu do domu kultury (N = 230)

	KLASA	Poziom internalizacji ról społecznych – dom kultury (pytanie nr 11)					
		1		2		3	
		N	%	N	%	N	%
SZKOŁA PODSTAWOWA	V	9	30,0	18	60,0	3	10,0
	VI	3	11,5	17	65,4	6	23,1
	VII	5	15,2	24	72,7	4	12,1
	VIII	3	10,7	23	82,1	2	7,2
LICEUM OGÓLNOKSZT.	I	3	9,4	22	68,8	7	21,8
	II	4	13,8	16	55,2	9	31,0
	III	3	12,0	16	64,0	6	24,0
	IV	9	33,3	12	44,4	6	22,3
	Σ	39	17,0	148	64,3	43	18,7

Na bazie materiałów, którymi operujemy w tym opracowaniu wyniki uzyskane wskazują na przypadkowy charakter. Tak jednak wcale być nie musi. Należy interpretację winien rzutować rozkład rezultatów ($x = 7,08$, $s = 7,79$), co oznacza, że większość badanych jest obojętna wobec tej instytucji, a tylko sporadycznie otrzymujemy wysokie punktacje. Fakt, że 18,7% badanych uzyskało poziom 3 (ocena globalna) wynika z przyjęcia przedziału $x + s$. Uważamy, że w dalszych badaniach dom kultury należy analizować według innych zasad podziału na grupy odpowiadające poziomem internalizacji ról.

Podsumowując rezultaty analiz uwzględnijmy jeszcze zróżnicowania w zakresie poziomu 3 internalizacji, który tu nas najbardziej interesuje. Przedstawiamy dane procentowe dotyczące osób, które uzyskały ten poziom w poszczególnych instytucjach edukacji równoległej:

- rodzina – 10,4%
- kościół – 25,2%
- rówieśnicy – 25,7%
- dom kultury – 18,7%

Stwierdzamy zatem następujące uszeregowanie związków między typami edukacji równoległej a poziomem internalizacji ról społecznych na poziomie 3 (zadania intencjonalne):

- rówieśnicy,
- kościół,
- domy kultury,
- rodzina.

Jest to wynik wskazujący na łatwość przekształcania wymagań w zadania intencjonalne w odniesieniu do rówieśników i kościoła oraz na **zdecydowane trudności takiego przepostaciowania w przypadku rodziny**. Być może mamy do czynienia z procesami **dezintegracji życia w rodzinie**. Swoistą alienację związaną z rodziną podkreślano już wyżej.

5. Uczęszczanie do różnych klas jako czynnik modyfikujący przekształcanie wymagań w zadania intencjonalne w odniesieniu do analizowanych instytucji edukacji równoległej

W podpunkcie tym stosujemy testy statystyczne χ^2 i test Goodmana i Kruskala – „g”. Podajemy wzór na test „g”, gdyż nie jest on powszechnie stosowany. Test ten dany jest wyrażeniem (Siciński, 1968, s. 239):

$$g = \frac{\sum f_i - E_z}{N - E_z}$$

gdzie: f_i – maksymalna wartość w każdej z podklas zmiennej niezależnej;
 E_z – maksymalna wartość w marginesach zmiennej zależnej,
 N – liczba osób badanych.

Przypomnijmy, że test „g” ma moc przewidywczą, a więc jest znacznie „silniejszy” od testu χ^2 .

Odnośnie tabel χ^2 należy poczynić pewną uwagę. Mianowicie w niektórych polach pojawiają się wartości zerowe. **Istnieje jednak reguła podana przez S.E. Fienberga w pracy pt. „The analysis of crossclassified categorial data” (Cambridge 1978), zgodnie z którą można obliczyć χ^2 w przypadku pól zerowych, jeśli liczebność N jest dziesięciokrotnie większa od liczby pól**. U nas $N = 230$, a liczebność pól = 24. Tak więc zabrakło tylko 10 osób do absolutnego spełnienia tej reguły. Sądzimy, że możemy zasadnie obliczać χ^2 .

5.1. Uczęszczanie do kolejnych klas a przekształcanie wymagań w zadania intencjonalne związane z instytucją rodziny

Odpowiednie dane zawiera Tabela 6.

Wielkość testu χ^2 nie jest istotna, a współczynnik $g = 0$. Widzimy zatem, że poziom internalizacji ról w aspekcie zadaniowym nie zależy od zmiennej: „uczestnictwo do klasy x”, co jest również skorelowane z wiekiem. Musimy więc w dalszych badaniach poszukiwać innych determinat określających poziom internalizacji ról w aspekcie zadaniowym w odniesieniu do rodziny.

Tabela 6. Uczęszczanie do kolejnych klas a przekształcanie wymagań w zadania intencjonalne związane z instytucją rodziny

Poziom internalizacji ról społecznych – rodzina (pyt. nr 8)	K L A S Y								RAZEM
	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	
1	0	1	0	1	1	3	1	1	8
2	25	23	30	23	25	23	24	25	198
3	5	2	3	4	6	3	0	1	24
RAZEM	30	26	33	28	32	29	25	27	230

5.2. Uczęszczanie do kolejnych klas a przekształcanie wymagań w zadania intencjonalne związane z instytucją kościoła

Tabela 7. Uczęszczanie do różnego rodzaju klas a przekształcanie wymagań w zadania intencjonalne (kościół)

Poziom internalizacji ról społecznych – kościół (pyt. nr 9)	K L A S Y								RAZEM
	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	
1	5	13	13	11	13	6	5	6	72
2	15	13	15	13	11	14	11	8	100
3	10	0	5	4	8	9	9	13	58
RAZEM	30	26	33	28	32	29	25	27	230

$$df = 14$$

$$p < 0,05$$

$$chi^2 = 23,188$$

$$g = 0,054$$

Stwierdzamy zależność na poziomie prawie 0,05. Współczynnik $g = 0,054$ mówi o tym, że znając przynależność ucznia do określonej klasy możemy wyeliminować 5,4% błędów związanych z przewidywaniem jego poziomu internalizacji ról społecznych w ramach instytucji kościoła. Prewidywalność jest więc niezbyt duża, ale należy przypomnieć, że współczynnik korelacji „r” o istotności 0,05 dla $N = 0,05$ wyjaśnia tylko 4% wariancji.

Możemy zatem powiedzieć, że rzeczywiście zmienna: „uczęszczanie do klasy x” wpływa na poziom internalizacji ról społecznych. Decydujące o rezultacie wydają się być dane uzyskane z IV klasy liceum.

5.3. Uczęszczanie do klasy a przekształcanie wymagań w zadania intencjonalne związane z instytucją: rówieśnicy

Tabela 8. Uczęszczanie do klasy a przekształcanie wymagań w zadania intencjonalne związane z instytucją: rówieśnicy

Poziom internalizacji ról społecznych – rówieśnicy (pyt. nr 10)	K L A S Y								RAZEM
	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	
1	13	0	4	3	5	5	14	11	55
2	15	18	16	6	20	17	10	14	116
3	2	8	13	19	7	7	1	2	59
RAZEM	30	26	33	28	32	29	25	27	230

$$df = 14$$

$$p < 0,001$$

$$chi^2 = 66,172$$

$$g = 0,148$$

Otrzymaliśmy bardzo wysoki poziom istotności χ^2 . Internalizację ról społecznych związanych z instytucją rówieśników w bardzo znaczącym stopniu modyfikuje uczęszczanie do kolejnej klasy (także i wiek). Współczynnik g wskazuje na to, że dysponując informacją o tej zmiennej niezależnej ubocznej eliminujemy 14,9% błędów.

O zróżnicowaniu zdają się decydować wyniki uzyskane przez uczniów klasy VIII.

5.4. Uczęszczanie do kolejnych klas a przekształcenia wymagań w zadania intencjonalne związane z domami kultury

Dane do przeliczeń zawarto w tabeli 9.

Tabela 9. Uczęszczanie do kolejnych klas a przekształcenia wymagań w zadania intencjonalne związane z domami kultury

Poziom internalizacji ról społecznych – DK	K L A S Y								RAZEM
	V	VI	VII	VIII	I	II	III	IV	
1	9	3	5	3	3	4	3	9	39
2	18	17	24	23	22	16	16	12	148
3	3	6	4	2	7	9	6	6	43
RAZEM	30	26	33	28	32	29	25	27	230

df = 14
p < 0,10

$\chi^2 = 21,232$

$g = 0$

Zależność nie jest istotna, chociaż zbliża się do poziomu istotności 0,05. Wielkość współczynnika g ($g = 0$) przekonuje jednak, że ta zmienna niezależna nie modyfikuje poziomu internalizacji ról społecznych w aspekcie zadaniowym w relacji do instytucji domów kultury. Otrzymany rezultat przekonuje jeszcze raz, że spośród badanych instytucji edukacji równoległej domy kultury posiadają status stosunkowo wieloznaczny. Nie jest wykluczone, że wynika to przede wszystkim z fakultatywności uczestnictwa przez nie organizowanej.

6. Wnioski końcowe

1. Koncepcja teoretyczna interpretująca założenia umożliwiające przekształcanie się wymagań w role społeczne w aspekcie zadaniowym (zadania intencjonalne) okazała się przydatna do analiz przeprowadzonych w tym artykule.
2. Kwestionariusz „Charakterystyka własnej aktywności w szkole i poza szkołą” okazał się narzędziem dostarczającym wiele danych i różnicującym, w pewnych aspektach badaną populację.
3. Moc różnicująca tego kwestionariusza okaże się prawdopodobnie większa przy uwzględnieniu wyników uzyskanych na większej populacji.
4. W niniejszym artykule dokonano analizy na podstawie wyników uzyskanych głównie z części III „Kwestionariusza” (itemy 8–11).
5. Problemy I – II wymagają dalszego opracowania przy uwzględnieniu szeregu innych zmiennych.
6. Internalizacji ról społecznych w aspekcie zadaniowym (przekształcenie wymagań w zadania intencjonalne) sprzyja najbardziej uczestnictwo w instytucji rówieśników i kościoła.

7. Zmienna niezależna: „uczęszczanie do klasy x” modyfikuje poziom omawianej internalizacji w zakresie dotyczącym głównie instytucji rówieśników i kościoła.
8. Instytucja rodziny wymaga dalszych analiz. Pewne dane wskazują na jej deteriorację.
9. Nie wprowadzamy dalszych wniosków o charakterze bardziej szczegółowym, gdyż nie zezwalają na to znane ograniczenia zastosowanej procedury ex post facto (Brzeziński, 1980, 1982).
10. Dalsze badania winny skoncentrować się na **analizie procesu** internalizacji ról w warunkach edukacji narodowej.
11. Osiągnięte rezultaty badań wskazują na walory teoretyczno–pragmatyczne koncepcji edukacji równoległej (E. Trempała, 1985). W szczególności potwierdzają takie jej cechy jak: nieobligatoryjność, niedyrektywność lub dyrektywność znacznie ograniczona i preferowanie indywidualności (J. Trempała, 1987 s. 43). W odniesieniu do zaprezentowanych rezultatów hipotezę tę przewidział i szeroko uzasadnił R. Ossowski (1987).
12. Można przyjąć, że dalsze badania nad procesami internalizacji ról w warunkach edukacji równoległej winny opierać się na omówionych tu koncepcjach teoretycznych T. Tomaszewskiego. Osobowościowa ich interpretacja musi uwzględniać różne teorie osobowości lub koncepcje człowieka. Należy tu wymienić koncepcję transgresyjną człowieka opracowaną przez J. Kozińskiego (1985, 1987) lub teorię zadań dalekich K. Obuchowskiego (np. 1985). Niemniej w chwili obecnej nie można z góry przesądzić o rodzaju teorii, które będą najbardziej owocne dla interpretacji wyników przyszłych badań.

BIBLIOGRAFIA

1. Adler A.: Sens życia. Warszawa 1986
2. Brehm J.W.: Theory of psychological reactance. New York 1966
3. Brzeziński J.: Elementy metodologii badań psychologicznych. Warszawa 1980
4. Brzeziński J.: Nieeksperymentalne podejście do badania osobowości, W: K. Obuchowski (red.) i W.J. Paluchowski (red.), Efektywność a osobowość. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982
5. Buhler Ch.: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Göttingen 1959
6. Claus G. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig 1976
7. Czerwiński M.: Kultura i jej badanie. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1971
8. Deutsch M., Krauss R.M.: Theories in social Psychology, New York 1965
9. Elkind D., Erik Erikson – osiem stadiów człowieka, "Dialogue–USA", 1979, 2
10. Erikson E.K.: Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1965
11. Frankl V.E.: Der Wille zum Sinn. Bern–Stuttgart–Wien 1972
12. Getzel J.W.: Guba E.G., Role conflict and Effectiveness, „American Sociological Review”, 1954, 19
13. Gołaszewska M.: Internalizacja wartości, "Etyka" 1978, 16
14. Gołąb A.: Normy moralne a gotowość do udzielania pomocy innym, W: J. Reykowski (red.) Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi. Warszawa 1976
15. Gołąb A.: Teoretyczny model mechanizmu internalizacji norm, W: Z. Ratajczak (red.), Psychologia w służbie człowieka. Warszawa 1980
16. Gołąb A., Reykowski J.: Studia nad rozwojem standardów ewaluatywnych. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985
17. Groffman K.J.: Wewetzer K.H., (Hrsg.) Person als Prozess, Bern–Stuttgart–Wien 1962
18. Gurycka A.: Poczucie bezpieczeństwa jako podstawowa determinanta aktywności społecznej uczniów, W: Badania nad osobowością dzieci i młodzieży, Wyb. i red. I. Obuchowska, O.W. Owczynnikowa, J. Reykowski. Warszawa 1979a
19. Gurycka A.: Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Warszawa 1979b
20. Gurycka A.: Diagnoza psychologicznej skuteczności szkolnego systemu wychowania, W: Modernizacja systemu oświaty w PRL. Streszczenie grup tematycznych, kier. prob. węzłowego prof. dr hab. E. Trempała. Warszawa 1985a
21. Gurycka A.: Podmiotowość – postulat wychowania, W: A.Gurycka (red.) Podmiotowość w wychowawczych doświadczeniach dzieci i młodzieży. Warszawa 1985b
22. Heckhausen H.: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele, W: Pädagogische Psychologie, Teil 4. Weinheim 1976
23. Joswig H.: Zur Verwindung von Lernen und Arbeiten in Etnwicklungsprozess alterer Achuler unter freiwillingen Tätigkeit. Potsdam 1983
24. Klimentowski A.: Telocentryzm poradnictwa wychowawczo–zawodowego, W: Raport z badań modelowych tematu węzłowego: „Orientacja Szkolna i Zawodowa” red.: H. Kaja i A. Klimentowski. Bydgoszcz 1980
25. Klimentowski A.: Koncepcja aksjonogiczna pracy a system celów życiowych (maszynopis). Bydgoszcz 1987a
26. Klimentowski A.: Wybrane problemy badań nad osobowością ludzi w okresie starzenia się, W: Problemy rozwoju psychicznego w warunkach edukacji równoległej (red. R. Ossowski i J. Trempała). Bydgoszcz 1987b
27. Koziński J.: Koncepcje psychologiczne człowieka. Warszawa 1980
28. Koziński J.: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1981
29. Koziński J.: Zarys koncepcji transgresyjnej człowieka, Studia Socjologiczne 1985, 3–4
30. Koziński J.: Koncepcja transgresyjna człowieka. Warszawa 1987

31. Leontjew A.N.: Działalność a osobowość, W: Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości, wyb. i red. J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa i K. Obuchowski. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1977
32. Leontjew A.N.: Тѣtigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin 1979
33. Levy H.: Conceptions of Personality, Theory and Research. New York 1970
34. Lewin K.: Vorsatz, Wille und Bedurfins, W: Psychologische Forschung” Bd. 7. Berlin 1926
35. Lewowicki T.: Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977
36. Lindsay P.H., Norman D.: Procesy przetwarzania informacji u człowieka. Wprowadzenie do psychologii. Warszawa 1984
37. Locke E.A.: Relationship of Intentions to Level of Performance, „Journal of Applied Psychology”. 1956, 50
38. Locke E.A.: Toward a Theory of Task Motivation and Incentives, „Organizational Behavior and Human Performance”, 1968, 3
39. Łoś M.: „Role społeczne” w nowej roli, W: E. Mokrzycki, M. Ofierska, J. Szacki (red.), O społeczeństwie i teorii społecznej, Księga poświęcona pamięci Stanisława Ossowskiego. Warszawa 1985
40. Łukaszewski W.: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa 1974
41. Łukaszewski W.: W: Łukaszewicz R., Łukaszewski W., Waszkiewicz J., Założenia programu „Wrocławska Szkoła Przyszłości” W: B. Suchodolski (red.), Model wykształconego Polaka. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1980
42. Łukaszewski W.: Szanse rozwoju osobowości. Warszawa 1984
43. Madsen K.B.: Współczesne teorie motywacji. Naukoznawcza analiza porównawcza. Warszawa 1980
44. Mead G.H.: Umysł, osobowość i społeczeństwo. Warszawa 1975
45. Muszyński H.: Rozwój moralny. Warszawa 1983
46. Muszyński H.: Wychowanie moralne, W: B. Suchodolski (red.) Pedagogika. Warszawa 1985
47. Obuchowski K.: Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1983
48. Obuchowski K.: Adaptacja twórcza. Warszawa 1985
49. Obuchowski K.: Wprowadzenie, W: A. Adler, Sens życia. Warszawa 1986
50. Oktaba W.: Elementy statystyki matematycznej i metodyka doświadczalnictwa. Warszawa 1976
51. Ossowski R.: Kształtowanie obrazu własnej sytuacji i siebie u inwalidów wzroku w procesie rehabilitacji. Bydgoszcz 1982
52. Ossowski R.: Wpływ procesu rehabilitacji na rozwój obrazu własnej sytuacji u inwalidów wzroku, „Studia psychologiczne”, 5. Bydgoszcz 1986
53. Ossowski R.: Rozwój gotowości do wywiązywania się z zadań w wypełnianiu ról społecznych – koncepcja badań, W: Problemy rozwoju psychicznego w warunkach edukacji równoległej (red. R. Ossowski i J. Trempała). Bydgoszcz 1987
54. Ossowski S.: Z zagadnień psychologii społecznej. Dzieła T. 3, Warszawa 1967
55. Paluchowski W.J.: Osobowość a działanie. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1981
56. Parsons T.: Struktura społeczna a osobowość. Warszawa 1969
57. Sadowski W.: Podstawy ogólnej teorii systemów. Analiza logiczno–metodologiczna. Warszawa 1978
58. Siciński A.: Współczynniki zależności zmiennych niemierzalnych, W: K. Szaniawski (red.) Metody statystyczne w socjologii. Warszawa 1968
59. Steczkowski J.: Uwagi o stosowaniu metod ilościowych w naukach społecznych, W: K. Szaniawski (red.), Metody statystyczne w socjologii. Warszawa 1968
60. Steczkowski J., Zeliás A.: Statystyczne metody analizy cech jakościowych. Warszawa 1981
61. Stern W.: Person und Sache. System des kritischen Personalismus, Bd.3. Leipzig 1924
62. Szczepański J.: Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970
63. Szczepański J.: Zapytaj samego siebie. Warszawa 1983
64. Szczepański J.: Od diagnoz do działań, „Rada Narodowa”, Wydanie specjalne 3, 1987

65. Szewczuk W.: (red.) Słownik psychologiczny. Warszawa 1985
66. Szmatka J.: Miejsce teorii społecznej w systemie teoretycznym socjologii: „Studia Socjologiczne”, 1973, 3
67. Szmatka J.: Modele pojęciowe w teorii roli społecznej, „Studia Socjologiczne” 1974, 1
68. Thome H.: Der Lebenslauf und die biografische Methode in der Psychologie, W: Moderne Entwicklungspsychologie – Schriften zur wissenschaftlichen Weltorientierung. Berlin 1956
69. Thome H.: Persönlichkeit, Bonn 1971
70. Tomaszewski T.: Wstęp do psychologii. Warszawa 1963
71. Tomaszewski T.: Człowiek i otoczenie, W: Tomaszewski (red.) Psychologia. Warszawa 1978a
72. Tomaszewski T.: Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania, W: T. Tomaszewski (red.) Psychologia. Warszawa 1978b
73. Tomaszewski T.: Główne idee współczesnej psychologii. Warszawa 1984a
74. Tomaszewski T.: Ślady i wzorce. Warszawa 1984b
75. Trempała E.: Edukacja równoległa – poglądy i poszukiwania, W: E. Trempała (red.) Edukacja równoległa w polskim systemie oświatowym, T.1. Bydgoszcz 1985
76. Trempała J.: Badania nad rozwojem poznawczym i moralnym w warunkach edukacji równoległej – problematyka i założenia podjętych badań, W: R. Ossowski i J. Trempała (red.) Problemy rozwoju psychicznego w warunkach edukacji równoległej. Bydgoszcz 1987
77. Turner J.H.: Struktura teorii socjologicznej, Warszawa 1985
78. Valett R.C.: The practice school Psychology: professional Problems. New York – London 1963
79. Wiese H., Joswig H.: Primare Motivation ontogenetisch betrachtet. Problemdiskussion. Güstrow 1987 (maszynopis)
80. Zaborowski Z.: Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości. Warszawa 1980
81. Zaborowski Z.: Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i równości. Warszawa 1986

ANEXS I

Kwestionariusz: „Charakterystyka własnej aktywności w szkole i poza szkołą” – część III

(opracowanie: doc. dr hab. Roman Ossowski)

8. Dzieci i młodzież znają poglądy rodziców co do sposobów wychowania własnych dzieci. Wyraż swoją opinię na temat współczesnych rodziców jako pokoleniu ludzi wychowujących własne dzieci.
- A. Rodzice w stosunkach z dziećmi są szczerzy, otwarci, a w dialogu z dziećmi są partnerscy, unikają gderania i ciągłego narzekania:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- B. Rodzice często stwarzają namiastkę domu rodzinnego, w którym pod maską pozornej troskliwości, miłości oraz oczekiwania od dzieci szczerości i prawdomówności kryje się kłamstwo, nieuczciwość, oziębłość i brak serdeczności, zmienność oczekiwań, kryteriów oceny:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- C. Pewien dziennikarz napisał artykuł, w którym dowodził, że doniosłym elementem życia każdej rodziny winna być wspólna praca, wspólne przeżywanie radości i trosk, wspólna zabawa i wspólne dzielenie trudów życia. Dziennikarz ten ma:
bezwzględna słuszność – tylko częściowo słuszność – absolutnie nie ma racji
- D. Rodzice często rozmawiają ze swoimi dziećmi na temat pracy zawodowej, warunków pomyślności zawodowej, roli pracy w życiu człowieka i o przyszłym zawodzie:
tak – częściowo tak – nie
- E. Rodzice rzadko rozmawiają z dziećmi na temat przyszłości związanej z wyborem zawodu i pracą, ponieważ z różnych względów uważają, że problem ten sam się jakoś rozwiąże,
tak – częściowo tak – nie
- F. Rodzice w stosunkach z dziećmi zbyt często ograniczają się do pouczania, czynienia wymówek, ganienia, okazywania niezadowolenia i pretensji, zamiast szczerze rozmawiać o tym, jak żyć z sensem i odpowiedzialnie:
tak – częściowo tak – nie
- G. Moje zainteresowania i upodobania życiowe ukształtowały się głównie pod wpływem rodziców i rodzeństwa:
tak – częściowo tak – nie
- H. Rodzice często manifestują swą miłość poprzez sprawianie upominków dzieciom, gdyż w rzeczywistości nie chcą z pełnym zaangażowaniem uczestniczyć w trudnych problemach swych dzieci:
tak – częściowo tak – nie
- I. Często odnosi się wrażenie, że dzieci stanowią dla rodziców tylko przeszkodę, coś w rodzaju zła koniecznego:
tak – częściowo tak – nie

- J. Rodzice są dla mnie jedynymi osobami, którym mogę powierzyć swe najgłębsze, najbardziej skryte tajemnice:
tak – częściowo tak – nie
- K. W mojej rodzinie wolne soboty i niedziele, a nawet wolny czas, przeznaczają się głównie na oglądanie telewizji, bo wówczas nie ma okazji do kłótni i w ten sposób można uwolnić się od rozmów na tematy trudne:
tak – częściowo tak – nie
- L. Współczesne matki obciążone obowiązkami domowymi i trudem wychowania dzieci marzą o „wyrwaniu” się do pracy zawodowej. Nie mają więc czasu na tworzenie rodzinnego ciepła. Z opinią tą:
zgadzam się w zupełności – zgadzam się tylko częściowo – nie zgadzam się
9. Wiele dzieci i młodzieży uczęszcza do Kościoła i na naukę religii. Co skłania dzieci i młodzież do systematycznego uczestnictwa w praktykach religijnych?
- A. Rodzice oczekują od swoich dzieci uczestnictwa w praktykach religijnych:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- B. Uczestnictwo w praktykach religijnych jest bardzo interesujące i daje wiele wzniosłych, niezwykłych i wzruszających przeżyć:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- C. Uczestnictwo w praktykach religijnych powoduje, że jest się szanowanym i akceptowanym przez sąsiadów, znajomych i przyjaciół:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- D. Uczestnictwo w praktykach religijnych jest warunkiem, że nie jest się odrzucanym, potępianym i krytykowanym przez kolegów i koleżanki w klasie:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- E. Uczestnictwo w praktykach religijnych wzbogaca człowieka, pomaga odkryć cel i sens życia, poznać dobro i zło oraz jest drogowskazem moralnego postępowania:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- F. Uczestnictwo w praktykach religijnych jest ciężkim obowiązkiem nałożonym na dzieci przez rodziców, którzy tak czynią, ponieważ sami są pod naciskiem otoczenia, np. sąsiadów:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się;
- G. Uczestnictwo w praktykach religijnych jest nawykiem przyjętym po rodzicach i charakterystycznym społecznym obyczajem:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- H. Uczestnictwo w praktykach religijnych jest wyborem dokonany przez dzieci i młodzież, ponieważ pomagają one zrozumieć głębsze sfery życia człowieka:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- I. Uczestnictwo w praktykach religijnych jest nudne, ponieważ obrzędy kościelne mało dostarczają wzruszeń, są naiwne i sztuczne oraz nie mają nic wspólnego z normalnym życiem człowieka:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się

- J. Uczestnictwo w nauce religii jest nudne, ponieważ nie różni się ona niczym od nauczania w szkole:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- K. Gdybym mógł wpłynąć na treści i sposoby nauczania religii, to wprowadziłbym więcej rozmów na tematy moralnego zachowania człowieka, a zarazem ograniczyłbym treści będące nakazami i zakazami co do tego, jak należy postępować:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- L. Moje upodobania i zainteresowania życiowe powstały przede wszystkim pod wpływem praktyk religijnych i nauki religii:
tak – częściowo tak – nie
10. Dzieci i młodzież wypowiadają bardzo różne poglądy na temat rówieśników–kolegów. Jedni uważają, że koleżeństwo i przyjaźń z kolegami są bardzo potrzebne, ponieważ wówczas życie jest bardziej radosne i znośne; jesteśmy lepiej zrozumiani przez innych, jesteśmy akceptowani „tacy jacy jesteśmy”, z posiadanymi przyzwyczajeniami i zaletami. Niektórzy uważają że młodzieńcze przyjaźnie i grupy rówieśnicze to przeżytek, ponieważ każdy młody człowiek jest zajęty sam sobą. Poza tym życie jest tak bogate w wydarzenia, że nie ma czasu na koleżeństwo i przyjaźń z innymi:
Pragniemy poznać Twoje poglądy w tej sprawie.
- A. W grupie kolegów można szczególnie szczerze porozmawiać o własnej przyszłości, zawodzie i celach życiowych:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- B. Brak bliskiego przyjaciela sprawia, że musimy polegać tylko na sobie:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- C. Posiadanie kolegi–przyjaciela sprawia, że nie musimy „samotnie” stawiać czoła trudnościom w codziennym życiu:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- D. Obecnie życie jest tak bogate w wydarzenia, że kontakty z kolegami są wielką stratą czasu. Nie ma bowiem już wtedy czasu np. na oglądanie telewizji, czytanie prasy, książek itp.:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- E. Podczas spotkań z kolegami (koleżankami) jest wiele drętwej mowy, mało szczerości oraz wiele prób popisania się i okazywania własnej ważności:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- F. Spotkania z kolegami (koleżankami) są źródłem najbogatszych osobistych przeżyć:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- G. Podczas spotkań koleżeńskich mają miejsce rozmowy, w których każdy jest równy i każdy może do końca wypowiedzieć to, co myśli i czuje:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- H. Moje zainteresowania i upodobania powstały przede wszystkim pod wpływem kolegów (koleżanek):
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się

- I. Przebywając wśród kolegów można się szczególnie dużo nauczyć w zakresie: jak współżyć z innymi ludźmi, jak współpracować z innymi, jak zyskać znaczenie i pozycję wśród innych:
zgadzam się – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się
- J. Kto najsilniej i najczęściej wpływa na Twoje zachowanie:
szkoła – rodzice – przyjaciele
- K. Czy w Twoim życiu koledzy (przyjaciele) odgrywają rolę ważniejszą aniżeli rodzice lub krewni?
tak – częściowo tak – nie
- L. Czy bardzo zabiegasz, aby mieć kolegę (przyjaciela)?
tak – częściowo tak – nie
11. Dzieci i młodzież wyrażają odmienne poglądy na temat domów kultury jako ośrodka realizacji własnych zainteresowań, spędzania wolnego czasu, rekreacji, sportu, wypoczynku oraz zabawy. Część dzieci i młodzieży wysoko ocenia domy kultury. Pozostali zaś nie szczędzą słów krytyki. Sądzą, że w domach kultury ma miejsce mało wydarzeń, które mogą przyciągnąć dzieci i młodzież do udziału w działalności danej placówki.
- A. Czy w miejscu Twojego zamieszkania znajduje się dom kultury:
tak – znajduje się zbyt daleko – nie
- B. Czy bierzesz udział w działalności domu kultury:
tak – częściowo – nie
(jeśli odpowiedź jest „tak” lub „częściowo” odpowiedz na następujące pytania).
- C. Wymień w jakich formach działalności domu kultury uczestniczysz (do jakich zespołów, kół zainteresowań należysz)
1.
 2.
 3.
- D. Określ motywy, powody twego uczestnictwa w działalności domu kultury (odpowiednie podkreśl):
namowa kolegów – namowa rodziców – prośba nauczycieli – własne zainteresowania – duża popularność domów kultury – przydatność wiedzy i zdobytych umiejętności – ciekawy i zdolny instruktor prowadzący zajęcia – chęć sprawdzenia się, inne
.....
- E. Czy potrafisz pogodzić naukę w szkole z uczestnictwem w działalności w domu kultury:
godzę z łatwością – godzę z trudem – godzę, ale kosztem nauki w szkole
- F. Moją działalność w domu kultury uważam za bardzo ważną ponieważ:
– wzbogaca istotnie moją wiedzę:
tak – częściowo tak – nie
– pozwala mi opanować nowe umiejętności (np. fotograficzne, gry na instrumencie itp.)
tak – częściowo tak – nie

– jest źródłem wielu bogatych i radosnych przeżyć:

tak – częściowo tak – nie

– pozwala atrakcyjnie spędzić wolny czas:

tak – częściowo tak – nie

– umożliwia odprężenie i wypoczynek:

tak – częściowo tak – nie

G. Domy kultury nie cieszą się popularnością ponieważ telewizja jest atrakcyjniejsza i popularniejsza:

tak – częściowo tak – nie

H. Domy kultury są popularne tylko ze względu na dyskoteki:

tak – częściowo tak – nie

I. W domu kultury poznałem (am) najlepszych przyjaciół (kolegów), którym zawdzięczam moje aktualne hobby?

tak – częściowo tak – nie

J. Dzięki mojej działalności w domu kultury nie będę miał(a) trudności z wyborem zawodu, ponieważ właśnie tam ukształtowały się moje zainteresowania zawodowe

tak – częściowo tak – nie

K. Moja działalność w domu kultury wiąże się z zadaniami, których rozwiązanie wymaga dużo pomysłowości, podjęcia odważnych decyzji, dużej samodzielności i odwagi

tak – częściowo tak – nie

L. Niektórzy uważają, że działalności własnej w domach kultury towarzyszy niepowtarzalny klimat, którego nie ma w szkole. Klimat ten charakteryzuje się większą serdecznością i bliskością. Jest też spowodowany tym, że instruktor nie stawia typowych szkolnych ocen i że pracuje w małych grupach wykonujących określone zadania. Dlatego stosunki między instruktorem w domu kultury a uczestnikiem działalności kulturalno-oświatowej bardziej przypominają stosunki przyjacielskie i koleżeńskie, aniżeli oficjalnie szkolne.

Czy zgadzasz się z tym stwierdzeniem?

całkowicie się zgadzam – częściowo się zgadzam – nie zgadzam się

ANEKS II

Klucz do kwestionariusza: „Charakterystyka własnej aktywności w szkole i poza szkołą” (część III)

Nr pytania	A		B		C		D		E		F		G		H		I		J		K		L			
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-		
8	3	2	1	2	3	2	1	3	2	1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
9	1	2	3	2	1	1	2	3	1	2	3	2	1	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
10	3	2	1	3	2	1	1	2	3	1	2	3	2	1	3	2	1	3	2	1	2	3	1	2	3	
11	3	2	1	3	2	1	x/	x/	xx/	xx/	xx/	xxx/	xxx/	xxx/	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

UWAGI UZUPEŁNIAJĄCE

- ad 11 – C x/ – jeśli badany wymienia jedną formę działalności, to otrzymuje 1 punkt; dwie formy – 2 punkty, trzy formy – 3 punkty. Uwaga ! Jeśli badany w pytaniu 11–B otrzymał tylko jeden punkt, a w pytaniach 11–G, 11–H, 11–L daje odpowiedzi, wówczas odnotowujemy je jako znaczące, co jest zgodne z przyjętym w opracowaniu pojęciem internalizacji roli społecznej.
- ad 11 – D xx/ – wobec różnych (wielu) możliwości odpowiedzi stosujemy tylko globalną punktację (1, 2 lub 3) zgodnie z następującymi zasadami:
 a) stwierdzenia: „namowa kolegów”, „namowa rodziców”, „prośba nauczycieli” – otrzymują 1 punkt; b) stwierdzenia: „duża popularność domu kultury”, „ciekawym i zdolnym instruktorem prowadzącym zajęcia” – otrzymują 2 punkty; c) stwierdzenia: „przydatność wiedzy i zdobytych umiejętności na przyszłość”, „chęć sprawdzenia się” – otrzymują 3 punkty. Kategoria „inne” winna być oceniana zgodnie z powyższymi regułami.
- ad 11 – F xxx/ – za stwierdzenia: „pozwala atrakcyjnie spędzić wolny czas”, „umożliwia odprężenie i wypoczynek” dajemy 1 punkt. Za stwierdzenia: „jest źródłem wielu radosnych i bogatych przeżyć” – 2 punkty. Za stwierdzenia: „wzbogaca istotnie moją wiedzę”, „pozwala mi opanować nowe umiejętności ...” dajemy 3 punkty.

UWAGA! Za pytanie 11–F dajemy tylko globalną ocenę, 1, 2 lub 3. Niekiedy mogą pojawić się wypowiedzi, które częściowo sygnujemy np. jako 3 i 1 („wzbogaca moją wiedzę” (3) i „umożliwia odprężenie i wypoczynek” (1). W takich wypadkach rozstrzygamy kwestię oceny analizując odpowiedni fragment odpowiedzi na pytania 2 i 4 kwestionariusza oraz uwzględniając jakość całości wypowiedzi na pytanie nr 11 kwestionariusza.