

BARBARA MARCZYŃSKA

Samoocena kompetencji wychowawczych a postawy nauczycieli wobec karania uczniów

I. WPROWADZENIE I PROBLEM BADAŃ

Dla każdego obserwatora życia szkolnego jest oczywiste, że pewne właściwości osobowościowe nauczycieli pomagają a inne przeszkadzają w osiągnięciu sukcesów wychowawczych. Na pytanie, które z owych cech są szczególnie istotne, starali się odpowiedzieć pedagodzy i psychologowie w licznych badaniach. Ustalona przez nich lista właściwości przydatnych do dobrego funkcjonowania w roli nauczyciela jest bardzo obszerna. Do tych właściwości, których ważność jest powszechnie uznawana, należą: kompetencje w zakresie wykładanego przedmiotu i umiejętność komunikatywnego przekazywania wiedzy, a także - potrzebne szczególnie przy realizacji zadań wychowawczych - pozytywne postawy wobec uczniów, wrażliwość i takt pedagogiczny oraz sprawiedliwe ocenianie wychowanków, potrzeba oddziaływania na innych i poczucie odpowiedzialności za skutki swego działania (por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski 1986).

Na tej liście należałoby umieścić także umiejętność wglądu w samego siebie i trafnego oceniania swoich mocnych i słabych stron. Świadomość braków własnych kompetencji jest przecież warunkiem niezbędnym (choć niewystarczającym)

dążenia do doskonalenia się. Jest również podstawą odpowiedniego dobierania celów działania i sposobów ich realizacji, zwiększa zatem szansę ich pomyślnego finalizowania. Można się także spodziewać, że samoocena nauczyciela wiąże się z poziomem jego zaufania do własnego stylu wychowawczego, z poziomem autonomii względem innych osób i z poziomem zgodności między deklarowanymi postawami a postępowaniem wobec uczniów

Ta ostatnia kwestia, to jest zgodność postaw i zachowań, jest jednym z najciekawszych a zarazem najbardziej kontrowersyjnych problemów w psychologii społecznej (por. T. Mądrczycki 1978; S. Mika 1981). Na ogół w życiu codziennym wysoko cenione są przejawy tej zgodności, a jak się zdaje, oczekiwania od nauczycieli są w tym względzie nawet większe niż w odniesieniu do przedstawicieli innych zawodów. jednak zarówno potoczne obserwacje, jak i badania naukowe wskazują, że regulacyjna rola postaw jest modyfikowana wieloma czynnikami osobowościowymi, takimi jak inne postawy czy konkurencyjne motywy i czynnikami sytuacyjnymi, jak obecność innych osób, wywierających presję, nieprzewidziane zdarzenia uboczne czy oczekiwane konsekwencje działania (por. A.W. Wicker 1979)

Przyczyn, dla których ludzie odstępują od realizacji deklarowanych postaw, jest wiele, jednak niektórym jednostkom owe odstępstwa zdarzają się częściej niż innym. Być może w takich przypadkach pewną rolę odgrywa ocena własnych kompetencji w tej sferze działania, w której realizowane są określone postawy.

W poniższym artykule przedstawiona jest próba określenia relacji między samooceną teoretycznych i praktycznych kompetencji wychowawczych a postawą nauczycieli wobec karania uczniów sprawiających trudności wychowawcze i zachowaniem związanym z karaniem takich uczniów.

II. OPIS PROCEDURY BADAWCZEJ I CHARAKTERYSTYKA OSÓB BADANYCH

W badaniach zastosowane zostały następujące techniki:

- 1) kwestionariusz samooceny kompetencji wychowawczych;
- 2) skala Likerta do mierzenia postawy wobec uczniów sprawiających trudności wychowawcze;
- 3) zestaw "historyjek", przedstawiających przypadki uczniów trudnych wychowawczo.

Kwestionariusz samooceny zawierał skategoryzowane pytania o samoocenę wiedzy teoretycznej i praktycznej z zakresu wychowania oraz o źródła sukcesów i niepowodzeń w pracy wychowawczej badanego nauczyciela.

Skala Likerta, złożona z 22 pozycji, obejmowała twierdzenia odnoszące się do karania uczniów trudnych wychowawczo. Osoba badana określała swoje ustosunkowanie do każdego twierdzenia na 5-stopniowej skali (od całkowitej akceptacji do całkowitego braku akceptacji). Suma uzyskanych punktów stanowiła miarę przychylności osoby badanej do karania uczniów. W instrukcji do skali podana była opisowa definicja pojęcia "uczeń trudny wychowawczo".

W drugiej części badania (oddzielonej od wypełniania skali Likerta odpowiadaniem na inne kwestionariusze) poproszono badanych nauczycieli, by - wykorzystując swoje doświadczenia praktyczne - wystąpili jako doradcy, konsultujący zamierzenia wychowawcze wobec kilkorga uczniów sprawiających szczególne trudności. Zaznaczone zostało, iż pełne programy wychowawcze opracowane dla tych dzieci obejmują także szereg oddziaływań nie mających charakteru kar, lecz właśnie stosowanie kar - jako bardziej dyskusyjne - wymaga rzetelnego skonsultowania z osobami bezpośrednio nie zaangażowanymi. Zestaw 9 historyjek opisujących uczniów trudnych przygotowany został na podstawie relacji nauczycieli w badaniach sondażowych. Do każdej historyjki dołączona była 12-punktowa lista kar, możliwych do zastosowania wobec opisywanego

ucznia. Lista obejmowała kary łagodne ("upomnienie w cztery oczy"), umiarkowanie surowe i bardzo surowe ("przeniesienie do innej szkoły"). Zadaniem osób badanych było doradzenie bądź odradzenie każdej z tych kar i ewentualnie uzupełnienie zaproponowanego repertuaru. Jako miarę zachowania przyjęto liczbę doradzanych kar oraz sumę subiektywnych ocen surowości doradzanych kar i sumę zobiektywizowanych ocen surowości doradzanych kar. Aby wyznaczyć te dwie ostatnie miary poproszono osoby badane o ocenę surowości każdej kary na skali od 0 do 4, a na tej podstawie określona została zobiektywizowana ocena surowości każdej kary, jako mediana ocen indywidualnych. Sumę subiektywnych ocen surowości kar obliczano w ten sposób, że liczbę kar danego rodzaju, doradzanych przez osobę badaną, mnożono przez indywidualną ocenę tego rodzaju kary, a następnie uzyskane iloczyny sumowano. Analogicznie obliczano sumę zobiektywizowanych ocen surowości doradzanych kar, dodając wszystkie iloczyny doradzanych kar danego rodzaju i zobiektywizowanej oceny kary tego rodzaju. Na połowę osób badanych wywierana była w tej części badań presja polegająca na nakłanianiu do dużej surowości (o manipulacyjnym charakterze tej presji informowano badanych po zakończeniu procedury badawczej).

W badaniach uczestniczyło 230 nauczycieli czynnych zawodowo i jednocześnie studiujących zaocznie na uczelniach katowickich i krakowskich. Było wśród nich 195 kobiet (84,8%); wiek osób badanych mieścił się w przedziale od 21 do 45 roku życia (80% nie przekroczyło 35 r.ż.), a staż pracy - w przedziale od 2 do 25 lat. Największą część tej grupy stanowili absolwenci Studium Nauczycielskiego (168 osób, tj. 73%), część miała ukończone już inne studia wyższe (17 osób, tj. 7,5%), a pozostali mieli jedynie wykształcenie średnie (45 osób, tj. 19,5%)

Badania były anonimowe; przeprowadzono je w grupach liczących najczęściej po około 10 osób, na terenie uczelni.

III. WYNIKI BADAŃ I ICH INTERPRETACJA

A. Samoocena kompetencji wychowawczych

Mimo iż w badanej grupie byli nauczyciele ze stażem co najmniej dwuletnim (a 85% ze stażem ponad pięcioletnim) pytania o samoocenę kompetencji wychowawczych okazały się dla niektórych z nich dosyć kłopotliwe. Kilka osób pozostawiło niewypełnione poszczególne rubryki kwestionariusza, a spora liczba badanych przyznała, że nie potrafi się ocenić pod tym względem.

Tabela 1

Samoocena kompetencji wychowawczych

Kompetencje	"wystarczające"	"niewystarczające"	"nie wiem"	brak odpowiedzi
teoretyczne	51 osób (22,2%)	76 osób (33%)	98 osób (42,6%)	5 (2,2%)
praktyczne	102 osoby (44,3%)	58 osób (25,2%)	66 osób (28,7%)	4 (1,7%)

Stosunkowo niewielki odsetek badanych nauczycieli ocenił pozytywnie swoje kompetencje teoretyczne z zakresu wychowania; więcej osób (choć nawet nie połowa) było zadowolonych z posiadanej wiedzy praktycznej. Wykształcenie nie odgrywało roli w samoocenie kompetencji wychowawczych: nauczyciele ze średnim wykształceniem częściej, ale tylko nieznacznie, niż pozostali byli niepewni swego przygotowania teoretycznego i praktycznego. Takie krytyczne spojrzenie na własne kompetencje nie musiało w tym przypadku być źródłem poczucia niższości wobec innych nauczycieli, gdyż większość badanych oceniła swoje kompetencje jako podobne do kompetencji kolegów uczących w tej samej szkole (141 odpowiedzi, tj. 61,3%); niewielka część uważała się za lepszych pod tym względem (18 odpowiedzi, tj. 7,8%) i równie mała część - za gorszych (17

odpowiedzi, tj. 7,4%). Pozostali nie potrafili dokonać takiego porównania.

Zapytani o źródła sukcesów i niepowodzeń we własnej pracy wychowawczej nauczyciele chętniej przypisywali sobie sprawstwo sukcesów niż niepowodzeń. Taka tendencja opisywana jest w teoriach atrybucji jako motyw "ochrony ego" (H.H. Kelly 1972, cyt. za M. Kořta 1985), to znaczy dążenie człowieka do podtrzymywania lub podwyższania poczucia wartości własnej.

Tabela 2

Przypisywanie przyczyn sukcesów
i niepowodzeń w pracy wychowawczej

Przypisywanie przyczyn:	przede wszystkim sobie	sobie i okolicznościom	okolicznościom	trudno określić	brak sukcesów/niepowodzeń	brak odpowiedzi
sukcesów	81 osób	115	7	19	4	4
niepowodzeń	22 osoby	87	23	64	31	3

Trzeba przyznać, że stosunkowo najliczniejsza grupa badanych nauczycieli skłonna była zarówno sukcesy, jak i niepowodzenia przypisywać po części sobie, a po części okolicznościom zewnętrznym, sprzyjającym bądź niesprzyjającym pracy wychowawczej. Zaznaczające się zjawisko unikania atrybucji niepowodzeń oraz niedostrzegania ich może być rozpatrywane jako okoliczność niezbyt sprzyjająca w dążeniu do zmiany własnego postępowania, z drugiej jednak strony zjawisko to może mieć pewien pozytywny wpływ na kontynuowanie pracy wychowawczej. Jak pisze M. Kořta (1985, s.207) "(...) przypisując sobie odpowiedzialność za sukces w działaniu, otoczeniu zaś za niepowodzenie, podmiot dostarcza samemu sobie przesłanek psychologicznych, by również w przyszłości podejmować starania w celu zrealizowania swoich dążeń: ów błąd

atrybucyjny pozwala mu więc zachować wiarę w swoje możliwości".

8. Postawy wobec uczniów trudnych wychowawczo

W zastosowanej do mierzenia postaw skali Likerta osoby badane mogły teoretycznie uzyskać wyniki w granicach od 0 do 88 punktów. W praktyce wyników skrajnych było niewiele; zwłaszcza mało było wyników skrajnie wysokich, wskazujących na postawę wyraźnie przychylną do karania.

Tabela 3

Postawy nauczycieli wobec karania uczniów
sprawiających trudności wychowawcze

Wyniki w skali Likerta	0-10	11-32	35-55	56-77	78-88
Postawa	zdecydowanie negatywna	raczej negatywna	ambiwalentna	raczej pozytywna	zdecydowanie pozytywna
Liczba osób	3	73	137	17	0

Prawie 60% badanej grupy uzyskało w skali Likerta wyniki mieszczące się pośrodku skali i nie wskazujące ani na pozytywną, ani na negatywną postawę wobec karania. Czy osobom, które uzyskały takie wyniki problem karania uczniów jest obojętny; czy nie mają zdania na ten temat? Szczegółowa analiza odpowiedzi pozwoliła tak scharakteryzować tylko 20 osób (15% z tej podgrupy), gdyż one właśnie wybrały 5 lub więcej razy odpowiedź "nie mam zdania" odnośnie poszczególnych twierdzeń skali. Pozostałe osoby z tej podgrupy wyrażały akceptację niektórych kar a odrzucały inne; zgadzały się też z niektórymi twierdzeniami wysoko wartościującymi styl karzący i pozytywne skutki kar dla wychowania, a inne podobne

twierdzenia odrzucały. Uzasadnione wydawało się zatem uznanie, że osoby te mają postawy ambiwalentne, a nie obojętne, czy też, że nie mają wcale ukształtowanej postawy wobec takiego "obiekta" jak karanie uczniów sprawiających trudności wychowawcze.

Niewiele osób zadeklarowało raczej pozytywne postawy wobec karania (żadna nie zadeklarowała postawy zdecydowanie pozytywnej). Więcej badanych - w sumie ponad 1/3 - ujawniło postawy raczej negatywne lub zdecydowanie negatywne. Te postawy negatywne są zgodne ze stanowiskiem współczesnej psychologii i pedagogiki, uznającym większą efektywność stylu wychowawczego opartego na przewadze oddziaływań nagradzających i na bardzo umiarkowanym stosowaniu kar wobec wychowanków (np. J.Strelau i in.1975; S.Mika 1975; Z.Włodarski 1976; A. Janowski 1980). Czy można sądzić, że omawiana podgrupa badanych nauczycieli ukształtowała swoje postawy właśnie dzięki zaznajomieniu się z psychologią i pedagogiką? Jeśli wiedza teoretyczna istotnie miała tu znaczenie, to nie dotyczy to wiedzy zdobywanej w Studium Nauczycielskim. Absolwenci Studium Nauczycielskiego deklarowali bowiem postawy stosunkowo najbardziej przychylnie karaniu.

Tabela 4

Wykształcenie a deklarowana postawa wobec karania

Wykształcenie	Wynik w skali Likerta	Odchylenia standardowe	Liczba osób
SN	39,4	11,1	168
średnie	34,2	14,7	45
inne	37,9	12,2	17

Różnica postaw między absolwentami SN i nauczycielami ze średnim wykształceniem okazała się statystycznie istotna ($t = 2,58, 0,005 > p > 0,001$).

Oczywiście, wiedza "podręcznikowa" jest tylko jednym, niekoniecznie najważniejszym, źródłem postaw wychowawczych. Istotniejsze znaczenie dla ich ukształtowania mogą mieć takie czynniki jak własne doświadczenia, zdobywane w pracy z uczniami, "modele", z którymi nauczyciel styka się osobiście lub za pośrednictwem środków masowego przekazu, wzory zapamiętane z własnego dzieciństwa itd. W prezentowanych tu badaniach nie poświęcono szczególnej uwagi temu - skądinąd ważnemu i ciekawemu - zagadnieniu genezy postaw. Na podstawie uzyskanych danych ustalono jedynie, że ani płeć, ani wiek czy staż pracy nie korelowały z deklarowanymi przez badanych postawami wobec karania.

Nie stwierdzono też, by samoocena kompetencji wychowawczych i lokalizowanie przyczyn sukcesów oraz niepowodzeń wychowawczych różnicowały wyniki w skali Likerta. Natomiast ocena własnych kompetencji w porównaniu z kompetencjami innych nauczycieli była w pewien sposób powiązana z postawami wobec karania.

Tabela 5

Porównanie własnych kompetencji
z kompetencjami innych nauczycieli
a postawa wobec karania uczniów, mierzona skalą Likerta

Kompetencje:	Wynik w skali Likerta	Odchylenia standardowe	Liczba osób
podobne	40,3	12,1	141
wyższe	36,3	13,8	18
nie potrafię ocenić	35,4	10,5	49
brak odpowiedzi	31,6	9,1	17

Nauczyciele uważający się za równie kompetentnych, jak ich koledzy pracujący w tej samej szkole - ujawnili bardziej przychylnie postawy do karania niż nauczyciele oceniający

siebie jako mniej kompetentnych ($t = 2,807, p < 0,005$). Jednak nauczyciele oceniający siebie wyżej od innych pod omawianym względem, zadeklarowali postawy nieznacznie bardziej umiarkowane, a ponadto - jak wspomniano - samoocena kompetencji wychowawczych dokonana w kategoriach "wystarczające-niewystarczające" nie miała związku z deklarowaną postawą. Jak więc wyjaśnić dane przedstawione w tabeli 5? Nasuwa się przypuszczenie - nie dające się jednak zweryfikować przy pomocy zebranego w tych badaniach materiału - że na osoby oceniające swoje kompetencje jako podobne, w mniejszym stopniu wpłynęła zmienna aprobaty społecznej, dzięki czemu mogły one ujawnić silniejsze postawy pozytywne wobec karania uczniów.

C. Samoocena, postawa do karania i doradzanie kar

Nauczyciele deklarujący bardziej przychylną postawę do karania doradzali stosowanie liczniejszych i surowszych kar wobec uczniów sprawiających trudności wychowawcze.

Tabela 6

Deklarowana postawa do karania a doradzanie kar

Postawa do karania	Liczba osób	Liczba doradzanych kar	Suma subiektywnych ocen	Suma zobiektywizowanych ocen
negatywna	76	43,2	90,4	98,4
ambivalentna	137	49,8	107,3	114,3
pozytywna	17	57,1	121,3	131,3

Różnice w doradzaniu kar między osobami z postawą negatywną i osobami z postawą pozytywną do karania okazały się istotne statystycznie:

dla liczby kar: $t = 3,299, p < 0,005$

dla sumy subiektywnych ocen surowości doradzanych kar:
 $t = 2,572, p < 0,01$

dla sumy zobiektywizowanych ocen surowości doradzanych kar: $t = 3,167, p < 0,005$.

Duże różnice w doradzaniu kar wystąpiły też między osobami z postawą negatywną i ambiwalentną; nieco mniejsze (a odnośnie sumy subiektywnych ocen - nieistotne) różnice stwierdzono między osobami o postawach ambiwalentnych i pozytywnych. Deklarowana postawa do karania miała zatem silny związek z zachowaniem polegającym na doradzaniu kar.

Zastosowana wobec połowy osób badanych presja, polegająca na sugerowaniu im szczególnej potrzeby (uzasadnionej przez "autorytety") surowego karania opisanych uczniów trudnych, nie przyniosła spodziewanego skutku w postaci globalnego wzrostu liczby doradzanych kar i zwiększenia ich surowości. Wydawało się więc, że presja była dla badanych bodźcem podprogowym czy okołoprogramowym i nie wpłynęła na ich zachowanie. Jednak szczegółowa analiza wyników pozwoliła ustalić, że jednostki o pewnych właściwościach okazały się bardziej wrażliwe na presję, z tym, że ich reakcje nie zawsze były zgodne z kierunkiem nacisku. Oto kilka bardziej interesujących wyników.

Samooceńca wiedzy teoretycznej z zakresu wychowania nie różnicowała w sposób istotny doradzania kar, ale pojawiła się tu charakterystyczna tendencja. W grupie bez presji nieznacznie więcej kar doradzały osoby uważające się za kompetentne ($t = 1,400, 0,1 > p > 0,059$). W grupie z presją nieco więcej kar doradzały osoby oceniające swą wiedzę teoretyczną jako niewystarczającą ($t = 1,372, 0,1 > p > 0,05$).

Taka sama tendencja, ale znacznie wyraźniejsza, charakteryzowała rozkład wyników w grupach zróżnicowanych pod względem samooceny kompetencji praktycznych. W grupie bez presji dużo więcej kar doradzali nauczyciele z pozytywną samooceną kompetencji praktycznych ($t = 3,293, 0,005 > p > 0,0005$). W grupie bez presji nieco bardziej surowi okazali się nauczyciele oceniający swe kompetencje praktyczne jako niewystarczające ($t = 1,445, 0,1 > p > 0,05$) dla liczby kar; dla pozostałych wskaźników różnice istotności zbliżone.

Negatywna samoocena wiedzy praktycznej sprzyjała doradzaniu liczniejszych i surowszych kar, gdy zadanie to wykonywane było pod presją ($t=2,761$, $0,005 > p > 0,0005$ dla liczby kar, $t=2,867$, $0,005 > p > 0,0005$ dla sumy zobiektywizowanych ocen surowości i $t=2,101$, $0,025 > p > 0,01$ dla sumy subiektywnych ocen surowości). A więc negatywna samoocena wiedzy praktycznej wpływała hamująco na doradzanie kar w warunkach swobody działania. Kiedy jednak na osoby badane wywierany był nacisk, aby doradzały więcej kar - wówczas osoby z niską samooceną wykazywały większy konformizm, wyraźnie ulegając temu naciskowi. Opisana reakcja zgodna jest z wiedzą psychologiczną dotyczącą związków między samooceną i podatnością na presję (por. S. Mika 1975).

Pozytywna samoocena wiedzy praktycznej wpływała na doradzanie liczniejszych i surowszych kar, gdy na badanych nie wywierano presji ($t=2,407$, $0,01 > p > 0,005$ dla liczby kar, $t=2,394$, $0,01 > p > 0,005$ dla sumy zobiektywizowanych ocen surowości doradzanych kar). Zatem posiadanie pozytywnej samooceny kompetencji praktycznych wiązało się z dość wyraźnym oporem wobec presji. Zgodnie z koncepcją reaktancji psychologicznej (J.W. Brehm 1966), reakcją jednostki na ograniczenie jej swobody wyboru - poprzez nacisk na określone zachowanie - może być spadek atrakcyjności tego zachowania, do którego jest nakłaniana. Odczuwając taki nacisk, jednostka skłonna jest wybrać zachowanie odmienne, a nawet przeciwstawne do tego, do którego jest nakłaniana, zwłaszcza gdy przekroczony zostanie pewien poziom natężenia tego nacisku (za M. Koftą i B. Malak 1983).

IV. Dyskusja i konkluzje

Przedstawione w artykule wyniki badań uzyskane zostały w ramach obszerniejszej pracy nad wpływem poczucia umiejscowienia kontroli wzmocnień na relację między postawami i za-

chowaniem (B. Marczyńska 1984). Znaczenie zgeneralizowanego poczucia umiejscowienia kontroli jako regulatora zachowania - potwierdzone w licznych badaniach (por. R.Ł. Drwal 1978) - może być modyfikowane w pewnych sytuacjach m.in. przez taki czynnik, jak przekonanie o własnych kompetencjach do działania w określonej dziedzinie. Prowadząc badania na próbie nauczycieli autorka uznała za wskazane wzięcie pod uwagę samooceny kompetencji wychowawczych osób badanych. Wprawdzie związki między poczuciem kontroli i poszczególnymi wymiarami samooceny kompetencji wychowawczych okazały się dość niejednoznaczne, jednak poddanie kontroli zmiennej samooceny umożliwiło zebranie pewnej ilości interesujących danych, charakteryzujących badaną grupę. Tu należałoby dodać zastrzeżenie, że przy doborze próby badawczej nie zostały spełnione rygory jej reprezentatywności dla populacji nauczycieli, gdyż nie było to konieczne do poszukiwania związków między badanymi zmiennymi. Fakt ten znacznie ogranicza możliwość uogólniania danych; co najwyżej można przyjąć, że zebrany materiał daje przybliżoną charakterystykę tej części populacji nauczycielskiej, która pracuje w szkołach podstawowych, nie przekroczyła wieku średniego i studiuje zaocznie.

Z zebranego materiału wynika, że nauczyciele należący do tej grupy stosunkowo rzadko oceniają swoje kompetencje jako wystarczające, a zwłaszcza niepewni są swojej wiedzy teoretycznej. Tu nasuwa się krytyczna ocena przekazywania i recepcji wiedzy z psychologii i pedagogiki w Studium Nauczycielskim; zaliczony w Studium kurs tych przedmiotów nie daje absolwentom poczucia kompetencji w zakresie wiedzy naukowej dotyczącej problemów wychowawczych.

Krytyczna ocena własnych kompetencji wychowawczych nie przeszkadza dość dużej części nauczycieli w przypisywaniu sobie sukcesów w pracy wychowawczej. Należy jednak sprawiedliwie przyznać, że jeszcze większy odsetek upatruje źródeł sukcesów jednocześnie w sobie i w sprzyjających okolicznościach zewnętrznych. Ujawnioną w badaniach mniejszą ochotę do

przypisywania sobie samemu sprawstwa niepowodzeń dzielą nauczyciele z ogółem ludzi, a tę tendencję do zniekształcania atrybucji tłumaczą psychologowie potrzebą "ochrony ego".

Większość nauczycieli zadeklarowała umiarkowaną postawę do karania uczniów sprawiających trudności wychowawcze; wśród pozostałych - więcej było osób z negatywną niż z pozytywną postawą do karania. Szczerość tych deklaracji może budzić wątpliwości w świetle doniesień, które pojawiają się w środkach masowego przekazu, czy przekazywane są w prywatnych rozmowach osób zainteresowanych funkcjonowaniem szkoły. W doniesieniach tych często pojawiają się przykłady niewłaściwego stosunku nauczycieli do uczniów. Który z tych "wizerunków" nauczyciela jest bliższy prawdy? Czy ten, jaki otrzymujemy za pomocą badań kwestionariuszowych, czy ten, który powstaje na podstawie obserwacji zachowania? Odwołując się do obserwacji zachowania musimy jednak pamiętać, że wpływ na nie mają nie tylko postawy, ale także inne właściwości osobowościowe człowieka oraz czynniki sytuacyjne, uniemożliwiające bądź utrudniające postępowanie zgodne z postawami. Naturalnie, nie można pomijać także różnych niedostatków technik pomiaru postaw, zniekształcających wynik mierzenia. Nie jest od nich wolna także skala Likerta, zastosowana w tych badaniach. Otrzymany za jej pomocą wynik może być obciążony np. wpływem zmiennej aprobaty społecznej. Być może dlatego w prezentowanych badaniach stosunkowo najbardziej przychylną postawę do karania ujawniły osoby uważające się za podobne pod względem kompetencji wychowawczych do innych nauczycieli, a stosunkowo najmniej przychylna postawa charakteryzowała osoby uważające swe kompetencje za niższe.

Jak już wyżej wspomniano, w życiu codziennym liczne czynniki indywidualne i sytuacyjne mogą wpłynąć modyfikująco na poziom zgodności postaw i zachowań. W relacjonowanych tu badaniach ograniczone zostało znaczenie czynników sytuacyjnych przez to, że zarówno pomiar postaw, jak i pomiar zachowań odbywał się w tych samych warunkach, mniej więcej jednakowych

dla wszystkich osób (z wyjątkiem zastosowania presji w połowie grupy), w krótkim odstępie czasu. W tej sytuacji można było oczekiwać wyraźnego związku między postawą wobec karania uczniów a zachowaniem polegającym na doradzaniu kar. Związek ten rzeczywiście się ujawnił, nie oznacza to jednak, że zgodność między omawianą postawą a innymi rodzajami zachowania (np. bezpośrednim wymierzaniem kary własnemu wychowankowi) byłaby równie wysoka.

Jest interesujące, że presja zastosowana wobec połowy osób badanych, choć nie doprowadziła do istotnych zmian w globalnych wskaźnikach zachowania, wywołała zróżnicowane skutki w zachowaniu poszczególnych ludzi. Pewna część osób badanych zachowała się konformistycznie, ulegając presji; u innych pojawiła się reaktancja i obniżenie wskaźnika zachowań, do których były nakłaniane. Czynnikiem różnicującym reakcje na nacisk była w tym przypadku samoocena kompetencji wychowawczych.

LITERATURA

- Brehm J., A theory of psychological reactance, New York 1966, Academic Press.
- Orwal R.L., Poczucie kontroli jako wymiar osobowości - podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań, w: Wołoszynowa L. (red.), Materiały do nauczania psychologii, ser.III, t.3, PWN, Warszawa 1978.
- Janowski A., Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, PWN, Wrocław 1980.
- Kelly H.H., Attribution in social interaction, w: Jones E.E. (red.), Attribution: perceiving the causes of behavior, Morristone, New Jersey 1972, General Learning Press.
- Kofta M., Procesy atrybucji w spostrzeganiu społecznym, w: Lewicka M., Trzebiński J. (red.), Psychologia spostrzegania społecznego, KiW, Warszawa 1985.

- Kofta M., Malak B., Psychologiczne przesłanki podatności na manipulację, *Nowiny Psychologiczne* 1983 nr 3 (10).
- Marczyńska B., Modyfikujący wpływ poczucia umiejscowienia kontroli na relację między postawą i zachowaniem. Nie publikowana praca doktorska, Katowice 1984.
- Mądrzycki T., Postawy a działanie, *Przegląd Psychologiczny* 1978 nr 1.
- Mika S., Wstęp do psychologii społecznej, PWN, Warszawa 1975.
- Mika S., Psychologia społeczna, PWN, Warszawa 1982.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z., Psychologia wychowawcza, PWN, Warszawa 1986.
- Strelau J., Jurkowski A., Pułkiewicz Z., Podstawy psychologii dla nauczycieli, PWN, Warszawa 1976.
- Wicker A.W., Attitudes v. Action: The relationship of verbal and overt Responses to Attitude Objects, w: Warren N., Jahoda M. (red.), *Attitudes*, 1979, Penguin Books.
- Włodarski Z., Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania, WSiP, Warszawa 1976.

Barbara Marczyńska

Self-estimation of Education Competence and Teachers' Attitudes towards Punishment of Pupils

Summary

The group of 230 teachers was examined using the questionnaire of self-estimation of education competence. Also teachers' attitude toward the punishment of pupils has been measured using the Likert's scale. In the second part of examination teachers were asked to propose punishment of pupils who were the cause of education difficulties.

The collected empirical results say that only 22,2% of subjects appreciate positively their theoretical knowledge and 44,3% of them appreciate positively their practical knowledge concerning

problems of education. However their opinion was, that they were responsible rather for educational successes than for failures.

The part of teachers were induced to use more severe methods when suggesting punishment. The teachers who had low self-estimation of education competences were submissive and they suggested punishment more frequently. The teachers with high self-esteem were more resistive. This result can be interpreted using theory of psychological reactance.

Барбара Марчиньска

САМООЦЕНКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ К НАКАЗАНИЮ УЧАЩИХСЯ

Р е з ю м е

Для исследования группы, состоящей из 230 учителей, были использованы анкетный самооценки воспитательной компетентности и шкала Ликерта для определения отношений к наказанию учеников. В последующем учителям было представлено 9 характеристик трудно воспитуемых учеников и попросили их предложить наказания для этих учащихся.

Исследуемые учителя скорее всего критически оценивают свои теоретические и практические знания в области воспитания. Тем не менее ответственность за успешность в воспитании приписывают себе чаще, чем ответственность за неуспешность.

Часть исследуемой группы учителей подвергалась дополнительному нажиму, чтобы склонить их к предложению более суровых наказаний. Нажим оказался успешным только в случае учителей низко оценивающих свою воспитательную компетентность.