

Mirosława Nyczaj-Drag

W POSZUKIWANIU TEORETYCZNYCH PODSTAW BADAŃ NAD SAMOPOCZUCIEM UCZNIĄ W SZKOLE

Coraz częściej we współczesnej psychologii i naukach pokrewnych, mówiąc o stanie emocjonalnym jednostki, używa się terminu *subjective well-being*, który może być przetłumaczony jako 'dobre samopoczucie' czyli psychiczny dobrostan. Przegląd literatury przedmiotu dowodzi jednak, że do tej pory pojęcie samopoczucia nie zostało jednoznacznie zdefiniowane ani uznane za termin naukowy. Używa się go raczej intuicyjnie i najczęściej w potocznym znaczeniu. Bardzo ogólne ujęcie samopoczucia (typowe właśnie dla języka potocznego) sprowadza je do stanu psychofizycznego bezpośrednio odczuwanego przez daną osobę (*Słownik poprawnej polszczyzny* W. Doroszewskiego). W polskiej literaturze (psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej) pojęcie to wiąże się na przykład ze stanem zdrowia i choroby (por. Titkow 1993), z subiektywnym odczuciem zadowolenia lub niezadowolenia w związku z określoną sytuacją (m.in. Hurlock 1985; Radziewicz 1992); ze stanem zaspokojenia potrzeb jednostki (por. Radziewicz 1992; Titkow 1993; Bacher 1998), z zachowaniem lub zaburzeniem równowagi wewnętrznej (Kurcz 1960; Jarmuż 1992). Najczęściej jest ono sprowadzane do doświadczanych przez jednostkę emocji pozytywnych lub negatywnych (por. np. Kurcz 1960; Gasiul 1991; Jarmuż 1992; Radziewicz 1992; Mądrycki 1996). Trzeba tu jeszcze dodać, że pojęcie samopoczucia nie oznacza wyodrębnionego stanu emocji. Przeciwnie, na określone samopoczucie może składać się wiele różnych przeżyć emocjonalnych o zabarwieniu pozytywnym lub negatywnym, które zwykle powstają pod wpływem zadziałania bodźca i zanikają, samopoczucie natomiast trwa dłużej. Można więc powiedzieć, że emocje przeżywane w związku z określoną sytuacją są odpowiedzialne za stan dobrego lub złego samopoczucia (Sowińska 1990).

Wiele badań przemawia za tezą, że znaczna część naszych pozytywnych emocji, dobrego samopoczucia, zadowolenia z życia, szczęścia, ma swoje źródło w zaspokajaniu potrzeb, oczekiwań, dążeń, realizacji celów, planów (Mądrycki 1996, 211; Bacher 1998, 171). Na przykład S. Jarmuż (1992,

244) podkreśla, że „negatywne psychologiczne skutki niespełnienia oczekiwań pojawiają się w postaci pogorszonego samopoczucia (stanu emocjonalnego). W praktyce oznacza to wzrost poziomu neurotyzmu, lęku, gniewu, czy też innych negatywnych emocji”. M. Łoboda (1990, 86) uznaje niezgodność zastanej rzeczywistości z oczekiwaniami wręcz za czynnik stresogenny. Za poglądem, iż dobre samopoczucie człowieka uwarunkowane jest przez czynniki obiektywne, takie jak spełnienie oczekiwań, zaspokojenie potrzeb, przemawiają ponadto obserwacje psychiatryczne (Kępiński 1985, 84–85).

Interesujących danych dostarczają w tym względzie Fraser i Fisher (1983, [za:] Jarmuż 1992). Badali oni zgodność między preferencjami uczniów a ich środowiskiem szkolnym i wynikającymi z tego konsekwencjami. W przypadku zgodności między preferowanymi a istniejącymi rzeczywistością warunkami uczniowie (na różnych poziomach edukacji) uzyskiwali wyższe oceny, lepiej zdawali egzaminy końcowe, wykazywali mniejszą absencję w szkole, mieli wobec niej bardziej pozytywne postawy i wreszcie lepsze samopoczucie.

W związku z tym nie ulega wątpliwości, że emocjonalność człowieka, a więc jego dobre lub złe samopoczucie w dużej mierze zależy od harmonii (zbieżności) lub dysharmonii (rozbieżności) między oczekiwanym stanem rzeczy a stanem rzeczywistym.

Warto przywołać myśl M. Donaldson (1986), która zauważa, iż dzieci, tak jak i dorośli, posiadają pewien wewnętrzny „standard”, z którym porównywane są informacje dopływające z zewnątrz. Dzieci doznają satysfakcji, kiedy model i świat pasują do siebie, i niezadowolenia, gdy tego dopasowania brak, kiedy oczekiwany rezultat się nie pojawia. Dyssatisfakcja pojawia się wtedy, kiedy zawodzą przewidywania – mówi M. Donaldson.

Teoria równowagi poznawczej jako podstawa opisu i wyjaśniania stanu samopoczucia ucznia w szkole

Jak wynika z poznawczych koncepcji psychologicznych, pojedyncza informacja nie może regulować zachowania się. Warunkiem uruchomienia procesów regulacyjnych jest zestawienie ze sobą co najmniej dwu informacji dotyczących tego samego stanu rzeczy, przy czym jedna z tych informacji stanowi zawartość zasobów pamięciowych (dokładniej mówiąc – struktur poznawczych), druga natomiast najczęściej napływa z otoczenia lub z organizmu. Znaczną część informacji, jak twierdzi W. Łukaszewski (*Reakcje na rozbieżność...* 1976, 5), kodowanych w strukturach poznawczych i no-

wo napływających, stanowią informacje o wynikach poznania. Są to więc informacje oznajmiające o różnych stanach rzeczy.

Należy zgodzić się z autorem, kiedy mówi, iż potoczne doświadczenie każdego człowieka poucza, że rzadko się zdarza, aby wszystkie informacje dotyczące tego samego stanu rzeczy były całkowicie zgodne ze sobą. Dodaje przy tym, że jest wręcz przeciwnie: bardzo często człowiek wystawiony jest na działanie informacji, które pod pewnym względem niezgodne są z treścią jego dotychczasowych doświadczeń (niektóre sprzeczne z treścią doświadczeń, inne tylko rozbieżne). Innymi słowy, proces orientacyjny w swej istocie jest ustalaniem zgodności informacji napływających z informacjami zakodowanymi. Według Łukaszewskiego relacje między strukturami zakodowanymi i napływającymi informacjami można uporządkować w postaci kontinuum: zgodność – rozbieżność (o różnej wielkości) – sprzeczność, a zatem bodźce mogą być zgodne lub niezgodne z utwalonymi strukturami informacji zakodowanych. Bodźce niezgodne mogą być rozbieżne lub sprzeczne. Na gruncie teorii rozbieżności informacyjnej problemem podstawowej wagi jest kwestia tolerancji rozbieżności. Mówi się tu o tendencji do osiągnięcia zgodności informacyjnej i tendencji do unikania niezgodności. Takie rozumowanie odpowiada również założeniom teorii równowagi poznawczej, z których wynika, że optymalnym stanem organizmu jest stan zgodności poznawczej.

Na gruncie psychologii dziecka autorem tego typu teorii jest J. Piaget (1966). Uważa on, że główną siłą napędową percepcyjnego i intelektualnego rozwoju dziecka jest autonomiczna tendencja, zgodnie z którą oddziałujące na siebie procesy asymilacji i akomodacji dążą do równowagi. J. Piaget nazwał tę tendencję równoważeniem. Asymilacja obejmuje procesy, dzięki którym odbierana stymulacja wywołuje reakcję harmonizującą z tym, co jest już w organizmie. Akomodacja polega natomiast na dostosowaniu się jednostki do środowiska zewnętrznego. Procesy asymilacji i akomodacji zapobiegają utrzymywaniu się konfliktów i dysharmonii wewnętrznych w wypadku istniejących rozbieżności między informacjami płynącymi ze środowiska i informacjami zakodowanymi. W innych odmianach teorii równowagi poznawczej najczęściej mówi się, że każda struktura poznawcza, jeżeli stanowi system dobrze rozwinięty, utrwalony i ważny dla podmiotu, działa na zasadzie homeostatu: pojawienie się informacji rozbieżnych z tą strukturą automatycznie wzbudza tendencję do przywrócenia zaburzonej równowagi w systemie poznawczym, szczególnie poprzez eliminację rozbieżności przy zachowaniu struktury w stanie niezmiennym (Łukaszewski 1974; Reykowski 1982).

Poczyniona powyżej ogólna charakterystyka podstawowych tez teorii rozbieżności informacyjnej oraz teorii równowagi poznawczej stanowi dobre tło do badań nad samopoczuciem ucznia w szkole.

Istotna staje się w tym miejscu wiedza na temat regulacyjnej funkcji doświadczeń i oczekiwań. Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, tendencja człowieka do strukturyzowania swego doświadczenia przejawia się z jednej strony w gromadzeniu wiedzy o prawidłowościach rządzących rzeczywistością, co umożliwi mu przewidywanie przyszłych wydarzeń, z drugiej zaś – w kształtowaniu doraźnych, mniej lub bardziej trwałych nastawień na pojawienie się określonych informacji. Takie doraźne nastawienia¹ na konkretne bodźce są regulatorami aktywności nie mniej istotnymi, niż ogólne, utrwalone schematy pojęciowe tworzące wiedzę o rzeczywistości. M. Lewicka (1975, 381) ujęła ten problem podobnie, stwierdzając, że jeżeli napływające informacje są w jakiś sposób niezgodne z tymi, których osobnik właśnie oczekiwał, może on zareagować stanem niepokoju, pobudzeniem, tak samo jak w przypadku innych form niezgodności. Rezultatem niezgodności informacji z uprzednio wytworzonym nastawieniem – dodaje autorka – jest poczucie zaskoczenia, zdziwienie itp.

Na ten sam temat wypowiada się również B. Wojciszke (1986), według którego pojawienie się rozbieżności między informacjami zakodowanymi w danej strukturze umysłowej a adresowanymi do niej informacjami o bieżących bądź antycypowanych stanach i właściwościach obiektów reprezentowanych w tej strukturze wzbudza stany emocjonalne, z reguły negatywne. Te z kolei pobudzają podmiot do zachowań ukierunkowanych na usunięcie emocji, często poprzez behawioralne usunięcie rozbieżności stanowiącej początkową przyczynę całej tej sekwencji zmian.

Można więc powiedzieć, że rozbieżność informacyjna wywołuje wystąpienie emocji o znaku ujemnym, spełniających funkcję motywów powodujących powstanie zaburzeń w zachowaniu się oraz pobudzających do przywrócenia stanu zachwianej równowagi (Łukaszewski 1974; Reykowski 1974). Sytuację tę obrazują liczne badania, w których dowodzi się, iż pracownik przychodzi do miejsca pracy z bagażem oczekiwań oraz sposobem zachowań. Przystosowanie do warunków pracy zależy od tego, czy między tym, czego oczekuje, a tym, co jest, istnieje zgodność i równowaga oraz w jakim stopniu. Zgodność oczekiwań pracownika z zastaną rzeczywistością w zakładzie pracy sprzyja jego adaptacji zawodowej (badania takie prowadzili

¹Przypominam, iż w koncepcjach Reykowskiego terminy *nastawienie* – *oczekiwanie* stosowane są zamiennie. Nastawienie jest niekiedy określane jako zgeneralizowane oczekiwanie (por. Reykowski 1974).

m.in. Matejko, Mączyński, Gliszczyńska, Ratajczak, Biela, Łoboda, Cooper, Payne, Sarapata i Doktor).

Na gruncie psychologii i pedagogiki problem rozbieżności informacyjnej i jej skutków odnośnie do funkcjonowania ucznia w szkole bardzo wnikliwie opisuje A. Gurycka (1990). Autorka między innymi stwierdza, że błąd wychowawczy tak rodziców, jak i wychowawców, jest wywołany rozbieżnością między oczekiwaniami dziecka wobec rodziców czy wychowawców a rzeczywistym ich postępowaniem. Efektem takiej sytuacji, dodaje, jest tzw. dysonans poznawczy² i emocjonalny, który to z kolei staje się punktem wyjścia negatywnego doświadczenia. Wywód swój autorka zamyka stwierdzeniem, iż wychowawca dostarczający swym zachowaniem informacji sprzecznych z oczekiwaniami i dotychczasowym doświadczeniem dziecka sprawia, że powstaje w wychowanku konflikt poznawczy, który w warunkach zaburzonych i zerwanych interakcji musi dezorganizować jego zachowanie (Gurycka 1990, 46).

Widać z tego, że obiektywna sytuacja szkolna jest źródłem informacji w różnym stopniu rozbieżnych z oczekiwaniami dziecka. Stąd pomiędzy oczekiwaniami wobec sytuacji, rzeczy, zjawisk, ludzi a informacjami w postaci doświadczenia danych sytuacji, rzeczy, zjawisk czy ludzi istnieje zazwyczaj pewien poziom rozbieżności, która może przybierać kierunek zarówno dodatni, jak i ujemny. Zależnie od znaku i wielkości powstałej rozbieżności poznawczej kształtują się przeżywane przez ucznia emocje, zróżnicowane pod względem nasilenia, treści i znaku (por. Więckowska, Zwierzyńska 1985, 72).

Oczekiwania i doświadczenia oraz ich związek z samopoczuciem

Kwestia, czy zakłócenie czynności poznawczych może być źródłem emocji, nie pozostaje przedmiotem sporu. Zjawisko zakłócenia czynności poznawczych może występować w różnych formach: obok zderzenia sprzecznych sygnałów sensorycznych czy niespełnienia oczekiwań może być także wywołane przez zakwestionowanie poglądów, przekonań, wartości wyznawanych przez jednostkę. Jak podaje Bower (1998, 256–258), emocje często towarzyszą zawiedzionym oczekiwaniom i kierują uwagę człowieka na towarzyszące temu zdarzenia jako na obiekty warte zapamiętania. Emocje często

²Koncepcja dysonansu poznawczego L. A. Festingera dostarcza szczegółowych informacji na temat emocjonalnych i poznawczych konsekwencji rozbieżności między oczekiwaniami a informacjami napływającymi z sytuacji obiektywnej (patrz szerzej: Lewicka 1975; *Reakcje na rozbieżność...* 1976; Aronson 1995).

sygnalizują systemowi poznawczemu istotne rozbieżności między wynikami/stanami rzeczywistości i oczekiwaniami.

Na temat konsekwencji zbieżności lub rozbieżności informacyjnej w postaci określonego rodzaju emocji w literaturze przedmiotu spotykamy wiele doniesień. Na przykład Hebb (Hebb 1949, [za:] Reykowski 1974, 186), biorąc pod uwagę wiele różnych danych, doszedł do wniosku, że jeżeli nadchodzące informacje pozostają w niezgodzie z wypracowanymi strukturami, powstaje emocja negatywna. Natomiast pobudzenia zmysłowe korespondujące z istniejącą strukturą powinny mieć dodatnią wartość emocjonalną. Tak więc w świetle koncepcji Hebba cały szereg bodźców może mieć własność czynników wywołujących emocje wyłącznie dlatego, że działając na podmiot, pozostają w jakimś stosunku do już wytworzonych struktur, do „skumulowanego doświadczenia percepcyjnego”.

Również W. Łukaszewski (1977) dowodzi, że rozbieżność między oczekiwaniem a rzeczywistością jest źródłem emocji. Dodaje przy tym, że rozbieżność między wynikami poznania powoduje powstanie negatywnej emocji, zredukowanie zaś takiej rozbieżności lub zgodność – powstanie emocji pozytywnej. Z tej racji stany anormalne, wszelkie formy odmienności, niespełnione oczekiwania wiąże raczej z emocjami negatywnymi. Natężenie i znak emocji zależą według niego od stopnia rozbieżności³.

Na temat znaku pobudzenia emocjonalnego wypowiada się także Festinger (Festinger 1957, [za:] Reykowski 1974, 191) w swojej koncepcji dysonansu poznawczego. Według tego autora zgodność napływających informacji z tym, czego osobnik oczekiwał, czyli jak to określił – konsonans, jest emocjonalnie dodatnia, natomiast rozbieżność informacji, czyli dysonans, jest emocjonalnie ujemna i pobudza osobnika do redukcji tego stanu. Tezy tej dowodzą wyniki licznych eksperymentów (m.in. Malewskiego, Grzelaka)⁴. Mówiąc innymi słowy, znak emocji zależy od różnych czynników. Jednym z nich jest wielkość rozbieżności między oczekiwaniami lub przekonaniem a tym, z czym jednostka ma do czynienia. Znak może być dodatni, gdy

³Zależność tę opisuje tzw. hipoteza optimum rozbieżności, według której brak rozbieżności jest emocjonalnie obojętny, jeśli trwa dłużej – wzbudza ujemne emocje; niewielka rozbieżność ma dodatnią wartość emocjonalną; w miarę wzrostu rozbieżności wzrastają emocje ujemne. Typowym źródłem rozbieżności są bodźce nowe, zmienne, konfliktowe, złożone. Ważne jest, że nasze oczekiwania z reguły zawierają jakiś stopień niepewności. Niepewność jest tym większa, im gorzej znamy daną dziedzinę zjawisk, im dłużej nie stykał się z nią

⁴Warto nadmienić, że istnieją również dane wskazujące, że dysonans może mieć charakter dodatni. Takie rozmińanie się oczekiwań i stanu faktycznego ma dodatnie znaczenie w sytuacjach ustabilizowanych, w których pewien określony rodzaj oddziaływań powtarzał się wielokrotnie.

rozbieżności nie ma lub jest niewielka, a ujemny, gdy jest ona duża (por. Reykowski 1992; Włodarski, Matczak 1996).

Widzimy z tego, że negatywne emocje występują, gdy jednostka formułuje wobec rzeczywistości określone oczekiwania–życzenia (wymagania) będące wyrazem jej potrzeb i wartości, ale one nie są spełniane. Mówiąc innymi słowy, pewne przykre doznania i negatywne stany emocjonalne trwające i zalegające w psychice człowieka są wynikiem spostrzegania przez niego rozbieżności między własnymi wzorami (oczekiwaniem) dotyczącymi elementów sytuacji a istniejącymi realiami (por. Kożusznik 1989). Liczni autorzy podkreślają, że jest prawdopodobne, iż doświadczanie rzeczywistości niepokrywającej się z oczekiwaniami wiąże się zawsze z przeżywaniem negatywnych stanów emocjonalnych (o różnej sile i czasie trwania), począwszy od zawodu, niezadowolenia, niepokoju, po złe samopoczucie, lęk czy stres (Bańka 1989; Kożusznik 1989; Balawajder, Bańka, Otrębska 1989).

Jak z tego wynika, skoncentrowanie się na problematyce oczekiwań i doświadczeń oraz ich zbieżności lub rozbieżności może służyć ustaleniu stanu samopoczucia jednostki. Jak próbowałam wykazać, samopoczucie ucznia w szkole jest czynnikiem warunkującym w znacznym stopniu efektywność jej oddziaływań. Przypomnę tylko, iż z licznych badań wynika, że jednostka przystępująca do działania w stanie frustracji nie wynosi z niego wiele doświadczeń i umiejętności – nawet wówczas, gdy stan emocjonalny nie jest bezpośrednio związany z tym, co ona aktualnie robi (Tyszkowa 1972; Reykowski 1974; Obuchowska 1983).

Problematyka samopoczucia jest ważna nie tylko ze względu na jej związek z efektywnością pracy szkoły, ale przede wszystkim ze względu na jej ludzkie aspekty, na wartości humanistyczne, które z sobą niesie. Bez wątplenia dobry stan emocjonalny człowieka jest wartością samą w sobie godną realizacji, tak więc troska o dobre samopoczucie ucznia w szkole może stanowić przejaw traktowania go jako jednostki autonomicznej oraz podmiotowego doń stosunku.

Literatura

- ARONSON E. (1995), Człowiek istota społeczna, Warszawa.
- BACHER J. (1998), Aktywność dzieci (w czasie wolnym) i ich samopoczucie, [w:] Kultura dnia codziennego i świątecznego w rodzinie, red. L. Dyczewski, Lublin.
- BALAWAJDER K., BAŃKA D., OTRĘBSKA K. (1989), Psychologiczne koszty aktywności człowieka. Koncepcja teoretyczna, [w:] Psychologiczne koszty aktywności człowieka, red. Z. Ratajczak, Katowice.

- BAŃKA D. (1989), Psychologiczne koszty podejmowania i pełnienia ról zawodowych, [w:] Psychologiczne koszty aktywności człowieka, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- BOWER G.H. (1998), Niektóre relacje między emocjami a pamięcią, [w:] Natura emocji, red. P. Ekman, R. J. Davidson, Gdańsk.
- DONALDSON M. (1986), Myślenie dzieci, Warszawa.
- GASIUL H. (1991), Samopoczucie jako kryterium zdrowia psychicznego – próba oceny jego wartości, „Zdrowie Psychiczne” nr 1–4.
- GURYCKA A. (1990), Błąd w wychowaniu, Warszawa.
- HURLUCK E. (1985), Rozwój dziecka, Warszawa.
- JARMUŻ S. (1992), Wpływ organizacji zajęć lekcyjnych i rotacji nauczycieli na zaburzenia regulacji stymulacji u uczniów, [w:] Temperament a rozwój młodzieży, red. A. Eliaż, M. Marszał-Wiśniewska, Warszawa.
- KĘPIŃSKI A. (1985), Melancholia, Warszawa.
- KOŻUSZNIK B. (1989), Psychologiczne koszty uczestnictwa jednostki w organizacji. Cena przymusu i podporządkowania, cena autonomii, [w:] Psychologiczne koszty aktywności człowieka, red. Z. Ratajczak, Katowice.
- KURCZ I. (1960), Dobre samopoczucie, „Wychowanie” nr 18.
- LEWICKA M. (1975), Niektóre ogólne wyznaczniki tolerancji na niezgodność poznawczą, „Przegląd Psychologiczny” nr 3.
- ŁOBODA M. (1990), Czynniki stresogenne w organizacji, [w:] Stres w pracy zawodowej, red. A. Biela, Lublin.
- ŁUKASZEWSKI W. (1974), Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne, Warszawa.
- (1977), Osobowość a spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych, [w:] Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości, red. J. Reykowski, Wrocław.
- MĄDRZYCKI T. (1996), Osobowość jako system tworzący i realizujący plany, Gdańsk.
- OBUCHOWSKA I. (1983), Dynamika nerwic, Warszawa.
- PIAGET J. (1966), Narodziny inteligencji dziecka, Warszawa.
- RADZIEWICZ J. (1992), Edukacja alternatywna, Warszawa.
- REAKCJE na rozbieżność informacji (1976), red. W. Łukaszewski, „Prace Psychologiczne” VI, Warszawa–Wrocław.
- REYKOWSKI J. (1974), Eksperymentalna psychologia emocji, Warszawa.
- (1982), Z zagadnień psychologii motywacji, Warszawa.
- (1992), Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość, Warszawa.
- SOWIŃSKA H. (1990), Samopoczucie uczniów i nauczycieli w szkole, [w:] Kształcenie, wychowanie i opieka w obliczu przemian, Raport 7, nauk. kier. i red. H. Sowińska, Poznań.

TITKOW A. (1993), Stres i życie społeczne, Warszawa.

TYSZKOWA M. (1972), Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży, Warszawa.

WIĘCKOWSKA I., ZWIERZYŃSKA E. (1985), Analiza koncepcji sytuacji wychowawczej, [w:] Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976–1979, Warszawa.

WŁODARSKI Z., MATCZAK A. (1996), Wprowadzenie do psychologii, Warszawa.

WOJCISZKE B. (1986), Teoria schematów społecznych. Struktura i funkcjonowanie jednostkowej wiedzy w otoczeniu, Wrocław.