

GRAŻYNA RUDKOWSKA

Ja powinnościowe w obrazie samego siebie studentów jako przejaw uznawanych przez nich wartości

Kształtowanie się osobowości jest jednym z najbardziej fascynujących zagadnień w psychologii, w dodatku różnie ujmowanym przez poszczególne orientacje teoretyczne. Można zaryzykować stwierdzenie, iż właśnie sposób ujmowania osobowości i jej rozwoju najdobitniej ukazuje wielokoncepcyjność psychologii jako dyscypliny naukowej. Jednocześnie wspólną cechą wielu orientacji – może poza podejściem ortodoksyjnie freudowskim, skoncentrowanym na dzieciństwie – jest traktowanie wieku młodzieńczego jako niezmiernie ważnego okresu kształtowania się osobowości. Okresu, w którym pojawia się odpowiedzialność za własne życie, intensyfikuje refleksja nad sobą i światem oraz ustala się system wartości. Studenci stanowią szczególną grupę osób w wieku młodzieńczym, gdyż nadal są poddawani procesowi edukacji, która powinna oznaczać nie tylko przekaz i egzekwowanie wiedzy oraz umiejętności, ale także stymulowanie rozwoju osobistego. Istotne zatem staje się zbadanie, jakie właściwości osobowości studenci pragną posiadać, jakie powinności zamierzają realizować, jakie wartości są dla nich ważne.

Wprowadzenie teoretyczne

Zgodnie z podejściem psychologii poznawczej osobowość jest systemem wiedzy osobistej o sobie i świecie (Kofta, Doliński 2000: 565–568). Konstruowanie poznawcze tej wiedzy może dotyczyć teraźniejszości, ale również przyszłości, na co wpływają ogólne przekonania jednostki o naturze rzeczywistości. Pervin (2002: 416) definiuje osobowość jako „złożoną całość myśli, emocji i zachowań, która nadaje kierunek i spójność życiu człowieka”. Ujęcie poznawcze wyodrębnia w osobowości dwa podstawowe składniki: obraz świata i obraz samego siebie. Ten pierwszy składnik jest często pomijany, gdyż większość badaczy koncentruje się na obrazie samego siebie, który bywa też nazywany obrazem własnej osoby (Mądrzycki 1996), pojęciem ja (Kofta, Doliński 2000; Pervin 2002), samowiedzą (Kozielecki 1986) bądź systemem ja (Oleś 2009). Poszczególni autorzy różnie ujmują strukturę

obrazu siebie, jednak wszyscy zaznaczają, że sposób spostrzegania i doświadczania siebie ma znaczące implikacje dla funkcjonowania jednostki. Schematy poznawcze dotyczące własnej osoby zajmują szczególne miejsce w całym systemie poznawczym jednostki i są ułożone w wymiarze temporalnym, bo – jak podkreśla Pervin (2002: 415–416) – obraz siebie działa w czasie teraźniejszym, ale obejmuje struktury ukształtowane w przeszłości oraz wyobrażenia, cele i oczekiwania co do przyszłości, które razem wpływają na chwilę obecną. Wymiar ten szczególnie odzwierciedla się w tożsamości osobistej, którą według Jarymowicz (2000: 125) tworzą cechy spostrzegane przez podmiot jako najbardziej charakterystyczne i specyficzne dla samego siebie. Formowanie się tej tożsamości wymaga różnicowania ja – inni, które w znacznym stopniu jest wyznaczone przez zależne od warunków społeczno-kulturowych ścieżki doświadczania i poznawania samego siebie i innych.

Większość autorów o orientacji poznawczej uważa, że obraz samego siebie tworzą *ja realne (aktualne)* oraz – niewystarczająco zbadane – *pożądane ja przyszłe* ujmowane według różnych propozycji teoretycznych jako *ja-idealne* (Łukaszewski 1984), standardy osobiste (Kozielecki 1986), cele i dążenia osobiste (Emmons 1992) oraz *ja-powinnościowe* i *ja-idealne* (Higgins 1987, 1996). *Ja przyszłe* może zawierać również wyobrażenia niepożądane dla podmiotu, określane jako wizje stanów możliwych niekorzystnych (Łukaszewski 1984), czy różne *ja możliwe* (Markus 1989 za: Pervin 2002: 256–257) obejmujące osobowości, którymi ludzie chcieliby się stać, mogliby się stać lub baliby się stać. W tym ostatnim przypadku wyobrażenie siebie w niekorzystnej sytuacji może chronić przed popełnieniem czynów niegodnych, lekkomyślnością czy brakiem wytrwałości.

Kozielecki (1986: 73) do centralnych składników samowiedzy zalicza: samoopis (sądy opisowe o sobie) i samooceny (sądy wartościujące o sobie), które razem tworzą *ja realne* oraz standardy osobiste będące *ja idealnym*. Zarazem zwraca uwagę na złożoność *ja idealnego*, zaznaczając, iż może ono dotyczyć standardów optymalnych, normalnych lub minimalnych. Łukaszewski (1984) wprowadza pojęcie wizji stanów możliwych i zaznacza, iż wyobrażenia stanów pożądanых tworzących *ja idealne* mogą być ogólne lub konkretne, maksymalistyczne lub minimalistyczne oraz sprawcze lub niesprawcze. Markus (1989 za: Pervin 2002: 256–258) sugeruje, że *ja możliwe* obejmujące osobowości, którymi ludzie chcieliby się stać, czyli *ja idealne*, może być tworzone z realistycznych oczekiwań wobec własnej osoby lub marzeń trudnych do spełnienia. Emmons (1992) podkreśla, że cele osobiste mogą być konkretne lub abstrakcyjne, a dążenia jednostki na różnych etapach życia mogą zależeć od jej zdrowia i samopoczucia, bo modyfikują się wraz ze zmianami życiowymi.

Kolejną propozycję przedstawia Higgins (1987: 319–334), który obok *ja aktualnego (the actual self)* wyróżnia *ja idealne (the ideal self)* zawierające właściwości, jakie jednostka chciałaby posiadać, oraz *ja powinnościowe (the ought self)*, zawierające właściwości, jakie jednostka powinna posiadać. Te wszystkie rodzaje

ja mogą być budowane z perspektywy własnej lub cudzej, przy czym cudza perspektywa oznacza raczej wyobrażenia jednostki o sądach innych ludzi o sobie niż ich rzeczywiste opinie. Niezgodności występujące pomiędzy różnymi aspektami ja rodzą określone negatywne emocje. Rozbieżności między ja aktualnym (które możemy nazwać realnym) a ja idealnym – i to niezależnie od przyjętej perspektywy – prowadzą do rozczarowania, smutku i depresji, a rozbieżności między ja realnym i ja powinnościowym do wstydu, poczucia winy oraz – zwłaszcza przy przyjęciu cudzej perspektywy – do strachu przed karą, czyli generalnie do niepokoju i lęku.

Ta interesująca koncepcja nasuwa jednak pewne wątpliwości wymagające empirycznej weryfikacji, a mianowicie: czy w świadomości ludzi zawsze istnieją oba rodzaje ja, czyli idealne i powinnościowe oraz czy zawsze funkcjonują obie perspektywy, to jest własna i cudza, choć – ale tylko w przypadku powinności – wydaje się to bardziej prawdopodobne. Z dotychczasowych badań przeprowadzonych na studentach (Rudkowska 2010b) wynika, że nie u wszystkich ja idealne oraz ja powinnościowe tworzą odrębne systemy. Niektórzy badani wręcz stwierdzają, że chcieliby być tacy, jak powinni, lub zaznaczają, iż oznacza to dla nich to samo. Dyskusyjna wydaje się też teza, iż rozbieżności między różnymi rodzajami ja wywołują ściśle określone emocje negatywne. Badania Bąka (2005: 30–38) wskazują, że u studentów zarówno stany depresyjne, jak i lękowe mogą być efektem rozbieżności między ja realnym a ja idealnym oraz między ja realnym a ja powinnościowym. Może to sugerować, że w każdym przypadku ważny jest kontekst sytuacyjny. W innej swojej pracy Higgins (1996: 1062–1073) podkreśla, że wiedza o sobie jest budowana przez jednostkę głównie w aspekcie jej interakcji z innymi, gdyż ma służyć samoregulacji w odniesieniu do świata społecznego.

Zatem pożądane ja przyszłe może zawierać mniej lub bardziej wyodrębnione stany powinnościowe i upragnione, określane niekiedy jako standardy osobiste lub cele osobiste. Rzutuje ono na poziom oceny samego siebie, relacje z innymi i sposób spostrzegania rzeczywistości, więc ma znaczące implikacje dla obecnego oraz przyszłego funkcjonowania jednostki. Pożądane przez jednostkę cechy są też odzwierciedleniem preferowanych przez nią wartości, a jak podkreśla Jarymowicz (2000) – przychylny innym ludziom system wartości sprzyja dojrzałej wspólnotocie. Można pominąć w tym miejscu spór między subiektywizmem aksjologicznym (człowiek jako twórca wartości) a obiektywizmem aksjologicznym (człowiek jako odkrywca wartości, które są transcendentne wobec podmiotu), gdyż oba stanowiska bywają mniej czy bardziej wyraźnie przyjmowane przez różnych psychologów (Opoczyńska 1999) – może z wyjątkiem Frankla (1984, 2010), który obiektywizm czyni osią swojej koncepcji, bo dotyczy on głównie genezy wartości. Natomiast Batory i Oleś (2010) zwracają uwagę, że psychologia przede wszystkim zajmuje się sposobem przeżywania wartości i nadawaniem im osobistego znaczenia, a nie ich istnieniem jako takich. W kontekście ja powinnościowego istotne będzie uchwycenie, jakie wartości preferują współcześni studenci, gdyż – jak podkreśla

reprezentujący perspektywę społeczno-poznawczą Bandura (2007) – tylko wartości wysoko cenione regulują zachowanie jednostki. Również Mądrycki (1996) zaznacza, że uznawane wartości odpowiadają na pytanie, jak należy postępować i do czego dążyć.

Rozwój człowieka, a więc i kształtowanie się osobowości jest efektem interakcji między jednostką a jej otoczeniem – jednostka oddziałuje na kontekst, który cały czas działa na nią (Lerner 1989 za: Brzezińska 2000: 59). Można wyodrębnić różne konteksty rozwoju, od najbliższego otoczenia do środowiska kulturowego. Dla studiującej młodzieży jednym z zasadniczych kontekstów jest środowisko akademickie, obarczone szczególnym zadaniem – przygotowaniem wykształconej kadry złożonej z jednostek kreatywnych, samoświadomych i prospołecznych. Środowisko to ma nie tylko wspomagać budowę nowych struktur poznawczych, nowych kompetencji i uczyć umiejętności myślenia (Sędek 2000: 259–266), ale przede wszystkim stymulować kształtowanie się osobowości i tendencję do refleksji nad sobą – co postulowałam, pisząc o akademickiej edukacji nauczycieli (Rudkowska 2006: 134). Uwzględnianie interakcji osoba–kontekst środowiskowy uwrażliwia na aktywność własną podmiotu oraz dynamikę jego zachowania (Oleś, Drat-Ruszczak 2008: 719).

Edukacja jest rodzajem relacji międzyosobowej, a nie relacji komputer–człowiek (Gasiul 2002: 11), czyli spełnia się wtedy, gdy uczeń spotyka się z nauczycielem, który jest osobą autentyczną, empatyczną i akceptującą (Rogers 1991: 40). Korzyści z interakcji wychowawczej są wzajemne, służą refleksji nad sobą i światem, pomagają – używając określenia Frankla (1984: 82) – w odnajdywaniu i wypełnianiu sensu życia. Dyskurs akademicki powinien prowadzić do zmian nie tylko w sferze poznawczej, ale wolicjonalnej i moralnej (Ostrowska 2011). Tak wykształcone jednostki powinny mieć – zgodnie z koncepcją Antonovsky’ego (1995: 10–11) – poczucie koherencji, czyli przekonanie o spójności i przewidywalności świata oraz umiejętność radzenia sobie ze stresem, a przede wszystkim tendencję do doskonalenia się, ustawicznej pracy nad sobą samym. Niezmiernie ważne staje się zbadanie, czy studenci reprezentują takie postawy, czy dążą do zmian samego siebie, czy rzeczywiście pragną realizować cenione przez siebie powinności.

Wśród nielicznych badań dotyczących ja przyszłego studentów należy wymienić badania poświęcone analizie projektów osobistych, czyli wpisujące się w termin, który zaproponował Little (1989 za: Pervin 2002: 293–295). Warto jednak zaznaczyć, że projekty osobiste koncentrują się wokół konkretnych planów działania, czyli tylko częściowo pokrywają się z ja upragnionym i powinnościowym. Łukaszewska (2004), która po przebadaniu 122 studentów wyodrębniła 10 kategorii projektów osobistych, stwierdza, że najczęściej reprezentowaną kategorią, bo podawaną przez 25% badanych, jest edukacja. Wyniki te trudno porównać z wynikami uzyskanymi przez Ziębę (2012), gdyż autor stosuje inne kategorie projektów. Mianowicie uwzględniła 7 kategorii, podobnie jak Little i Gee (2007, za: Zięba 2012:

171–172): 1. projekty interpersonalne (dogadać się z kimś); 2. edukacja (skończyć uczelnię); 3. praca (awans); 4. intrapersonalne (być asertywnym, mieć spokój wewnętrzny); 5. rekreacja (pójść na ryby); 6. zdrowie (schudnąć, jeździć na rowerze); 7. obowiązki domowe (zapłacić rachunki), oraz dodaje projekty nieprzypisane gdzie indziej. W jego badaniach projekty edukacyjne uwzględnia 13% badanych, interpersonalne – 19%, a intrapersonalne – 10%. Kolejna trudność związana z porównaniem wyników uzyskanych przez obu badaczy polega na tym, iż Zięba bada osoby w wieku 18–71 lat i nie porównuje grup wiekowych. Może dlatego projekty związane z edukacją są wymieniane dużo rzadziej niż podaje Łukaszewska (2004). Jednak wyniki badań własnych (Rudkowska 2010b) prowadzonych na studentach również wskazują na niską częstotliwość wykształcenia w opisie ja idealnego, ale badani odpowiadali na nieco inne pytania, a prawdopodobnie sam fakt studiowania wskazywał na jego znaczenie.

Z badań Zięby (2012) wynika, że liczba projektów intrapersonalnych, czyli związanych z chęcią zmiany samego siebie, zatem najbliższych ja powinnościowemu, koreluje z poziomem nadziei podstawowej i poziomem samooceny. Zatem osoby o wysokim poziomie takiej nadziei, oznaczającej przekonania jednostki na temat sensowności świata i pozytywne nastawienie do trudności formułują więcej projektów zmiany siebie, co wydaje się oczywiste. Natomiast trudniejsza do interpretacji jest zdaniem autora, pozytywna korelacja z poziomem samooceny. Pewnym wytłumaczeniem tego faktu może być sugestia Sikory (2008), że są dwa wzorce zależności między przekonaniem na własny temat a projektami intrapersonalnymi – w przypadku niskiej samooceny dotyczą one poprawy siebie, a w przypadku wysokiej polegają na doskonaleniu siebie. W tym miejscu warto zauważyć, że niemałe znaczenie ma nie tylko liczba projektów, ale przede wszystkim ich treść, czego autor bliżej nie omawia, zajmując się formalnymi właściwościami projektów osobistych.

W świetle wyżej przedstawionych kontrowersji i wątpliwości oraz nikłej liczby badań empirycznych należy postawić następujące pytania badawcze:

1. Czy studenci formułują ja powinnościowe i jakie kategorie w nim uwzględniają?
2. Czy ja powinnościowe studentów różni się od ich ja upragnionego?

Należy spróbować uchwycić, jakie właściwości osobowości są w percepcji studentów dla nich ważne, jakie powinności deklarują realizować i jakie cechy pragnęliby posiadać oraz czy starają się pracować nad własnym rozwojem. Warto podkreślić, że pożądane przez nich właściwości będą jednocześnie przejawem preferowanych wartości.

Metoda badań

Jako metodę badań zastosowałam swobodne wypowiedzi. Studenci mieli anonimowo (określając tylko płeć) odpowiedzieć na następujące pytania: „Jaki powinienem być?” i „Jaki chciałbym być?” Wyodrębnienie powinności i pragnień miało dodatkowo służyć weryfikacji tezy Higginsa (1987, 1996) o istnieniu takich dwóch rodzajów ja. Warto podkreślić, że swobodne samoopisy są dobrą metodą pomiaru osobowości, zwłaszcza jej sfer mniej zbadanych (McCrae, Costa 2005: 57–60). Pozwalają one na uchwycenie tych cech i wartości, które zdaniem jednostki są dla niej najbardziej charakterystyczne, tworzące jej tożsamość (Jarymowicz 2000), co jest nieosiągalne w przypadku podawania badanym gotowych list różnych właściwości.

Osoby badane

Badaniami objęłam 220 studentów studiów stacjonarnych pierwszego stopnia Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, uczęszczających na kierunki humanistyczne – przyszłych pedagogów oraz nauczycieli języka polskiego. Badana grupa była też w miarę jednorodna pod względem wieku (19–23 lat), a przede wszystkim trybu studiowania i związanych z nim codziennych kontaktów z nauczycielami akademickimi, czego pozbawieni są studenci niestacjonarni. Charakterystyka badanej grupy jest przedstawiona w tabeli 12.

Tabela 12. Osoby badane – studenci

Rok	Kierunek studiów	Kobiety	Mężczyźni	Badani razem
I	Filologia polska	74	12	86
II	Pedagogika specjalna	51	–	51
III	Filologia polska	48	6	54
III	Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna	29	–	29
Razem		202	18	220

Źródło: badania własne.

W badanej grupie zdecydowanie dominowały kobiety, jednak analiza wyników nie ujawniła większych różnic związanych z płcią (poza nielicznymi wyjątkami, które zostaną zasygnalizowane), dlatego w prezentowanym niżej opisie zmienna ta została pominięta, podobnie jak kierunek studiów.

Wyniki badań

„Jaki powinienem być?”

Badani studenci formułowali zróżnicowane opisy swojego ja powinnościowego. Jedne wypowiedzi były rozbudowane, obejmujące wiele powinności, inne bardziej lakoniczne, ale prawie wszystkie były przedstawiane z własnej perspektywy, poza nielicznymi wyjątkami uwzględniającymi rodziców lub dziadków. Tylko jedna ze studentek III roku napisała, że: *różne osoby z różnych kręgów mojego życia oczekują ode mnie czegoś innego – według pracowników Uczelni powinnam być przede wszystkim pracowita i zaangażowana, według moich rodziców mniej nerwowa, bardziej optymistyczna, a ja dodałabym, że zwłaszcza powinnam być odpowiedzialna, dobra i życzliwa dla innych*. Takie ujęcie wskazuje na hierarchizację powinności i rozumienie implikacji wynikających z różnych perspektyw.

Przykłady wypowiedzi dotyczących ja powinnościowego badanych studentów:

- *Powinnam być bardziej odpowiedzialna, punktualna, prawdomówna, dojrzała emocjonalnie i więcej pracować nad sobą (I rok)*
- *Powinienem być bardziej systematyczny, stanowczy, samodzielny, mieć silną wolę (np. rzucić papierosa) i w ogóle być silny psychicznie (I rok)*
- *Według mojej babci powinnam być pokorniejsza i mieć bardziej kobiece zainteresowania, ale ja pragnę pozostać taka, jaka jestem (I rok)*
- *Powinnam być bardziej sumienna, pomocna innym, empatyczna i zawsze godna zaufania (I rok)*
- *Powinnam być spokojniejsza, bardziej „wyluzowana” i pewna siebie, mniej pedantyczna i... szczuplejsza (II rok)*
- *Powinnam być opanowana, wytrwała, otwarta na innych – gdy staram się być taka, to odczuwam radość, że pracuję nad sobą, cechy te są możliwe do realizacji (II rok)*
- *Powinienem być bardziej ambitny, sumienny, towarzyski, posiadać cel w życiu i mieć sprecyzowane poglądy na wiele zagadnień (III rok)*
- *Powinnam być taka, aby mieć wielu przyjaciół, zawsze pomocna, służąca radą i wsparciem oraz mniej nieśmiała (III rok)*
- *Powinnam bardziej myśleć o sobie, a nie działać tak, jak życzę sobie inni i być bardziej odporna na stres (III rok)*
- *Powinnam być konsekwentna, cierpliwa, mniej wybuchowa, choć trochę zadowolona z siebie (III rok)*

Analiza cech wymienianych przez badanych pozwala na wyodrębnienie kilku podstawowych grup. Jak się wydaje, najbardziej adekwatnym terminem obejmującym takie właściwości, jak: pracowitość, punktualność, wytrwałość, systematyczność, zorganizowanie i odpowiedzialność, będzie *sumienność*, czyli nazwa jednego

z czynników tworzących pięcioczynnikowy model osobowości FFM, zwany czasem Wielką Piątką (McCrae i Costa 2005: 16, 69–73), którą to nazwą można się w tym miejscu posłużyć, niezależnie od zastrzeżeń do całej koncepcji. Podobną terminologię zastosowano we wcześniejszych badaniach własnych poświęconych ja idealnemu studentów (Rudkowska 2010b).

Inne czynniki modelu wydają się mniej przydatne do analizy swobodnych samoopisów, gdyż np. stosunek do innych jest w nim po pierwsze zawarty w dwóch czynnikach, czyli w ekstrawersji i ugodowości, a po drugie jest połączony z innymi cechami, jak zaufanie, ustępliwość, skromność, asertywność, poszukiwanie doznań, co zaciera jego prospołeczną istotę, tak wyraźnie akcentowaną przez niektórych badanych. Zatem dla takich powinności, jak: udzielanie pomocy, altruizm, wsparcie, życzliwość, otwartość na innych, towarzyskość, wybrano wspólną nazwę – *prospołeczność*, aby oddzielić taki sposób percepcji interakcji społecznych od uzalania się na wykorzystywanie przez innych, brak asertywności czy naiwność. Z kolei określenia akcentujące stabilność emocjonalną, pogodne usposobienie, opanowanie, impulsywność, wybuchowość, odporność na stres i nadmierne przejmowanie się zostały ujęte jako *emocjonalność*. Kategorie uwzględniane w ja powinnościowym z częstotliwością powyżej 10% są umieszczone w tabeli 13.

Tabela 13. „Jaki powinienem być?” w percepcji studentów

Kategoria	I rok n=86		II rok n=51		III rok n=83		Razem n=220	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Sumiennność	31	36,0	18	35,3	32	38,5	85	36,9
Emocjonalność	14*	16,3	12	23,5	22*	26,5	48	21,8
Prospołeczność	16	18,6	9	17,6	17	20,5	42	19,1
Wykształcenie	6*	6,9	5	9,8	13*	15,7	24	10,9
Inne	38	44,2	21	41,2	27	32,5	86	39,1

* p=0,05

Źródło: badania własne.

U wszystkich badanych najliczniej (36,9%) podawane są właściwości związane z sumiennością i rok studiów nie ma tu znaczenia. Badani uważają, że przede wszystkim powinni być bardziej pracowici (29%) oraz odpowiedzialni (27%), przy czym warto zwrócić uwagę zwłaszcza na tę drugą powinność, która jest jednym ze wskaźników przechodzenia do dorosłości (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2008: 263). Inaczej ujmując: osiąganie społecznie odpowiedzialnego zachowania oraz nabycie zbioru wartości i systemu etycznego należą do zadań rozwojowych umożliwiających funkcjonowanie we wczesnej dorosłości (Havighurst 1983, za:

Brzezińska 2000: 234–235). Pozostałe cechy wymieniane w ramach tej kategorii to: systematyczność, wytrwałość, punktualność, kompetencja, obowiązkowość, wiarygodność, prawdomówność i sumiennosc. We wcześniejszych badaniach własnych (Rudkowska 2010b) poświęconych ja idealnemu uzyskałam zbliżone rezultaty w przypadku studentów studiów stacjonarnych, natomiast studenci studiów niestacjonarnych znacznie częściej (60%) wymieniali właściwości związane z sumiennoscą, szczególnie pracowitość, punktualność, zorganizowanie i obowiązkowość, na co prawdopodobnie wpływa fakt, że w większości są to osoby łączące studia z pracą zarobkową.

Dwa kolejne miejsca ze zbliżoną częstotliwością zajmują takie kategorie, jak emocjonalność (21,8%) i prospołeczność (19,1%). Emocjonalność jest nieco częściej ($z=1,63$, $p=0,05$) podawana przez studentów III roku (26,5%) niż I roku (16,3%), zatem wraz z wiekiem i czasem studiowania w kanon powinności częściej jest włączane radzenie sobie z emocjami. W tym przypadku sprawdzono ewentualny wpływ płci, ale różnice w liczbie wskazań okazały się nieistotne statystycznie, natomiast można było zauważyć nieco inny dobór słów, gdyż mężczyźni zwykle akcentowali, że powinni być opanowani, a kobiety używały bardziej zróżnicowanych określeń, np. że powinny mniej się przejmować wszystkim, być mniej wybuchowe, nerwowe, impulsywne, niecierpliwie i nieodporne na stres. W przytoczonych wyżej badaniach własnych (Rudkowska 2010b) również stwierdzono u studentów stacjonarnych trend polegający na częstszym wraz z czasem studiowania pisaniu o emocjach. W przypadku studentów niestacjonarnych częstotliwość wskazań słuchaczy II i III roku była podobna (I roku nie badano), zbliżona do poziomu III roku studiów stacjonarnych. Natomiast uwzględnianie we własnych powinnościach relacji z innymi ludźmi nie ma związku ani z rokiem studiów, ani z płcią. W ja powinnościowym z frekwencją przekraczającą 10% znajduje się jeszcze wykształcenie, wymieniane częściej ($z=1,79$, $p=0,05$) przez studentów III roku niż I roku. Taki rezultat odbiega od 25% projektów edukacyjnych uzyskanych przez Łukaszewską (2004), natomiast jest zbliżony do 13% takich projektów, które formułowały osoby badane przez Ziębę (2012) oraz nielicznego wymieniania wykształcenia w ja idealnym studentów (Rudkowska 2010b).

Pozostałe powinności w percepcji badanych są bardzo zróżnicowane i wymieniane tylko przez kilka procent badanych. Należą do nich: samodzielność i niezależność, pewność siebie, ambicja, wiedza, wygląd zewnętrzny, dbałość o zdrowie, stanowczość, asertywność, intelekt, kreatywność oraz wygląd zewnętrzny (głównie w aspekcie bycia szczuplejszą). W tym miejscu można polemizować z zaliczeniem *schudnięcia* jako projektu osobistego do kategorii zdrowia (por. Zięba 2012) – może z wyjątkiem osób z wyraźną nadwagą. Raczej jest to rezultat wzorów lansowanych przez media i często przejmowanych już przez uczennice klas trzecich szkoły podstawowej, które chcą być „szczuplejsze”, „chudsze” bądź wręcz „chude” (Rudkowska 2005, 2010a). W odniesieniu do niektórych powinności formułowanych zresztą

tylko przez 4,1% badanych studentów (wyłącznie kobiet) można użyć określenia „nadmierna asertywność” (np. *powinnam zerwać ze swoją łatwowiernością; powinnam mniej pomagać innym ludziom, a więcej myśleć o sobie; powinnam być bardziej egoistyczna*).

„Jaki chciałbym być?”

Oprócz swojego ja powinnościowego badani studenci przedstawiali też swoje ja upragnione, które można określić jako ja idealne. Analiza wypowiedzi poszczególnych badanych wskazuje, że 34 osoby, czyli 15,4% całej grupy utożsamia oba rodzaje ja. Osoby te albo podawały te same cechy, albo wprost zaznaczały: *chciałabym być taka, jaka powinnam*, a studentka I roku napisała: *według mnie, te pytania pokrywają się*. Pozostali badani zwykle wymieniali inne właściwości, np. jako powinności – *pracowita, odpowiedzialna, systematyczna*, a jako pragnienia – *odporna na stres, optymistyczna, lubiana* (II rok), lub jako powinności – *bardziej pewna siebie, zorganizowana*, a jako pragnienia – *twórcza, szczęśliwa, kochana* (III rok), ewentualnie zbliżone, ale ujęte w wersji idealnej, np. jako powinności – *obowiązkowa, słowna, gotowa do pomocy innym*, a jako pragnienia – *sumienna, zawsze godna zaufania, trochę wyższa* (I rok).

Warto zauważyć, iż wszyscy badani przy opisie ja upragnionego przyjmowali własną perspektywę, co stanowi potwierdzenie wcześniejszych wyników badań nad ja idealnym dzieci (Rudkowska 2010a) oraz studentów (Rudkowska 2010b), natomiast jest niezgodne z hipotezą Higginsa (1987), zakładającą ujmowanie trzech rodzajów ja zarówno z własnej, jak i cudzej perspektywy. „Ja w oczach innych” może występować przy formułowaniu powinności, co jest naturalną konsekwencją różnych oczekiwań osób znaczących wobec jednostki, a w przypadku dzieci niekiedy również przy opisie ja realnego, gdy powołują się one – z różnych powodów – na opinie innych (Rudkowska 2002).

Przykłady wypowiedzi dotyczących ja upragnionego badanych studentów:

- *Chciałabym umieć radzić sobie z emocjami, być bardziej zorganizowana i mniej wahająca się nawet w drobnych sprawach i szczęśliwa* (I rok)
- *Chciałabym być swobodniejsza w kontaktach z innymi, bardziej odważna w wyrażaniu swoich opinii, kreatywna* (I rok)
- *Chciałabym być bardziej konsekwentny, stanowczy, wrażliwy na innych i lubiany* (I rok)
- *Chciałabym być prawie zawsze uśmiechnięta, bardzo zdolna, pracowita i wytrwała* (II rok)
- *Chciałabym być piękna, kobieca, subtelna, inteligentna i kochana, a pod koniec życia powiedzieć sobie, że dobrze je przeżyłam* (II rok)
- *Chciałabym być niższa (nienawidzę swojego wzrostu), utalentowana językowo, pełna pasji, mądra i po prostu dobra* (II rok)

- *Nie chciałabym być inna niż jestem. Każdy ma swoje wady, ale to czyni człowieka czymś wyjątkowym* (II rok)
- *Chciałabym być błyskotliwy, z dużym poczuciem humoru, otwarty na świat i innych ludzi* (III rok)
- *Chciałabym być szczuplejsza, zgrabna, mądra, bardziej punktualna i cierpliwa, lubiana przez innych i umiejąca im pomóc* (III rok)
- *Chciałabym być zdrowa, mniej nerwowa, wykształcona i ceniona za swoją wiedzę* (III rok).

W wypowiedziach badanych, obok kategorii występujących w ja powinnościowym pojawiają się też nowe właściwości, związane np. z akceptacją innych, intelektem, zdrowiem, rolami rodzinnymi i zawodowymi. Kategorie uwzględniane w ja upragnionym z częstotliwością powyżej 10% są umieszczone w tabeli 14.

Tabela 14. „Jaki chciałbym być?” w percepcji studentów

Kategoria	I rok n=86		II rok n=51		III rok n=83		Razem n=220	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Emocjonalność	19*	22,1	16	31,4	31*	37,3	66	30,0
Prospołeczność	15	17,4	10	19,6	21	25,3	46	20,9
Sumienność	16	18,6	9	17,6	15	18,1	30	18,2
Pewność siebie	10	11,6	7	13,7	11	13,3	28	12,7
Popularność	15*	17,4	4*	7,8	7*	8,4	26	11,8
Mądrość	5*	5,8	6	11,8	12*	14,5	23	10,5
Inne	42	48,8	23	45,1	34	40,9	99	45,0

* p=0,05

Źródło: badania własne.

W obrazie ja życzeniowego (idealnego) pierwsze miejsce zajmuje kategoria związana z emocjonalnością. Prawie 1/3 badanych pragnie radzić sobie z emocjami, mniej przejmować się wszystkim i cechować się opanowaniem, odpornością na stres, pogodnym usposobieniem, cierpliwością oraz zrównoważeniem emocjonalnym (zatem podobnymi właściwościami, które pojawiają się u innych osób jako powinności), a niekiedy dodatkowo – doświadczaniem szczęścia. Tak wyrażone artykułowanie emocjonalności w obu analizowanych aspektach obrazu samego siebie potwierdza tezę Haviland-Jones i Kahlbaugh (2005: 378), że emocje spajają doświadczenie jednostki, tworząc jej tożsamość. Również we wcześniejszych badaniach własnych (Rudkowska 2010b: 133) cechy związane z emocjonalnością miały

najwięcej wskazań w ja idealnym, przy czym zaznaczyła się różnica między studentami stacjonarnymi a niestacjonarnymi, wśród których prawie 40% uwzględniło tę kategorię. Trudno jednoznacznie interpretować uchwyconą różnicę, może wpłynęła na jej powstanie konieczność łączenia pracy zarobkowej ze studiami, może starszy wiek badanych, może obowiązki rodzinne, które częściej dotyczą studentów niestacjonarnych.

W aktualnie prezentowanych badaniach (tabela 14.) zwraca uwagę niewielka, ale istotna statystycznie różnica ($z=2,19$, $p=0,05$) między liczbą słuchaczy I roku i III roku studiów stacjonarnych, którzy pragną radzić sobie z emocjami negatywnymi i częściej przeżywać emocje pozytywne. Studenci II roku też formułują więcej pragnień związanych z emocjami niż studenci I roku, jednak różnica między liczbą wskazań jest nieistotna statystycznie ($z=1,18$, ni), co trzeba sprawdzić w kolejnych badaniach. Warto przypomnieć (tabela 13.), że podobna prawidłowość, polegająca na różnicy między I a III rokiem, występuje również w przypadku ja powinnościowego. Dlaczego studenci będący na ostatnim roku studiów pierwszego stopnia mają we własnej percepcji większe problemy ze swoimi emocjami niż ci, którzy dopiero je zaczynają? Można tu rozważać rolę nauczycieli akademickich, którzy powinni stymulować i tę sferę rozwoju człowieka, natomiast niekiedy wywołują głównie lęk egzaminacyjny (*chciałabym mniej bać się przed każdym egzaminem*) lub nawet obawy przed zabraniem głosu na zajęciach (*chciałbym mniej obawiać się, że moje wypowiedzi będą krytykowane*). A może starsi studenci lepiej potrafią dostrzec swoje problemy emocjonalne, bo wyniki badań dotyczą przecież tylko ich ujęcia? Prawdopodobnie wyraźniej niż u młodszych słuchaczy tworzy się u nich świadomość, że „wiedza o emocjach i dobrze rozwinięte kompetencje emocjonalne mogą ułatwić człowiekowi skuteczną i uwieńczoną sukcesem samoregulację ukierunkowaną na pożądane cele” (Salovey, Bedell, Detweiler, Mayer 2005: 643).

Kolejne miejsca zajmują ze zbliżoną częstotliwością takie kategorie, jak prospołeczność (20,9%) i sumienność (18,2%), która odgrywała dominującą rolę przy formułowaniu własnych powinności. Wydaje się ważne, iż 1/5 badanych formułuje postulaty wyrażające troskę „nie tylko o dobro własne, lecz także o dobro innych” (Reykowski 1992: 157), i to nie jako powinności, ale pragnienia. Może zgodnie z hipotezą Higginsa (1996) ludzie umieszczają zarówno w ja powinnościowym, jak i życzeniowym cechy, które dają aprobatę innym, a więc zapewniają korzystne interakcje interpersonalne. Zbliżony wynik dotyczący prospołeczności (18%) uzyskano we wcześniejszych badaniach ja idealnego studentów (Rudkowska 2010b), bez różnicy związanej z wiekiem i trybem studiowania. Na marginesie można zauważyć, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym dużo częściej niż studenci uwzględniają w swoim obrazie ja kontakty interpersonalne, a zwłaszcza konieczność bycia dobrym, pomocnym i niekonfliktowym (Rudkowska 2003, 2010a). W odniesieniu do pragnień dotyczących sumienności należy zauważyć z pewnym niepokojem, iż część studentów umieszcza tu cechy, które wymagają pracy nad sobą (punktual-

ność, systematyczność, pracowitość, wytrwałość), ale są możliwe do osiągnięcia. Zdecydowanie trudniej jest zmienić np. swoją nadmierną wrażliwość emocjonalną lub dominację przeżywania smutku, gdyż mają one swoje biologiczne uwarunkowania (Oatley, Jenkins 2003), zatem można zrozumieć ich miejsce w systemie pragnień, obok cech, na które nie mamy wpływu lub jest on niewielki (wzrost, uzdolnienia, zdrowie). Może to świadczyć o braku chęci tej części słuchaczy do pracy nad sobą, co jest zjawiskiem niepokojącym. Taka postawa może być też związana z lokalizacją poczucia kontroli. Zgodnie z koncepcją Rottera (1966 za: Szmigielska 1999: 217–223) poczucie kontroli jako wymiar osobowości można przedstawić na *continuum* od poczucia kontroli zewnętrznej do wewnętrznej. Prawdopodobnie niektórzy badani cechują się zewnętrznym umiejscowieniem kontroli, wyrażającym się stwierdzeniem, że mój los zależy od sił zewnętrznych, dlatego nie podejmują starań związanych ze zmianą samego siebie.

Czwarte miejsce (12,7%) zajmuje kategoria, która została określona jako pewność siebie. W takim sformułowaniu lub jako wiara w siebie pojawia się ona sporadycznie również w ja powinnościowym, a w obu rodzajach ja ani rok studiów, ani płeć nie wpływają na częstotliwość wskazań. Potrzebę takiej pewności mają badani zarówno w kontaktach koleżeńskich, jak i z nauczycielami akademickimi. Można przypuszczać, że w drugim przypadku pewien wpływ mogą mieć zachowania niektórych wykładowców określane przez studentów jako wyniosłość, wywyższanie się, uznawanie wyłącznie swojej racji (Rudkowska 2010b). Sygnalizowany przez badanych brak wiary we własne siły może też skłaniać ich do rezygnacji z podejmowania wielu zadań.

Podobny odsetek wskazań co pewność siebie ma kategoria występująca dopiero w ja upragnionym i związana głównie ze stosunkiem innych ludzi do podmiotu, a którą umownie można nazwać popularnością (11,8%). Studenci już nie tylko podkreślają swój stosunek do innych, zwykle prospołeczny, ale sami pragną być akceptowani, popularni, lubiani, szanowani bądź doceniani, a także kochani. Takie pragnienia częściej wyrażają studenci I roku (17,4%), i to w porównaniu zarówno ze studentami II roku ($z=1,73$, $p=0,05$), jak i III roku ($z=1,81$, $p=0,05$), u których procent wskazań wynosi odpowiednio 7,8% i 8,4%. Przypuszczalnie słuchacze I roku chcą być przede wszystkim akceptowani i uznawani przez nowe dla nich środowisko akademickie, a zwłaszcza – o czym świadczą wypowiedzi niektórych badanych – przez grupę studencką.

Ostatnią kategorią, która w odniesieniu do całej badanej grupy cechuje się frekwencją powyżej 10% – jest mądrość. Została ona oddzielona od inteligencji bardziej z uwagi na swe konotacje filozoficzne i aksjologiczne niż osadzenie w psychologii. Aczkolwiek badacze przytaczani przez Straś-Romanowską (2000: 282–283) ujmują mądrość jako połączenie właściwości systemu poznawczego z samoświadomością, autorefleksją i samokontrolą, jako pragmatykę życia, jako cnotę integracyjnego stadium rozwoju. Oczywiście trudno jest wyrokować, o czym myśleli

badani studenci, posługując się właśnie terminem *mądrość*, a nie *inteligencja*, choć niekiedy można było spotkać określenie *chciałabym osiągnąć mądrość życiową*. Pragnienie mądrości częściej wyrażają studenci III roku niż I roku ($z=1,91$, $p=0,05$).

Pozostałe, bardzo zróżnicowane właściwości pożądanego ja idealnego to niezależność i samodzielność, określone uzdolnienia, inteligencja i błyskotliwość, wszechstronna wiedza oraz uroda. W tym ostatnim przypadku warto zaznaczyć, że tylko u słuchaczy III roku tego typu pragnienia osiągają 12% frekwencji. Badani chcieliby mieć inny wzrost, być przystojniejsi (mężczyźni) lub szczuplejsi (kobiety) – co może trochę dziwić, bo osiągnięcie mniejszej wagi jest możliwe do realizacji. Można tu powtórzyć refleksję wyrażoną wcześniej, iż nieliczni badani nie chcą pracować nad sobą. Odrębną grupę (niewielką 4,5%) stanowią badani, którzy piszą o swoim stosunku do innych nie w aspekcie prospołeczności, ale – jak nazwałam to wcześniej – nadmiernej asertywności (*chciałabym już skończyć z tym wykorzystywaniem mnie i wreszcie zająć się sobą, chciałabym umieć mówić nie i dbać o to, co dla mnie ważne*). Nie można przesądzać, skąd biorą się takie postawy, może rzeczywistość te osoby są nadmiernie angażowane przez innych, a może to tylko rezultat ich percepcji. Jednak z ostrożnością wynikającą z małej liczby badanych mężczyzn warto zauważyć, iż tego typu życzenia oraz powinności formułują tylko kobiety. Podobna prawidłowość wystąpiła też we wcześniejszych badaniach (Rudkowska 2010b). Sprawa jest interesująca i warta odrębnych badań, bo uważa się, że to głównie kobiety angażują się w długotrwałe relacje pomagania (Aronson, Wilson, Akert 1997). Sporadycznie studenci formułują też pragnienia związane z posiadaniem poczucia humoru, lepszym zdrowiem, kreatywnością, spełnieniem zawodowym lub rodzinnym.

Podsumowanie

Zaprezentowane badania należy traktować jako próbę uchwycenia kształtowania się ja powinnościowego młodzieży akademickiej. Należy przypomnieć, iż były one prowadzone na kierunkach humanistycznych, zwłaszcza pedagogicznych studiów stacjonarnych uczelni państwowej i wymagają porównawczych badań na kierunkach technicznych i ekonomicznych różnych szkół wyższych. Jednak jak się wydaje, uchwyczone prawidłowości dotyczą głównie cech osobowych i przez to mogą mieć wymiar uniwersalny.

Zadaniem badanych studentów było przedstawienie dwóch rodzajów ja przyszłego: powinnościowego („Jaki powinienem być?”) i upragnionego, inaczej idealnego („Jaki chciałbym być?”). Uzyskane wyniki wskazują, że badani w opisie obu rodzajów tego ja koncentrują się przede wszystkim na trzech kategoriach: sumienności, emocjonalności oraz interakcjach społecznych. Łącznie 56,8% bada-

nych wymienia cechy zaliczone do sumiennosci, czyli odpowiedzialność, pracowitość, wytrwałość, systematyczność, punktualność, wiarygodność, obowiązkowość, kompetencja itp., częściej w aspekcie powinnościowym (36,9%) niż życzeniowym (18,2%). Można więc sądzić – choć badani nie byli o to wprost pytani – że wartości te są dla nich ważne. Na szczególną uwagę zasługuje odpowiedzialność, która jest zasadniczym wskaźnikiem osiągnięcia dorosłości. Niepokoi natomiast fakt, iż prawie 1/5 badanych traktuje życzeniowo właściwości związane z sumiennością, podczas gdy można je próbować wypracować u siebie, w przeciwieństwie do cech, na które nie mamy wpływu lub jest on nikły.

Cechy związane z emocjonalnością, a ujmowane przez studentów jako zrównoważenie emocjonalne, opanowanie, dojrzałość emocjonalna, pogodne usposobienie, odporność na stres, cierpliwość oraz – na drugim biegunie – impulsywność, nerwowość, nadwrażliwość, nieodporność na stres, labilność, nadmierne przejmowanie się itp., wymienia łącznie 51,8% badanych, częściej w ja idealnym (30%), w którym dodatkowo pojawia się pragnienie szczęścia, niż w ja powinnościowym (21,8%). Z jednej strony wskazuje to na trudności w radzeniu sobie z emocjami, choć z drugiej strony sam fakt artykułowania emocjonalności należy uznać za korzystny, świadczący o rozumieniu przez studentów jej znaczenia w rozwoju tożsamości oraz pełnieniu ról zawodowych. Warto dodać, że emocje i to zarówno w powinnościach, jak i w życzeniach, są częściej wymieniane przez studentów III roku niż I roku. Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy słuchacze ostatniego roku studiów pierwszego stopnia mają we własnej percepcji większe trudności w radzeniu sobie z emocjami niż słuchacze rozpoczynający studia, czy lepiej je dostrzegają, czy może wyraźniej uświadamiają sobie rolę kompetencji emocjonalnych, choć wszystkie te interpretacje mogą być prawdopodobne w odniesieniu do różnych osób.

Ponad połowa badanych (60,4%) włącza do obrazu własnej osoby swoje relacje z innymi ludźmi, przy czym prospołeczność łącznie akcentuje 40% badanych, ze zbliżoną częstotliwością w obu analizowanych rodzajach ja, natomiast dodatkowo w aspekcie życzeniowym 11,8% badanych, głównie studenci I roku, wyraża pragnienie bycia akceptowanym przez innych. Rozumienie znaczenia pozytywnych interakcji społecznych, a zwłaszcza deklaracje studentów – jeśli nie ograniczą się tylko do tego – dotyczące działania na rzecz innych ludzi należy u przyszłych pedagogów odbierać nadzwyczaj pozytywnie. Na marginesie można natomiast zauważyć, iż niewielki odsetek badanych (łącznie w obu rodzajach ja – 8,6%), same kobiety, artykułuje jako powinność lub pragnienie większą asertywności albo wręcz zerwanie z wykorzystywaniem i przyjęcie postawy egoistycznej.

Oprócz przedstawionych wyżej trzech kategorii 10,9% studentów umieszcza w ja powinnościowym wykształcenie, przy czym częściej czynią to studenci III roku niż I roku. Wydaje się to zrozumiałe, gdyż większość z nich planuje dalszą edukację na poziomie magisterskim, natomiast słuchacze I roku właśnie realizu-

ją tę powinność i może dlatego rzadko ją wymieniają. W ja upragnionym pojawia się jeszcze pewność siebie, określana czasem jako wiara w siebie (12,7%) oraz mądrość (10,5%), akcentowana zwłaszcza przez słuchaczy III roku. To częstsze wymienianie mądrości i równowagi emocjonalnej może świadczyć, że u części studentów kończących studia pierwszego stopnia rozwija się poczucie koherencji i refleksja nad sobą i światem. Tylko nieliczny odsetek badanych włącza do swojego ja przyszłego poprawę wyglądu zewnętrznego (choć na III roku łącznie takie powinności i pragnienia formułuje 16% badanych), zdolności intelektualne i inne, wiedzę, samodzielność, kreatywność, poczucie humoru, zdrowie, spełnienie zawodowe i rodzinne itp.

Warto zaznaczyć, że 15,4% badanych – mimo postawienia odrębnych pytań – utożsamia ja życzeniowe z ja powinnościowym, co jest niezgodne z hipotezą Higginsa (1987), zakładającą odrębne istnienie obu struktur. Studenci ci podkreślają, iż pragną być tacy, jak powinni, co może być niepokojącym przejawem braku tendencji do pracy nad sobą i czysto deklaratywnym wymianianiem powinności. W połączeniu z badanymi, którzy w pragnieniach umieszczają cechy związane z sumiennością oraz np. szczupłą sylwetkę, powstaje grupa życzeniowo traktująca zmiany siebie, jakie mogą być wypracowane. Może to świadczyć o jej niewielkich oczekiwaniach wobec siebie, minimalnych standardach osobistych oraz/lub zewnętrznym umiejscowieniu poczucia kontroli, które działa demobilizująco. W edukacji akademickiej należy stymulować rozwój takich studentów i próbować zmieniać ich nastawienia, a także wspierać tych słuchaczy, którzy mają trudności w radzeniu sobie ze stresem i wiarą w siebie, a przede wszystkim zapobiegać narastaniu tych problemów. Wart dalszych dociekań empirycznych jest natomiast kontekst uczelniany formowania się ja powinnościowego, a więc relacje interpersonalne studentów z nauczycielami akademickimi, którzy powinni wspomagać tworzenie nie tylko deklarowanego, ale przede wszystkim realizowanego systemu wartości.