

Robert PORZAK

### Obraz szkoły a reakcje w sytuacji niepowodzenia

The Picture of School in Relation to Reactions in the Situations of Failure

Uwarunkowania różnych zachowań człowieka i wzajemne powiązania między tymi uwarunkowaniami są jednym z podstawowych przedmiotów badań psychologii. Interesujące jest zwłaszcza określenie uwarunkowań zachowania w sytuacjach trudnych — coraz częstszych w codziennym życiu — oraz w niepowodzeniach będących specyficzną formą tych trudnych sytuacji. Negatywne doświadczenia płynące z takich sytuacji mogą spowodować powstanie i utrwalenie się destrukcyjnych wzorów reagowania.

Celem niniejszej pracy jest opis reakcji w sytuacji niepowodzenia, opis uogólnionego obrazu szkoły oraz analiza związków między reakcjami a zgeneralizowanym obrazem szkoły u chłopców z klas szóstych szkół podstawowych dużego miasta. Pojęcie niepowodzenia odnosi się do subiektywnego poczucia niemożności rozwiązania problemów wynikających z wymagań eksperymentalnie stworzonej sytuacji. Reakcje rozpatrywane są w wymiarze obronności — zadaniowości. Pojęcie zgeneralizowanego obrazu szkoły odnosi się do uogólnionej percepcji środowiska szkoły, a zwłaszcza grupy nauczycieli, w wymiarze pozytywnym — negatywnym.

Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych było przedmiotem zainteresowania psychologów (M. Tyszkowa 1986), jednak autor nie spotkał się dotąd z pracami dotyczącymi zgeneralizowanego obrazu środowiska szkolnego i jego wpływu na zachowanie.

#### ZACHOWANIE I JEGO DETERMINANTY

Według A. Lewickiego (1969, s. 21) zachowanie jest to czynność „za pomocą której organizm reguluje swoje stosunki z otoczeniem”.

S. Gerstmann (1987) wyodrębnia pojęcie zachowania, odróżniając je od pojęcia działania według kategorii przewagi określonego typu czynności psychicznych. Przez działanie rozumie on taki rodzaj postępowania człowieka, w którym decydującą rolę odgrywają psychiczne czynności kontrolne i kierujące. Zachowanie ujmuje jako taki rodzaj postępowania człowieka, w którym dominuje psychiczna aktywność afektywna, natomiast wpływ psychicznych czynności kontrolnych oraz kierujących jest ograniczony do minimum (a nawet w skrajnych przypadkach nie są one obecne). Ujęcie to akcentuje wewnętrzne determinanty zachowania, a ściślej — rolę celowych, podległych woli czynności psychicznych.

W literaturze psychologicznej najczęściej wyróżniane są dwie grupy czynników determinujących zachowanie: sytuacyjne determinanty zachowania i poznawcze determinanty zachowania.

#### SYTUACYJNE DETERMINANTY ZACHOWANIA

T. Tomaszewski (1979a, s. 17) definiuje sytuację człowieka jako „układ jego wzajemnych stosunków z innymi elementami jego środowiska w określonym momencie czasu”. Opisując sytuację należy uwzględnić dwa jej aspekty: bodźcowy (stymulacyjny), związany z układem bodźców wywołujących reakcję na daną sytuację i zadaniowy, związany z rozwiązywaniem sytuacji będącej polem, w którym człowiek rozwija jakąś działalność realizując określone zadanie. Z aspektem bodźcowym sytuacji związane jest zachowanie się reaktywne, z aspektem zadaniowym zachowanie się celowe.

W aspekcie zadaniowym ważne jest, jak człowiek spostrzega tę sytuację oraz w jaki sposób emocje i świadomość modyfikują jego percepcję.

Tomaszewski (1979a) dzieli sytuacje na normalne, optymalne i trudne. Sytuacja trudna występuje wtedy, gdy nie ma równowagi możliwości i zadań. Najczęściej używane w literaturze psychologicznej określenia sytuacji trudnych, to: frustracje, konflikty, stresy (Tyszkowa, 1986).

Szczególną formę trudności stanowi niepowodzenie w działaniu, czyli ukończenie czynności bez wyników. Jest ono przez podmiot odczuwane w sposób przykry (budzi emocje ujemne), z uwagi na to, że brak wyniku (bądź oczekiwanego poziomu wyniku) nie pozwala rozładować napięcia wzbudzonego przez działanie ukierunkowane na zadanie, a przypisywanie winy za ten stan rzeczy sobie prowadzi w wielu wypadkach do dysonansu poznawczego z ukształtowanym obrazem siebie samego i zmusza do rewizji pozytywnej samooceny, a więc narusza dotychczasowy stan równowagi psychicznej jednostki. Ostra krytyka i niepowodzenie w działaniu stanowią szczególnie silne rodzaje zagrożeń w tym okresie rozwoju człowieka, w którym samoocena jest niepewna i kształtuje się głównie na podstawie oceny rezultatów własnego działania i percepcji ustosunkowań ze strony innych ludzi, to jest w wieku około 11-12 lat (Tyszkowa, 1986).

## POZNAWCZE DETERMINANTY ZACHOWANIA

Spostrzeganie określa się jako „złożony układ procesów, dzięki któremu powstaje u człowieka subiektywny obraz rzeczywistości zwany spostrzeżeniem” (Tomaszewski, 1979b, s. 226). Spostrzeżenie występuje wówczas, gdy odpowiednie bodźce działają na narządy zmysłowe człowieka wywołując wrażenia zmysłowe. Poza tym występują procesy opracowywania bodźca. Tomaszewski (1979b) przyjmuje, że percepcja przebiega na dwu poziomach: sensomotorycznym, semantyczno-operacyjnym.

W spostrzeganiu osób dominuje ten drugi poziom. Wynika to z faktu, że człowiek jako obiekt bardziej złożony niż inne obiekty jest źródłem wieloznacznych informacji. Spostrzegając innych ludzi widzimy ich przede wszystkim przez pryzmat ich działań, co staje się podstawą do przypisania im cech, które według nas posiadają, to zaś z kolei uruchamia nasze zachowania wobec nich (Domachowski, Mikulska 1984). Drogą kolejnych takich interakcji zdobywa się pochodzącą z praktyki wiedzę nazywaną popularnie doświadczeniem. Wiedza ta jest gromadzona w sytuacjach przebiegających w trzech najważniejszych z punktu widzenia rozwoju człowieka środowiskach: rodzinie, grupie rówieśniczej i szkole.

Większość uczniów starszej klasy szkoły podstawowej ma wieloletnie doświadczenia wynikające z kontaktów z osobami dorosłymi: rodzicami, wychowawczyniami w przedszkolu, nauczycielami, instruktorami w drużynach harcerskich itp. Doświadczenia własne są uzupełniane doświadczeniami kolegów. Jeżeli uczeń miał do czynienia z konsekwentnym i jednolitym sposobem postępowania, to na tej podstawie wyrobił sobie pewne przewidywania dotyczące przyszłych zachowań wychowawców i nauczycieli. Nastawienia więc są zgeneralizowanymi doświadczeniami. Nastawienia wobec nauczycieli odnoszą się do tego, jak, zdaniem ucznia, zachowuje się najczęściej typowy nauczyciel, a więc i jak będzie się zachowywał w przyszłości. Nastawienia preradzają się w oczekiwania, czyli przewidywania przyszłego sposobu zachowania się nauczycieli, zarówno znanych, jak i nieznanymi, nowych. Również postawa ucznia wobec nauczanego przedmiotu może mieć duże znaczenie w uzyskiwaniu efektów pracy.

Stosunek do nauczycieli i przedmiotu jest częścią ogólnego nastawienia ucznia do szkoły. Opisane tu elementy w sposób znaczący wpływają na motywację do podejmowania działań związanych z nauką szkolną, jak i na efekty tych działań (Janowski, 1985).

Zmiany następujące w percepcji środowiska są związane głównie z dwoma czynnikami: z poziomem funkcjonowania intelektualnego dziecka i z dominującym w jego życiu środowiskiem.

W pierwszym okresie życia najważniejszym środowiskiem są rodzice. Jednak nie można jeszcze mówić o jakiejś formie zgeneralizowanego obrazu tego

środowiska, ze względu na brak możliwości intelektualnych pozwalających na uogólnienie posiadanej przez dziecko wiedzy. Od momentu rozpoczęcia nauki szkolnej znaczącą rolę zaczyna odgrywać środowisko szkolne. Wraz z wiekiem coraz większego znaczenia zaczyna nabierać funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym — początkowo dotyczy to tylko grupy tej samej płci, później ważniejsze stają się relacje z płcią przeciwną. Jednak dopiero rozwój operacji abstrakcyjnych w myśleniu pozwala na powstanie względnie stabilnego obrazu środowiska, z dominującą komponentą poznawczą. We wcześniejszych etapach rozwoju ważną rolę odgrywają czynniki emocjonalnej oceny środowiska uwarunkowanej głównie sytuacyjnie.

### REAKCJE NA NIEPOWODZENIA

Ujęcie niepowodzenia jako ukończenia czynności bez wyniku pozwala na sprecyzowanie jego przyczyn w kategoriach braku możliwości zrealizowania celu oraz umożliwia opisywanie jego skutków w kategoriach zbliżonych do konsekwencji frustracji i stresu oraz zagrożenia.

Nastawienie wobec trudności może mieć dwojaki charakter: zadaniowy, gdy nie występuje zmiana zasadniczego kierunku działania, a stosownie do sytuacji zmienia się taktyka osiągnięcia celu i obronny, gdy powstają silne emocje o znaku ujemnym, a głównym celem staje się zredukowanie przykrego napięcia wywołanego trudnością. Sądzi się, że reakcje tego typu występują, gdy trudność jest ujmowana przez człowieka jako niebezpieczeństwo osobiste zagrażające jego własnemu „ja”.

Często, opisując obronne formy reakcji na niepowodzenie, a ogólniej sytuacje trudne stosuje się pojęcie mechanizmu obronnego. Grzegółowska-Klarkowska (1986, s. 200) bazując na informacyjnych teoriach procesów poznawczych ujmuje podstawowe mechanizmy obronne jako „takie zniekształcenia w przebiegu procesów poznawczych, które występują w sytuacji nastawienia na ochronę «ja» lub jego antycypacji i których celem jest ochrona «ja» przed rzeczywistym lub antycypowanym zagrożeniem”.

W. Fairbairn (za C. Rycroft 1986) poza mechanizmami obronnymi wyróżnia techniki, będące normalnymi procesami adaptacyjnymi. Opisywane w literaturze jako najczęściej występujące formy reakcji na niepowodzenie, to:

1. Agresja — bywa ujmowana jako zachowanie bądź tendencja do zachowań agresywnych. W ujęciu E. Aronsona (1987, s. 196) jest to „zachowanie mające na celu wyrządzenie szkody bądź przykrości”, przy czym odróżnia on agresję instrumentalną od agresji stanowiącej cel sam w sobie.

2. Fiksacja — opisywana jako usztywnienie, stereotypizacja zachowania. Psychoanalityczne rozumienie fiksacji podkreśla stan ambiwalentego związania z obiektem (C. Rycroft 1986).

3. Regresja — to powrót do wcześniejszego stanu lub sposobu funkcjonowania. C. Rycroft (1986) ujmuje regresję jako proces obronny poprzez który podmiot unika lęku przez częściowy lub całkowity powrót do wcześniejszego stadium rozwojowego. Pewne formy zachowań regresywnych stanowić mogą celowe strategie działania w sytuacji trudnej. H. Grzegołowska-Klarkowska (1986) nazywa je czynnościami regresyjnymi.

4. Racjonalizacja — proces, wskutek którego do rzeczywistego biegu zdarzeń dodawane są *ex post facto* powody, które nie tylko je usprawiedliwiają, ale ukrywają prawdziwą motywację (C. Rycroft, 1986).

W dalszej części tej pracy występuje także pojęcie wycofania. Nie jest ono ujmowane w kategoriach mechanizmów obronnych, stanowi jednak formę reakcji na sytuację niepowodzenia. Wycofanie polega na niepodejmowaniu bądź przerywaniu działań, zachowaniach bądź wypowiedziach świadczących o braku chęci do dalszego wykonywania zadania.

#### METODOLOGIA BADAŃ

Podjęmując badania, niepowodzenie postanowiono traktować jako sytuację, gdy podmiot ma poczucie, iż nie jest w stanie rozwiązać problemów wynikających z wymagań sytuacji.

Reakcje w sytuacji niepowodzenia, rozpatrywane głównie w wymiarze obronności — zadaniowości podzielono na konstruktywne i niekonstruktywne.

Przez reakcje konstruktywne należy rozumieć zachowania mające na celu przede wszystkim rozwiązanie problemu, bez nadmiernych (nieakceptowanych społecznie) przejawów emocji.

Przez reakcje niekonstruktywne należy rozumieć zachowania ukierunkowane na ochronę pozytywnego obrazu siebie u osoby badanej, na zachowanie pozytywnej samooceny bez zwracania uwagi na efekty swych działań, oraz wszelkie zachowania ujmowane w kategoriach prostych mechanizmów obronnych.

Przez obraz szkoły należy rozumieć zgeneralizowaną percepcję środowiska szkoły, a zwłaszcza grupy nauczycieli, w wymiarze pozytywnym — negatywnym.

Problemem omawianych badań jest pytanie: czy istnieje związek między reakcjami w sytuacji niepowodzenia a zgeneralizowanym obrazem szkoły? Za zmienną zależną Y należy więc uważać reakcje na niepowodzenia. Zmienną niezależną X jest obraz szkoły w percepcji dziecka.

Odpowiedź na tak sformułowane pytanie można uzyskać przez weryfikację następujących hipotez:

1. Istnieje związek między obrazem szkoły a reakcjami w sytuacji niepowodzenia.

2. Pozytywny obraz szkoły jest związany z występowaniem reakcji konstruk-

tywnych w sytuacji niepowodzenia; negatywny obraz szkoły jest związany z występowaniem reakcji niekonstruktywnych.

Badania prowadzono w grupie 31 chłopców z klas szóstych. Ograniczenie grupy do jednej płci było spowodowane równoległym prowadzeniem dodatkowych badań identyfikacji z płcią za pomocą metody przystosowanej tylko do badań chłopców.

Wybór poziomu wiekowego był podyktowany tym, iż w obrazie siebie u chłopców w wieku 13 lat dokonują się intensywne przeobrażenia, wzrastają możliwości intelektualne, reaktywność emocjonalna, rozwijają się kontakty społeczne, rozpoczyna się proces pogłębiania samooceny. Chłopcy przyswajają sobie nowe aspekty roli przypisywanej ich płci. Sposób postrzegania środowiska jest u chłopców w tym wieku dość stabilny, z dominującą komponentą poznawczą. Jednak emocje odgrywają nadal dużą rolę w kształtowaniu obrazu siebie i świata.

W celu statystycznej analizy zależności zachodzących między opisanymi wcześniej zmiennymi należało wykorzystać metody pozwalające na ilościowy ich pomiar.

Do pomiaru zmiennej niezależnej opracowano na potrzeby tych badań (ze względu na brak standardowego narzędzia do pomiaru tak ujętej cechy) kwestionariusz (patrz aneks 1). Do jego stworzenia posłużył materiał zebrany na podstawie pisemnych wypowiedzi uczniów oraz Testu Przymiotnikowego ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna. Zasady doboru twierdzeń były następujące:

1. Dokonano badania pełną wersją testu ACL chłopców z jednej z klas szóstych. Zadano pytanie: „Jaka jest szkoła?”. W trakcie badania notowano wszelkie pytania i prośby o wyjaśnienie znaczenia przymiotników. Wszystkie przymiotniki, które budziły wątpliwości zostały wyeliminowane z dalszych etapów badań. Powstała w ten sposób lista stu siedemdziesięciu trzech przymiotników.

2. Przeprowadzono grupowe badania chłopców z kolejnych dwu klas szóstych, prosząc o pisemne wypowiedzi na temat: „Jaka jest szkoła?”. Następnie czytano badanym chłopcom listę wybranych wcześniej przymiotników, prosząc o zapisywanie na kartkach tych określeń, które najlepiej odpowiadają na to pytanie.

3. Na podstawie analizy tak zebranego materiału, z pomocą grupy sędziów kompetentnych (nauczyciel filolog, filozof, psycholog) wyróżniono z najczęściej powtarzających się określeń szkoły dwadzieścia, które tworzyły bieguny pozytywny i negatywny skali (po dziesięć). Po losowym ich przemieszaniu nadano im formę zdań twierdzących, które zaczynały się następująco: „Szkoła jest...”. Możliwość wyboru odpowiedzi była pięciostopniowa: od „Uważam, że to prawda” do „Uważam, że to nieprawda”. Odpowiedzi punktowano od zera do czterech punktów, przy czym wysokie wyniki świadczyły o pozytywnym obrazie szkoły.

Rzetelność skali obliczona za pomocą wzoru Kudera-Richardsona na podstawie badania 92 osób wynosi 0,861.

Stosując analizę czynnikową wyodrębniono z tej skali pięć czynników wyjaśniających łącznie 59% wariacji wyniku ogólnego:

1) zagrożenie szkołą, odczuwanie agresji ze strony szkoły (w skład tego czynnika wchodzi następujące pozycje z kwestionarusza: 11, 8, 4, 13, 3 — kolejność według wielkości ładunku czynnikowego), — wysokie wyniki punktowe w tym czynniku świadczą o niskim natężeniu mierzonej cechy,

2) poczucie bezwzględności szkoły, nadmiernego egzekwowania wymagań (pozycje: 20, 18, 4, 19, 7, 6, 8) — wysokie wyniki punktowe w tym czynniku świadczą o małym natężeniu mierzonej cechy,

3) nastrój radosnego zapału odczuwanego w szkole (2, 17, 16, 5),

4) atmosfera twórcza pobudzająca wyobraźnię (12, 10, 5, 6),

5) poczucie bezpieczeństwa, życzliwości (14, 15, 9, 3).

Pomiar zmiennej zależnej — reakcji na niepowodzenia — prowadzono za pomocą arkusza obserwacji skategoryzowanej opracowanego dla potrzeb tych badań (patrz aneks 2). Pozycje do tego arkusza zostały wyodrębnione na podstawie: danych teoretycznych opisujących możliwe reakcje w sytuacji niepowodzenia wywołującego napięcie emocjonalne, opinii grupy sędziów kompetentnych (psychologów i nauczycieli) opisującej zachowania najczęściej przez nich spotykane w podobnych sytuacjach oraz stopień subiektywnej akceptacji tych zachowań, danych pochodzących z obserwacji zachowań chłopców znajdujących się w sytuacji eksperymentalnej w czasie badań pilotażowych.

Wyniki oceniano w każdej kategorii odrębnie, punktując od -2 do 2 pkt. lub od -1 do 1 pkt. (w zależności od liczby uwzględnionych w danej kategorii zachowań). Wysokie wyniki świadczą o reakcjach konstruktywnych, niskie o niekonstruktywnych.

Stosując analizę czynnikową wyodrębniono z arkusza sześć czynników wyjaśniających łącznie 75% wariacji wyniku ogólnego:

a) koncentracja na działaniu (poz.: 2, 6, 11, 5, 14),

b) efektywność działań (8a, 8b, 15),

c) postawa wobec sytuacji badania (4, 10, 14, 7),

d) postawa wobec badającego (13, 15, 7) — wysokie wyniki punktowe w tym czynniku świadczą o negatywnej postawie wobec badającego,

e) ekspresja emocji (9, 12),

f) umiejętność koncentracji (1, 3, 11).

W celu zapewnienia powtarzalności warunków badania prowadzono indywidualnie w pomieszczeniach pedagogów szkolnych oraz w salach reedukacji. Podawano badanym instrukcję motywującą do działania, pobudzającą chęć porównywania się z innymi, sugerującą łatwość zadań, co pozwalało na zaangażowanie się w działanie. Badający upewniał się, czy instrukcja została

zrozumiana, ewentualnie udzielał dodatkowych wyjaśnień. W zadaniach, w których mierzono czas systematycznie informowano osoby badane o upływie czasu i konieczności zakończenia rozwiązywania. Po każdym zadaniu przypominano, iż następne zadanie jest łatwe. Po zakończeniu badań udzielano badanym pochwały za dobry wynik niezależnie od rzeczywistych efektów, co służyło rozładowaniu napięcia emocjonalnego.

Badani mieli rozwiązać pięć zadań. Dwa z nich (nr 1 i 5) były możliwe do wykonania i służyły ocenie zmian zapamiętywania pod wpływem napięcia emocjonalnego. Pozostałe zadania (nr 2, 3, 4) choć na pozór możliwe do wykonania były albo nierozwiązalne albo czas na nie przeznaczony był zbyt krótki. Próby ich wykonania musiały doprowadzić do niepowodzenia. Instrukcja mówiła o łatwych zadaniach mierzących sprawność intelektu i pamięci, niepowodzenie zagrażało więc poczuciu własnej wartości.

Tak skonstruowana procedura badawcza dawała badającemu okazję do zaobserwowania sposobu radzenia sobie przez badanych z sytuacją niepowodzenia i rodzaju przejawianych w niej reakcji.

## WYNIKI

Wyniki opisanych badań z uwzględnieniem struktury czynnikowej zmiennych przedstawione są w tabelach 1-3.

Tab. 1. Obraz szkoły  
The picture of school

Zmienna	$\bar{x}$	Uzyskane wyniki			Rozpiętość skali
		s	minimum	maksimum	
Czynnik 1	15,87	6,14	0	24	0-24
Czynnik 2	15,26	6,55	0	27	0-28
Czynnik 3	9,99	4,03	0	16	0-16
Czynnik 4	9,26	3,86	0	16	0-16
Czynnik 5	8,59	3,96	0	16	0-16
Wynik ogólny	45,75	14,76	10	74	0-80

Wyniki zamieszczone w tabeli 1 wskazują na znaczne zróżnicowanie opinii o szkole. Dominuje pozytywny obraz szkoły. Badani chłopcy spostrzegają szkołę jako instytucję mało zagrażającą (cz. 1), łagodną (cz. 2), wesołą i radosną (cz. 3), interesującą i twórczą (cz. 4), życzliwą i bezpieczną (cz. 5).

Wyniki zamieszczone w tabeli 2 świadczą o znacznym zróżnicowaniu reakcji na niepowodzenie. Przeważają reakcje konstruktywne. Dominują zachowania wskazujące na koncentrację na działaniu (cz. 1). Efektywność działań badanych chłopców jest wysoka (cz. 2). Postawa wobec badania (cz. 3), jak i wobec



Tab. 2. Reakcje w sytuacji niepowodzenia  
Reactions in the situations of failure

Zmienna	$\bar{x}$	Uzyskane wyniki			Rozpiętość skali
		s	minimum	maksimum	
Czynnik 1	2,55	2,40	-4,00	6,00	-6 - 6
Czynnik 2	15,90	5,66	5,00	27,00	-33*
Czynnik 3	3,23	1,55	-0,50	5,00	-5 - 5
Czynnik 4	2,23	0,79	0,50	3,50	-2 -16
Czynnik 5	1,13	0,97	-0,50	2,00	-2 - 2
Czynnik 6	3,08	0,72	2,00	4,00	-4 - 4
Wynik ogólny	24,29	8,36	8,00	43,00	-49*

\* Ze względu na otwarty sposób punktowania kategorii pamięci wchodzącej w skład tych zmiennych przedział możliwych do uzyskania wyników nie ma dolnej granicy.

Tab. 3. Zestawienie korelacji uzyskanych wyników  
A list of correlations between the obtained results

Czynniki	Reakcje w sytuacji niepowodzenia						Wynik ogólny	
	1	2	3	4	5	6		
Obraz szkoły	1	0,3161	<b>0,6091</b>	0,3809	-0,3317	0,0990	<b>0,4168</b>	<b>0,5976</b>
	2	0,1739	<b>0,5918</b>	0,3044	0,1530	-0,0503	0,1856	<b>0,5188</b>
	3	0,0950	0,2896	0,1769	0,1610	-0,0340	0,0802	0,2689
	4	-0,0370	0,2675	0,3579	0,1053	-0,1641	0,0955	0,2794
	5	0,1067	0,3993	<b>0,4575</b>	0,0187	-0,0398	0,0139	<b>0,4220</b>
Wynik ogólny		0,1908	<b>0,5698</b>	<b>0,4638</b>	0,0267	-0,0480	0,2175	<b>0,5493</b>

badającego (cz. 4) jest pozytywna. Badani okazują emocje w sposób adekwatny do sytuacji (cz. 5). Potrafią koncentrować uwagę, gdy sytuacja tego wymaga (cz. 6).

Wyniki zamieszczone w tabeli 3 świadczą o istotnym związku między reakcjami w sytuacji niepowodzenia a zgeneralizowanym obrazem szkoły ( $r=0,54$ ).

Analiza związków między czynnikami pozwala na stwierdzenie, iż występuje istotny związek między reakcjami w sytuacji niepowodzenia a trzema czynnikami wyodrębnionymi ze skali badającej zgeneralizowany obraz szkoły:

- a) poczuciem zagrożenia ze strony szkoły (czynnik 1;  $r=0,59$ ),
- b) poczuciem bezwzględności i nadmiernego egzekwowania wymagań przez szkołę (cz. 2;  $r=0,51$ )
- c) poczuciem bezpieczeństwa i życzliwości ze strony szkoły (cz. 5;  $r=0,42$ )

Im mniejsze poczucie zagrożenia szkołą i bezwzględności szkoły oraz im większe poczucie bezpieczeństwa i życzliwości ze strony szkoły mieli badani chłopcy, tym lepsze uzyskiwali wyniki w czasie rozwiązywania zadań. Uwagę tę potwierdza również występowanie istotnego związku między czynnikami po-

czucia zagrożenia szkołą (cz. 1), poczucia bezwzględności i nadmiernego egzekwowania wymagań przez szkołę (cz. 2) a czynnikiem efektywności działań (cz. 2) wyodrębnionym z arkusza obserwacyjnego reakcji na niepowodzenia (odpowiednio  $r=0,61$  i  $r=0,59$ ).

Występuje także związek między ogólnym obrazem szkoły a efektywnością działań (cz. 2;  $r=0,56$ ) i postawą wobec sytuacji badania (cz. 3;  $r=0,46$ ). Efektywność działań jest najbardziej związana z percepcją szkoły jako miejsca nie zagrażającego (cz. 1;  $r=0,60$ ), łagodnego (cz. 2;  $r=0,59$ ); postawa wobec badania (cz. 3) jest najbardziej związana z poczuciem bezpieczeństwa i życzliwości ze strony szkoły (cz. 5;  $r=0,45$ ).

Czynnik poczucia zagrożenia szkołą (cz. 1) jest także istotnie związany z czynnikiem mierzącym umiejętność koncentracji uwagi (cz. 6) z arkusza obserwacji reakcji ( $r=0,41$ ).

#### WNIOSKI

Analiza wyników przeprowadzonych badań pozwala na stwierdzenie, iż w sytuacji niepowodzenia dominują wśród badanych chłopców reakcje konstruktywne, skupione na rozwiązywaniu problemów, ukierunkowane na zadania. Ich przewaga jest w badanej grupie znaczna — stanowią 79,8% wszystkich zaobserwowanych w grupie badanej reakcji. Reakcje niekonstruktywne nie sprzyjające rozwiązywaniu problemów, a raczej nastawione obronnie, ukierunkowane na ochronę „ja” stanowią 20,2%.

Zachowania świadczące o nastawieniu zadaniowym, które najczęściej pojawiały się w grupie badanych chłopców to: chętnie branie udziału w badaniach, dobra koncentracja uwagi na instrukcji, szybkie podejmowanie rozwiązywania zadania, wystarczająca koncentracja uwagi na nim, zachowania zgodne z instrukcją (przy stosunkowo częstym pomijaniu jej mniej istotnych szczegółów), tworzenie logicznego planu działania i trzymanie się go w czasie rozwiązywania zadania, podawanie rozwiązań mogących być poprawnymi. Dostrzeganie nierozwiązalności zadania występowało rzadko, co może być przejawem podlegania wzorcom zachowań obowiązujących w szkole (autorytet osoby dorosłej mówiącej, iż zadanie jest łatwe do rozwiązania nie może zostać naruszony). Napięcie emocjonalne powstające w czasie rozwiązywania zadań przejawiało się w mimice bez przesadnych grymasów, tików, w sposób dostosowany do sytuacji. Charakterystyczna była także niezależna, rzeczowa postawa badanych w stosunku do badającego.

Występowała znaczna przewaga zachowań skłaniających do akceptacji przez badającego postawy demonstrowanej przez badanych nad zachowaniami nieakceptowanymi.

Wśród zachowań uznanych za niekonstruktywne najczęściej pojawiały się

zachowania świadczące o regresji bądź wycofaniu, postawa zależna, chęć przypodobania się badającemu, nadmierny, negatywny wpływ emocji na działanie oraz przesadne, niedostosowane do sytuacji reakcje mimiczne. Brak logicznego planu działania powodował, że chłopcy posługiwali się metodą prób i błędów albo próbowali zgadywać rozwiązania. Efektem takich działań były rozwiązania najgorsze z możliwych nie przybliżające do sukcesu.

Chłopcy z badanej grupy odbierają szkołę pozytywnie. Choć opinie o szkole są bardzo zróżnicowane, chłopcy czują się w niej dobrze. Uważają jednak, że szkoła jest zbyt wymagająca, a nauczyciele są zbyt mało tolerancyjni. Największy wpływ na obraz szkoły ma poczucie bezpieczeństwa w szkole.

Analiza związków między badanymi zmiennymi wskazuje na występowanie istotnej zależności między reakcjami w sytuacji niepowodzenia a obrazem szkoły.

Analiza związków między czynnikami tworzącymi strukturę badanych zmiennych wskazuje na występowanie istotnego związku między obrazem szkoły jako instytucji zagrażającej, bezwzględnie egzekwującej wymagania, agresywnej, nie zapewniającej poczucia bezpieczeństwa a reakcjami w sytuacji niepowodzenia.

Spostrzeganie szkoły jako miejsca zagrażającego jest związane głównie z możliwością koncentracji oraz efektywnością działań w czasie rozwiązywania zadań. W miarę wzrostu poczucia zagrożenia ze strony szkoły wzrasta napięcie emocjonalne w czasie wykonywania zadań, pogarsza się koncentracja uwagi, zmniejsza się także liczba zachowań akceptowanych.

Można przypuszczać, że negatywny obraz szkoły wywołuje niechęć do uczestniczenia we wszelkich formach działalności proponowanych przez nauczycieli, zwłaszcza do poddawania się ich ocenie. Niechęć ta manifestować się może w działaniach nieakceptowanych przez nauczycieli, takich jak zachowania regresywne lub zachowania wycofujące się.

Pozytywny obraz szkoły zwiększa liczbę konstruktywnych zachowań ucznia, które akceptowane są przez nauczycieli, zmniejsza liczbę reakcji obronnych oraz zachowań niekonstruktywnych.

Zastosowana procedura badawcza wykorzystująca metodę obserwacji skategoryzowanej pozwalała na przeprowadzenie badań w sytuacji przypominającej egzamin bądź sprawdzian szkolny. Doświadczenia nabywane przez chłopców w czasie odpowiedzi przy tablicy, w czasie szkolnych sprawdzianów powodują powstawanie u nich wymaganego przez nauczycieli wzorca reagowania w takich sytuacjach. Odtworzenie i opisanie tego wzorca w wymiarze konstruktywności — niekonstruktywności prowadzi do wniosku, iż na reakcje w sytuacji niepowodzenia ma wpływ obraz szkoły i nauczycieli, a zwłaszcza poczucie bezpieczeństwa w szkole.

**Aneks 1. Pozycje z kwestionariusza badającego zgeneralizowany obraz szkoły w percepcji ucznia**

1. Szkoła jest agresywna.
2. Szkoła jest energiczna.
3. Szkoła jest nerwowa.
4. Szkoła jest bez serca.
5. Szkoła jest interesująca.
6. Szkoła jest dobra.
7. Szkoła jest taktowna.
8. Szkoła jest okrutna.
9. Szkoła jest opiekuńcza.
10. Szkoła jest twórcza.
11. Szkoła jest ordynarna.
12. Szkoła jest z fantazją.
13. Szkoła jest niezaradna.
14. Szkoła jest tolerancyjna.
15. Szkoła jest zmienna.
16. Szkoła jest smutna.
17. Szkoła jest sympatyczna.
18. Szkoła jest niesprawiedliwa.
19. Szkoła jest delikatna.
20. Szkoła jest zbyt wymagająca.

**Aneks 2. Kategorie oceny reakcji w sytuacji niepowodzenia (z arkusza obserwacji skategoryzowanej)**

1. Czas podjęcia zadania.
2. Stosowanie się do instrukcji.
3. Koncentracja uwagi na instrukcji.
4. Koncentracja uwagi na zadaniu.
5. Strategia rozwiązywania zadania.
6. Efekty działań podejmowanych w celu rozwiązania zadania.
7. Wytwałość w działaniu.
8. Pamięć:
  - a) przed eksperymentem,
  - b) po eksperymencie.
9. Motoryka.
10. Wypowiedzi werbalne.
11. Emocje.
12. Mimika.
13. Postawa wobec badającego.
14. Postawa wobec sytuacji badania.
15. Zachowania decydujące o akceptacji przez badającego postawy demonstrowanej przez badanego w trakcie eksperymentu.

## BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Człowiek — istota społeczna*, Warszawa 1987.
- Domachowski W., Mikulska I., *Teoria atrybucji* [w:] W. Domachowski, S. Kowalik, I. Mikulska, *Z zagadnień psychologii społecznej*, Warszawa 1984.
- Gerstmann S., *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa 1987.
- Grzegółowska-Klarkowska H., *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa 1986.
- Janowski A., *Poznawanie uczniów*, Warszawa 1985.
- Lewicki A., *Psychologia kliniczna w zarysie* [w:] A. Lewicki (red.), *Psychologia kliniczna*, Warszawa 1969.
- Rycroft C., *A Critical Dictionary of Psychoanalysis*, Harmondsworth 1986.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1979.
- Tomaszewski T., *Czynności spostrzegania* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1979.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986.

## SUMMARY

The present paper refers to the reactions exposed by boys from class 6 in relation to failures. These reactions were analyzed in connection with a generalized picture of school viewed as a perceptive aspect of personality. The analysis of the results shows that constructive, task-oriented reactions prevailed in the studied group. Regression and withdrawal dominated among the rare non-constructive reactions.

The opinions about school are very differentiated. The boys feel well there, however they consider their teachers too demanding and little tolerant.

Using the methods prepared for these very investigations, a relation was found out between the ways of reacting to failure and the picture of school. Perceiving school as an institution providing security, gentle and calm increased the efficiency of the activity of the studied boys, lowered the emotional tension, facilitated concentration of attention and increased the number of accepted behaviours.

