



Uniwersytet
Wrocławski

POLISH JOURNAL OF APPLIED PSYCHOLOGY

Editor: Małgorzata Włodarczyk

16

No. 1, 2018

Published by the University of Wrocław
Faculty of Pedagogical and Historical Sciences
Institute of Psychology

Institute of Psychology
Faculty of Pedagogical and Historical Sciences
University of Wrocław
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

www.pjap.psychologia.uni.wroc.pl

malgorzata.wlodarczyk@uwr.edu.pl

POLISH JOURNAL OF APPLIED PSYCHOLOGY

Editor: Małgorzata Włodarczyk

Volume 16, No. 1, 2018

Eiditorial board

Małgorzata Włodarczyk (Editor), University of Wrocław
Augustyn Bańka, University of Social Sciences and Humanites, Faculty in Katowice
Maria Beisert, Adam Mickiewicz University, Poznań
Paweł Boski, Polish Academy of Sciences, Warszawa
Jolanta Kowal (Assistant to Statistic), Wrocław
Barbara Kożusznik, University of Silesia, Katowice
Barbara Krahé, University of Potsdam
Eugenia Mandal, University of Silesia, Katowice
Barbara Mróz, University of Opole
Zofia Ratajczak, Katowice School of Economics, Katowice
Maria Straś-Romanowska, University of Wrocław
Paul A. Toro, Wayne State University, Detroit
Stanisław Witkowski, Copper Region Vocational College, Lubin

© Copyright by Institute of Psychology, Faculty of Pedagogical and Historical Sciences,
University of Wrocław, Poland

ISSN: 2354-0052



Publishing House:
Wydawnictwo Naukowe Semper
ul. Mariensztat 8
00-302 Warszawa
semper.pl
redakcja@semper.pl

List of reviewers

Prof. dr hab. Augustyn Bańka
Dr Przemysław Bąbel
Dr Beata Bajcar
Prof. dr hab. Maria Beisert
Prof. dr hab. Eleonora Bielawska-Batorowicz
Prof. dr hab. Danuta Borecka-Biernat
Prof. Wilma Bucci
Prof. dr hab. Mieczysław Ciosek
Katarzyna Chapman, Ph.D.
Dr hab. Jan Chodkiewicz
Dr Teresa Chirkowska-Smolak
Prof. dr hab. Mieczysław Ciosek
Prof. dr hab. Lidia Cierpiatkowska
Prof. dr hab. Czesław Czabała
Doc. dr Alina Czapiga
Kandydat nauk psychologicznych doc. A. W. Danilenko
Prof. dr hab. Roman Derbis
Prof. Ian M. Evans
Dr Dorota Frydecka
Dr Agnieszka Fornalczyk
Prof. dr hab. Barbara Gawda
Dr Agata Gąsiorowska
Prof. dr hab. Andrzej Grzybowski
Prof. dr hab. Paweł Izdebski
Prof. dr hab. Ewa Jackowska
Prof. dr hab. Iwona Janicka
Prof. dr hab. Bożena Janda-Dębek
Prof. dr hab. Zygfryd Juczyński
Dr hab. Alicja Maria Kalus
Prof. dr hab. Maciej Karwowski
Prof. dr hab. Dorota Kornas-Biela
Prof. dr hab. Małgorzata Kościelska
Prof. dr hab. Barbara Kożusznik
Prof. dr hab. Alicja Kuczyńska
Prof. dr hab. Kinga Lachowicz-Tabaczek
Prof. dr hab. Maria Ledzińska
Prof. dr hab. Hanna Liberska
Prof. Helena Lindskog
Prof. dr hab. Mariola Łaguna
Prof. dr hab. Eugenia Mandal
Alan Mead, Ph.D.
Abby L. Mello, Ph.D.
Dr hab. Barbara Mróz
Prof. dr hab. Włodzimierz Oniszczenko
Prof. dr hab. Krystyna Ostrowska
Dr Małgorzata Olejarz
Prof. dr hab. Anna Oleszkowicz
Dr Olga Sakson-Obada
Prof. dr hab. Beata Pastwa-Wojciechowska
Prof. dr hab. Katarzyna Popiołek
Prof. dr hab. Maria Porębska
Prof. dr hab. Teresa Rostowska
Laura Seibokaite, Ph. D.
Dr hab. Alicja Senejko
Prof. dr hab. Andrzej Sękowski
Prof. dr hab. Stanisława Steuden
Prof. dr hab. Maria Straś Romanowska
Prof. dr hab. M. W. Strielec
Prof. dr hab. Maria Strykowska
Dr Małgorzata Szarzyńska
Prof. dr hab. Andrzej Szmajke
Dr hab. Małgorzata Świącicka
Dr Jakub Traczyk
Prof. dr hab. Bohdan Włodzimierz Wasilewski
Dr Agnieszka Widera-Wysoczańska
Prof. dr hab. Stanisław Witkowski
Dr Dorota Włodarczyk
Prof. UW dr hab. Ludwika Wojciechowska
Prof. dr hab. Anna Zalewska
Dr hab. Ewa Zasepa

Contents

- 7 Ryszard Poprawa
**Kwestionariusz Oczekiwanych Efektów
Używania Alkoholu. Zmodyfikowana
polska adaptacja**
- 27 Justyna Śniecińska,
Kinga Lachowicz-Tabaczek
**Poziom samooceny ucznia
a indywidualizacja procesu nauczania**
- 39 Dorota Kanafa-Chmielewska,
Bogna Bartosz
**Poczucie kontroli w sferze osobistej,
interpersonalnej i socjopolitycznej,
nastawienie na stałość lub zmienność
a oceny na studiach**
- 53 Henryk Jarosiewicz
Activity Type and Career Constructing
- 67 Marcin Leśniak, Patryk Mazurkiewicz,
Wojciech Czepiel, Joanna Seniów
**Amnestic Syndrome Following Surgical
Transection of Fornix: A Single Case
Study with Short-Term Follow-up**

Ryszard Poprawa

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, Wrocław, ryszard.poprawa@uwr.edu.pl

Kwestionariusz Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu. Zmodyfikowana polska adaptacja

Streszczenie

Oczekiwania efektów używania alkoholu są ważnym bezpośrednim wyznacznikiem zaangażowania w picie alkoholu. Celem artykułu była polska adaptacja *Comprehensive Effects of Alcohol Questionnaire (CEAQ)*. Tłumaczenie oryginalnego narzędzia i ocena przez ekspertów doprowadziła do rozbudowania jego polskiej wersji. Badania walidacyjne przeprowadzono na próbie 217 młodych, dorosłych kobiet (43,32%) i mężczyzn (56,68%), o średniej wieku 21,59 lat. Trafność kryterialną badano Skalą Używania Alkoholu i Skalą Efektów Picia Alkoholu oraz analizując różnice międzypłciowe. Eksploracyjna analiza czynnikowa wyodrębniła sześć rodzajów oczekiwań: 1) poczucie mocy, odwagi i pewności siebie, 2) ryzykowne zachowania, 3) osłabienie poznawcze i behawioralne, 4) pogorszenie samopoczucia, 5) redukcja napięcia, 6) otwartość i towarzyskość. Zmodyfikowana polska wersja *CEAQ* jest rzetelnym i trafnym narzędziem pomiaru oczekiwanych efektów picia alkoholu.

Słowa kluczowe

oczekiwania efektów, używanie alkoholu, pomiar

Abstract

Expectations of alcohol use effects are an important direct determinant of involvement in alcohol drinking. The aim of the article was the Polish adaptation of the *Comprehensive Effects of Alcohol Questionnaire (CEAQ)*. Translation of the original tool and evaluation by experts led to the development of its Polish version. Validation studies were conducted on a sample of 217 young adults, women (43.32%) and men (56.68%), with an average age of 21.59 years. The criterion validity was examined by the Scale of Alcohol Use and the Scale of Alcohol Drinking Effects and by analyzing gender differences. The exploratory factor analysis has identified six types of expectations: 1) a sense of power, courage and confidence, 2) risky behavior, 3) cognitive and behavioral impairment, 4) deterioration of well-being, "moral hangover", 5) tension reduction,

6) openness and sociability. The modified Polish version of CEAQ is a reliable and validate tool for measuring the expected effects of drinking alcohol.

Keywords

alcohol expectancies, alcohol use, measurement

Wprowadzenie

Oczekiwanie efektów używania alkoholu to osobiste przekonania na temat tego, czego można spodziewać się, sięgając po alkohol, czyli jakie efekty wywoła picie alkoholu (Leight, 1999). Nie jest to powierzchowna, deklaratorywna czy doraźna wiedza o efektach działania alkoholu, ale głęboko i silnie utrwalone na zasadzie skojarzeniowej związku struktur poznawczych mających swoją neurofizjologiczną podstawę (Goldman, Del Boca, Darkes, 2003). Aktywizują się one pod wpływem określonych bodźców środowiskowych (fizycznych i społecznych) oraz podmiotowych, regulując zachowanie wobec alkoholu, często poza świadomością jednostki. Oczekiwanie skutków picia mogą dotyczyć wpływu alkoholu na funkcjonowanie jednostki w różnych sferach jego aktywności, od psychicznej przez fizyczną do społecznej i mogą być pozytywne oraz negatywne. Powstają one zarówno w wyniku bezpośrednich osobistych doświadczeń z alkoholem i otrzymywanych wzmocnień (warunkowania klasycznego i instrumentalnego), ale również pośrednio w wyniku oddziaływań społecznych i obserwacji otoczenia społecznego. Społeczne uczenie się (modelowanie) oczekiwań wobec alkoholu zachodzi bardzo wcześnie w rozwoju jednostki, jeszcze przed jej osobistymi doświadczeniami z piciem alkoholu. Liczne badania dowodzą szczególnego znaczenia oczekiwań dla inicjacji używania alkoholu, motywowania do kontynuowania czy wznawiania picia, w tym nawrotów picia po okresach abstynencji u osób uzależnionych od alkoholu. Oczekiwanie kształtują doświadczane efekty picia i determinują zachowanie się pijących podczas i po konsumpcji alkoholu. Na ich podstawie można przewidywać nie tylko bieżącą, ale i przyszłą konsumpcję alkoholu. W końcu, są ważnym predyktorem problemów alkoholowych i ryzyka alkoholizmu (Abrams i Niaura, 1987; Goldman, Brown, Christiansen, 1987; Goldman, Del Boca, Darkes, 2003; Leight, 1999; McLaughlin Mann, Chassin, Sher, 1987; Okulich-Kozaryn, Borucka, 1999; Poprawa, 2000; 2006; 2008; Wiers i in., 1997).

Wiele badań wskazuje, że w determinowaniu zachowania się człowieka wobec alkoholu, przewidywaniu jego przyszłej konsumpcji główną rolę odgrywają oczekiwania pozytywnych efektów picia, w przeciwieństwie do oczekiwań negatywnych, które mają słabą moc predykcyjną (Poprawa, 2006; 2008; 2011; Leight, 1999; Stacy, Widaman, Marlatt, 1990). Znaczenie obu rodzajów oczekiwań w predykcji używania alkoholu zależy od wielu zmiennych, takich jak: płeć i wiek życia pijących, własne doświadczenia w piciu czy stopień zaangażowania w używanie alkoholu. Oczekiwanie efektów picia zależą od tego, czy są one odnoszone do doraźnych i krótkotrwałych efektów, czy odległych w czasie i długotrwałych efektów, co jest też powiązane z dawką spożytego alkoholu i etapem jego metabolizowania w organizmie (Goldman, Del Boca, Darkes, 2003; Poprawa, 2015a; Wiers i in., 1997). Tym niemniej z wszystkich badań nasuwa się jedna ogólna konkluzja, że oczekiwania pozytywnych efektów bardziej zachęcają do picia, niż negatywne zniechęcają.

Oczekiwanie pozytywnych efektów używania alkoholu nasilają się wraz z własnym doświadczeniem picia i wiekiem, osiągając swoje apogeum w okresie wyłaniającej się i wczesnej dorosłości. Młodzi mężczyźni, będąc zazwyczaj mocniej zaangażowanymi w picie alkoholu niż młode kobiety, posiadają też silniejsze oczekiwania pozytywnych efektów picia, a słabsze oczekiwania efektów negatywnych, co mocno sprzyja ich ryzykownemu zaangażowaniu się w picie alkoholu. Przeciwnie, młode kobiety formułują więcej i mają silniejsze niż mężczyźni oczekiwania negatywnych efektów picia, co ma wyraźnie hamujący wpływ na ich

angażowanie się w używanie alkoholu (Goldman, Brown, Christiansen, 1987; Leight, 1999; O'Malley, Johnston, Bachman, 2003; Poprawa, 2006; 2008; 2011; Muligan Rauch, Bryant, 2000; Stacy, Widaman, Marlatt, 1990).

Metody pomiaru oczekiwanych efektów picia

Od wczesnych lat 80. minionego wieku tworzone są kwestionariuszowe miary oczekiwanych efektów picia alkoholu. Najstarszym, a zarazem i pierwowzorem wielu innych jest amerykański Kwestionariusz Oczekiwania Alkoholowych (*Alcohol Expectancy Questionnaire – AEQ*) opracowany przez Brown i współpracowników (1980). Składa się on z 90 stwierdzeń opisujących tylko pozytywne efekty picia, które badani mają oceniać na 5-punktowej skali typu Likert'a od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się” do 5 – „zdecydowanie zgadzam się”. Mierzy on 6 rodzajów (wyodrębnionych za pomocą analizy czynnikowej) oczekiwanych pozytywnych efektów picia: 1) globalnej, pozytywnej zmiany (transformacji), 2) podwyższania seksualności (pobudliwości i sprawności), 3) podwyższania fizycznej i towarzyskiej przyjemności, 4) wzrostu społecznej asertywności, 5) redukcji napięcia i relaksacji, 6) wzmocnienia pobudzenia i mocy osobistej. Ponieważ został on opracowany do badań w próbie dorosłych i zawierał tylko określenia pozytywnych efektów picia alkoholu, w kolejnych badaniach został rozbudowywany o efekty negatywne i dostosowywany do badania adolescentów. Brown, Christiansen i Goldman (1987) uzupełnili *AEQ* o pozycje mierzące oczekiwania negatywnych efektów picia i w tej najbardziej popularnej wersji posiada on 120 stwierdzeń, również ocenianych na 5-punktowej skali typu Likert'a. Z kolei Christiansen, Goldman, Inn (1982) dostosowali metodę tę do badań adolescentów, uwzględniając specyfikę okresu dorastania, kiedy jeszcze wielu młodych ludzi może nie mieć specyficznych doświadczeń osobistych z alkoholem. W tej 100-stwierdzeniowej wersji, *Alcohol Expectancy Questionnaire – Adolescent Form (AEQ-A)* mierzy zarówno pozytywne, jak i negatywne oczekiwane efekty picia. Analiza czynnikowa wyodrębniła 7 rodzajów oczekiwania: 1) globalnej, pozytywnej zmiany, 2) ułatwienia i utrudnienia kontaktów międzyludzkich, 3) wzrostu możliwości poznawczych i motorycznych, 4) wzmocnienia seksualności (pobudliwości i sprawności seksualnej), 5) osłabienia funkcjonowania poznawczego i motorycznego, 6) wzrostu pobudliwości i odwagi oraz 7) ułatwienia relaksu i redukcji napięcia (Christiansen, Goldman, Inn, 1982; Christiansen, Goldman, 1983; Brown, Christiansen, & Goldman, 1987; por. Okulicz-Kozaryn, Borucka i Bobrowski, 1999). Mimo że narzędzia te były krytykowane za zmienność i niejednoznaczność czynnikową struktury mierzonych oczekiwań, nakładanie się skal, ich wysoką interkorelację czy słabą trafność fasadową, to są one i ich skrócone wersje szeroko wykorzystywane w badaniach i tłumaczone na inne języki (Okulicz-Kozaryn, Borucka i Bobrowski, 1999; Perez-Aranibar, Van den Broucke, Fontaine, 2005; Scacchi i in., 2013).

W Polsce niewiele mamy narzędzi służących pomiarowi oczekiwanych efektów picia (np. Okulicz-Kozaryn, Borucka i Bobrowski, 1999; Łosiak, 2008a; Poprawa, 2006). Jednym z nich jest adaptacja 90-stwierdzeniowej wersji *Alcohol Expectancy Questionnaire – Adolescent (AEQ-A)* przeprowadzona przez Okulicz-Kozaryn, Borucką i Bobrowskiego (1999). Badacze ci ze względu na nie w pełni zadowalające właściwości psychometryczne polskiej wersji *AEQ-A*, a głównie z powodu wątpliwości etycznych, dotyczących dylematu, czy można niepełnoletnich pytać o pewne pozytywne efekty picia (np. dotyczące wzmagającego się po alkoholu poczucia atrakcyjności seksualnej), mocno zmodyfikowali to narzędzie. M.in. usunęli pozycje tworzące 3 podskale (1, 6 i 7) efektów pozytywnych, zmienili opisy dychotomicznej skali odpowiedzi z „prawda” i „fałsz” na „zgadzam się” i „nie zgadzam się”. Ponadto sugerowali dodanie do kwestionariusza stwierdzeń buforowych, które miałyby równoważyć pozytywny wydźwięk skali dotyczącej kontaktów z płcią przeciwną. Znacznie zmodyfikowane i skrócone w stosunku do oryginału (do 58 pozycji) nowe narzędzie nazwali Kwestionariuszem Oczekiwanych Skutków Picia Alkoholu (OSPA-2) i rekomendowali je do dalszych badań oraz praktycznego wykorzystywania (Okulicz-Kozaryn, Borucka i Bobrowski, 1999). W tej wersji

narzędzie to zawiera cztery skale pomiaru oczekiwanych efektów picia: 1) alkohol a zachowania społeczne, 2) alkohol a możliwości poznawcze i motoryczne, 3) alkohol a kontakty z osobami płci przeciwnej oraz 4) alkohol a kontrola nad własnym zachowaniem (Okulicz-Kozaryn, Borucka i Bobrowski, 1999).

Niestety OSPA-2 nie posiada wysokich walorów psychometrycznych, które są zmienne w zależności od badanej próby. Nie określono też takich istotnych parametrów narzędzi, jak stałość czasowa odpowiedzi i trafność kryterialna (Okulicz-Kozaryn, Borucka i Bobrowski, 1999). Dychotomiczna skala odpowiedzi bardzo zawęża zakres możliwych odpowiedzi i nie pozwala na uchwycenie nasilenia poszczególnych oczekiwań. Tego typu skale odpowiedzi uważane są za metodologicznie słabe (Scacchi i in., 2013). OSPA-2 mierzy głównie oczekiwania negatywnych efektów picia, co nie jest do końca zgodne z założeniami teorii pomiaru oczekiwanych efektów picia i ich znaczenia dla używania alkoholu. Badania wskazują, że oczekiwania nastolatków wobec efektów alkoholu są bardzo podobne do oczekiwań dorosłych, nawet pomimo braku tak bogatego osobistego doświadczenia z alkoholem, jaki posiadają dorośli. Dzieje się tak, gdyż oczekiwania alkoholowe kształtują się głównie w wyniku społecznego uczenia się, a nie tylko warunkowania sprawczego (Abrams i Niaura, 1987; Fromme i D'Amico, 2000; Goldman, Del Boca i Darkes, 2003; Leight, 1999).

Wychodząc z powyższej krytyki, Poprawa (2006) zmodyfikował OSPA-2. Punktem wyjścia do modyfikacji OSPA-2 było poddanie ocenie trafności fasadowej za pomocą sędziów kompetentnych treści stwierdzeń zawartych w narzędziu, jako mających z założenia mierzyć oczekiwane efekty picia. Sędziowie zgodnie orzekli, że kilka pozycji nie odnosi się do oczekiwanych efektów używania alkoholu, co zdecydowało o ich usunięciu. Zmieniono też dychotomiczną skalę odpowiedzi na 4-punktową, z opisanymi wszystkimi punktami od 1 – „nie zgadzam się” do 4 – „zgadzam się”. Przeprowadzono na tak zmodyfikowanej 38-stwierdzeniowej wersji kwestionariusza OSPA-2R eksploracyjną analizę czynnikową, która pozwoliła wyodrębnić 3 rodzaje oczekiwanych efektów picia, dwa negatywne i jeden pozytywny: 1) pogorszenie funkcjonowania fizycznego i psychicznego, głównie samokontroli, 2) ułatwienie wchodzenia w relacje interpersonalne i podwyższenie sprawności psychofizycznej oraz 3) pogorszenie relacji interpersonalnych i wizerunku własnej osoby. Narzędzie to charakteryzuje się w tej wersji dobrymi parametrami psychometrycznymi (Poprawa, 2006). Było ono kilkakrotnie wykorzystywane przez Poprawę (2006; 2008; 2011) w badaniach uwarunkowań stopnia zaangażowania w używanie alkoholu adolescentów i młodych dorosłych, w których uzyskano rezultaty potwierdzające teorię oczekiwań i ich znaczenie w predykcji problemów alkoholowych. Niestety metoda ta bada dość wąski zakres oczekiwań, koncentrując się na negatywnych efektach picia i jest przeznaczona dla nastolatków.

Z kolei adaptowana przez Łosiaka (2008a; 2008b) metoda pomiaru oczekiwanych efektów picia holenderskich badaczy Wiers, Hoogveen, Sergeant i Gunning (1997) jest niestety mało znana polskiemu czytelnikowi i praktycznie wykorzystywana w Polsce tylko przez jej adaptatora. W oryginale metoda ta w znaczącym stopniu zapożycza stwierdzenia z *AEQ* i *AEQ-A* i służy do pomiaru zarówno pozytywnych, jak i negatywnych oczekiwanych efektów wypicia małej (42 stwierdzenia) i niezależnie, wysokiej (14 stwierdzeń) dawki alkoholu. Stwierdzenia opisujące oczekiwane efekty wypicia małej i dużej dawki alkoholu są oceniane na 4-punktowej skali od 1 – „nie zgadzam się” do 4 – „w pełni zgadzam się”. Celem badań holenderskich było ukazanie zależności oczekiwanych efektów picia od ich wartościowości (pozytywne *vs* negatywne) oraz wielkości dawki alkoholu (mała *vs* duża).

W polskiej wersji tej metody mierzone są tylko dwa rodzaje oczekiwanych efektów picia, pozytywne i negatywne, niezależnie od dawki spożytego alkoholu. Według Łosiaka (2008a; 2008b) narzędzie to ma dobre właściwości psychometryczne.

Comprehensive Effects of Alcohol Questionnaire Fromme, Stroot and Kaplan

Fromme, Stroot i Kaplan (1993; Fromme, D'Amico, 2000) wychodząc z krytyki *AEQ* i *AEQ-A*, opracowali *Comprehensive Effects of Alcohol Questionnaire – CEAQ*, dowodząc wyższej wartości i użyteczności własnego narzędzia. *CEAQ* zawiera 38 pozycji opisujących szeroki zakres zarówno prawdopodobnych pozytywnych efektów picia, jak i negatywnych. Opisuje on takie efekty picia, które są bardziej różnicujące, specyficzne niż ogólne, dające odnieść się bezpośrednio do własnej osoby i dotyczące oddziaływania alkoholu zarówno w sferze fizjologicznej, psychologicznej, jak i behawioralnej. Kwestionariusz składa się z dwóch części. Pierwszej deskryptywnej, opisującej oczekiwane efekty, które badany ocenia na 4-punktowych skalach typu Likert`owskiego, od 1 – „nie zgadzam się” do 4 – „zgadzam się”. Drugiej ewaluatywnej, w której badany na 5-punktowych skalach, od 1 – „zły” do 5 – „dobry”, ocenia subiektywną wartościowość każdego z opisanych wcześniej efektów. Ta niewątpliwa innowacja opiera się na wynikach wcześniejszych badań, które wykazywały zróżnicowanie subiektywnej wartości określonych oczekiwań i znaczenie tej wartości dla predykcji zachowań związanych z używaniem alkoholu (Leigh, 1989). Poznawcza teoria społecznego uczenia się Bandury (1977/2007), która stanowi podłoże teoretyczne większości badań nad mechanizmami używania i nadużywania alkoholu przez ludzi (por. Abrams i Niaura, 1987; Maisto, Carey i Bradizza, 2003; Poprawa, 2000), zakłada, że człowiek jest bardziej skłonny angażować się w używanie alkoholu, kiedy posiada oczekiwania określonych efektów picia i efekty te ocenia jako wysoce pożądane czy wartościowe dla siebie. Dla jednej osoby taki efekt picia alkoholu, jak na przykład „stanie się otwartym”, może być wysoce pozytywny, jeśli na przykład potrzebuje ona ośmielenia, wzmożenia pewności siebie czy towarzyskości. Natomiast dla innej osoby, „wzmaganie otwartości pod wpływem alkoholu”, może nie mieć wysokiej wartości. Przeciwnie, „poczucie się oszołomionym” pod wpływem alkoholu może być dla jednych pijących złym efektem, a dla innych wyjątkowo pożądanym. Zakłada się, że angażowanie się w picie będzie tym większe, im wyżej wartościowane są określone oczekiwane efekty picia (por. Valdivia i Stewart, 2005). Autorzy prezentowanej metody nie zalecają łączenia obu wskaźników, deskryptywnego – opisującego oczekiwane efekty i ewaluatywnego – określającego wartościowość danego efektu dla jednostki. Należy je obliczać oddzielnie, gdyż interakcja obu wskaźników stwarzałaby poważne problemy interpretacyjne. Co więcej, wyniki badań obiema wersjami dają rozbieżne rezultaty w ich związkach ze wskaźnikami używania alkoholu (Fromme i in., 1993; Fromme i D'Amico, 2000) oraz niejednoznaczną strukturę czynnikową (Valdivia i Stewart, 2005). Dlatego też możliwe i konieczne jest stosowanie obu wersji kwestionariusza oddzielnie.

Analizy czynnikowe *CEAQ*, przeprowadzone dla części opisującej natężenie oczekiwanych efektów, wyłoniły cztery rodzaje pozytywnych i trzy rodzaje negatywnych efektów picia. Pozytywne efekty to: 1) towarzyskość (*sociability*), 2) redukcja napięcia (*tension reduction*), 3) płynna odwaga (*liquid courage*) i 4) seksualność (*sexuality*). Natomiast negatywne to: 1) poznawcze i behawioralne osłabienie (*cognitive and behavioral impairment*), 2) ryzyko i agresja (*risk and aggression*) oraz 3) postrzeganie siebie (*self-perception*) (Fromme i in., 1993; Valdivia i Stewart, 2005).

Polska adaptacja Kwestionariusza Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu¹

Przystępując do polskiej adaptacji *CEAQ*, wykonano cztery niezależne jego tłumaczenia. Następnie w grupie tłumaczy ustalono brzmienie każdej pozycji, jak i instrukcji. *CEAQ* opracowane i walidowane było

1 Dosłowne polskie tłumaczenie *Comprehensive Effects of Alcohol Questionnaire* mogłoby brzmieć „Kwestionariusz Wszechstronnych Efektów Alkoholu”, jednakże tłumaczenie to jest dość niefortunne, gdyż nie oddaje istoty mierzonych właściwości, czyli oczekiwanych efektów używania czy picia alkoholu. W związku z tym proponuję polską nazwę „Kwestionariusz Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu” (KOEUA). Oddaje ona istotę mierzonych zmiennych, bez wskazywania na wszechstronność ich ujęcia.

na próbie amerykańskiej, stąd postanowiono zbadać trafność fasadową stwierdzeń opisujących efekty użycia alkoholu. Zespół badaczy² pod kierunkiem autora tego artykułu przeprowadził badania pilotażowe w kilkudziesięcioposobowej próbie studentów psychologii, poddając ocenie treść stwierdzeń polskiej wersji *CEAQ*. Zapytano respondentów m.in. o to, czy identyfikują swoje oczekiwania wobec efektów picia ze stwierdzeniami kwestionariusza, czy stwierdzenia te wiarygodnie i zrozumiale odnoszą się do efektów picia oraz czy są takie możliwe efekty picia, których nie znajdują w treści kwestionariusza. W wyniku zespołowej analizy ocen i wypowiedzi osób badanych stwierdzono, że należy zmodyfikować treść kilku pozycji, aby lepiej pasowały do polskiej obyczajowości i konwencji językowych oraz dodać nowe stwierdzenia opisujące takie efekty, których nie znaleziono w wersji oryginalnej. W wyniku dyskusji w zespole badawczym postanowiono eksperymentalnie dodać do oryginalnych stwierdzeń 12 nowych określeń oczekiwanych efektów picia alkoholu. Tak wstępnie zweryfikowaną i zmodyfikowaną polską wersję Kwestionariusza Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu (KOEUA) poddano badaniom walidacyjnym.

Badania nad zmodyfikowanym Kwestionariuszem Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu

Hipotezy dotyczące trafności

W celu zweryfikowania trafności zmodyfikowanej wersji kwestionariusza postawiono 6 hipotez:

H1: Przygotowana zmodyfikowana adaptacja Kwestionariusza powinna mieć strukturę czynnikową w znaczącym stopniu pokrywającą się z podskalami wyodrębnionymi w badaniach wersji oryginalnej (Fromme i in., 1993). Jednakże struktury tej nie można precyzyjnie przewidzieć, ze względu na modyfikację, rozszerzenie zawartości kwestionariusza o 12 nowych stwierdzeń. Stąd badanie struktury czynnikowej musi mieć charakter eksploracyjny, a nie konfirmacyjny.

H2: Występują różnice międzypłciowe w zakresie poszczególnych rodzajów oczekiwanych efektów picia. Kobiety mają mniej pozytywne i bardziej negatywne niż mężczyźni oczekiwania określonych rodzajów efektów picia (por. Poprawa, 2011).

H3: Oczekiwania pozytywnych efektów picia powinny pozytywnie i mocniej korelować z doraźnie doświadczanymi stymulującymi efektami picia mierzonymi SEPA niż z efektami osłabiającymi (sedatywnymi) (por. Poprawa, 2015a).

H4: Oczekiwania negatywnych efektów picia powinny pozytywnie i mocniej korelować z doraźnie doświadczanymi sedatywnymi, osłabiającymi efektami picia niż z efektami stymulującymi (por. Poprawa, 2015a).

H5: Oczekiwania efektów picia alkoholu powinny istotnie, pozytywnie korelować ze stopniem zaangażowania w używanie alkoholu (z wynikiem ogólnym SUA) i jego poszczególnymi wskaźnikami. W szczególności przewiduje się silny dodatni związek oczekiwanych efektów picia z 5 kryterium SUA, tj. nasileniem nałogowej (związanej z regulacją emocji) motywacji picia oraz z 7 kryterium SUA, tj. nasileniem doświadczanych efektów psychofizjologicznych picia alkoholu (por. Poprawa, 2008; 2011; 2013).

Powyższa hipoteza dotycząca związków oczekiwanych efektów z zaangażowaniem w używanie alkoholu nie uwzględnia ich wartościowości (pozytywne *vs* negatywne). Nawiązując do wyników wcześniejszych badań (por. Stacy, Widaman, Marlatt, 1990; Poprawa, 2006; 2008; 2011), można sformułować kolejną hipotezę mówiącą, że oczekiwania efektów pozytywnych powinny zachęcać do angażowania się w picie, a negatywnych, jeśli nie zachęcać, to raczej słabo zniechęcać. Hipoteza ta jest dość nieprecyzyjna, ale należy wziąć pod uwagę, że wraz ze stopniem zaangażowania w picie alkoholu rośnie doświadczanie negatywnych efektów picia, zarówno doraźnych, jak i długoterminowych (Poprawa, 2013; 2015a). Efekty te mogą i zazwyczaj są uświadamiane przez pijących. Jeśli nie rozbudowały się jeszcze u pijącego alkohol

2 W gronie tym znaleźli się: Joanna Jaśkiewicz, Katarzyna Szopa, Małgorzata Buduś, Marcin Błaszyński oraz Ewa Okręglicka-Forysiak.

mechanizmy obronne zniekształcające spostrzeganie i ocenę własnego picia, jak to ma miejsce w przypadku rozwiniętego już uzależnienia, to sięgając po alkohol, może spodziewać się i oczekiwać również efektów negatywnych. Im mocniej pije, tym silniejsze będą te efekty (Lindenmeyer, 2007; Marlatt, 1987; 1999; Mellibruda, 1997). Stąd stopień zaangażowania w używanie alkoholu może paradoksalnie wiązać się pozytywnie z oczekiwaniami niektórych negatywnych efektów picia. W powyżej zarysowanym kontekście uzasadnionym jest przewidywać.

H6: brak istotnego związku oczekiwanym negatywnym efektów picia z zaangażowaniem w używanie alkoholu lub występowanie wręcz związków pozytywnych.

Osoby badane

Badania przeprowadzono na próbie 217 młodych dorosłych, pracujących lub bezrobotnych, ale niebędących aktualnie studentami, w wieku od 18 do 25 lat (średnia 21,59), w której znalazły się 94 kobiety (43,32%) i 123 mężczyzn (56,68%).

Metody badań

Poza opisanym powyżej Kwestionariuszem Oczekiwanym Efektów Używania Alkoholu (KOEUA), wykorzystano Skalę Efektów Picia Alkoholu (SEPA) (Poprawa, 2015a) oraz Skalę Używania Alkoholu (SUA) (Poprawa, 2013).

Skala Używania Alkoholu (SUA) Poprawy (2013) szacuje stopień zaangażowania w używanie alkoholu od abstynencji po picie szkodliwe i prawdopodobne uzależnienie, w oparciu o sumę 11 ważonych wskaźników (kryteriów diagnostycznych), z których każdy może stanowić niezależną podskalę pomiaru. Wskaźniki te to: 1) temporalne zmiany zachowania wobec alkoholu, 2) przeciętna częstotliwość używania różnych napojów alkoholowych, 3) przeciętna ilość alkoholu wypijanego przy jednej okazji, 4) częstotliwość nadużywania alkoholu, 5) nasilenie nałogowej motywacji picia, 6) problemy psychospołeczne spowodowane przez używanie alkoholu, 7) doświadczane psychofizjologiczne efekty używania alkoholu, 8) sposób używania alkoholu i samokontrola, 9) tolerancja alkoholu (ocena własnych możliwości picia), 10) samoocena zaangażowania w używanie alkoholu, 11) przypisywana innym ocena własnego zaangażowania w używanie alkoholu. Metoda ta ma złożoną konstrukcję i sposób obliczania wyników, szczegółowo opisana przez jej autora (Poprawa, 2013; 2015b). Wynik w każdej z podskal oblicza się przez przeliczenie wskazanych przez badanych odpowiedzi na ustalone rangi: od 0 punktów – wskazujących na abstynencję, do 4 – wskazujących na używanie alkoholu podobne do uzależnienia lub będące już uzależnieniem. Wynik ogólny SUA będący średnią sumy otrzymanych rang rozciąga się od 0 do 3,685 punktu i im jest on wyższy, tym silniejsze zaangażowanie w używanie alkoholu. Dotychczasowe badania empiryczne za pomocą SUA wskazują na bardzo dobre właściwości psychometryczne tego narzędzia, zarówno jego rzetelność, jak i trafność (Poprawa, 2013; 2015b).

Skala Efektów Picia Alkoholu (SEPA) jest polską adaptacją *Biphasic Alcohol Effects Scale* Christophera S. Martina i wsp. (1993; Poprawa, 2015a). Mierzy ona subiektywną ocenę dwóch rodzajów doraźnych efektów picia, zgodnych z dwufazowym działaniem alkoholu na organizm człowieka: 1) pobudzających (stymulujących) i ogólnie pozytywnych oraz 2) sedatywnych, które można również określać jako osłabiające i ogólnie negatywne. Każdy rodzaj efektów opisuje 7 stwierdzeń ocenianych na 11-punktowych skalach szacunkowych od 0 – „w ogóle nie” do 10 – „niezwykle silnie”. Przeprowadzone badania walidacyjne potwierdziły rzetelność i trafność tej miary (Poprawa, 2015a).

Procedura badań i analiza danych

Badania prowadzono indywidualnie. Wszyscy badani byli na początku krótko informowani o celu badania, jego przebiegu i formie, dobrowolnym udziale, zachowaniu anonimowości i poufności przekazywanych informacji. Po wyrażeniu zgody, badani przystępowali do wypełnienia standardowo stosowanego zbiorczego arkusza metod. Zawierał on na początku krótką informację o badaniu, pytanie o zgodę na udział w nim oraz pytania o dane demograficzne.

Analizy zebranych danych przeprowadzono z wykorzystaniem pakietu StatSoft, Inc. STATISTICA v.12. Ponieważ polski KOEUA jest zmodyfikowany (rozbudowany), wobec oryginału przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową (*EFA*) w celu ustalenia kategorii oczekiwanych efektów picia mierzonych tym narzędziem. Zastosowano metodę wyodrębniania składowych głównych z rotacją Varimax. Liczbę czynników wspólnych ustalono na podstawie trzech kryteriów: połowy, Kaisera i test osypiska.

W celu określenia rzetelności pomiaru posłużono się współczynnikiem zgodności wewnętrznej *alfa* Cronbacha, współczynnikiem rzetelności półwkowej oraz współczynnikiem korelacji pozycji z wynikiem danej podskali (tzw. mocą dyskryminacyjną pozycji) (Brzeziński, 1996). Ocenę trafności przeprowadzono za pomocą testu *t* Studenta i analizy korelacji *r* Pearsona.

Wyniki badań

Trafność teoretyczna KOEUA – weryfikacja hipotezy 1

EFA przeprowadzona na wszystkich 50-stwierdzeniach dała rozwiązanie 6-czynnikowe, które spełniało wszystkie kryteria wyodrębniania. Jednakże 5 pozycji nie dawało się jednoznacznie i spójnie logicznie przyporządkować do wyodrębniających się czynników. W związku z tym zdecydowano o ich usunięciu. Wśród usuniętych stwierdzeń znalazły się trzy pochodzące z oryginalnej wersji *CEAQ*. Dwa dotyczyły oczekiwania wyższej efektywności seksualnej, a jedno mówiło o wzroście „głośności, hałaśliwości” pod wpływem alkoholu. Usunięto też dwie nowe, eksperymentalnie dodane pozycje, które niejednoznacznie wiązały się z wyodrębniającymi się czynnikami i miały niskie ładunki czynnikowe („Przestałbym myśleć o swoich problemach” i „Miałbym szalone pomysły”).

Na zredukowanej licznie 45 pozycji przeprowadzono ponowną *EFA*, posługując się tymi samymi jak wcześniej kryteriami. Rezultaty prezentuje tabela 1. Wyodrębniono 6 czynników wspólnych, wyjaśniających łącznie 44,47% zmienności wyników kwestionariusza. Czynniki te tworzą następujące rodzaje oczekiwanych efektów picia alkoholu (podskale): 1. wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie (12 pozycji), 2. wzrost ryzykownych zachowań (9 pozycji), 3. osłabienie poznawcze i behawioralne (8 pozycji), 4. pogorszenie samopoczucia, „kac moralny” (5 pozycji), 5. redukcja napięcia (3 pozycje), 6. wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej (9 pozycji). Czynniki 1, 3 i 6 można określić jako oczekiwania pozytywnych efektów picia, a czynniki 2, 3 i 4 można określić jako oczekiwania negatywnych efektów picia (szczegóły patrz: Aneks).

Tabela 1. Wyniki analizy czynnikowej i analizy rzetelności Kwestionariusza Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu

pozycja	czynnik 1	r_{it}	czynnik 2	r_{it}	czynnik 3	r_{it}	czynnik 4	r_{it}	czynnik 5	r_{it}	czynnik 6	r_{it}
1	0,282		0,014		0,041		0,153		-0,017		0,383	0,438
2	-0,064		0,127		0,658	0,614	0,078		-0,084		0,045	
3	0,305		0,020		-0,049		0,049		-0,186		0,431	0,425
4	0,061		0,089		0,189		0,446	0,389	0,003		0,034	

5	0,447	0,509	0,009		0,029		0,105		0,103		0,326	
6	0,102		0,030		0,460	0,397	0,160		-0,102		0,078	
7	0,456	0,550	0,031		-0,033		0,269		0,009		0,347	
8	0,081		0,141		0,631	0,572	0,093		0,087		0,039	
9	0,106		0,301		0,567	0,518	0,084		0,135		0,012	
10	0,505	0,531	0,192		0,044		0,061		-0,030		0,199	
11	0,070		0,225		0,422	0,435	0,163		-0,102		-0,013	
12	0,081		0,094		0,495	0,453	0,154		-0,081		0,078	
13	0,335		-0,055		0,111		0,010		0,144		0,389	0,460
14	-0,070		0,187		0,637	0,522	-0,084		0,081		-0,053	
15	0,484	0,540	-0,003		-0,086		0,183		0,045		0,311	
16	0,119		0,057		-0,037		0,132		0,680	0,412	0,035	
17	0,768	0,748	0,207		0,053		-0,008		0,061		0,214	
18	0,697	0,486	0,262		-0,033		-0,056		0,144		0,115	
19	0,517	0,710	0,085		-0,161		0,087		0,017		0,111	
20	0,798	0,659	0,107		0,103		-0,040		0,040		0,134	
21	0,112		0,112		0,314		0,531	0,406	-0,163		0,023	
22	0,512	0,543	-0,058		-0,109		0,017		-0,123		0,377	
23	0,253		0,457	0,467	0,075		0,182		0,029		-0,088	
24	-0,115		0,074		0,425	0,352	0,080		-0,134		0,120	
25	0,243		-0,035		-0,111		0,053		0,323	0,295	0,206	
26	-0,054		0,266		0,093		0,550	0,518	0,140		-0,052	
27	0,066		-0,005		0,084		-0,017		0,599	0,497	0,207	
28	-0,083		0,331		0,056		0,615	0,593	0,087		-0,161	
29	0,208		0,001		0,085		-0,008		0,104		0,710	0,639
30	0,068		0,165		0,058		0,473	0,398	0,151		-0,012	
31	0,213		0,004		-0,012		-0,066		0,043		0,712	0,654
32	0,343		0,574	0,655	0,092		0,235		-0,130		-0,001	
33	0,469		0,570	0,619	0,073		-0,006		-0,059		0,171	
34	0,585	0,685	0,391		0,010		0,065		-0,006		0,367	
35	0,186		0,028		0,056		-0,113		-0,054		0,696	0,606
36	0,222		0,211		0,013		0,015		0,099		0,576	0,605
37	0,024		0,710	0,654	0,110		0,138		0,006		0,070	
38	0,120		0,796	0,693	-0,008		0,037		0,137		-0,079	
39	0,070		0,732	0,699	0,154		0,117		0,045		0,048	
40	0,418	0,597	0,303		0,091		-0,016		0,113		0,506	0,621
41	0,392		0,632	0,682	0,121		0,028		-0,123		0,148	
42	0,100		0,522	0,532	0,368		0,046		-0,076		0,106	
43	0,349		0,242		-0,070		0,377		0,202		0,460	0,531
44	0,143		0,629	0,657	0,258		0,142		0,001		0,127	
45	0,480	0,544	0,193		-0,068		0,226		0,001		0,187	
w.wt. /α	5,254	0,887	4,635	0,883	2,932	0,779	2,044	0,701	1,344	0,589	3,801	0,839
udz./ rz.poł.	0,116	0,906	0,103	0,896	0,065	0,806	0,045	0,896	0,029	-	0,084	0,865

Legenda: Wytłuszczoną czcionką wyróżniono pozycje wchodzące do poszczególnych czynników: 1) wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie; 2) wzrost ryzykownych zachowań; 3) osłabienie poznawcze i behawioralne; 4) pogorszenie samopoczucia, „kac moralny”; 5) redukcja napięcia; 6) wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej.

w.wł. – wartość własna; α – alfa Cronbacha; udz. – udział; rz.pot. – rzetelność półtłokowa; r_{it} – współczynnik korelacji pozycji z wynikiem podskali.

Źródło: opracowanie własne.

Czynnik 1 KOEUA – wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie – odpowiada w 4 pozycjach, czyli prawie w pełni czynnikowi 3 CEAQ – płynna odwaga. Czynnik 2 KOEUA – wzrost ryzykownych zachowań – nie ma swojego odpowiednika w CEAQ i składa się w całości z nowych pozycji. Czynnik 3 KOEUA – osłabienie poznawcze i behawioralne – odpowiada w 8 pozycjach, czyli prawie w pełni czynnikowi 5 CEAQ o identycznej nazwie. Czynnik 4 KOEUA – pogorszenie samopoczucia, „kac moralny” – odpowiada w 3 pozycjach, czyli prawie w pełni czynnikowi 7 CEAQ – negatywne postrzeganie siebie. Czynniki 5 KOEUA i 2 CEAQ pokrywają się w pełni, obejmuje 3 pozycje mierzące oczekiwania redukcji napięcia. Czynnik 6 KOEUA – wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej – odpowiada w 6 pozycjach, czyli w wysokim stopniu czynnikowi 1 CEAQ – towarzyskość.

Ocena rzetelności KOEUA

Wyniki analizy rzetelności zamieszczono w tabeli 1. Wszystkie podskale charakteryzują wysokie współczynniki zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha, z wyjątkiem podskali 5 – redukcja napięcia. Podskala ta zawiera tylko trzy pozycje i ma zbyt niską wartość zgodności wewnętrznej. Wysokie są również współczynniki rzetelności półtłokowej (której nie obliczono dla skali 5 z racji zbyt małej liczby pozycji w nią wchodzących). Pozycje tworzące podskale posiadają co najmniej zadowalającą moc dyskryminacyjną (r_{it}).

Różnice międzypłciowe w oczekiwanych efektach picia alkoholu – weryfikacja a hipotezy 2

W celu weryfikacji hipotezy 2 dotyczącej różnic międzypłciowych w oczekiwaniach efektów picia alkoholu przeprowadzono analizę testem t Studenta, której rezultaty zawiera tabela 2.

Źaden z przeprowadzonych testów statystycznych nie pozwolił na odrzucenie H_0 o braku różnic między średnimi oczekiwanych efektów picia alkoholu w grupie kobiet i mężczyzn.

Tabela 2. Wyniki analizy różnic międzypłciowych w wynikach KOEUA

Podskala, rodzaje oczekiwanych efektów picia:	♀		♂		$t_{(211)}$	p
	M	SD	M	SD		
1. wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie	2,69	0,60	2,74	0,59	-0,57	0,56
2. wzrost ryzykownych zachowań	2,31	0,66	2,37	0,71	-0,65	0,51
3. osłabienie poznawcze i behawioralne	2,60	0,53	2,47	0,62	1,61	0,10
4. pogorszenie samopoczucia, „kac moralny”	1,96	0,60	1,90	0,58	0,85	0,39
5. redukcja napięcia	2,40	0,70	2,44	0,60	-0,48	0,63
6. wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej	3,04	0,55	3,05	0,52	-0,19	0,84

Legenda: M – średnia; SD – odchylenie standardowe; t – test t Studenta istotności różnic międzygrupowych.

Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwane a doraźnie doświadczane efekty picia – weryfikacja hipotez 3 i 4

Tabela 3 prezentuje wyniki analiz korelacji oczekiwanych rodzajów efektów picia alkoholu z oczekiwanymi doraźnymi efektami stymulującymi i sedatywnymi wypicia umiarkowanej dawki alkoholu.

Tabela 3. Wyniki analizy korelacji rodzajów oczekiwanych efektów picia z doraźnymi efektami umiarkowanej dawki alkoholu

Rodzaje oczekiwanych efektów:	Doraźne efekty alkoholu:	
	pobudzające	sedatywne/ osłabiające
1. wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie	0,33***	0,13
2. wzrost ryzykownych zachowań	0,06	0,06
3. osłabienie poznawcze i behawioralne	-0,04	0,16*
4. pogorszenie samopoczucia, „kac moralny”	0,11	0,20**
5. redukcja napięcia	0,09	0,07
6. wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej	0,27***	0,09

Legenda: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Oczekiwanie takich pozytywnych efektów alkoholu, jak (1) wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie oraz (6) wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej, istotnie statystycznie korelują pozytywnie z doświadczaniem pobudzających efektów wypicia umiarkowanej dawki alkoholu. Nie korelują one zdecydowanie z doraźnie doświadczanymi osłabiającymi efektami alkoholu. Z kolei oczekiwanie negatywnych efektów picia, takich jak (4) pogorszenie samopoczucia i „kac moralny” oraz (3) osłabienie poznawcze i behawioralne, korelują dodatnio z doraźnym doświadczaniem osłabiających efektów picia umiarkowanej dawki alkoholu. Oczekiwanie tych efektów nie wiąże się istotnie z doświadczaniem pobudzających efektów picia.

Oczekiwanie (5) redukcji napięcia nie korelowały istotnie statystycznie ani z pobudzającymi, ani z osłabiającymi efektami umiarkowanej dawki alkoholu. Podobnie oczekiwanie (2) wzrostu ryzykownych zachowań po alkoholu nie korelowały istotnie ani z doraźnymi efektami pobudzającymi, ani osłabiającymi wypicia umiarkowanej dawki alkoholu.

Związki oczekiwanych efektów picia ze stopniem zaangażowania w używanie alkoholu – weryfikacja hipotez 5 i 6

W celu weryfikacji hipotez H5 i H6 przeprowadzono, niezależnie dla obu płci, analizy korelacji poszczególnych rodzajów oczekiwanych efektów picia alkoholu ze wskaźnikami SUA. Rezultaty tych analiz zawiera tabela 4.

Wynik ogólny SUA istotnie statystycznie pozytywnie i najsilniej koreluje z dwoma rodzajami oczekiwanych pozytywnych efektów picia: (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie oraz (6) wzrostu otwartości, towarzyskości i swobody towarzyskiej. Również wynik SUA umiarkowanie pozytywnie koreluje z oczekiwaniami (2) wzrostu ryzykownych zachowań. Tylko w grupie kobiet wynik SUA istotnie pozytywnie koreluje z oczekiwaniami (5) redukcji napięcia, a w grupie mężczyzn z oczekiwaniami (4) pogorszenia samopoczucia. Wynik ogólny SUA nie koreluje istotnie z oczekiwaniami (3) osłabienia poznawczego i behawioralnego, zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn. Tylko w grupie kobiet nie stwierdzono istotnych

korelacji SUA z oczekiwaniami (4) pogorszenia samopoczucia, a w grupie mężczyzn z oczekiwaniami (5) redukcji napięcia.

Tabela 4. Wyniki analizy korelacji rodzajów oczekiwanych efektów picia alkoholu ze wskaźnikami stopnia zaangażowania w używanie alkoholu kobiet ($N=93$) i mężczyzn ($N=120$)

SUA	Rodzaje oczekiwanych efektów picia:											
	1		2		3		4		5		6	
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂
1)	-0,00	0,10	0,11	0,15	-0,05	-0,02	-0,00	0,08	0,11	0,13	-0,02	-0,03
2)	0,16	0,27**	0,09	0,27**	-0,07	-0,07	-0,01	0,02	0,15	-0,03	0,12	0,07
3)	0,19	0,14	0,10	0,22*	0,08	0,01	-0,00	0,06	0,09	0,04	0,07	0,07
4)	-0,04	0,12	-0,03	0,09	0,04	-0,08	-0,09	0,01	0,03	-0,01	-0,04	-0,01
5)	0,31**	0,41***	0,25*	0,32***	-0,01	0,03	0,09	0,38***	0,22*	0,16	0,32**	0,28**
6)	0,21*	0,30***	0,34***	0,47***	0,16	0,10	0,11	0,26**	0,15	0,01	0,15	0,14
7)	0,63***	0,52***	0,33**	0,46***	0,10	0,17	0,19	0,26**	0,27**	0,08	0,57***	0,42***
8)	-0,34***	-0,17	-0,31*	-0,13	-0,01	-0,09	-0,11	-0,01	-0,08	-0,01	-0,35***	-0,01
9)	0,12	-0,21*	-0,01	-0,15	-0,05	0,09	-0,07	0,02	0,11	-0,07	0,20*	-0,08
10)	-0,24*	-0,22*	-0,12	-0,09	-0,11	0,16	-0,13	0,12	-0,13	0,05	-0,21*	-0,11
11)	-0,13	0,03	-0,04	0,08	-0,06	0,24**	-0,15	0,18*	0,11	0,09	-0,12	0,09
ogólny	0,41***	0,46***	0,34***	0,51***	0,08	0,08	0,12	0,30***	0,24*	0,08	0,37***	0,28**

Legenda:

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$. Korelacje statystycznie istotne wyróżniono wytłuszczeniem.

Rodzaje oczekiwanych efektów picia: 1) wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie, 2) wzrost ryzykownych zachowań, 3) osłabienie poznawcze i behawioralne, 4) pogorszenie samopoczucia, „kac moralny”, 5) redukcja napięcia, 6) wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej.

Wskaźniki SUA: 1) zmiany temporalne w picciu, 2) przeciętna częstotliwość picia, 3) przeciętna ilość wypijanego alkoholu, 4) częstotliwość upijania się, 5) natężenie nałogowej motywacji picia, 6) nasilenie negatywnych konsekwencji picia, 7) nasilenie doświadczanych efektów, 8) nałogowy sposób picia i nasilenie problemów z kontrolą picia, 9) zmieniająca się tolerancja alkoholu, 10) wzmagająca się negatywna samoocena picia, 11) wzmagająca się przypisywana innym negatywna ocena własnego picia.

Źródło: opracowanie własne.

Analiza korelacji wskaźników cząstkowych SUA z rodzajami oczekiwanych efektów picia alkoholu wykazała, że oczekiwania pozytywnych efektów picia, głównie (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie oraz (6) wzrostu otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej, są najsilniej – spośród wszystkich innych analizowanych związków – istotnie dodatnio skorelowane z kryterium 7 SUA – nasileniem doświadczanych efektów psychofizjologicznych picia alkoholu oraz kryterium 5 SUA – nasileniem nałogowej (związanej z regulacją emocji) motywacji picia (patrz: Tabela 4). Z kryterium 5 i 7 SUA również pozytywnie istotnie związane są oczekiwania (2) wzrostu ryzykownych zachowań. Natomiast tylko w grupie mężczyzn z oboma kryteriami SUA są też pozytywnie istotnie związane oczekiwania (4) pogorszenia samopoczucia. W grupie kobiet oba kryteria SUA są pozytywnie istotnie powiązane z oczekiwaniami (5) redukcji napięcia.

Stwierdzono też istotne pozytywne korelacje, które są szczególnie silne u mężczyzn, nasilenia negatywnych konsekwencji picia (kryterium 6 SUA) z oczekiwaniami (2) wzrostu ryzykownych zachowań, (4) pogorszenia samopoczucia i kaca moralnego oraz (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie.

Tylko w grupie kobiet kryterium 8 SUA – nasilenie nałogowego sposobu picia i problemów z samokontrolą istotnie statystycznie negatywnie koreluje z oczekiwaniami (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie, (6) wzrostu otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej oraz (2) wzrostu ryzykownych zachowań. Z kolei tylko w grupie mężczyzn istotnie statystycznie z kryterium 2 SUA – przeciętną częstotliwością picia korelują pozytywnie zarówno oczekiwania (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie, jak i (2) wzrostu ryzykownych zachowań.

Kryterium 10 SUA – nasilenie negatywnej samooceny picia, chociaż słabo, ale istotnie negatywnie koreluje z oczekiwaniami (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie (u obu płci) oraz (6) wzrostu otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej (tylko u kobiet). Również istotne, ale słabe pozytywne korelacje stwierdzono w grupie kobiet pomiędzy kryterium 11 SUA – nasileniem przypisywanej innym negatywnej ocenie własnego picia a oczekiwaniami (3) osłabienia poznawczego i behawioralnego oraz (4) pogorszenia samopoczucia i kaca moralnego. W grupie mężczyzn stwierdzono istotne statystycznie, ale słabe ujemne korelacje kryterium 9 SUA – zmian w tolerancji alkoholu z oczekiwaniami (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie, a w grupie kobiet, pozytywne korelacje tego kryterium z oczekiwaniami (6) wzrostu otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej.

Dyskusja

Kwestionariusz Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu (patrz: Aneks) w swojej konstrukcji i zawartości odbiega od oryginalnego *CEAQ*, gdyż zawiera nie 38 pozycji, ale 45, w tym 5 nowych, natomiast 3 oryginalne zostały usunięte. Formułując treść pozycji KOEUA, mniej zwracano uwagę na literalną zgodność polskiego tłumaczenia z oryginałem, ale głównie dbano o ich zrozumiałość w języku polskim i zgodność z przekonaniem polskich respondentów na temat efektów, jakich mogą doświadczać, pijąc alkohol. KOEUA ma zmienioną wobec oryginału instrukcję i w niniejszym badaniu stosowany był tylko w celu określenia oczekiwanych przez badanych efektów ich picia alkoholu, bez oceniania subiektywnego znaczenia tych efektów dla respondentów. Ocena subiektywnego znaczenia oczekiwanych efektów, chociaż ważna w określeniu motywacji używania alkoholu (Cox i Klinger, 1988), niestety nastręcza w połączonym badaniu treści i subiektywnej walencji poważne kłopoty interpretacyjne (Fromme, Stroot i Kaplan, 1993; Fromme i D'Amico, 2000; Valdivia i Stewart, 2005). W wyniku eksploracyjnej analizy czynnikowej pozycji KOEUA wyodrębniono 6 rodzajów oczekiwanych efektów picia: 1) wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie, 2) wzrost ryzykownych zachowań, 3) osłabienie poznawcze i behawioralne, 4) pogorszenie samopoczucia, „kac moralny”, 5) redukcja napięcia, 6) wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej. W oryginalnej metodzie było ich 7 (Fromme, Stroot i Kaplan, 1993). Wyodrębnione czynniki KOEUA w dużym stopniu pokrywają się z czynnikami oryginalnymi *CEAQ*, co potwierdza postawioną hipotezę H1. Jeden rodzaj oczekiwań został oryginalnie w obecnych badaniach wyodrębniony, tj. 2. wzrost ryzykownych zachowań.

Ocena rzetelności pomiaru wykazała, że KOEUA ma dobre parametry spójności wewnętrznej i półłkowej podskal oraz mocy dyskryminacyjnej pozycji wchodzących do tych podskal. Jedynie podskala 5 – redukcji napięcia ma zbyt niską wartość zgodności wewnętrznej. Może to być spowodowane tym, że zawiera ona tylko trzy pozycje. Podskala ta również w badaniach oryginalnego *CEAQ* ma niską, na granicy akceptowalności wartość zgodności wewnętrznej (Valdivia i Stewart, 2005). Należałoby w przyszłych badaniach wzmocnić tę podskalę o dodatkowe pozycje i zmodyfikować treść pozycji 25 (patrz: Tabela 1), która ma najniższą moc dyskryminacyjną, na granicy akceptowalności.

W celu weryfikacji trafności kryterialnej KOEUA postawiono szereg hipotez H2 – H6. Nie potwierdziła się hipoteza (H2), że młode dorosłe kobiety mają mniej pozytywne a bardziej negatywne niż mężczyźni oczekiwania efektów picia. Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w oczekiwanych efektach alkoholu między kobietami i mężczyznami. Pojawia się pytanie, dlaczego? Wcześniejsze badania dotyczące różnic

międzypłciowych w nasileniu oczekiwanych efektów picia alkoholu, prowadzone za pomocą OSPA-2R, dowodziły, że takie różnice występują. Jednakże badania te przeprowadzono w bardzo dużej próbie dorastającej, uczącej się młodzieży, w wieku od 16 do 19 lat (ze średnią wieku = 17,41 lat) (Poprawa, 2008; 2011). Obecna próba badanych to młodzi dorośli, już nieuczących się, ani niestudiujących, w wieku od 18 do 25 lat (ze średnią wieku 21,58). Są to więc osoby, które znajdują się w okresie życia, w którym z reguły następuje szczyt intensywności picia i już w pełni wykształcone są, najczęściej pozytywne postawy wobec picia. Badani w tym okresie życia najczęściej już dysponują własnymi środkami na alkohol i są w dużym stopniu uniezależnieni od kontroli rodzicielskiej, która by mogła takie picie ograniczać (Masten i in., 2009). Wraz z wiekiem i doświadczeniem w picu wzmagają się oczekiwania pozytywnych efektów i prawidłowość ta dotyczy zarówno mężczyzn, jak i kobiet (por. Goldman, Brown, Christiansen, 1987; Leigh, 1999; Goldman, Del Boca, Darkes, 2003). Fakt bycia młodym dorosłym, uniezależniającym się od rodziców, doświadczonym w używaniu alkoholu, może niwelować wcześniejsze rozwojowo różnice w oczekiwaniach efektów picia alkoholu między kobietami a mężczyznami.

Zgodnie z hipotezą (H3) oczekiwania uzyskania po alkoholu pozytywnych efektów (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie oraz (6) wzrostu otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej, istotnie statystycznie korelują pozytywnie z doświadczaniem pobudzających efektów wypicia umiarkowanej dawki alkoholu, ale nie korelują istotnie z doraźnie doświadczanymi osłabiającymi efektami alkoholu. Również zgodnie z hipotezą (H4) oczekiwania negatywnych efektów picia (4) pogorszenia samopoczucia i „kaca moralnego” oraz (3) osłabienia poznawczego i behawioralnego, korelują dodatnio z doraźnym doświadczaniem osłabiających efektów picia umiarkowanej dawki alkoholu, ale nie korelują istotnie z doświadczaniem pobudzających efektów picia.

Oczekiwania (5) redukcji napięcia nie korelowały istotnie statystycznie ani z pobudzającymi, ani z osłabiającymi efektami umiarkowanej dawki alkoholu. Brak istotnych statystycznie korelacji w tym wypadku wynikał z tego, że Skala Efektów Picia Alkohol nie uwzględnia wprost takiego efektu picia alkoholu, jak redukcja napięcia (Poprawa, 2015a). Ponadto stwierdzono brak korelacji oczekiwań (2) wzrostu ryzykownych zachowań po alkoholu z doraźnymi efektami zarówno pobudzającymi, jak i osłabiającymi wypicia umiarkowanej dawki alkoholu. Wynik ten był przewidywalny, gdyż badano doświadczanie doraźnych efektów wypicia umiarkowanej dawki alkoholu, a picie takich dawek alkoholu nie wiąże się raczej ze wzrostem ryzykownych zachowań, które są tym bardziej prawdopodobne im wyższa skonsumowana dawka alkoholu.

Powyższe rezultaty dowodzą nie tylko trafności KOEUA. Potwierdzają one zarówno postawione hipotezy trafnościowe, jak i wyniki dotychczasowych badań dotyczących oczekiwań efektów picia alkoholu. Z jednej strony, jeśli pijący doświadczają pobudzających, a więc pozytywnych efektów picia umiarkowanych dawek alkoholu, to powinni posiadać oczekiwania uzyskania pozytywnych efektów picia. Z drugiej strony, posiadanie wcześniej nabytych oczekiwań pozytywnych efektów picia alkoholu, które są zazwyczaj pozytywne przy umiarkowanych dawkach, najpewniej wpływa na to, czego ludzie faktycznie doświadczają, pijąc alkohol w umiarkowanych ilościach. Oczekiwanie negatywnych efektów picia naturalnie wiąże się z doświadczaniem osłabiających efektów picia. Jeśli ktoś posiada oczekiwania negatywnych efektów picia, to najpewniej powstawały one pod wpływem albo własnych, albo obserwowanych u innych doświadczeń płynących z picia takich dawek alkoholu, które powodowały efekty osłabiające (Marlatt, 1987; Abrams, Niaura, 1987; Leigh, 1999; Maisto, Carey, Bradizza, 2003; Poprawa, 2015a).

Tak jak przewidywano (H5) stwierdzono, że im wyższe są oczekiwania pozytywnych efektów picia alkoholu, głównie (1) wzrostu poczucia mocy, odwagi i pewności siebie oraz (6) wzrostu otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej, a u kobiet jeszcze dodatkowo (5) redukcji napięcia, tym silniejsze zaangażowanie w picie alkoholu. Również wyniki analizy korelacji wskaźników częściowego stopnia zaangażowania w używanie alkoholu (SUA) z rodzajami oczekiwanych efektów picia alkoholu dały rezultaty zgodnie z przewidy-

waniami (patrz: H5). A mianowicie, im silniejsze oczekiwania pozytywnych efektów alkoholu, tym większe nasilenie, dwóch bardzo istotnych wskaźników ryzyka uzależnienia, tj. nałogowej motywacji picia (tj. picie, aby radzić sobie) oraz doświadczanych psychofizjologicznych efektów alkoholu (Poprawa, 2013). Stwierdzone powyżej zależności są zgodne z teorią (por. Marlatt, 1987; Abrams, Niaura, 1987; Leigh, 1999; Maisto, Carey, Bradizza, 2003) i wręcz oczywiste. Z jednej strony, oczekiwania tego rodzaju pozytywnych efektów picia alkoholu wzmagają zaangażowanie w używanie alkoholu, a z drugiej im silniejsze zaangażowanie w picie alkoholu, tym do pewnego stopnia silniejsze oczekiwania pozytywnych efektów picia. Taka prawidłowość jest szczególnie charakterystyczna dla pijących młodych dorosłych, niebędących jeszcze uzależnionymi od alkoholu.

Wyniki analizy związków oczekiwań tzw. negatywnych efektów picia z zaangażowaniem w picie alkoholu potwierdzają też postawioną hipotezę H6. Albowiem stwierdzono istotną pozytywną zależność pomiędzy oczekiwaniami (2) wzrostu ryzykownych zachowań a wynikiem SUA. Im ktoś jest mocniej zaangażowany w picie, tym bardziej może spodziewać się, że jego picie będzie stwarzało problemy z samokontrolą i przyniesie niebezpieczne, ryzykowne zachowania, które mogą prowadzić do wypadków, konfliktów i kompromitacji interpersonalnych, czy nawet problemów z prawem (o to pytają pozycje podskali 2, patrz: Aneks). Ludzie intensywnie pijący, ale jeszcze nieuzależnieni, czyli niezaprzecający problemom powodowanym przez picie alkoholu, są zazwyczaj świadomi ryzyka, jakie ponoszą, pijąc intensywnie alkohol. Należy zauważyć, że związek oczekiwań (2) wzrostu ryzykownych zachowań ze stopniem zaangażowania w używanie alkoholu w grupie mężczyzn jest wysoki, a w grupie kobiet jego siła jest tylko przeciętna (różnica na poziomie tendencji do istotności statystycznej: $r_{2\sigma}=0,51$, $r_{2\varphi}=0,34$, $p=0,07$, test jednostronny). Wynik ten potwierdza znany fakt, że młodzi dorośli mężczyźni są ogólnie silniej zaangażowanymi w używanie alkoholu niż młode dorosłe kobiety (Poprawa, 2011; 2013), ich picie jest bardziej ryzykowne niż kobiet, co często powiązane jest z ich większą skłonnością niż u kobiet do podejmowania ryzykownych i impulsywnych zachowań (por. Magid, MacLean i Colder, 2007; Carlson, Johnson i Jacobs, 2010). Silniejsze zaangażowanie w picie alkoholu mężczyzn i ich świadomość szkód i ryzyka jakie to za sobą pociąga wyraża się również w wyraźnym związku ich wskaźnika SUA z oczekiwaniami pogorszenia samopoczucia i „kaca moralnego” po alkoholu, który jest istotny tylko w grupie mężczyzn ($r_{\sigma}=0,30$, $p<0,001$), a nie kobiet. Należy zauważyć, że te z gruntu negatywne efekty picia alkoholu (2 i 4) nie zniechęcają młodych dorosłych mężczyzn, jak i do pewnego stopnia również kobiet, do picia alkoholu (korelacje z SUA są pozytywne). Najprawdopodobniej młodzi mężczyźni zdają sobie sprawę i akceptują koszty, jakie należy ponieść przy intensywnym, ryzykownym picu alkoholu, ale te koszty nie zniechęcają ich przed angażowaniem się w picie alkoholu. Złe samopoczucie na kacu, po hulankach alkoholowych, kac moralny szybko przemijają. Ryzyko płynące z nadużywania alkoholu jest najprawdopodobniej lekceważone. W stereotypowym postrzeganiu męskości tego typu ryzykowne zachowania i ponoszone z tego powodu szkody są jak najbardziej „męskie”, więc normalne (por. Lindenmeyer, 2007; Poprawa, 2008; 2011). Szczególnie dotyczy to pijących mężczyzn, którzy są poszukiwaczami wrażeń, ekscytujących przeżyć, skłonnych tym samym do ryzykownych zachowań (por. Magid, MacLean i Colder, 2007; Carlson, Johnson i Jacobs, 2010). W badanej grupie młodych dorosłych zaangażowanie w używanie alkoholu w ogóle nie wiąże się z oczekiwaniem takich niezaprzecalnie negatywnych efektów picia jak (3) osłabienie poznawcze i behawioralne. Potwierdza to przyjęte założenie (H6) i wyniki dotychczasowych badań wskazujących, że oczekiwania negatywnych efektów nie mają mocy osłabiania zaangażowania w picie alkoholu młodych dorosłych (Poprawa, 2006; 2008; 2011; 2015a; Leight, 1999; Stacy, Widaman, Marlatt, 1990; Wiers i in., 1997).

Niewątpliwym ograniczeniem wyciąganych tu wniosków i oceny trafności narzędzia jest fakt, że badania te przeprowadzono na ograniczonej wiekowo, niezbyt dużej próbie młodych dorosłych. Kolejne badania powinny zmierzać do potwierdzenia wyciąganych tu wniosków oraz wartościowości tego narzędzia w ocenie i predykcji używania alkoholu i jego skutków w innych grupach wiekowych oraz w odniesieniu do ludzi mających już problemy z używaniem alkoholu, w tym i uzależnionych od niego.

Konkludując, wszystkie przedstawione wyniki badań nad rzetelnością i trafnością KOEUA potwierdzają wartościowość tego narzędzia, które powinno w swojej konstrukcji być jeszcze rozwijane. Obecne badania nie uwzględniły ewaluatywnego aspektu oczekiwanych efektów picia, co powinno stać się przedmiotem dalszych badań. ■

Literatura

- Abrams, D., i Niaura, R. (1987). Social learning theory of alcohol use and abuse. W: H. T. Blane, K. E. Leonard (red.), *Psychological theories of drinking and alcoholism* (s. 131-178). New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (1977/2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brown, S. A., Christiansen, B. A., i Goldman, M. S. (1987). The Alcohol Expectancy Questionnaire: An instrument for the assessment of adolescent and adult alcohol expectancies. *Journal of Studies on Alcohol*, 48, 483-491.
- Brown, S. A., Goldman, M., Inn, A., i Anderson, L. (1980). Expectations of reinforcement by alcohol: Their domain and relation to drinking patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 419-426.
- Brzeziński, J. (1996). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Carlson, S. R., Johnson, S. C., i Jacobs, P. C. (2010). Disinhibited characteristics and binge drinking among university student drinkers. *Addictive Behaviors*, 35, 242-251.
- Christiansen, B., i Goldman, M. (1983). Alcohol-related expectancies versus demographic / background variables in the prediction of adolescent drinking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 249-257.
- Christiansen, B., Goldman, M., i Inn, A. (1982). The development of alcohol related expectancies in adolescents: Separating pharmacological from social-learning influences. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 336-344.
- Cox, W. M. i Klinger, E. (1988). A motivational model of alcohol use. *Journal of Abnormal Psychology*, 97(2), 168-180.
- Fromme, K., i D'Amico, E. (2000). Measuring adolescent alcohol outcome expectancies. *Psychology of Addictive Behaviors*, 2, 206-212.
- Fromme, K., Stroot, E., i Kaplan, D. (1993). Comprehensive effects of alcohol: Development and psychometric assessment of a new expectancy questionnaire. *Psychological Assessment*, 5, 19-26.
- Goldman, M. S., Brown, S. A., i Christiansen, B. A. (1987). Expectancy theory: thinking about drinking, W: H. T. Blaine, K. E. Leonard (red.), *Psychological theories of drinking and alcoholism* (s. 181-226). New York: Guilford Press.
- Goldman, M. S., Del Boca, F. K., i Darkes, J. (2003). Teoria oczekiwań wobec alkoholu: zastosowanie neurofizjologii poznawczej. W: K. E. Leonard, H. T. Blane (red.), *Picie i alkoholizm w świetle teorii psychologicznych* (s. 255-305). Warszawa: PARPA.
- Leigh, B. C. (1989). Confirmatory factor analysis of alcohol expectancy scales. *Journal of Studies on Alcohol*, 50, 268-277.
- Leigh, B. C. (1999). Thinking, feeling, and drinking: Alcohol expectancies and alcohol use. W: Peele, S., Grant, M. (red.), *Alcohol and pleasure: A health perspective* (s. 215-231). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Lindenmeyer, J. (2007). *Ile możesz wypić? O nalogach i ich leczeniu*. Gdańsk: GWP.
- Łosiak, W. (2008a). Samoocena i oczekiwania związane z alkoholem a używanie alkoholu przez uczniów szkół średnich. *Psychiatria Polska*, 3, 431-441.
- Łosiak, W. (2008b). Resource loss, coping, alcohol expectancies and drinking in students. *Polish Psychological Bulletin*, 39 (3), 149-153.
- Magid, V., MacLean, M. G., i Colder, C. R. (2007). Differentiating between sensation seeking and impulsivity through their mediated relations with alcohol use and problems. *Addictive Behaviors*, 32, 2046-2061.
- Maisto, S. A., Carey, K. B., i Bradizza, C. M. (2003). Społeczna teoria uczenia się. W: K. E. Leonard, H. T. Blane (red.), *Picie i alkoholizm w świetle teorii psychologicznych* (s. 133-208). Warszawa: PARPA.
- Marlatt, G. A. (1987). Alcohol, the magic elixir: Stress, expectancy, and the transformation of emotional stress. W: Gottheit E., Druley K. A., Pashko S., Weinstein S. P. (red.), *Stress and addiction* (s. 302-322). New York: Brunner/Mazel Inc.
- Marlatt, G. A. (1999). Alcohol, the magic elixir? W: S. Peele, M. Grant (red.), *Alcohol and pleasure: A health perspective* (s. 233-248). Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Masten, A. S., Faden, V. B., Zucker, R. A., & Spear, L. P. (2009). A developmental perspective on underage alcohol use. *Alcohol Research and Health*, 32 (1), 3-15.

- McLaughlin Mann, L., Chassin, L., i Sher, K. (1987). Alcohol expectancies and risk for alcoholism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(3), 411-417.
- Mellibruda, J. (1997). Psycho-bio-społeczny model uzależnienia od alkoholu. *Alkoholizm i Narkomania*, 28, 3, 277-306.
- Mulligan Rauch, S. A. i Bryant, J. B. (2000). Gender and context differences in alcohol expectancies. *The Journal of Social Psychology*, 140(2), s. 240-253.
- O'Malley, P. M., Johnston, L. D., i Bachman, J. G. (2003). Spożycie alkoholu wśród dorastającej młodzieży. W: *Alkohol i młodzież. Alkohol a zdrowie*, t. 29 (s. 9-27). Warszawa: PARPA.
- Okulicz-Kozaryn, K., i Borucka, A. (1999). Pozytywne oczekiwania wobec picia alkoholu a konsumpcja alkoholu przez młodzież. *Alkoholizm i Narkomania*, 34(1) 23-42.
- Okulicz-Kozaryn, K., Borucka, A., i Bobrowski, K. (1999). Adaptacja amerykańskiego kwestionariusza do pomiaru oczekiwanych przez młodzież efektów picia alkoholu. *Alkoholizm i Narkomania*, 37(4), 547-566.
- Perez-Aranibar, C. C., Van den Broucke, S., Fontaine, J. (2005). Validation of the **Alcohol Expectancy Questionnaire** (AEQ-A) for Peruvian University Students. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 49(3), 63-84.
- Poprawa, R. (2000). Używanie i nadużywanie alkoholu przez dorastającą młodzież w świetle poznawczej teorii społecznego uczenia się. *Psychologia Wychowawcza*, 43(2-3), 135-149.
- Poprawa, R. (2006). Analiza wybranych psychospołecznych uwarunkowań stopnia zaangażowania w używanie alkoholu przez młodzież. W: J. Klebaniuk (red.), *Człowiek wobec masowych zjawisk społecznych* (s. 363-377). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Poprawa, R. (2008). Przekonania i wiedza na temat alkoholu a ryzyko problemów alkoholowych wśród dorastającej młodzieży. W: A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz (red.), *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia* (s. 91-106). Lublin: Wydawnictwo NeuroCentrum.
- Poprawa, R. (2011). Kobiety i mężczyźni wobec ryzyka problemów alkoholowych. W: B. Bartosz (red.), *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychobiologii do kultury* (s. 343-365). Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Poprawa, R. (2013). Pomiar stopnia zaangażowania w używanie alkoholu. Badania właściwości psychometrycznych Skali Używania Alkohol. W: J. Chodkiewicz, K. Gąsior (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii alkoholizmu* (s. 13-41). Warszawa: Difin.
- Poprawa, R. (2015a). Subiektywna ocena doraźnych efektów picia alkoholu. Badania nad polską adaptacją „The Biphasic Alcohol Effects Scale”. *Alkoholizm i Narkomania*, 28(1), 1-21.
- Poprawa, R. (2015b). „Skazani” na problemy. W poszukiwaniu osobowościowych uwarunkowań zaangażowania się mężczyzn w picie alkoholu. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Scacchi, L., Cristini, F., Trentin, R., i Altoè, G. (2013). A contribution to the validation of the Revised Alcohol Expectancy Questionnaire. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 268, 29-36.
- Stacy A. W., Widaman K. F., & Marlatt G. A. (1990). Expectancy models of alcohol use. *Journal of personality and Social Psychology*, 58(5), 918-928.
- Valdivia, I., i Stewart, S. H. (2005). A further examination of the psychometric properties of the Comprehensive Effects of Alcohol Questionnaire. *Cognitive Behaviour Therapy*, 34, 1, 22-33.
- Wiers, R. W., Hoogeveen, K-J., Sergeant J. A., i Gunning, W. B. (1997). High- and low-dose alcohol-related expectancies and the differential associations with drinking in male and female adolescents and young adults. *Addiction*, 92(7), 871-888.

Aneks

Kwestionariusz Oczekiwanych Efektów Używania Alkoholu

Kwestionariusz mierzy to, czego mógłbyś oczekiwać, że się wydarzy, gdybyś był pod wpływem alkoholu. Wskaż jedną odpowiedź na skali od **1 - nie zgadzam się** do **4 - zgadzam się**, zależnie od tego, czego mógłbyś oczekiwać lub też nie, że się wydarzy, gdybyś był pod wpływem alkoholu. Efekty te będą różniły się w zależności od tego, jaką ilość alkoholu zazwyczaj wypijasz.

To nie jest ocena twojej osobowości. Chcemy wiedzieć czego oczekiwałbyś po sobie, gdybyś był po spożyciu alkoholu, a nie gdybyś był trzeźwy. Na przykład: Jeśli jesteś zazwyczaj uczuciowy, to nie powinieneś zaznaczać odpowiedzi, która mówi, że po wypiciu „byłbym uczuciowy”, chyba że oczekujesz, że gdy wypijesz alkohol staniesz się jeszcze **BARDZIEJ UCZUCIOWY**.

Skala odpowiedzi:

1 - nie zgadzam się, 2 - raczej nie zgadzam się, 3 - raczej zgadzam się, 4 - zgadzam się

Gdybym był pod wpływem alkoholu to:	1	2	3	4	Podskala
1. Stałbym się otwarty	1	2	3	4	VI
2. Moje zmysły byłyby przytępione	1	2	3	4	III
3. Byłbym rozbawiony	1	2	3	4	VI
4. Moje problemy wydawałyby się gorsze	1	2	3	4	IV
5. Łatwiej byłoby mi wyrażać uczucia	1	2	3	4	I
6. Moje umiejętności pisania mogłyby być osłabione	1	2	3	4	III
7. Czuję się seksowny	1	2	3	4	I
8. Miałbym trudności z myśleniem	1	2	3	4	III
9. Zaniedbywałbym swoje obowiązki	1	2	3	4	III
10. Byłbym dominujący	1	2	3	4	I
11. Poczuję zawrót głowy	1	2	3	4	III
12. Poczuję się oszołomiony	1	2	3	4	III
13. Stałbym się przyjacielski	1	2	3	4	VI
14. Byłbym niezdarny	1	2	3	4	III
15. Byłoby mi łatwiej wyrazić swoje fantazje	1	2	3	4	I
16. Poczuję się spokojny	1	2	3	4	V
17. Byłbym dzielny i śmiały	1	2	3	4	I
18. Nie czuję strachu	1	2	3	4	I
19. Czuję się twórczy (kreatywny)	1	2	3	4	I
20. Byłbym odważny	1	2	3	4	I
21. Następnego dnia byłbym drżący i roztrzęsiony	1	2	3	4	IV
22. Czuję się pełen energii	1	2	3	4	I
23. Zachowywałbym się agresywnie	1	2	3	4	II
24. Moje reakcje byłyby spowolnione	1	2	3	4	III
25. Rozluźniłbym się	1	2	3	4	V
26. Czuję się winny	1	2	3	4	IV
27. Uspokoiłbym się	1	2	3	4	V

28. Wpadłbym w ponury nastrój	1	2	3	4	IV
29. Byłoby mi łatwiej rozmawiać z ludźmi	1	2	3	4	VI
30. Stałbym się bardziej krytyczny wobec samego siebie	1	2	3	4	IV
31. Byłbym rozmowny	1	2	3	4	VI
32. Działałbym niebezpiecznie	1	2	3	4	II
33. Podejmowałbym ryzyko	1	2	3	4	II
34. Poczułbym się mocny	1	2	3	4	I
35. Byłbym towarzyski	1	2	3	4	VI
36. Bawiłbym się lepiej	1	2	3	4	VI
37. Mógłbym ulec wypadkowi	1	2	3	4	II
38. Mógłbym mieć problemy z prawem	1	2	3	4	II
39. Mógłbym popaść w konflikty z innymi	1	2	3	4	II
40. Byłbym bardziej pewny siebie	1	2	3	4	VI
41. Zachowywałbym się bardziej ryzykownie	1	2	3	4	II
42. Mógłbym się ośmieszyć	1	2	3	4	II
43. Poczułbym się lepiej niż zazwyczaj	1	2	3	4	I/VI
44. Mógłbym stracić kontrolę nad tym, co robię	1	2	3	4	II
45. Byłbym zmobilizowany do działania	1	2	3	4	I

Sprawdź, czy nie pominąłeś jakiejś odpowiedzi.

Dziękujemy

Wynik to średnia suma ocen w danej podskali:

- I. wzrost poczucia mocy, odwagi i pewności siebie (12 pozycji);
- II. wzrost ryzykownych zachowań (9 pozycji);
- III. osłabienie poznawcze i behawioralne (8 pozycji);
- IV. pogorszenie samopoczucia, „kac moralny” (5 pozycji);
- V. redukcja napięcia (3 pozycje);
- VI. wzrost otwartości, towarzyskości i swobody interpersonalnej (9 pozycji).

Justyna Śniecińska

Instytut Psychologii, Wydział Nauk Historycznych
i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław;
justyna.sniecinska@uwr.edu.pl

Kinga Lachowicz-Tabaczek

Instytut Psychologii, Wydział Nauk Historycznych
i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław;
kinga.lachowicz-tabaczek@uwr.edu.pl

Poziom samooceny ucznia a indywidualizacja procesu nauczania

Streszczenie

Indywidualizacja procesu nauczania staje się jednym z ważniejszych zadań stojących współcześnie przed nauczycielami. Zazwyczaj jednak konkretne wskazówki, dotyczące sposobu pracy z uczniem, odnoszą się do posiadanego przez niego poziomu określonych zdolności. Okazuje się jednak, że równie ważne może być dostosowywanie metod pracy do osobowości uczniów. Celem artykułu jest pokazanie, jak poziom samooceny uczniów może przekładać się na ich sposób funkcjonowania w szkole, a dokładniej na ich motywację i zaangażowanie w realizację zadań, aktywność w czasie zajęć oraz reakcje na osiągnięcia i niepowodzenia szkolne. Odnosząc się do charakterystyk osób o wysokiej i niskiej samoocenie, proponujemy działania, jakie może podjąć nauczyciel, by umożliwić każdej z grup uczniów efektywniejsze korzystanie z własnych możliwości i zdolności.

Słowa kluczowe

samoocena, indywidualizacja procesu nauczania

Abstract

Background. Individualization of teaching is among the most important tasks of teachers today. However, hitherto, precise suggestions on how to individualize the methods of teaching primarily considered the level

of a pupil's abilities or talents. Individualization should embrace a pupil's personality as well because school achievements are conditioned by not only the level of capabilities but also personality traits.

Aims. In this article, we propose some suggestions for teachers on how to individualize the teaching methods considering students' self-esteem level.

Methods. First, based on different studies on the consequences of low and high self-esteem, we suggest how students' self-esteem level might influence their school functioning, including the level of their motivation and engagement in task execution, activity during lessons, and their reactions to school achievements and failures. Then, based on the characteristics of low and high self-esteem individuals, we propose how to accommodate the ways of supporting each group of pupils in a most effective use of their abilities and skills.

Conclusions. Based on existing studies, we argue that there are no differences between low and high self-esteem students in their capabilities, but there can be large differences in their school functioning. At the same time, we show that possessing high as well as low self-esteem may hinder gaining knowledge and developing skills in a different way. Thus, creating favorable conditions for each group of pupils to learn and develop knowledge and skills is of great value. Especially, given that teachers' expectancies could influence a learner's school success.

Keywords

self-esteem, individualization of education process

Indywidualizacja edukacji, czyli dostosowywanie treści, formy, metod czy środków nauczania do cech i możliwości każdego z uczniów (Palka, 2003), na stałe wpisała się już w programy edukacyjne (Christ, 2013; Lejzerowicz i Galbarczyk, 2018). Jednak konkretne propozycje sposobów pracy z uczniem uwzględniają przede wszystkim poziom jego zdolności (Christ, 2013). Z jednej strony zwraca się uwagę na ich rozwijanie, jeśli są ponadprzeciętne (Limont, 2012). Z drugiej strony wskazuje się na konieczność wspomaganie ucznia, gdy doświadcza on deficytów, spowalniających lub wręcz blokujących przyswojenie przez niego materiału (Cassady, 2011). Tymczasem pełna indywidualizacja nauczania powinna uwzględniać także predyspozycje osobowościowe uczniów. Okazuje się bowiem, że osobowość może wpływać na sukcesy szkolne, w dużym stopniu decydując o motywacjach uczniów, sposobie pokonywania trudności czy radzeniu sobie z przeciwnościami (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino i Barbaranelli, 2011; De Feyter, Caers, Vigna i Berings, 2012). Celem tego artykułu jest dostarczenie praktycznych wskazówek pozwalających na zróżnicowanie sposobu pracy z uczniami o różnym poziomie samooceny.

Samoocenę definiuje się jako postawę lub odczucia dotyczące Ja (Brown, 1998; Rosenberg, 1965). Choć jest ona dość stałą w czasie dyspozycją, można zaobserwować pewne fluktuacje jej poziomu na przestrzeni życia. Samoocena stopniowo wzrasta przez cały okres późnego dzieciństwa aż do wczesnej adolescencji, kiedy zaznacza się jej istotny spadek (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling i Potter, 2002). Następnie poziom samooceny ponownie podwyższa się w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, utrzymuje się na dość stałym poziomie na etapie dorosłości, aż do jej późnego okresu, gdy ponownie się obniża (Orth, Maes i Schmitt, 2015; Orth, Trzesniewski i Robins, 2010). Oznacza to, że nauczyciele w czasie swojej pracy są najpierw świadkami wzrostu samooceny swoich uczniów, a następnie istotnych spadków w jej poziomie, które nie pozostają bez wpływu na sposób funkcjonowania ich podopiecznych w szkole.

Znaczenie samooceny dla problematyki indywidualizacji nauczania wynika nie tylko z jej dynamicznych zmian w okresie szkolnym, ale przede wszystkim z tego, że jest istotnym regulatorem zachowania (Coopersmith, 1967; Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt i Schimmel, 2004; Tafarodi i Swann, 2001), przez co może się przekładać na wiele różnych obszarów funkcjonowania w szkole. Ponadto na bazie cha-

rakterystyk obu grup nauczyciel może z dużym prawdopodobieństwem ocenić poziom samooceny ucznia i zastosować wiedzę o konsekwencjach samooceny w planowaniu zindywidualizowanych metod pracy z nim.

Charakterystyka osób o wysokiej i niskiej samoocenie

Różnice między osobami o wysokiej i niskiej samoocenie ujawniają się w wielu różnych dziedzinach. W obszarze funkcjonowania społecznego osoby o wysokiej samoocenie, w porównaniu z tymi o niskiej, chętniej inicjują kontakty i wypowiadają się na forum grupy (Buhrmester, Furman, Wittenberg i Reis, 1988). Jednocześnie osoby o wysokiej samoocenie, w porównaniu z tymi o niskiej, oceniają wyżej swoje kompetencje interpersonalne i umiejętności rozwiązywania konfliktów, uważają, że są bardziej lubiane i sympatyczne, są też przekonane, że otrzymują więcej wsparcia i akceptacji od innych (Buhrmester i in., 1988; Lakey, Cardiff i Drew, 1994; Leary, Cottrell i Philips, 2001). Co ciekawe, te różnice między osobami o wysokiej i niskiej samoocenie w percepcji swoich umiejętności i relacji społecznych nie znajdują potwierdzenia w opiniach zewnętrznych obserwatorów, którzy oceniają obie grupy w tym zakresie praktycznie identycznie (Buhrmester i in., 1988).

Skłonność do korzystniejszego ocenienia siebie przez osoby o wysokiej samoocenie nie dotyczy tylko obszaru relacji z innymi. Oceniają one także wyżej niż osoby o niskiej samoocenie swoją inteligencję, wiedzę i uzdolnienia (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2011; Wojciszke i Baryła, 2005), choć ich opinie nie znajdują potwierdzenia w obiektywnych wynikach, które świadczą o tym, że możliwości osób o wysokiej i niskiej samoocenie w tym zakresie są takie same (por. Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003). Tym, co rzeczywiście różni te obie grupy, jest samowiedza, która jest bardziej rozbudowana i pewna u osób o wysokiej niż o niskiej samoocenie (Campbell i Fehr, 1990; Greenwald, Belezza i Banaji, 1988), co oznacza, że posiadają one więcej informacji na swój temat i z większą pewnością przypisują sobie różne cechy, zdolności i umiejętności.

Osoby o wysokiej i niskiej samoocenie różnią się także nastawieniem motywacyjnym. U tych pierwszych dominuje motywacja związana z dążeniem do osiągania sukcesów, natomiast u drugich – lęk przed poniesieniem porażki (Heimpel, Elliot i Wood, 2006; Tice, 1993). Dążenie do sukcesu osób o wysokiej samoocenie jest tak duże, że właściwie nie rozważają porażki jako potencjalnego rezultatu podejmowanych przez siebie działań, a w trakcie planowania i realizacji zadań albo w ogóle nie myślą o potencjalnych trudnościach, albo są przekonane, że uda im się je przezwyciężyć (Judge, Erez, Bono i Thoresen, 2002). Z kolei osoby o niskiej samoocenie najczęściej nie uznają sukcesu za możliwy rezultat własnych działań. Można powiedzieć więcej – sukces jest dla nich jednocześnie czymś przyjemnym i zagrożeniem, ponieważ obawiają się, że po jego osiągnięciu wzrosną stawiane im oczekiwania i wymagania (Wood, Heimpel, Newby-Clark i Ross, 2005). Oznacza to, że osoby o niskiej samoocenie obawiają się zarówno porażki, jak i sukcesu.

Nastawienie na sukces osób o wysokiej samoocenie, a na unikanie porażki osób o niskiej, jest związane między innymi z częstszym doświadczaniem przez każdą z tych grup stanów emocjonalnych o różnej waleencji. Tak jak osoby o wysokiej samoocenie mają skłonność do przeżywania raczej pozytywnych emocji, takich jak radość, duma, tak te o niskiej samoocenie częściej przeżywają emocje negatywne, takie jak lęk, smutek czy wstyd (Brown i Marshall, 2001; Watson, Suls i Haig, 2002). Dodatkowo osoby o niskiej samoocenie gorzej radzą sobie z negatywnymi emocjami i przeżyciami – zamiast starać się je przezwyciężyć lub poprawić swój aktualny nastrój, mogą dążyć do ich podtrzymania, kierując się przekonaniem, że zaśłużyły sobie na to, by czuć się źle (Wood, Heimpel i Manwell, 2009).

Te różnice w motywacji i doświadczanych typach emocji przekładają się na sposób myślenia i funkcjonowania osób o różnym poziomie samooceny w sytuacji zadaniowej. Okazuje się, że osoby o wysokiej samoocenie posiadają, w porównaniu z osobami o niskiej samoocenie, wyższy poziom aspiracji (Erez i Judge, 2001) i są w większym stopniu przekonane, że mogą odnieść sukces (Locke i Latham, 2002; McFarlin

i Blascovich, 1981). Wykazują także większą wytrwałość w dążeniu do sukcesu, szczególnie jeśli na drodze do jego realizacji napotkały trudności i niepowodzenia (McFarlin, Baumeister i Blascovich, 1984). Ponadto osoby o wysokiej samoocenie po doświadczeniu niepowodzenia na różne sposoby starają się pomniejszyć jego znaczenie i podtrzymywać korzystne przekonania na swój temat, na przykład poprzez deprecjonowanie źródła negatywnej informacji (Shrauger i Lund, 1975), zaniżanie diagnostyczności zadania (tj. stopnia, w jakim zadanie może wskazywać na poziom posiadanych zdolności), w którym poniosły porażkę (Frey, 1977) albo obniżanie ważności dziedziny, w której doświadczyły niepowodzenia (Major i Schmader, 1998). Osoby o wysokiej samoocenie dokonują też korzystnych atrybucji uzyskanego przez siebie wyniku (Schlenker, Straci i McCarthy, 1976), polegających na przypisywaniu porażki okolicznościom zewnętrznym, takim jak niesprzyjające warunki wykonania zadania (np. hałas czy zbyt wysoka temperatura). Sukcesy natomiast uznają za efekt własnych zdolności. Z kolei osoby o niskiej samoocenie lokują zwykle źródło porażki w sobie, przypisując ją czynnikom wewnętrznym, stałym i globalnym, takim jak własne niskie zdolności czy niski poziom inteligencji, a sukcesy – czynnikom zewnętrznym, np. szczęściu (Schlenker i in., 1976).

Niepowodzenia doświadczone przez osoby o różnym poziomie samooceny wpływają także na ich zachowania społeczne. Osoby o wysokiej samoocenie stają się po porażce bardziej zdystansowane wobec innych i są oceniane jako mniej sympatyczne. Natomiast osoby o niskiej samoocenie po porażce stają się bardziej ugodowe i są oceniane jako bardziej sympatyczne (Vohs i Heatherton, 2001).

Jak zróżnicować proces nauczania w zależności od poziomu samooceny uczniów?

Opisane różnice między osobami o wysokiej i niskiej samoocenie mogą ujawniać się w odmiennych sposobach ich funkcjonowania w warunkach szkolnych. Między innymi mogą wpływać na motywację do rozwijania swoich umiejętności i zdolności, zaangażowanie w realizację zadań szkolnych a także aktywność podczas zajęć. Poziom samooceny uczniów może także decydować o tym, w jakim zakresie sukcesy i porażki w realizacji zadań szkolnych będą motywować ich do dalszej nauki oraz rozpoznawania i rozwijania swoich umiejętności. Wiedza na temat specyficznych sposobów funkcjonowania obu grup uczniów może w związku z tym pomóc w wyborze takich metod pracy, które pozwolą każdej z grup na pełniejsze realizowanie posiadanego potencjału w procesie edukacji.

W jaki sposób motywować osoby o różnym poziomie samooceny do zaangażowania w naukę i wykonywanie zadań szkolnych?

Jednym z głównych celów nauczyciela jest motywowanie i inspirowanie swoich podopiecznych do nauki i realizacji zadań szkolnych. Tymczasem charakterystyki zarówno osób o niskiej, jak i wysokiej samoocenie, mogą utrudniać wzbudzanie motywacji do nauki i rozwoju posiadanych umiejętności u obu tych grup. Tym, co może osłabiać zaangażowanie uczniów o niskiej samoocenie w realizację zadań szkolnych, może być ich przekonanie o własnych niewystarczających zdolnościach i umiejętnościach. Ich motywację do rozwoju może także hamować niewiara w to, że będą w stanie poprzez swoją pracę rozwinąć i poszerzyć własną wiedzę i umiejętności.

Z kolei motywację osób o wysokiej samoocenie do zaangażowania w realizację zadań szkolnych i rozwoju mogą (paradoksalnie) osłabiać ich bardzo pozytywne oceny własnych umiejętności i zdolności. Mogą one dawać tym osobom poczucie, że nie muszą dążyć do dalszego podwyższania swoich umiejętności i rodzić u nich pewność, że poradzą sobie z każdym zadaniem, co może zniechęcać je do wkładania intensywnego wysiłku w rozwiązywanie któregośkolwiek z nich.

Zaangażowanie w realizację zadań i chęć rozwoju własnych umiejętności osób o wysokiej samoocenie będą wzrastać, gdy uznają zadanie lub określony zakres umiejętności za ważne (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2014) lub gdy samodzielnie dokonają jego wyboru (Brockner, 1988; Di Paula i Campbell,

2002). W procesie edukacji można podnosić ważność (osobiste znaczenie) wykonywanego zadania szkolnego poprzez pokazanie uczniowi przydatności realizowanych treści dla jego przyszłego funkcjonowania (np. umiejętność dodawania w pamięci może pomóc w szybkim zorientowaniu się w nieprawidłowym wydaniu reszty z dokonanych zakupów). Zadanie lub dziedziną staną się też ważniejsze dla osób o wysokiej samoocenie, jeśli ich osiągnięcia w tym zakresie mają szansę zostać dostrzeżone i docenione przez innych. Może je mobilizować nawet sama świadomość bycia ocenianymi (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2014), co najprawdopodobniej jest związane z tym, że pragną wywierać pozytywne wrażenie na innych (Tice, 1993).

Natomiast zaangażowanie w naukę i realizowanie zadań szkolnych uczniów o niskiej samoocenie mogą być wyższe wtedy, gdy ich uwaga zostanie ukierunkowana na rozwijanie i zdobywanie kompetencji, zamiast na ocenianie posiadanych przez nich umiejętności i poziomu wykonania zadań. Jeśli będą spostrzegać uczenie się jako proces zdobywania wiedzy i umiejętności, to uzyskana ocena (niezależnie od tego, czy pozytywna, czy negatywna) ma szansę stać się przede wszystkim informacją, jaki poziom wiedzy czy umiejętności aktualnie prezentują. Jednocześnie warto zaznaczyć, że ujmowanie uczenia się jako procesu nie musi zmniejszać zaangażowania osób o wysokiej samoocenie (choć nie zawiera w sobie nadziei na uzyskanie nagrody), ale pod warunkiem, że obszar, w którym może nastąpić rozwój, jest dla nich ważny (Lachowicz-Tabaczek i Śniecińska, 2014).

Jak wspierać aktywność na zajęciach uczniów o wysokiej i niskiej samoocenie?

Uczniowie o wysokiej i niskiej samoocenie mogą także przejawiać inny poziom aktywności podczas lekcji. Wówczas, gdy aktywność jest częścią składową uzyskiwanych przez uczniów ocen z przedmiotów, te różnice mogą przekładać się na wyniki szkolne, uzyskiwane przez obie grupy osób. Ponadto aktywność uczniów w czasie lekcji może decydować o tym, ile nauczyciel poświęci im uwagi, co w zasadniczy sposób może oddziaływać na rozwój ich wiedzy i umiejętności (Rosenthal i Jacobson, 1992).

Ze względu na brak pewności co do posiadanej wiedzy i umiejętności uczniowie o niskiej samoocenie mogą obawiać się zabierania głosu na forum klasy, wyrażania własnych opinii czy dzielenia się swoją wiedzą, a przez to mogą mniej aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Dodatkowo, ze względu na obawę przed wykazaniem się niewiedzą, uczniowie z niską samooceną najprawdopodobniej nie będą zadawać pytań odnośnie do tego, czego nie zrozumieli lub co wzbudziło ich wątpliwości.

Natomiast, ze względu na większą pewność co do posiadanej wiedzy i umiejętności, uczniowie o wysokiej samoocenie będą zdecydowanie bardziej pewnie, otwarcie i niezależnie wyrażać własne zdanie, bez przeszkód będą też zadawać pytania czy wyrażać wątpliwości. W efekcie ich aktywność podczas zajęć będzie większa, a czasem może być wręcz nieproporcjonalnie wysoka w stosunku do aktywności uczniów o niższej samoocenie, co w niektórych sytuacjach może nawet zakłócać płynność prowadzenia zajęć.

W związku z tym szczególnie istotne wydaje się tworzenie szans na większą aktywność uczniom o niskiej samoocenie. Z jednej strony może im w tym pomóc możliwość wykonania dodatkowej pracy w formie pisemnej (wtedy wpływ na ocenę aktywności ustnej i pisemnej powinien być zamienny, czyli albo jedna z nich, albo druga podwyższyłyby ocenę, a nie powinny być przez nauczyciela brane pod uwagę łącznie). Z drugiej strony nauczyciel może starać się pobudzać aktywność uczniów o niskiej samoocenie w czasie zajęć, zachęcając ich do zadawania pytań. Oczywiście taka zachęta będzie kierowana do wszystkich uczniów, jednak jej forma może być szczególnie motywująca dla uczniów o niskiej samoocenie, jeśli nauczyciel podkreśli, że brak zrozumienia jakiegoś elementu nie jest niczym negatywnym, a zadawanie pytań, odnośnie do zagadnień budzących wątpliwości, stwarza szansę na zdobycie nowej wiedzy czy rozwinięcie umiejętności (np. „Świetnie, że o to zapytałeś. Czasami trudno rozróżnić zjawiska polityczne, gospodarcze i społeczne. Spróbujmy zatem teraz wspólnie przeanalizować, co przyczyniło się do wybuchu I wojny światowej i jakie te przyczyny miały charakter.”). Dodatkowo, aby zwiększyć szansę na wyrażanie przez uczniów wątpliwo-

ści i zgłaszanie trudności w zrozumieniu określonej partii materiału, można zaplanować na tę aktywność odrębną część lekcji. Warto wtedy, szczególnie jeśli realizowany materiał był nowy lub trudny, kolejno zachęcać uczniów do zadawania pytań (ustnie lub przy użyciu karteczek). Może to jednocześnie pozwolić na osiągnięcie większej równowagi w poziomie aktywności wszystkich uczniów i pomóc w zaktywizowaniu tych o niskiej samoocenie.

Jak inspirować uczniów o różnym poziomie samooceny do autorefleksji i rozwoju po doświadczaniu sukcesów i niepowodzeń szkolnych?

Zarówno sukcesy, jak i porażki są naturalnym elementem procesu uczenia się. Płynące z nich informacje powinny pomagać uczniom w rozpoznawaniu obszarów, które wymagają jeszcze rozwoju i tych, w których radzą sobie oni dobrze czy nawet ponadprzeciętnie. Jednak wiedząc, jak funkcjonują osoby o różnym poziomie samooceny, można przypuszczać, że zarówno uczniowie z wysokim, jak i niskim jej poziomem, mogą mieć (z różnych powodów) trudności z wyciąganiem konstruktywnych wniosków zarówno z sukcesów, jak i porażek.

Jak zaznaczyliśmy wcześniej, osoby o niskiej samoocenie mają mniej rozbudowaną, mniej pewną i bardziej negatywną wiedzę na swój temat niż osoby o wysokiej samoocenie. W związku z tym niepowodzenia szkolne, takie jak: gorsza ocena uzyskana z jakiegoś przedmiotu, informacja o źle wykonanym zadaniu lub ćwiczeniu czy o niewystarczającym opanowaniu określonego materiału, mogą być przez uczniów o niskiej samoocenie zinterpretowane jako efekt ich niedostatecznych zdolności czy umiejętności, co może tylko utwierdzać ich w negatywnym sposobie spostrzegania siebie. Oznacza to, że porażka najprawdopodobniej będzie osłabiać motywację tych uczniów zarówno do zwiększania wysiłku wkładanego w kolejne zadanie, jak i rozwoju swoich umiejętności.

Bardzo pozytywne przekonania na swój temat uczniów o wysokiej samoocenie mogą natomiast sprawić, że będą dystansować się wobec niepowodzeń szkolnych, uznając je za efekt oddziaływania niekorzystnych czynników zewnętrznych. Pozwoli im to uchronić się przed przyjęciem wynikających z tych doświadczeń negatywnych informacji, ale jednocześnie może utrudnić ich wykorzystanie w dalszym rozwoju swojej wiedzy i umiejętności. Jednak pomimo dystansowania się uczniów o wysokiej samoocenie wobec poniesionej porażki, może ona mobilizować ich do chwilowego zwiększenia wysiłku wkładanego w realizację kolejnego zadania w celu zniwelowania negatywnego wrażenia i udowodnienia, że wcześniejsze niepowodzenie było przypadkowe i nie odzwierciedla poziomu ich umiejętności czy zdolności. Natomiast porażka nie będzie raczej motywowała osób o wysokiej samoocenie do długoterminowego rozwijania wiedzy i umiejętności.

Także sukces szkolny, związany z uzyskaniem wysokiej oceny z jakiegoś przedmiotu, dobrze rozwiązaniem zadaniem, informacją zwrotną od nauczyciela o właściwym opanowaniu jakiejś umiejętności czy zdobyciu odpowiedniej wiedzy, może działać odmiennie na uczniów o różnym poziomie samooceny. Uczniowie o niskiej samoocenie najprawdopodobniej odrzucą pozytywny wynik, uznając go za efekt szczęścia (np. trafienia na łatwe zadania na klasówce). Ponadto sukces może nie prowadzić u nich do wzrostu motywacji ze względu na obawę przed następującym po nim wzrostem wymagań, którym w ich przekonaniu mogą nie sprostać. Z kolei uczniowie o wysokiej samoocenie osiągnięty sukces najprawdopodobniej przypiszą swoim zdolnościom i w ten sposób potwierdzą pozytywne przekonania na swój temat, co może osłabić ich motywację do dalszej pracy nad rozwojem umiejętności i wiedzy.

Wsparcie przez nauczyciela uczniów o wysokiej i niskiej samoocenie w wyciąganiu konstruktywnych wniosków z doświadczanych przez nich osiągnięć i niepowodzeń szkolnych może między innymi polegać na odpowiednim sposobie udzielania informacji zwrotnej. Powinna ona pomóc uczniowi w zniwelowaniu rozbieżności między tym, co już zrozumiał, a tym, czego jeszcze nie udało mu się zrozumieć (Sadler, 1989). Dlatego informacja zwrotna nie powinna zawierać ogólnej oceny zdolności czy cech ucznia (np. „Jesteś

inteligentny”), ale odnosić się do zadania, które realizował, stanowiąc dokładne, opisowe podsumowanie zarówno tych jego aspektów, które wykonał poprawnie, jak i tych, których nie wykonał w sposób właściwy. Pozwoli to uczniowi zrozumieć, co już potrafi robić, a czego jeszcze musi się nauczyć (Hattie i Timperley, 2007). Ponadto motywująca informacja zwrotna przekazana po porażce to taka, która nie koncentruje się tylko na błędach, ale łącznie ukazuje słabe i mocne strony pracy ucznia w odniesieniu do uprzednio wyznaczonych celów edukacyjnych.

Te ogólne wskazówki, choć pozwalają zrozumieć podstawowe zasady tworzenia motywującej informacji zwrotnej, nie wskazują jednak, jak należałoby ją różnicować w zależności od poziomu samooceny ucznia. Ze względu na skłonność osób o niskiej samoocenie do przeżywania negatywnych emocji, z którymi także trudniej sobie radzą, szczególnie ważne jest zadbanie, by negatywna informacja zwrotna nie stała się dla nich źródłem emocji, które uniemożliwią im racjonalną refleksję nad przyczynami niepowodzenia i zablokują motywację do dalszej pracy i nauki. W związku z tym kierowana do nich informacja powinna być formułowana bardziej w formie wskazówek odnośnie do tego, co i w jaki sposób powinni poprawić i przekazywana w sposób bardzo wyważony, przy okazji omawiania tego, co zostało zrobione dobrze. Informacja zwrotna będzie tym bardziej motywująca dla uczniów o niskiej samoocenie, im będzie konkretniejsza i zawierać będzie dokładne wskazówki pomagające w dalszej pracy nad zadaniem. Mogą one dotyczyć m.in. tego, skąd zaczerpnąć wzorzec rozwiązania, jak zdobyć i wyćwiczyć potrzebne umiejętności czy gdzie znaleźć brakujące informacje i jak pomóc sobie w ich zapamiętaniu (np. „Wszystkie daty, które musisz znać, znajdziesz w podręczniku na stronach... Aby ułatwić sobie ich zapamiętanie, narysuj kreskę, a następnie zaznacz na niej punkty odpowiadające kolejnym wydarzeniom, uporządkowanym chronologicznie.”). Podpowiadanie uczniom o niskiej samoocenie sposobów na opanowanie wiedzy powinno dodać im pewności siebie i pozwolić uwierzyć, że mają szansę na rozwój i zrealizowanie kolejnych celów edukacyjnych.

Sukces odniesiony przez ucznia o niskiej samoocenie nie musi w oczywisty sposób przekładać się na wzrost jego motywacji do nauki. Aby tak się stało, przekazywana mu informacja o sukcesie powinna odnosić się do konkretnych umiejętności, które rozwinął i poprawnie wykonanych przez niego elementów zadania (np. „Potrafisz wykonywać obliczenia zawierające ułamki, ponieważ prawidłowo dokonałeś wszystkich przekształceń i dzięki temu uzyskałeś poprawne wyniki.”). Tak zbudowana informacja zwrotna ma szansę zapobiec przypisaniu osiągniętego sukcesu szczęściu. Jak wcześniej wspomnieliśmy, sukces może wzbudzać u uczniów o niskiej samoocenie lęk, że nie będą w stanie sprostać rosnącym wymaganiom. Po to, by nie wzmacniać u nich takich obaw, warto podwyższać kolejne cele edukacyjne powoli i wiązać je także z zyskiwaniem większej wprawy w realizacji zadań czy rozwiązywaniu problemów, a nie tylko ze zdobywaniem większej ilości wiadomości czy podnoszeniem umiejętności (np. „Prawidłowo zapisałeś wszystkie wzory i wykonałeś wszystkie obliczenia. Teraz chciałabym, żebyś rozwiązał jeszcze kilka takich zadań, abyś zyskał swobodę w ich wykonywaniu.”).

Jak zaznaczyliśmy, osoby o wysokiej samoocenie zazwyczaj dystansują się wobec niepowodzeń i odrzucają negatywną informację zwrotną. W celu przeciwdziałania temu można, poza wskazaniem w informacji zwrotnej także prawidłowo wykonanych elementów zadania (jeśli jest do tego podstawa), próbować włączać uczniów o wysokiej samoocenie w jej tworzenie, np. poprosić ich, aby spróbowali wskazać popełnione przez siebie błędy (np. „Spróbuj wskazać, gdzie niepoprawnie zapisałeś daty poszczególnych wydarzeń. Możesz w tym celu sięgnąć do podręcznika.”). Informacja zwrotna, której jest się współautorem, jest bowiem trudniejsza do odrzucenia. Warto też zachęcać uczniów o wysokiej samoocenie do samodzielnego poszukiwania informacji, wyboru strategii rozwiązywania problemu czy ćwiczenia umiejętności potrzebnych do wykonania zadania. Dodatkowo motywację do rozwoju tych uczniów można zwiększać poprzez podkreślanie, że wiedza i umiejętności, które złożyły się na uzyskany przez nich wynik, nie są wrodzone, a podlegają zmianie, dzięki ich ćwiczeniu i poszerzaniu (np. „Talent do matematyki może ci pomóc, ale nie

wystarczy do prawidłowego rozwiązania zadania. Przede wszystkim musisz nauczyć się wzorów skróconego mnożenia, a następnie rozwiązać odpowiednio dużą liczbę zadań, by zyskać wprawę w ich stosowaniu.”). Ponadto w celu zmotywowania osób o wysokiej samoocenie do dalszego działania, zarówno po sukcesie, jak i po porażce, należałoby im stawiać jasno sprecyzowane cele, które potraktują jako wyzwanie (np. „Prawidłowo zapisałeś wzory i wykonałeś obliczenia. Teraz chciałabym, żebyś spróbował przekształcić wzory tak, abyś mógł dokonywać obliczeń dowolnej znajdującej się w nich wartości.”).

Podsumowanie

Wpływ samooceny ujawnia się w wielu aspektach nabywania wiedzy i umiejętności. W tym opracowaniu starałyśmy się opisać te elementy procesu edukacji, w których oddziaływania samooceny są najbardziej widoczne. Różnice w funkcjonowaniu osób o wysokiej i niskiej samoocenie w tych obszarach stały się podstawą dla wskazania działań, które może podjąć nauczyciel, aby wspomóc każdą z tych grup w realizowaniu jej potencjału. Przedstawione propozycje sposobów pracy z uczniami o różnym poziomie samooceny przynajmniej częściowo wpisują się w ogólne wskazówki dotyczące indywidualizacji metod nauczania (por. Sterna, 2016).

Choć wpływ samooceny na funkcjonowanie szkolne jest znaczny, to nie jest ona jedyną zmienną osobowościową, która może na nie oddziaływać. Znaczenie może mieć też specyficzne i globalne poczucie samoskuteczności, czyli przekonanie, że jest się w stanie osiągnąć zamierzone cele, nawet wtedy, gdy pojawiają się trudności na drodze ku ich realizacji (Bandura, 1982; Schwarzer, 1992), czy też niektóre cechy tworzące tzw. Wielką Piątkę cech osobowości (Caprara i in., 2011; Zuffiano i in., 2013).

Przedstawione wyżej charakterystyki funkcjonowania osób o różnym poziomie samooceny wskazują, że zarówno wysoka, jak i niska samoocena mogą utrudniać pełne wykorzystanie własnego potencjału przez ucznia. Choć potocznie uważa się wysoką samoocenę za coś korzystnego, także ona może utrudniać zdobywanie wiedzy i rozwijanie własnych umiejętności, więc niekoniecznie musi się przekładać na sukces szkolny. Znajduje to odzwierciedlenie w wynikach badań, które pokazują, że związki między samooceną a osiągnięciami szkolnymi albo nie występują (Zuffiano i in., 2013), albo są dużo słabsze, niż można byłoby oczekiwać (por. Baumeister i in., 2003).

Właśnie z tego powodu kluczowa staje się rola nauczyciela. Jak pokazały badania, podejście nauczyciela do uczniów i jego przekonanie o posiadanych przez nich zdolnościach mogą przekładać się na ich rzeczywiste osiągnięcia (Rosenthal i Jacobson, 1992). Najprawdopodobniej dzieje się tak dlatego, że uznając ucznia za inteligentnego i zdolnego, nauczyciel poświęca mu więcej czasu i udziela bardziej szczegółowych informacji zwrotnych. Ponadto ewentualnych niepowodzeń takiego ucznia nie przypisuje jego niskiej motywacji, ale swojemu sposobowi przekazywania wiedzy, przez co chętniej i dokładniej objaśnia, na czym polegały błędy ucznia i w jaki sposób może je skorygować w kolejnej próbie wykonania zadania. Dlatego tak istotne jest, jak nauczyciel będzie spozstrzegał osoby o wysokiej i niskiej samoocenie i czy nie będzie przyjmował założeń co do poziomu posiadanych przez nie zdolności, np. na bazie obserwacji aktywności w czasie zajęć, która może być różna dla obu tych grup. Wiedza o tym, że samoocena nie różnicuje poziomu zdolności i możliwości rozwoju oraz poznanie specyficznych barier, mogących utrudniać osobom o wysokim i niskim jej poziomie wykorzystanie własnych możliwości, może pomóc nauczycielowi w stworzeniu obu grupom uczniów warunków, które zwiększą ich szansę na rozwój i wykorzystanie własnego potencjału.

Należy jednak zaznaczyć, że nawet jeśli w okresie szkolnym osoby o wysokiej i niskiej samoocenie radzą sobie dość podobnie, to w późniejszym okresie życia osoby, które miały niski poziom samooceny w okresie adolescencji, mają mniejsze szanse na kontynuowanie edukacji na wyższej uczelni oraz doświadczają większej ilości problemów finansowych i zawodowych (Trzesniewski i in., 2006). Może to oznaczać, że dla tych osób zyski ze zindywidualizowanego podejścia nauczyciela mogą wykraczać poza efektywniejsze funkcjonowanie w szkole, dając im też szansę na lepsze poradzenie sobie w dorosłym życiu. ■

Literatura

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. i Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science In The Public Interest*, 4, 1-44.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Brown, J. D. (1998). *The self*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, J. D. i Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 575-584.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T. i Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Campbell, J. D. i Fehr, B. A. (1990). Self-esteem and perceptions of conveyed impressions: Is negative affectivity associated with greater realism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 122-133.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M. i Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Cassady, J. M. (2011). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism and emotional behavioral disorder. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(7).
- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 19-36.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: CA: Freeman.
- De Feyter, T., Caers, R., Vigna, C. i Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self-efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 439-448.
- Erez, A. i Judge, T. A. (2001). Relationship of core self-evaluations to goal setting, motivation, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1270-1279.
- Frey, D. (1978). Reactions to success and failure in public and private conditions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 172-179.
- Greenwald, A. G., Belezza, F. S. i Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Heimpel, S. A., Elliot, A. J. i Wood, J. (2006). Basic personality dispositions, self-esteem, and personal goals: Approach-avoidance analysis. *Journal of Personality*, 74, 1293-1319.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. i Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693-710.
- Lachowicz-Tabaczek, K. i Śniecińska, J. (2011). Self-concept and self-esteem: How the content of the self-concept reveals sources and functions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 42, 24-35.
- Lachowicz-Tabaczek, K. i Śniecińska, J. (2014). On knowing when to engage: How activation of self-motives moderates the relationship between self-esteem and task performance. *Self and Identity*, 13, 322-333.
- Lakey, B., Tardiff, T. A. i Drew, J. B. (1994). Negative social interactions: Assessment and relations to social support, cognition, and psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 42-62.
- Leary, M. R., Cottrell, C. A. i Phillips, M. (2001). Deconfounding the effects of dominance and social acceptance on self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 898-909.
- Lejzerowicz, M. i Galbarczyk, M. (2018). Szkoła a indywidualizacja. *Edukacja Humanistyczna*, 1, 113-130.
- Limont, W. (2012). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Sopot: GWP.

- Locke, E. A. i Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Major, B. i Schmader, T. (1998). Coping with stigma through psychological disengagement. W: J. K. Swim i C. Stangor (red.), *Prejudice: The target's perspective* (s. 219-241). San Diego, CA, US: Academic Press.
- McFarlin, D. B. i Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.
- McFarlin, D. B., Baumeister, R. F. i Blascovich, J. (1984). On knowing when to quit: Task failure, self-esteem, advice, and nonproductive persistence. *Journal of Personality*, 52, 138-155.
- Orth, U., Maes, J. i Schmitt, M. (2015). Self-esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental Psychology*, 51, 248-259.
- Orth, U., Trzesniewski, K. H. i Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 645-658.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. i Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological Bulletin*, 130, 435-468.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. i Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17, 423-434.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. New York: Princeton University.
- Rosenthal, R. i Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom* (wyd. 2 rozszerzone). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Schlenker, B. R., Soraci, S. i McCarthy, B. (1976). Self-esteem and group performance as determinants of egocentric perceptions in cooperative groups. *Human Relations*, 29, 1163-1176.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy: Though control of action*. New York: Taylor & Francis.
- Strauger, J. S. i Lund, A. K. (1975). Self-evaluation and reactions to evaluations from others. *Journal of Personality*, 43, 94-108.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tafarodi, R. W. i Swann, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31, 653-673.
- Tice, D. M. (1993). The social motivations of people with low self-esteem. W: R. F. Baumeister, (red.), *The puzzle of low self-regard* (s. 37-54). New York: Plenum Press.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M., Moffitt, T. E., Robins, R., Poulton, R. i Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42, 381-390.
- Vohs, K. D. i Heatherton, T. F. (2001). Self-esteem and threats to self: Implications for self-construals and interpersonal perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1103-1118.
- Watson, D., Suls, J. i Haig, J. (2002). Global self-esteem in relation to structural models of personality and affectivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 185-197.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., Manwell, L., A. i Whittington, E. J. (2009). This mood is familiar and I don't deserve to feel better anyway: Mechanisms underlying self-esteem differences in motivation to repair sad moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 363-380.
- Wood, J. V., Heimpel, S. A., Newby-Clark, I. R. i Ross, M. (2005). Snatching defeat from the jaws of victory: Self-esteem differences in the experience and anticipation of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 764-780.

- Wojciszke, B. i Baryła, W. (2005). Sądy o własnej sprawności i moralności a samoocena. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 34-47.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo Kanacri, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M. i Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.

Dorota Kanafa-Chmielewska

Department of Psychology, Faculty of Pedagogical
and Historical Sciences, University of Wrocław,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław;
dorota.kanafa-chmielewska@uwr.edu.pl

Bogna Bartosz

Department of Psychology, Faculty of Pedagogical
and Historical Sciences, University of Wrocław,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław;
bogna.bartosz@uwr.edu.pl

Poczucie kontroli w sferze osobistej, interpersonalnej i socjopolitycznej, nastawienie na stałość lub zmienność a oceny na studiach

Streszczenie

Celem prezentowanych badań jest ustalenie związków pomiędzy poczuciem kontroli a nastawieniem na stan lub mistrzostwo oraz rzeczywistymi osiągnięciami, których wskaźnikami są oceny na studiach w dwóch grupach studentów (N=112 i N=105), studiujących na różnych uczelniach w różnej wielkości miastach. Poczucie kontroli mierzono SOC – 3 D. Paulhus'a, a nastawienie na stan *vs* mistrzostwo przy pomocy trzech metod C. Dweck: Theories of Intelligence Scale-Self Form For Adults, Implicit Theories of Others' Morality for Adults oraz Questionnaire Goal Choice Items. Polską adaptację metod za zgodą Autorów przeprowadziła D. Kanafa-Chmielewska. Oceny semestralne zostały dostarczone przez studentów. Z funkcjonowaniem zadaniowym na studiach, wyrażającym się ocenami, związek mają następujące czynniki jednostkowe: poczucie kontroli w trzech sferach, nastawienie na stan lub mistrzostwo oraz wiek. Dalsze badania nad poczuciem kontroli i nastawieniem na stan lub mistrzostwo wymagają uwzględnienia czynników systemowych obecnych w środowisku, w którym jednostka dąży do realizacji swoich celów. Przedstawione badania mogą mieć konsekwencje poznawcze i praktyczne. Ujawnione zależności wzbogacają wiedzę na temat poczucia kontroli

i nastawienia na stan lub mistrzostwo. Przedstawione metody mogą być użyte do dalszych badań wśród osób polskojęzycznych. Wyniki mogą stanowić materiał porównawczy w pracy terapeutycznej i treningowej.

Słowa kluczowe

zewnętrzna-wewnętrzna kontrola, teorie dotyczące własnej osoby, osiągnięcia studentów

Abstract

The objective of the presented research is to determine the interrelations between the sense of control and the fixed or growth mindset, and the actual achievements indicated by virtue of the grades obtained during studies by two groups of students (N=112 and N=105), attending study programmes in different higher education institutions in various size cities. The sense of control has been measured by virtue of Paulhus' SOC – 3 D scale, whereas the fixed versus growth mindset using three methods by C. Dweck: Theories of Intelligence Scale--Self Form For Adults, Implicit Theories of Others' Morality for Adults and Questionnaire Goal Choice Items. The Polish adaptation of the methods, following a consent obtained from the Authors, has been performed by D. Kanafa-Chmielewska. The end-of-semester grades have been provided by the students. The task-oriented functioning while studying, demonstrated by virtue of grades, is connected with the following individual factors: the sense of control in three spheres, fixed or growth mindset, as well as age. Further research with respect to the sense of control and fixed or growth mindset requires taking into consideration the systemic factors present in the environment in which an individual strives to achieve their targets. The presented research could have cognitive and practical consequences. The revealed dependencies increase the knowledge of the sense of control and the fixed or growth mindset. The presented methods may be used for conducting further research amongst Polish speaking participants. The results could constitute comparative material in therapeutic and training-based work.

Keywords

Internal-External Control, Self-Theories, Student Achievements

Wstęp

Ludzie dążą do maksymalizowania swojego potencjału. W związku z tym, zadają sobie pytanie o źródło osiągnięć osobistych. Chcą wiedzieć, jakie charakterystyki psychologiczne powinni doskonalić, aby osiągnąć swoje życiowe cele. Podobne pytanie stawiają również badacze. Tym bardziej, że nierzadko trudno dostępne cele osiągają te osoby, którym wielu nie dawało dużych szans na sukces. Niniejszy artykuł dotyczy dwóch zmiennych, które mogą maksymalizować prawdopodobieństwo osiągnięcia zamierzonych celów. Są to poczucie kontroli i nastawienie na stan lub mistrzostwo. Dwie grupy badane stanowią studenci. Aby wyjść poza sferę kwestionariuszowych deklaracji osiągnięcia mierzone są ocenami, które zdobyli oni na studiach.

Poczucie kontroli w sferze osobistej, interpersonalnej i socjopolitycznej

Ujęcia poczucia kontroli można uporządkować, posługując się kryterium jakościowym oraz ilościowym. Kryterium jakościowe odnosi się do czynników sprawujących kontrolę nad zdarzeniami życiowymi. Czynniki te mają wymiar wewnętrzny lub zewnętrzny. Pierwsze mają charakter sprawnościowy (*skill*), natomiast czynniki zewnętrzne obejmują: szczęście (*luck*), przypadek (*chance*), przeznaczenie (*fate*) oraz tzw. wpływowe osoby (*powerful others*) (Rotter, 1966; Levenson, Miller, 1974; Lefcourt, 1982, Drwal, 1995).

Kryterium ilościowe związane jest z odległością od Ja (*Self*). Paulhus (1983) wyróżnił trzy obszary, spośród których najbliżej Ja znajduje się sfera sprawnościowych osiągnięć osobistych (*personal efficacy*). Dalej

od Ja położona jest sfera kontroli interpersonalnej (*interpersonal control*), natomiast trzecia, najodleglejsza sfera dotyczy kontroli w środowisku społecznym i politycznym (*sociopolitical control*) (Paulhus, 1983).

Sfera sprawnościowych osiągnięć osobistych (*personal efficacy*), które nie są związane ze środowiskiem społecznym, może dotyczyć, np. sprawności uczenia się języków obcych, zręczności majsterkowania lub wykonywania ćwiczeń fizycznych. Kolejna sfera odnosi się do kontroli interpersonalnej (*interpersonal control*) w diadach i w małych grupach w rodzinie lub podczas nawiązywania i rozwijania relacji koleżeńskich. Trzecia sfera kontroli ma charakter socjopolityczny (*sociopolitical control*) i odwołuje się do „*poczucia posiadania kontroli nad wydarzeniami oraz instytucjami społecznymi i politycznymi*” (Paulhus, 1983, s. 1253). Waga tych wydarzeń może być zróżnicowana, poczynając od zakładania wspólnot mieszkaniowych, na kształtowaniu polityki zagranicznej państwa kończąc.

Nastawienie na stałość lub zmienność

Nastawienie na stałość lub zmienność od lat 70. analizuje Carol Dweck. Do badań skłoniło ją to, że niekiedy zdolni studenci nie radzą sobie z przeciwnościami na studiach i „przepadają” w obliczu trudności, podczas gdy inni, mniej uzdolnieni, z radością i energią pokonują przeszkody i odnoszą sukcesy (Dweck, 2000; Chiu, Dweck, 1997).

Dweck (2000) rozpoczęła swoje naukowe poszukiwania od zidentyfikowania dwóch wzorców reagowania na porażkę: bezradnościowego (*helpless*) oraz zorientowanego na mistrzostwo (*mastery-oriented*). Zainspirowały ją badania Seligmana prowadzone na zwierzętach. Części z nich dano możliwość wytworzenia przekonania o ich kontroli nad sytuacją, a innym nie. W wyniku odczuwanego braku kontroli nad zdarzeniami, zwierzęta z wyuczoną bezradnością poddawały się bolesnej procedurze eksperymentalnej. Natomiast te z nich, u których wytworzono poczucie kontroli, próbowały ratować się z opresji (Seligman, Maier, 1967).

Współcześnie zamiast określenia wzorec bezradnościowy używa się raczej nazwy stałościowy (*fixed*). Dotyczy on studentów, którzy przystępując do wykonania zadania, nastawieni są na otrzymanie za swój wysiłek oceny. Z kolei, studenci przystępujący do zadań z zamiarem nauczania się czegoś nowego przejawiają chęć rozwoju i orientację na mistrzostwo (Dweck, 2013).

Cele badań

Celem ogólnym naszych badań jest ustalenie związków pomiędzy poczuciem kontroli a nastawieniem na stan lub mistrzostwo oraz rzeczywistymi osiągnięciami, którymi są oceny na studiach. Wybór zmiennych nie jest przypadkowy. Jak wspomniano we wcześniejszej części artykułu, orientacja na stan lub mistrzostwo wyrosła z tradycji badań nad poczuciem kontroli. Z kolei, oceny studentów stanowią zewnętrzny efekt ich zachowań w obliczu zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, inny niż kwestionariuszowy samoopis.

Zostały sformułowane trzy cele szczegółowe:

1. Ustalenie związków pomiędzy poczuciem kontroli w 3 sferach a orientacją na stan lub mistrzostwo.
2. Określenie relacji pomiędzy poczuciem kontroli a ocenami.
3. Sprawdzenie związku łączącego orientację na stan lub mistrzostwo z ocenami.

Metody badawcze

Do badania poczucia kontroli został użyty kwestionariusz (Spheres of Control) SOC-3, autorstwa Delroya Paulhusa (1983), w polskiej adaptacji Doroty Kanafy-Chmielewskiej za zgodą Autora. W związku z tym, że jest to narzędzie nieznanne w polskim piśmiennictwie, przedstawiamy je w Załączniku 1. Składa się ono z 30 twierdzeń, do każdej z trzech sfer kontroli odnosi się 10 z nich. Po pięć pytań w każdej podskali przed policzeniem wyników wymaga odwrócenia. Ich numery wskazano w Tabeli 1. Skala odpowiedzi jest sześciostopniowa od 1 „nie zgadzam się” do 6 „zgadzam się”.

Orientację na stan *vs* mistrzostwo mierzono przy pomocy trzech metod dotyczących przekonań na temat: inteligencji (Theories of Intelligence Scale-Self Form For Adults TIS-SFFA), moralności (Implicit Theories of Others' Morality for Adults – ITOM-A) oraz celów (Questionnaire Goal Choice Items – QGCI) uczenia się (twierdzenia: QGCI1, QGCI2, QGCI4) i funkcjonowania zadaniowego (twierdzenia: QGCI3). Możliwości odpowiedzi w narzędziach TIS-SFFA, ITOM-A oraz twierdzeniach QGCI1, QGCI2, QGCI3 były następujące: 1 „zdecydowanie zgadzam się” do 6 „zdecydowanie nie zgadzam się”. Twierdzenie QGCI4 miało 2 możliwości odpowiedzi: „dobrą ocenę” „stawianie czoła wyzwaniom (sprawdzanie się)”. W QGCI rozpatrywany jest osobny wynik dla każdego twierdzenia. Przed obliczeniem punktów odwrócenia wymagają itemy: w TIS-SFFA nr 3, 5, 7, 8 (które zgodnie z sugestią Carol Dweck stanowią osobną podskalę wskazanego narzędzia); w QGCI twierdzenie nr 3 [6]. Autorką polskiej adaptacji metod jest Dorota Kanafa-Chmielewska za zgodą Carol Dweck. Metody ujęto w Załączniku 2.

Użyte metody badawcze przeszły procedurę tłumaczenia z angielskiego na polski i z polskiego na angielski (*back translation*) wykonaną przez dwóch psychologów. Tłumaczenia z angielskiego na polski zostały wykonane również przez tłumacza języka angielskiego. Przygotowane wersje zostały uzgodnione przez sędziów kompetentnych.

Oceny semestralne z przedmiotów, które zaliczyli na studiach do momentu przeprowadzenia badania były dostarczane przez studentów. Na ich podstawie obliczono parametry użyte w analizie: średnią, odchylenie standardowe, dominantę oraz kwartyle.

Wyniki

Osoby badane

Przebadano dwie grupy studentów. Grupa 1 składała się ze 112 osób, 97 kobiet (86,6%) i 15 mężczyzn (13,4%) studiujących na kierunkach humanistycznych w państwowej uczelni, w mieście wojewódzkim liczącym powyżej 600 000 mieszkańców. Najmłodszy uczestnik badania miał 21 lat, a najstarszy 33 lata, średnia wieku to 23 lata. Większość nie pracowała (61%).

Grupa 2 liczyła 105 osób, 83 kobiety (79%) i 22 mężczyzn (21%) studiujących w prywatnej uczelni zawodowej o profilu technicznym w mieście powiatowym zamieszkałym przez około 75 000 osób. Najmłodszy student w tej grupie miał 20 lat, a najstarszy 54 lata, średnia wieku to 29 lat. Większość pracowała (85%).

Różnica wieku między próbami była istotna statystycznie ($F = 131,78$; $p < 0,001$), $t(115,179) = -7,44$; $p < 0,001$. Próba 2 jest również bardziej zróżnicowana pod względem wieku ($SD_1 = 1,94$; $SD_2 = 8$).

Poczucie kontroli

W grupie 1 rzetelność wyrażona alfa Cronbacha dla podskal kontroli personalnej oraz interpersonalnej wynosiła w obu przypadkach 0,78, a w podskali kontroli socjopolitycznej 0,83. Jest to poziom świadczący o spójności narzędzia badawczego i predysponujący do dalszych badań z jego użyciem. Analiza czynnikowa została przeprowadzona z rotacją Varimax dla trzech czynników, które wyjaśniały łącznie 39% wariancji. Ładunki czynnikowe miały w większości wysokie wartości (por. Tabela 1).

Poziom poczucia kontroli malał wraz z oddalaniem się sfery kontroli od Ja. Najwyższy był w obszarze osiągnięć osobistych ($\bar{S}r = 54$), nieco niższy w zakresie relacji interpersonalnych ($\bar{S}r = 51,5$) a najniższy dla kontroli socjopolitycznej ($\bar{S}r = 39,89$). Natomiast im dalej od Self, tym większe było zróżnicowanie odpowiedzi uczestników badania i wynosiło odpowiednio $SD = 6,6$ dla sfery kontroli personalnej, $SD = 7,26$ dla interpersonalnej oraz $SD = 8,57$ w przypadku kontroli socjopolitycznej. W każdej podskali najwyższa możliwa punktacja wynosiła 70. Nikt jej jednak nie zdobył. Minimum i maksimum dla kolejnych sfery

osiągnięć osobistych kontroli interpersonalnej i socjopolitycznej były następujące: 36 – 69; 29 – 68 oraz 15 – 61.

W grupie 2 rzetelność dla podskali kontroli personalnej wynosiła alfa Cronbacha = 0,73, dla kontroli interpersonalnej była najwyższa ze wszystkich trzech podskal alfa Cronbacha = 0,80, a w przypadku kontroli socjopolitycznej miała wartość 0,75. Analiza czynnikowa została przeprowadzona z rotacją Varimax dla trzech czynników, które wyjaśniały łącznie 38% wariancji. Ładunki czynnikowe miały w większości wysokie wartości, poza twierdzeniem 21 (por. Tabela 1).

Im dalej od Ja, tym poziom poczucia kontroli był coraz niższy. Najsilniejsze poczucie kontroli było w sferze osiągnięć osobistych ($\bar{S}r = 51$), nieco niższe w obszarze relacji interpersonalnych ($\bar{S}r = 49,52$), a najniższe w zakresie kontroli socjopolitycznej ($\bar{S}r = 35,92$). Z kolei, zróżnicowanie odpowiedzi rosło w miarę oddalania się od Self ($SD_{per} = 7,58$; $SD_{inter} = 8,05$; $SD_{soc} = 8,38$). Minimum i maksimum dla każdej z podskal były następujące: $27 - 64$; $28 - 67$ oraz $19 - 59$. W żadnej podskali nie pojawił się najniższy możliwy do zdobycia wynik, czyli 10 punktów i najwyższy 70 punktów.

Grupa 1 i grupa 2 różnią się pod względem poczucia kontroli w sferze osiągnięć osobistych ($F = 0,43$; $p > 0,05$; $t(215) = 3,08$; $p < 0,05$) oraz w obszarze socjopolitycznym ($F = 0$; $p > 0,05$; $t(215) = 3,45$; $p < 0,05$), a na poziomie tendencji również w obszarze interpersonalnym ($F = 1,85$; $p > 0,05$; $t(215) = 1,89$; $p = 0,06$).

Tabela 1. Analiza czynnikowa SOC – 3 dla podskal

	Próba 1				Próba 2			
	ładunki czynnikowe				ładunki czynnikowe			
	twierdzenia pozytywne		twierdzenia negatywne (odwrócone)		twierdzenia pozytywne		twierdzenia negatywne (odwrócone)	
SOC_per	1	0,60	7	0,46	1	0,39	7	0,37
	4	0,72	16	0,59	4	0,59	16	0,64
	10	0,59	19	0,40	10	0,52	19	0,51
	13	0,68	25	0,51	13	0,46	25	0,56
	22	0,63	28	0,35	22	0,42	28	0,62
SOC_inter	5	0,49	2	0,43	5	0,71	2	0,54
	11	0,70	8	0,71	11	0,64	8	0,71
	14	0,52	17	0,40	14	0,71	17	0,35
	20	0,58	23	0,58	20	0,61	23	0,48
	29	0,66	26	0,40	29	0,74	26	0,37
SOC_soc	3	0,76	9	0,69	3	0,63	9	0,59
	6	0,83	12	0,55	6	0,82	12	0,44
	15	0,66	21	0,49	15	0,66	21	0,25
	18	0,32	24	0,63	18	0,55	24	0,74
	30	0,61	27	0,62	30	0,54	27	0,33

Przy ustalonych 3 czynnikach, rotacja Varimax

Źródło: opracowanie własne.

Nastawienie na stan vs mistrzostwo

W grupie 1 rzetelność obu podskal – nastawienia na stan i na mistrzostwo wynosiła 0,9. Analiza czynnikowa została przeprowadzona z rotacją Varimax dla dwóch czynników, które wyjaśniały łącznie 79% wa-

riancji. Ładunki czynnikowe klasyfikujące do wymiarów były wysokie – powyżej 0,65. Twierdzenie nr 3 okazało się w podobnym stopniu diagnostyczne dla nastawienia na stan i na mistrzostwo (por. Tabela 2).

W grupie 2 rzetelność obu podskal – nastawienia na stan i na mistrzostwo – była wysoka i wynosiła odpowiednio 0,83 i 0,89. Analiza czynnikowa została przeprowadzona z rotacją Varimax dla dwóch czynników, które wyjaśniały łącznie 72% wariancji. Ładunki czynnikowe były wysokie (powyżej 0,68) i jednoznacznie określały przynależność twierdzeń do czynników (por. Tabela 2).

Im wyższy wynik w TIS-SFFA, tym silniejsze nastawienie na mistrzostwo. W grupie 1 średnia wynosiła 29,41 z odchyleniem standardowym 7,39. Maksymalna punktacja w opisywanej skali to 48. W opisywanej grupie minimum wyniosło 12, a maksimum 46. Wśród badanych studentów przeważała więc tendencja zmiennościowa w odniesieniu do ich inteligencji.

Tabela 2. Analiza czynnikowa dla nastawienia na stan lub mistrzostwo

TIS-SFFA (inteligencja) twierdzenie	Próba 1		Próba 2	
	ładunki czynnikowe		ładunki czynnikowe	
	Czynnik 1	Czynnik 2	Czynnik 1	Czynnik 2
1	0,27	0,88	0,05	0,87
2	0,29	0,89	0,35	0,79
4	0,39	0,81	0,24	0,71
6	0,66	0,47	0,42	0,68
3	0,65	0,61	0,68	0,43
5	0,75	0,42	0,77	0,42
7	0,87	0,25	0,89	0,20
8	0,86	0,22	0,90	0,10

Przy ustalonych 2 czynnikach, rotacja Varimax

Źródło: opracowanie własne.

W grupie 2 średni wynik był na poziomie 31,87 i o podobnym zróżnicowaniu co w grupie pierwszej (SD = 7,55). Punktacja zawierała się w przedziale od 13 (minimum) do 48 punktów (maksimum). Rezultat ten wskazuje nastawienie na mistrzostwo. Różnica wyników między grupą 1 i 2 jest istotna statystycznie ($F = 0,03$; $p > 0,05$; $t(213,46) = -2,42$; $p < 0,05$).

Kolejna skala dotyczyła moralności (ITOM-A). Im wyższy wynik w skali, tym silniejsze nastawienie na mistrzostwo. W grupie 1 uzyskała bardzo wysoką rzetelność (alfa Cronbacha = 0,95). Narzędzie to składa się z 3 twierdzeń, w związku z tym nie przeprowadzono analizy czynnikowej. Maksymalny możliwy wynik wynosił 18 i takie było maksimum w zbadanej próbie, przy minimum równym 3. Średnia była na poziomie 13,23 przy zróżnicowaniu SD = 3,36. W badanej grupie przeważało przeświadczenie o zmienności sfery moralnej.

W grupie 2 skala ITOM-A uzyskała rzetelność alfa Cronbacha = 0,87. Średni wynik był nieco niższy niż w grupie 1 i wynosił 11,5; przy podobnym do grupy 1 zróżnicowaniu (SD = 3,41). Również w tym przypadku badani byli skłonni przypisać zmienność sferze moralnej. Różnica wyników między grupami jest istotna statystycznie ($F = 0,262$; $p > 0,05$; $t(215) = 3,78$; $p < 0,001$).

Ostatnie narzędzie (QGCI) dotyczyło wyboru celów w zakresie uczenia się (QGCI1, QGCI2, QGCI4) i funkcjonowania zadaniowego (QGCI3). Jest ono raczej listą twierdzeń, niż spójnym narzędziem mierzącym jeden konstrukt, o czym może świadczyć niska rzetelność mierzona współczynnikiem alfa Cronbacha, która jest równa 0,62 w grupie 1 i 0,43 w grupie 2.

W grupie 1 zbadani studenci nie unikali trudnych zadań, jeśli mogliby się przy ich wykonaniu dużo nauczyć. W skali od 1 do 6 średnia wynosiła 4,63 (Me i D = 5), przy niewielkim zróżnicowaniu (SD = 1,1). W grupie 2 wartości te były nieco niższe ($\bar{S}r = 4,27$; Me i D = 4), przy nieco większym zróżnicowaniu (SD = 1,16).

W grupie 1 badani deklarują przeciętną ważność uczenia się ($\bar{S}r = 3,80$, Me i D = 4, SD = 1,24). Są skłonni wybrać raczej uczenie się nowych rzeczy zamiast najlepszych ocen. Średnia wynosiła 4,69 (Me i D = 5), przy zróżnicowaniu SD = 1. Przedkładają wyzwania (77% badanych) nad dobre oceny (23% badanych). W grupie 2 uczenie się jest nieco mniej ważne niż w grupie 1 ($\bar{S}r = 3,60$, Me i D = 3, SD = 1,25). Ale podobnie do grupy 1 badani w grupie 2 cenią uczenie się nowych rzeczy bardziej niż najlepsze oceny ($\bar{S}r = 4,24$, Me i D = 4, SD = 1,15). Wyzwania wybiera 65% badanych, a dobre oceny 35%.

Wyniki grupy 1 i 2 istotnie statystycznie różnią się w zakresie konfrontowania się z trudnym zadaniem ($F = 0,001$; $p > 0,05$; $t(215) = 2,43$; $p < 0,05$) oraz ważności uczenia się ($F = 1,322$; $p > 0,05$; $t(215) = 3,05$; $p < 0,05$). W obu przypadkach wyższy wynik uzyskali młodsi studenci z państwowej uczelni.

Oceny

Obie badane grupy studentów różnią się pod względem dominanty ocen, która była nieco wyższa w grupie 1 (por. Tabela 3).

Tabela 3. Uśrednione wyniki dla ocen na studiach

	Wyniki dla ocen na studiach		
	Grupa 1 N = 97	Grupa 2 N = 71	Różnica istotna statystycznie między grupami
$\bar{S}r$	4,00	3,97	NIE
SD	0,66	0,73	NIE
D	3,99	3,57	TAK
Q1	3,48	3,40	NIE
Q2=Me	4,01	3,96	NIE
Q3	4,55	4,51	NIE

Źródło: opracowanie własne.

Weryfikacja Celu 1: Związki pomiędzy poczuciem kontroli w 3 sferach a orientacją na stan lub mistrzostwo

W grupie 1 istniał związek o średniej sile pomiędzy poczuciem kontroli w zakresie osiągnięć osobistych, a poczuciem kontroli w relacjach interpersonalnych ($r = 0,49$, $p < 0,01$) oraz słaba pozytywna relacja łącząca panowanie nad osobistymi osiągnięciami i kontrolę socjopolityczną ($r = 0,23$, $p < 0,05$). Brak związku pomiędzy poczuciem kontroli w sferze interpersonalnej oraz socjopolitycznej.

W grupie 2 ujawniły się związki między wszystkimi sferami kontroli. Relacja o średniej sile łączyła poczucie kontroli w sferze osiągnięć osobistych i kontroli interpersonalnej ($r = 0,48$, $p < 0,01$), a o słabej sferę personalną z socjopolityczną ($r = 0,26$, $p < 0,01$) oraz kontrolę w obszarze interpersonalnym z kontrolą socjopolityczną ($r = 0,22$, $p < 0,05$).

W grupie 1 nie odnotowano współzmienności pomiędzy przekonaniem o zmienności w zakresie inteligencji (TIS-SFFA) i moralności (ITOM-A) a celami dotyczącymi uczenia się (QGCI1, QGCI2, QGCI4) i funkcjonowania zadaniowego (QGCI3).

W grupie 2 wykazano słabą, dodatnią korelację ($r = 0,33$, $p < 0,01$) pomiędzy przekonaniem o zmienności w zakresie inteligencji (TIS-SFFA) i moralności (ITOM-A). Podobnie jak w grupie 1 brak związku wymienionych zmiennych z celami dotyczącymi uczenia się (QGCI1, QGCI2) i funkcjonowania zadaniowego (QGCI3). Istnieją jednak różnice międzygrupowe dotyczące zmienności moralności ($F = 0,005$; $p > 0,05$; $t(103) = -2,61$; $p < 0,05$) wśród osób preferujących dobre oceny lub wyzwania ($\bar{S}r_{oceny} = 10,35$ $< \bar{S}r_{wyzwania} = 12,12$).

Weryfikacja Celu 2: Relacje pomiędzy poczuciem kontroli a ocenami

Analiza współzmienności poczucia kontroli z ocenami w grupie 1 wykazała ujemną, słabą współzmienną między Q_1 a kontrolą w sferze osiągnięć osobistych ($r = -0,21$, $p < 0,05$).

Z kolei, w grupie 2 ujawniły się słabe, dodatnie korelacje między poczuciem kontroli w obszarze personalnym a średnią ocen ($r = 0,25$, $p < 0,05$) oraz poczuciem kontroli najbliższej Self a Q_3 , czyli wysokością 25% najwyższych ocen zdobywanych przez studentów ($r = 0,29$, $p < 0,05$). Wystąpił również słaby, pozytywny związek łączący poczucie kontroli socjopolitycznej z medianą ocen ($r = 0,26$, $p < 0,05$).

Weryfikacja Celu 3: Związki łączące orientację na stan lub mistrzostwo z ocenami

W grupie 1 jedynie przekonanie o zmienności w zakresie inteligencji (TIS-SFFA) koreluje słabo i ujemnie z Q_3 – najwyższymi ocenami ($r = -0,24$, $p < 0,05$). Wykonanie zadania, by się czegoś nauczyć, ale kosztem poniesienia porażki (QGCI1) koreluje ujemnie na niskim poziomie ze średnią ocen ($r = -0,33$, $p < 0,01$) i wszystkimi kwartylami dla ocen (dla $p < 0,01$ kolejno: $r = -0,31$; $-0,29$; $-0,29$), natomiast słabo i dodatnio ze zróżnicowaniem ocen ($r = 0,20$, $p < 0,05$).

W grupie 2 wykonanie zadania, by się czegoś nauczyć, ale kosztem poniesienia porażki (QGCI1) koreluje dodatnio na przeciętnym poziomie z medianą ocen ($r = 0,45$, $p < 0,01$) i dodatnio, choć słabo z 25% najniższych ($r = 0,29$, $p < 0,05$) i 25% najwyższych ocen ($r = 0,25$, $p < 0,05$). Nastawienie na oceny *vs* wyzwanie różnicuje osoby pod względem mediany ocen, wyższej u studentów preferujących wyzwanie ($F = 0,113$; $p > 0,05$; $t(69) = -2,37$; $p < 0,05$). Na poziomie tendencji również w zakresie Q_1 ($F = 1,95$; $p > 0,05$; $t(69) = -1,98$; $p = 0,052$) i średnią ($F = 0,21$; $p > 0,05$; $t(69) = -1,78$; $p = 0,08$).

Sprawdzono również, czy wiek ma związek z nastawieniem na stan lub mistrzostwo. Okazuje się, że wraz z wiekiem rośnie nastawienie na mistrzostwo i chęć wykonywania zadań, by wiele się nauczyć, nawet kosztem ocen. Związek ten był słaby. W grupie 1, $N = 112$; $p < 0,05$, dla QGCI1 $r = 0,22$ a dla QGCI2 $r = 0,21$. Natomiast w grupie 2 $N = 105$; $p < 0,05$, dla QGCI1 $r = 0,24$ a dla QGCI2 $r = 0,25$.

Omówienie wyników

Przebadano dwie grupy studentów, które studiowały na różnych uczelniach i kierunkach, w różnej wielkości miastach. Ponadto uczestnicy badania różnili się wiekiem. W grupie 2 byli przeciętnie o 6 lat starsi niż w grupie pierwszej i bardziej zróżnicowani wiekowo niż w grupie 1. Badani z grupy 1 w większości nie pracowali, w grupie 2 większość była aktywna zawodowo. Wybrane grupy celowo były różne, by ustalić które związki badanych zmiennych mogą mieć charakter uniwersalny, a które mogą być raczej uwarunkowane sytuacyjnie.

Narzędzie do badania poczucia kontroli okazało się wewnętrznie spójne. W obu badanych grupach w miarę oddalania się od Ja poczucie kontroli malało. Najwyższe było w sferze osiągnięć osobistych, nieco niższe w obszarze relacji interpersonalnych, a najniższą wartość osiągnęło poczucie kontroli socjopolitycznej. Jest to wynik świadczący o dobrym przystosowaniu. Najwięcej bowiem zależy od nas, jeśli uczymy się jakichś umiejętności, w diadach i małych grupach na interakcję mają wpływ również inni jej uczestnicy i czynniki

sytuacyjne, natomiast w szerszej perspektywie społecznej poza czynnikami sytuacyjnymi mamy do czynienia również z uwarunkowaniami systemowymi, o charakterze strukturalnym, na które wpływ może być znikomy.

Przykładowo, aby zdobyć pracę, możemy nauczyć się języka obcego, co zależy głównie od nas (sfera personalna), pochwalić się tą znajomością podczas rozmowy o pracę (obszar interpersonalny), ale przy dużym bezrobociu (uwarunkowania systemowe: rząd nie ma pomysłu, jak zmniejszyć bezrobocie; uwarunkowania strukturalne: w regionie nie ma zbyt wielu miejsc pracy, bo taki jest jego charakter społeczno-gospodarczy) i tak nie zostaniemy zatrudnieni.

Ponadto, im dalej od Self, tym zróżnicowanie w zakresie poczucia kontroli jest większe. Ten wynik również świadczy o zróżnicowanej naturze dynamiki relacji interpersonalnych. W różnych relacjach interpersonalnych (rodzinnych, rówieśniczych, pracowniczych) oraz kontaktach społecznych (miejskich, wiejskich, z których pochodzą osoby badane) wpływ na sytuację i system jest zróżnicowany. Ponadto, osoby młodsze, które zajmują się przede wszystkim studiowaniem mogły nie doświadczyć jeszcze takich sytuacji, mogących zweryfikować ich przekonanie na temat kontroli, którą rzeczywiście sprawują nad zdarzeniami w analizowanych sferach. Tym można tłumaczyć ich wyższy wynik.

Narzędzia do pomiaru stałości *vs* zmienności w zakresie inteligencji i moralności są rzetelne. W grupie 2 przeświadczenie o zmienności inteligencji było nieco wyższe. Taki wynik może być efektem własnych doświadczeń osób studiujących, których droga do zdobycia wyższego wykształcenia była nieco dłuższa. Proces samopoznania mógł ich doprowadzić do przekonania, że intelektualnie można się rozwijać na przestrzeni całego życia, dlatego podjęli studia, np. po pewnym czasie od zdania matury. Inaczej było z przekonaniem o zmienności moralności. Wynik niższy w grupie 2 niż w grupie 1 może wynikać z wielu czynników, np. z własnych doświadczeń zdobytych z wiekiem lub z bardziej konserwatywnego nastawienia wobec kwestii moralnych w środowiskach małych miast.

Ogólnie rzecz ujmując, starsi studenci z grupy 2 choć chcą się rozwijać, to jednak bardziej im, niż młodszym studentom z grupy 1, zależy na ocenach. Być może dyplom uczelni wyższej jest im potrzebny do awansu w pracy lub znalezienia lepszej pracy (większość z nich pracuje), oceny traktują więc bardziej przedmiotowo jako środek do celu jakim jest dyplom.

Oceny dostarczyło 97 studentów z grupy 1 i 71 z grupy 2. Jedynie w przypadku dominanty odnotowano różnice międzygrupowe w tym obszarze. Młodszy studenci uzyskiwali najczęściej ocenę 4,0, a starsi 3,5.

W obu grupach najsilniejszy związek wystąpił między poczuciem kontroli w sferze osiągnięć osobistych a sferą relacji interpersonalnych. Jak się okazuje, młodszy studenci nie łączą relacji interpersonalnych z wpływem na szersze otoczenie społeczno-polityczne. Można ten brak zależności wyjaśniać wiekiem niższym w grupie 1 niż w grupie 2 oraz mniejszym doświadczeniem organizacyjnym (jedynie mniejszość studentów z grupy 1 pracowała), które pozwala spojrzeć na relacje interpersonalne jako środek wywierania wpływu na dalsze otoczenie socjopolityczne.

Różnice w zakresie łączenia sfery inteligencji ze sferą moralną (brak związku w grupie 1 i związku w grupie 2) trudno jednoznacznie wytłumaczyć. Ogólnie rzecz biorąc, ludzie mają tendencję do oceniania siebie i swoich bliskich w kategoriach sprawnościowych, a inne osoby w kategoriach moralności (Wojciszke, Abele, 2008). Z drugiej strony, większe doświadczenie w kontaktach organizacyjnych (większość pracujących w grupie 2) może sprzyjać łączeniu wymiaru sprawnościowego i moralnego (Wilmowska, 2009).

Zaskakujący może wydawać się wynik z grupy 1 wskazujący na ujemną relację łączącą kontrolę personalną i poziom 25% najniższych ocen. Innymi słowy, im student bardziej jest pewny kontroli w sferze osiągnięć osobistych, tym niższe są jego najniższe oceny. Nasuwają się co najmniej dwa wytłumaczenia tego stanu rzeczy. Pierwsze ma charakter systemowy. System nauczania grupy 1 działa w ten sposób, że pewność siebie w zakresie umiejętności nabywania wiedzy nie przekłada się na sukces wyrażony oceną i albo studenci nie potrafią ocenić własnych możliwości uczenia się (z różnych powodów), albo te możliwości nie

są przydatne podczas zdobywania ocen. Drugie wytłumaczenie jest osobowościowe i może dotyczyć granicznego poziomu poczucia kontroli w sferze personalnej. Gdy poziom ten zostanie przekroczony, nie jest diagnostyczny dla wysokości ocen, niezależnie od funkcjonowania systemu oceniania. Zresztą poziomów tych może być kilka, bo związek kontroli i ocen może mieć charakter krzywoliniowy.

Z kolei, w grupie 2 kontrola w sferze osiągnięć osobistych koreluje dodatnio z wysokością ocen. Przekonanie, że im lepiej potrafię się uczyć, tym wyższe są moje oceny wydaje się wynikiem intuicyjnym. Z przeciętną wysokością ocen dodatnio koreluje również poczucie kontroli socjopolitycznej. Można ten rezultat tłumaczyć zrozumieniem systemu, który ustanawia reguły oceniania na studiach. Interesujący wydaje się brak związku ocen ze sferą kontroli interpersonalnej. W odczuciu studentów relacja nauczyciel – uczeń w procesie nauczania nie miała takiego znaczenia, jakie się mu zwykle przypisuje.

W młodszej grupie studentów przekonanie o zmienności inteligencji współwystępuje z niższym poziomem 25% najwyższych ocen uzyskanych przez studentów. Jeśli student jest przekonany o zmienności inteligencji, to może ona wzrastać, ale też maleć. Przekonanie o zmienności może więc nie tylko działać dopingująco i pozytywnie, ale również zniechęcająco i negatywnie, zwłaszcza na poziom ocen najwyższych, których zdobycie zwykle wymaga wysiłku większego niż przeciętny. Ryzyko związane z przystępowaniem do trudnych zadań sprzyja zdobywaniu niższych ocen oraz ich większemu zróżnicowaniu. Wśród starszych studentów wyniki są nieco inne. Wykonanie trudnych zadań sprzyja dostawianiu lepszych ocen, choć nie tych najwyższych. Przedstawione różnice międzygrupowe mogą wynikać z odmienności w systemach oceniania w dwóch różnych uczelniach. W obu zbadanych grupach chęć uczenia się dla zdobywania wiedzy, a nie tylko dla ocen, wzrasta wraz z wiekiem.

Wnioski

Analiza badań przeprowadzonych w dwóch różnych grupach studentów pozwoliła wysnuć następujące wnioski. Z funkcjonowaniem zadaniowym na studiach, wyrażającym się ocenami, związek mają czynniki jednostkowe i systemowe. Do czynników jednostkowych można zaliczyć poczucie kontroli w trzech sferach, nastawienie na stan *vs* mistrzostwo oraz wiek. Wydaje się, że należą do nich również doświadczenia zdobyte w organizacji, np. w środowisku pracy, hipoteza ta wymaga jednak empirycznej weryfikacji. Ustalenie czynników systemowych nie było przedmiotem przedstawionych badań. Jednak w toku prowadzonych analiz typ uczelni okazał się istotną zmienną, która wymaga dekompozycji w celu ujawnienia jej kluczowych charakterystyk. W badaniach zostały użyte metody kwestionariuszowe, nowe na polskim gruncie badawczym. Na uwagę zasługuje zwłaszcza kwestionariusz do badania poczucia kontroli w trzech sferach (SOC-3): osiągnięć osobistych, interpersonalnej oraz socjopolitycznej. Wspomniana metoda może być stosowana w wielu kontekstach, w badaniach indywidualnych i grupowych, wśród osób zdrowych i na próbach klinicznych. Podsumowując, przedstawione badania mogą mieć konsekwencje poznawcze i praktyczne. Ujawnione zależności wzbogacają wiedzę na temat poczucia kontroli i nastawienia na stan lub mistrzostwo. Przedstawione metody mogą być użyte do dalszych badań wśród osób polskojęzycznych. Wyniki mogą stanowić materiał porównawczy w pracy terapeutycznej i treningowej. ■

Literatura

1. Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcements. *Psychological Monographs*, 80(609), 1-28.
2. Levenson, H., & Miller, J. (1974). Development of a current scale to measure conservatism-liberalism. *Journal of Psychology*, 88, 241-244.
3. Lefcourt, H. M. (1982). *Locus of Control: Current Trends in Theory and Research*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
4. Drwal, R. Ł. (1995). *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*. Warszawa: PWN.
5. Paulhus, D. L. (1983). Sphere specific measures of perceived control, *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-1265.
6. Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development (Essays in Social Psychology)*, New York, London: Taylor & Francis Group.
7. Chiu, Ch., & Dweck, C. S. (1997). Implicit Theories and Conceptions of Morality, *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 923-940.
8. Seligman, M., & Maier, S. F., Failure to Escape Traumatic Shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74, 1-9.
9. Dweck, C. S. (2013). *Nowa psychologia sukcesu*, [The new psychology of success], Warszawa: Muza.
10. Wojciszke, B., & Abele, A. (2008). The primacy of communion over agency and its reversals in evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 38, 1139-1147.
11. Wilmowska, I. (2009). Moralność i sprawność jako wymiary postrzegania społecznego. [Morality and efficacy as dimensions of social perception] *Psychologia Społeczna* [Social Psychology], 4(12), 199-213.

Załącznik 1

SOC-3

(D. L. Paulhus, adaptacja: D. Kanafa-Chmielewska)

Wykorzystując poniższą skalę, określ, w jakim stopniu każde z twierdzeń odnosi się do Ciebie.

1	2	3	4	5	6	7
Nie zgadzam się						Zgadzam się

- 1. Zazwyczaj mogę osiągnąć to, czego chcę, jeśli ciężko na to pracuję.
- 2. W moich relacjach z ludźmi, zazwyczaj druga strona ma większą kontrolę niż ja.
- 3. Poprzez branie aktywnego udziału w wydarzeniach politycznych i społecznych wszyscy możemy wpływać na to, co się dzieje na świecie.
- 4. Gdy coś zaplanuję, jestem prawie pewna (pewien), że to zrealizuję.
- 5. Nie mam trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu przyjaźni.
- 6. Przeciętny obywatel może mieć wpływ na decyzje rządu.
- 7. Wolę gry wymagające szczęścia niż gry oparte wyłącznie na umiejętnościach.
- 8. Nie jestem dobra (dobry) w kierowaniu rozmową, którą prowadzę z kilkoma osobami.
- 9. Trudno ludziom kontrolować to, co robią politycy w ramach swoich urzędów.
- 10. Prawie wszystkiego mogę się nauczyć, jeśli odpowiednio się do tego nastawię.
- 11. Zazwyczaj mogę rozwinąć znajomość z osobą, którą uważam za interesującą.
- 12. Złe warunki ekonomiczne są skutkiem wydarzeń światowych, które są poza naszą kontrolą.
- 13. Najważniejsze osiągnięcia całkowicie zawdzięczam mojej ciężkiej pracy i moim zdolnościom.
- 14. Zazwyczaj jestem w stanie ukierunkować rozmowę na tematy, które chcę poruszyć.

- 15. Jeśli włożymy w to wystarczająco dużo wysiłku, możemy wyplenić korupcję polityczną.
- 16. Zazwyczaj nie wyznaczam sobie celów, ponieważ trudno mi je zrealizować.
- 17. Zwykle trudno mi skłonić kogoś do pomocy, jeśli jej potrzebuję.
- 18. Jednym z głównych powodów wojen jest to, że ludzie za mało interesują się polityką.
- 19. Czasami pech uniemożliwia mi osiągnięcie założonych celów.
- 20. Jeśli jest ktoś, kogo chcę poznać, to zazwyczaj mogę to zrobić.
- 21. Nie ma nic, co moglibyśmy zrobić jako konsumenci, by koszty życia nie wzrastały.
- 22. Prawie wszystko jest dla mnie możliwe, jeśli naprawdę tego chcę.
- 23. Często trudno mi przedstawić mój punkt widzenia innym ludziom.
- 24. Wpływ na to, co robią wielkie korporacje jest praktycznie niemożliwy.
- 25. Większość tego, co wydarza się w moim życiu zawodowym jest poza moją kontrolą.
- 26. Próbując załagodzić nieporozumienie, czasami tylko je pogarszam.
- 27. Wolę skupić moją energię na czymś innym niż rozwiązywanie problemów tego świata.
- 28. Za bezcelową uważam pracę nad czymś, co jest dla mnie za trudne.
- 29. Łatwo mi przychodzi odgrywanie ważnej roli w większości sytuacji grupowych.
- 30. Na dłuższą metę jako wyborcy jesteśmy odpowiedzialni ze złe rządy, zarówno na poziomie krajowym, jak i lokalnym.

Załącznik 2

TIS-SFFA

(C. Dweck, adaptacja: D. Kanafa-Chmielewska)

Niniejszy kwestionariusz został opracowany w celu zbadania poglądów na temat inteligencji. Nie ma w nim dobrych i złych odpowiedzi. Interesują nas Twoje poglądy.

Korzystając z poniższej skali, wskaż stopień, w jakim się zgadzasz lub nie zgadzasz z każdym z poniższych stwierdzeń, wpisując w polu obok każdego stwierdzenia liczbę, która odpowiada Twojej opinii.

1	2	3	4	5	6	7
Zdecydowanie nie zgadzam się						Zdecydowanie zgadzam się

- *__ 1. Posiadasz pewną dozę inteligencji i nie możesz tak naprawdę za wiele zrobić, aby to zmienić.
- *__ 2. Twoja inteligencja jest czymś, co Ciebie dotyczy, czego nie możesz za bardzo zmienić.
- __ 3. Bez względu na to kim jesteś, możesz istotnie zmienić poziom swojej inteligencji.
- *__ 4. Mówiąc szczerze, nie możesz tak naprawdę zmienić tego, jak inteligentny/a jesteś.
- __ 5. Zawsze możesz w dużym stopniu zmienić to, jak bardzo jesteś inteligentny/a.
- *__ 6. Możesz nauczyć się nowych rzeczy, ale nie możesz tak naprawdę zmienić swojej podstawowej inteligencji.
- __ 7. Bez względu na to, jak dużo inteligencji posiadasz, możesz ją zawsze sporo zmienić.
- __ 8. Możesz znacznie zmienić nawet poziom swojej podstawowej inteligencji.

* Te pozycje mogą być wykorzystywane pojedynczo.

ITOM-A

(C. Dweck, adaptacja: D. Kanafa-Chmielewska)

1. Moralność osoby jest czymś podstawowym i nie może ona jej zbyt zmienić.
2. To, czy jakaś osoba jest odpowiedzialna i szczerą, czy też nie, jest głęboko zakorzenione w jej osobowości. Nie można tego za bardzo zmienić.
3. Nie za wiele można zrobić, aby zmienić cechy moralne jakiejś osoby (np. sumiennosc, prawosc i szczerosc).

QGCI

(C. Dweck, adaptacja: D. Kanafa-Chmielewska)

1. Gdybym wiedział/a, że nie pójdzie mi dobrze z jakimś zadaniem, prawdopodobnie nie wykonałbym/abym go, nawet jeżeli mógłbym/mogłabym się przy tym wiele nauczyć.
2. Chociaż ciężko mi się do tego przyznać, czasami wolałbym/abym dobrze wypaść na zajęciach niż się dużo nauczyć.
3. Dużo ważniejsze jest dla mnie uczenie się [*Uwaga tłumacza: nowych*] rzeczy na zajęciach niż dostawanie najlepszych ocen.
4. Gdybym *musiał/a* wybrać pomiędzy dobrą oceną a stawianiem czoła wyzwaniom (sprawdzaniem się) na zajęciach, wybrałbym/abym...
„dobrą ocenę” „wyzwanie” (sprawdzanie się)

Henryk Jarosiewicz

Department of Psychology, Faculty of Pedagogical
and Historical Sciences, University of Wrocław,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław;
henryk.jarosiewicz@uwr.edu.pl

Activity Type and Career Constructing

Streszczenie

Celem artykułu jest psychologiczna analiza gier językowych (Wittgenstein, 1958) oraz ich wykorzystanie w doradztwie kariery. Nawiązując do koncepcji typów psychologicznych C. Junga (Jung, 1946), autor zbudował model teoretyczny, w obrębie którego gry językowe są rozumiane jako wyraz typowej aktywności podmiotu. W drugiej części artykułu, w nawiązaniu do koncepcji konstruowania kariery M. Savickasa (Savickas M. L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, 2011), autor opisuje cztery typy aktywności: aktora, uczestnika, autora i realizatora. Pokazuje, w jaki sposób wykorzystać gry językowe w diagnozie typu aktywności i w procesie rekonstrukcji obrazu siebie, a także, jak wyjść poza ograniczenia języka. Zwraca uwagę na znaczenie obrazu i swoistego „języka wyboru” w pracy z klientem na przykładzie Obrazkowego Testu Zawodów M. Achtnicha.

Słowa kluczowe

Gry językowe, typy aktywności, konstruowanie kariery, język wyboru, obrazkowy test zawodów M. Achtnicha

Abstract

This paper focuses on the psychological analysis of language games (Wittgenstein, 1958) and their use in career counseling. Having reached to the concept of psychological types described by Carl Jung (Jung, 1946), the author constructed a theoretical model, in which language games are understood as the expression of subject's typical activity. In the second part of this article, referring to the concept of career construction proposed by Mark Savickas (Savickas M. L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, 2012) the author describes four activity types: actor, agent, author and doer. He instructs how to use language games to diagnose an activity type, reconstruct the self-concept and go beyond language limits. He illustrates the significance of an image and a specific "language of choice" in the work with client by the method of the Vocational Picture Test (VPT) invented by Martin Achtnich.

Keywords

Language games, activity types, career constructing, language of choice, Achtnich's Vocational Picture Test

Introduction

Career Construction

Career construction – from the client’s point of view – is an activity whose product is one’s life design; on the basis of a concept of oneself and the world, the clients take decision where to direct their vocational activity. In this sense, they author their own lives and careers. In practice, however, clients often do not succeed in making a career and they turn to career counselors for assistance. A possible reason for this may be lack of mature self-knowledge. According to Savickas (Savickas M. L., 2005; Savickas M. L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, 2012), it is assumed that identity is conditioned by language, and more specifically, that it is a *narrative identity*. Therefore, in career intervention aimed at helping clients in life designing, the counselor employs the narrative when working on one’s career. The purpose of the directed narrative is the reflection and reconstruction of the client’s identity, and in consequence the improvement of his or her decision-making and life-designing ability.

Career construction is to some extent the *art of reconstruction* of the client’s self-knowledge. In this process *typical narrative styles* are recognized. These styles may be perceived – as proposed by Savickas – similarly to “language games” introduced by Wittgenstein. They determine the way how the client is oriented in the world and in consequence the way of thinking and acting: “*The limits of my language mean the limits of my world*” (Wittgenstein, 1922, p. 74). In order to reconstruct their career clients have to reflect on the game and then change it. The change occurs in the client’s language. The methods of work with the client that grow in significance are those which allow insight into the self-concept and the change of the language of narrative. The method that facilitates the *surpassing of language limits* is the Vocational Picture Test by Achtnich (Achtnich, 1979), which can be used to diagnose vocational inclinations as well as build a self-concept in relation to the world of work.

Main body

Conversation and interview in diagnosis

The elements of psychological diagnosis include observation, psychological conversation, interview and tests. An interview is a structured conversation. Savickas proposed a certain structure of the Career Construction Interview (Savickas M. L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, 2012; Savickas i Hartung, 2012). What are its objectives? There are a few. 1) “To enhance narratability” or “ability to tell their stories”. The counselor “concentrates clients’ reflection on the narrative” and thus “helps clients hear what they already know”. This is a process that may be denoted as the so called “simultaneous introspection” in which the client’s and counselor’s reflection is fixed on the same material. 2) To generate material that serves the grounds for rearrangement. 3) To follow Wittgenstein’s assumption that “problems are solved by rearranging what we already know” (Savickas M. L., 2012, p. 11). The diagnosis of what client knows is necessary. Savickas underlines the importance of self-concept and the change of it. He writes: “Client and counselor collaborate in refining the *portrait*”. This seems to be the fundamental issue I wish to focus on in this paper.

Language games

The process of arranging of one’s own activity may be illustrated by a metaphor of “language game” proposed by Wittgenstein (1958). Here, interactions with the world, to which the subject is a party, are seen as “a game”.

Describing *changes* that occurred in the counseling, Savickas writes: “‘When the music changes, so must the dance.’ In psychology we call the dance a paradigm” (Savickas M. L., 2012, p. 2). Individual and so-

cial development is a change of the “game”. This change is triggered by a change in the relation with the world or... by dancer’s initiative.

A conceptual apparatus is needed to analyze language and language games in psychological terms. In the language of activity and product conceptions proposed by Twardowski (1999) language is both an “activity” and its “product”. It is an activity consisting in the denoting of experienced phenomena with words and sentences. The product of this activity is a *linguistic image* of reality, i.e. *a sign*. A sign enables thinking. Below is presented a mechanism explaining how typical games are created.

Psychological analysis of language games

In the conceptual apparatus of activity and product conceptions proposed above (Twardowski, 1999), behavior is a product of activity of will. It is a non-enduring product. In career, behavior is reinforced in the processed material that becomes “a product” (Jarosiewicz, 2014). However – and this is the topic of this paper – the behavior is preserved also in the action maker. An activity becomes typical, which is manifested also in the language -a tool for thinking and communication. A model will be helpful in describing and explaining it. It will help us see how mental activities are expressed in the behavior, and, at the same time, render the subject typical.

The behavior and the products of work constitute the *material* aspect of activity. The *formal* aspect is specified by mental “objects”, i.e. goals and means to achieve them, whereas the *channeling* aspect is connected with the mechanism that directs behaviors, i.e. motivation. This may be illustrated as follows:

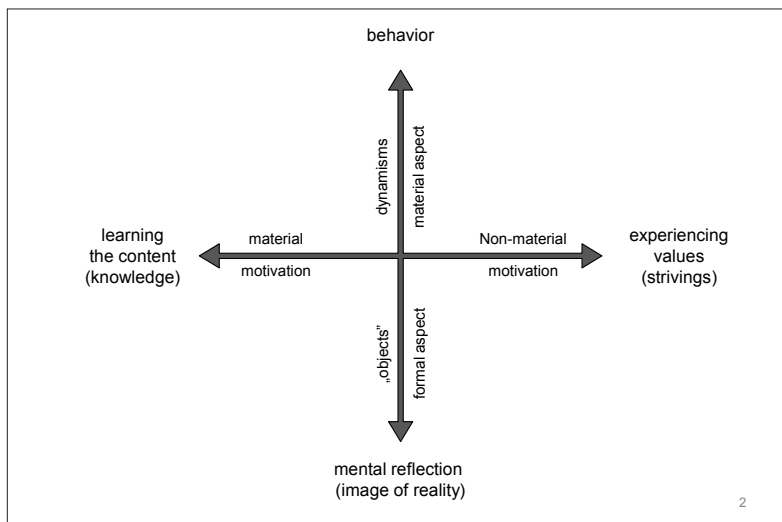


Figure 1: Three aspects of behavior analysis

Three groups of conditions accounting for activity are illustrated in the Figure above. Vertical axis: material and formal aspect of activity. *Material* (dynamic) aspect is the will and dynamisms subordinate to the will (sensual dynamisms and body reactivity). *Formal* aspect consists of mental content that is a part of self-concept and concept of the world. Within this concept a personality is shaped, which is understood as a structure of important relations with the world (Nuttin, 1965). The content of the concept determines the direction of activity (formal “object”)¹. Horizontal axis illustrates the aspect *directing* the

¹ According to D. Super the pattern of career pursued throughout the whole life is the realization of one’s self-concept (Super, 1957).

activities. It is two types of motivation: material motivation determined by the content of knowledge (whose enduring product is knowledge) and non-material motivation determined by experience (and its enduring products: strivings).

Motivation is of substantial significance for the behavior. A motive is anything that “triggers” the will and channels it. Not only the things that are already known channel the behavior. Motivation is related to human needs. What are they? Nuttin writes that “the need is much more about the necessity of some sort of *contact* with the environment *through behavior* than an inner state. (...) The subject of need is the relationship between a body and the environment: the need is a strength which strives to establish or sustain specific structure of this type of relation. In the starting point, a need does not have a specific object, but is a pursuit to find a type of joining the world, i.e. a contact with an object through behavior – a contact to establish a relation required for a proper functioning of psyche” (Nuttin, 1968, pp. 257-258). Nuttin proposes that a need is to do with *relation*: a need is a kind of relation with the world.

The proposed model presents how typical activities and mental products that were pointed out by Jung develop (Jung, 1946). These were *sensations* and *intuitions* (irrational functions as he called them) and *feelings* and *thinking* (rational functions).

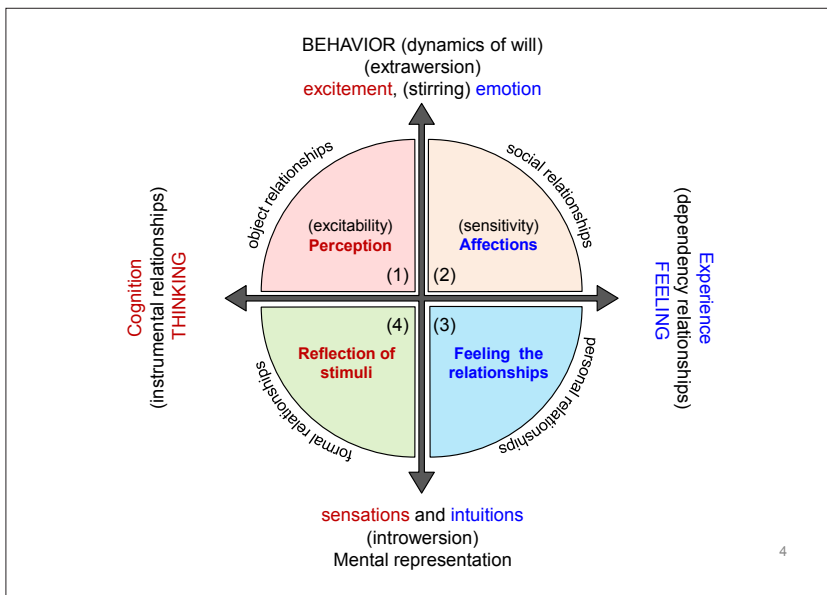


Figure 2: Mental activities and their products

There are two groups of relationships in the model: *instrumental relationships* – the relationships to things and formal relationships, as well as *dependency relationships* – social and personal relationships. Instrumental relationships determine the function of *thinking*, and dependency relationships – *feeling* functions. In the domains of those two relationships two *attitudes* can be differentiated: extravert and introvert. Extraversion is associated with attention focused on the world seen as an “object” or experienced as a “value”. Introversion is about internal representation of the world in which both “objects” and the subject experiencing values are *reflected*. The subject may be internally given in two ways: as an experiencing “ego” that orients itself intuitively in the world, or as a reflected “I”.

The direct product of perception (observance) is not only “the following of attention after an object” but also *activation* of sensual dynamisms, for which I coined a term “excitement”. It is a function of sensual ex-

citability. A product of excitement is a spontaneous behavior channeled by the content perceived (“stimuli”). Parallely to this process, a *change* in the sensual apparatus allows orientation in the situation in terms of the value of the subject’s relationship; it is a function of sensual sensitivity. We deal here with a phenomenon of *experiencing* the value of relationship, the direct product of which is stirring emotion. Excitement and stirring emotion are substantially different. Excitement is expressed in behavior and leads to *integration* of the current mental organization, whilst stirring emotion is not expressed in behavior but in emotional experience.

The product of getting to know things which are perceived is the acquired *mental content*. This content is reflected by the mind as *sensations*, while the mental product of experienced relationships is *emotional experience* (pleasure vs distress). This emotional experience is called by me “a feeling”; Jung called it a *passio* feeling. Due to stirring emotions and emotional experience some relationships are given not in the aspect of content (what is it?) but in the aspect of value determining whether the relationships are *suitable* for the subject. “Value” is a *suitability relationship* with respect to something, somebody, because of something. The experienced relationships are mentally reflected as vague intuitions. The above changes that occur in the subject have adaptive quality. Jung writes: “The relation between subject and object, considered biologically, is always a *relation of adaptation*, since every relation between subject and object presupposes mutually modifying effects from other side” (1946, p. 414). Adaptation is expressed in mental functions and their products. One can talk then, as Jung does, of *habitual* attitude, that is a kind of *habit* of functioning in relation to things (and establishing a bond with a thing) or in relation to people, to one’s own strivings or to one’s knowledge.

The above model helps to explain not only the meaning of language games (define them), but also their mechanism. Usually these are more subtle products than simple actions. For example: “making up a story; and reading it”. Reading is the psychophysical product (behavior) that is a way to *express* certain mental products: “stories”. These, on the other hand, are the products of activity of “making up”. This activity may be of a twofold cause: it is a product of *activity of thinking* basing on the known content, which is mentally reflected, or a product of *activity of imagining*, which is rooted in one’s desires. Therefore, we deal here with formal or personal relationships (3rd and 4th quarter of the Model).

The products of typical mental activities form a specific “internal environment”. An activity becomes typical. People may be *impression-oriented*, i.e. be prone to remain in relation to things, to perceive things and act on them; they may be *intuition-oriented*, who experience social relationships, process them emotionally and “see” the world through this emotional experience; they may be *feeling-oriented*, feel their desires and create their own emotional “answers”; lastly, they may be thinkers, who trust their knowledge and determine the purposes of their behavior through reflection.

The psychological type, as Jung put it, is a *habit*, and therefore “a certain form of psychic activity that remains theoretically the same under varying circumstances” (Jung, 1946, p. 547). Individual differences are determined by *comparing* individuals performing certain tasks; these are *quantitative* measures of their potentials. On the other hand, a *type* is a *qualitative difference* that *accounts for* an activity as well as differences in performance capacity.

Psychological type and activity organization and development

Typical mental activities develop in relation to external situation (intuitions and sensations) or in relation to one’s strivings or knowledge (feelings and thinking). Psychological type is an expression of what “is going on” in the subject. Besides what is going on, one has to mention “action”, i.e. how a person *actively* “organizes” oneself for action. Along with the above, one can talk about *typical activity* that is an expression of a personal subject and not only of its particular actions. This kind of activity is shaped once rational activities – feelings and thinking – develop.

The *purpose* of activity is of substantial significance for voluntary actions. Referring to Jung's typology, it must be noted that the products of mental activities, i.e. sensations and intuitions, feelings and thinking do not directly affect the purpose of behavior, but rather they are its *motives*. Motives indirectly affect formal "objects" that channel behavior. How do they come to existence? On the basis of content of mental *concept*, as a result of decisive processes, some values (relationships) are recognized as a *purpose* of activity, whereas mental activities and their products become the *means* to achieve the purpose. It is a process of >organizing oneself< for a purposeful action. The product of this process is a *holistic* mental organization, usually called a *character* (Fromm, 1947).

From Actor to Author

Four dimensions of activity organization

Relational activity model shows how typical mental activities and their products are *organized* with one another as regards particular activity types. It is connected with the logic of developmental process. The process of development is cyclical and divided into phases (see Figure 3). One can distinguish four phases of the model corresponding to different types of relationships: relationships to things – 1st quarter, relations to people (social relationships) – 2nd quarter, personal relationships (to one's own strivings) – 3rd quarter and formal relationships – 4th quarter. Certain phases of the process get fixed in some people, which results in the development of a psychological type (habit). Further, as Jung showed (Jung, 1946), there is the following regularity: one activity is dominant, another one – which is different in quality – has an auxiliary role, whilst the remaining two are subdued. For example, there are people with dominant processes of observation and participation in social interactions: phase 1 and 2, without participation of the processes of feeling and reflecting: phase 3 and 4; such people are, as it were, "immersed" in a situation.

The life activity type constitutes a kind of *functional entirety* organized around one of the four dimensions of the activity model: extraversion or introversion, dependency relationship or instrumental relationship. An activity type combines two kinds of action. These are usually actions that belong to the neighboring developmental phases. Given the above, one can distinguish four typical vocational activity *styles* or activity *types*.

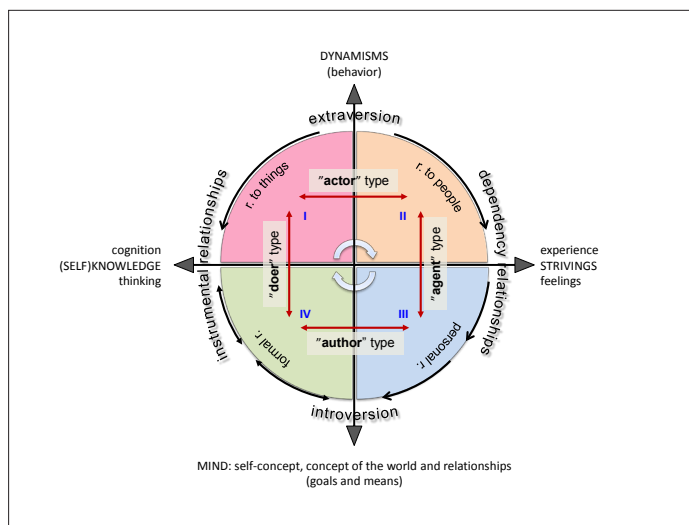


Figure 3: Professional activity types

In order to distinguish these types I am using the terminology coined by Savickas having added the “doer” type. The types are as follows: the type oriented on situation-related activity, “here and now” (“actor”), the type oriented around the dependency relationship (“agent”), the type organized around instrumental relationships (“doer”) and the type preferring inward-oriented activity (“author”). Savickas (Savickas M. L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, 2012) writes that in his paradigms of career intervention clients are “seen” as “actors”, “agents” or “authors”. I suppose that they are “seen” in those ways as they ARE typical actors, agents or authors. And they are actors, agents or authors because they have preferences as to specific relations with the world and adopt specific attitudes.

Actor Type is *extrovertly* outward-oriented to the world, which serves a venue for a spontaneous action and offers a chance to “show” oneself and one’s products. The developed *culture* is connected with actions related to perceiving things (processes) and experiencing social relations (people). Non-enduring product of these actions is a spontaneous behavior. Actor is a *man of expression*. Two types of expression can be named: artistic behavior that is a product of experiencing impressions – characteristic for an “artistic” Actor, and assertive behaviors – for a “hard” Actor. A “hard” Actor is affected by limitations and, acting efficiently, spontaneously removes them. Enduring products are changes in external situation – *creativity*. The *climate* preferred by an Actor consists in relations to things and people. *Self-development* of an Actor is prompted by experiencing relations with people (agency) and developing *communication* skills – this is the case for a social type (2nd quarter of the model), and through getting to know things and processes and acquiring executive skills – an activist type (1st quarter of the model). Therefore, an Actor becomes Agent or Doer.

Agent Type is oriented on *dependency relationships* (intrinsic), in which Agent participates emotionally. Agents do not only experience relations and spontaneously reorganize their behaviors (as Actors do), but they also experience emotions. Agent’s preferred *climate* consists in social relations: Agent is affected by relations with people, and feels values. Non-enduring product of agency are feelings. Agent is a *man of feelings*. Feelings bring in a new element to the mechanism of activities: they stimulate spontaneous evaluation of situation which may be experienced as pleasant and appealing (good) or distressful and aversive (“bad”).

Two kinds of feelings can be distinguished: *passio* feeling that is a product of emotional experience (experience of being moved) in relation to people – in the case of a “sensitive” Agent, and *actio* feelings that are the response to the values felt – a “cool” Agent. The enduring products of agency condition the *subject getting mature*. At the level of sensual dynamism, disintegration of drive and opening for social relations occur, whilst at the (personal) level of consciousness the product of experience is the longing for affection (emotional mood) and striving for the desired relations to be re-established. The enduring product of feeling values is a *bond with people* and values and emotional channeling of activity (social inclinations). Agent Type experiences problems of relationships and resolves them with emotions. Agent’s behavior consists in “problem solving”.

Agent’s self-development is facilitated through moving from extravert orientation: *passio* feelings, to introvert orientation: *actio* feelings; from the search of affections to emotional engagement. Behavior is a product of *spontaneous choices* of a formal object. *Non-material motives* are of great importance; these are the relationships that are *intuitively* given, and the relations to values with which a *bond* was created (social inclinations).

Doer Type is oriented to *instrumental relationships* (task-oriented). Doers do not only perceive things and processes (just as Actor does), but also they *get to know* them. The developed culture is connected with actions related to cognition and mental reflection of the learnt content in the form of impressions and imaginings. Doer is a *man of cognition*. There are two kinds of cognition: cognition of things and processes (relations between things) characteristic for a “practician” Doer, and general cognition based on mental reflection of reality – “theoretician” Doer. Enduring products of cognition are *knowledge* and a *bond with things* (life channeling).

Doer's self-development is prompted by moving from extravert orientation and spontaneous action to introvert orientation and systematic actions. Behavior is a product of *decisive actions* that determine formal objects of behavior. *Material motivation* is of fundamental importance. The preferred climate is relations to things ("practician") and relations to "data" (formal content) – Doer "theoretician".

Author Type is *introvert-oriented* by the content of "inner environment", which is the product of mental culture. The preferred climate is created by the relation to the world of personal desires (strivings). The developed *mental culture* is connected with inner actions, feeling own desires (strivings), whose non-enduring products are not feelings but *creative imagining*. This is *individualization*. These imaginings are reinforced in the *ideals of being* which shape personal *readiness to act*. It is a type of Author "creator". Author's self-development requires moving from personal relationships to instrumental relationships, wherein *action designs*, i.e. *ways of being "me"*, are generated. It is the type of Author "designer". The ways of being express the person's readiness for self-realization. The spontaneously generated ways of being may be subjected to reflection. A product of reflection is a cognitive representation of contents of mental reflection, namely the *concept of one-self* in relation with the world. It is *self-knowledge*. The subject of the created self-knowledge are *ideals of being* and *ways of being*. The content of self-knowledge (product of reflection) are the *subjective aims* and the *objective ways* of fulfilling them. They are inner "objects" the subject uses to direct its activity (self-determination).

It must be noted here that the object of reflection is the content of twofold origin. In the case of Author "designer", these are – usually pretty vague – contents of mental reflection: intuitions, preferred values, ideals of being and spontaneously chosen ways of being. The self-knowledge that is produced is the so called "hot knowledge". For Doer "theoretician", they are the reflections of the so called "cold knowledge" composed of impressions, imagining of potential of action and general notions that may be taken from outside.

Wittgenstein points out that language games are multiple, e.g. "speculating about an event" and "forming or teasing hypothesis". However, there is always *somebody's* game, and moreover this very person uses words, sentences and stories typical for themselves. Therefore, in order to understand the meaning of the game, it must be assumed that the game is a product of the subject's activity which is typical. An Agent type, an emotional person, who has been overlooked in a company and imagines that his or her needs have not been satisfied, would "speculate about an event" differently from an egotistic Author who feels disregarded and imagines the ways to "pay back" for the insult. Yet other speculations are in the head of Doer who draws unfavorable conclusions regarding the participants of the "event".

Meaning of language in activity organization

As apart from individual differences that can be spotted in behavior, there are typical differences; "language games", whose *rules* were developed earlier in the client's life, appear in the counseling relationship. There are two features of language games that can be noticed in a more profound analysis of them. Firstly, typical relationships are *designated* in the language that is specific to them. Words and sentences that describe object relationships are different than words and sentences the subject uses to designate social relations; these in turn are different from the language in which one's desires and fantasies are communicated. Although this is a pretty obvious assertion, it has significant consequences, as extravert persons organize their activity quite differently from the introverts.

The analogous situation in communication concerns words, sentences and stories. *Words* mean relationships that are experienced and things that are perceived. *Sentences* mean situations and behaviors endowed with value. In *stories*, what we can find is a protagonist who expresses the ideals of being and ideals of conduct, for example: "Making up a story; and reading it".

A client is typical and uses language in a typical manner. On the other hand – the language *uses the client*, i.e. influences the client's manner of dealing with problems.

Therefore, relational counseling is “immersed” in the client’s language in line with Wittgenstein’s credo “*The limits of my language mean the limits of my world*” (Wittgenstein, 1922, p. 74). Therefore, *client’s complaint* introduces and outlines *current* and possible ways of solving the problem.

The process of “coping” with problems has two aspects: construction of the concept of self in the world (dependency relationship) and channeled behavior called problem solving (instrumental relationships). Referring to Gestalt language (Koffka, 1935) one can say that the subject with its relations with the world *appears* – both intuitively and emotionally – in the mental image. Unfavorable change in the relations with the world generates negative experience and desire to change the activity. The subjective *goal* of the activity becomes a new state of the subject (required relations with the world), e.g. promotion at work. This state is achieved *indirectly* by *choosing* specific *way* of conduct.

Language of choice

A popular phrase “body language” indicates in fact the language of emotions and feelings. Emotional thinking is expressed not only as a bodily expression. It is naturally expressed in everyday choices (Jarosiewicz, 2013a). Each feeling *is already* a choice of certain relationships with the world. As Kulczycki writes, “having learnt how a given person has behaved in a longer period of time, we can find that despite a considerable variety and changeability more or less adapted to the current circumstances, the behavior is specific. This specificity can be noticed in the choice of one sort of states and omitting others, in underlying certain aspects of a situation and disregarding others, in using the same ways and forms of conduct, even if other ways and forms are available” (Kulczycki, 1998, p. 34). The purpose of counseling intervention is to help the client understand and modify these choices.

A *language of choice* is used for *choice tests*. In these tests we do not reach to a notional knowledge of the world of work but to the picture of this world. It seems that by referring to the picture one enters a “royal road” on which one can easily communicate one’s strivings. What do we know about pictures? In his *Tractatus* Wittgenstein created the picture theory. According to Wittgenstein, cognition is a process of creating images of reality. The basic object is a picture, but the simplest one is an element of the picture² (besides, also the models I am presenting in this paper are pictures). In the Vocational Picture Test (BBT) by Achtnich (Achtnich, 1979; Achtnich i Ferreira Filho, March 1993, vol. 42; Achtnich, 2013) the “elements” of pictures are neither people nor professions, but the *relationships* between the subject and work environment. Test pictures are the so called logical pictures that coherently represent the world³. And the test itself can be referred to as a “sample of life”: what a given person intuitively “sees” in his or her life, he or she can also see and choose in test depictions.

Don’t think, but look!

Using Achtnich’s VPT test I assume that there are four aspects that can be identified in the analysis of the client’s orientation in the world of work. These aspects are as follows: 1/ distinguishing certain categories of phenomena, 2/ designating them using words of a language, 3/ understanding the meanings, and 4/ thinking, i.e. deeper understanding.

Category Creation Stage: As prescribed in the test procedure, a client is asked to divide pictures into three categories: the pictures he or she likes, the pictures he or she dislikes, and those he or she feels indifferent about. Based on the choices a factor-based key of vocational inclinations is created. The key is anal-

2 “2.13 To the objects correspond in the picture the elements of the picture”.

3 “2.181 If the form of representation is the logical form, then the picture is called a logical picture. (...) 2.19 The logical picture can depict the world”.

ogous, just like the key to preferences in Holland's questionnaire (Holland, 1973), however, what we get here is the information not only on inclinations but also *aversions* "towards" specific relations.

Next, the "positive" pictures are divided into groups. Clients are instructed as follows: "In your opinion, which pictures can be grouped together? Which ones have something in common?" Several groups are created in this way (usually clients choose from 10 to 50 pictures, 25 on average). The groups are ordered according to priority: "Which group is the most important for you? Which one is the most appealing?"

Naming (Designating) Stage: The examiner lays photographs of the preferred group before the client and asks: "What do these pictures have in common?" The answer is put down thoroughly, word by word. If the examined person hesitates with an answer, we can ask: "Why did you group these together?" We ask the client to name this group of pictures.

Meaning Establishment Stage: The words we use *designate* something and *mean* something. We already know which pictures have been designated with a name of the group, but we still do not know "what" those terms mean to the client; how he or she understands them. To establish that, we have to analyze the *associations* relating to each of the pictures assembled in the first group. "Which of these pictures do you like the most and why? What is attractive for you in this picture? What can you feel by looking at this picture?" Further questions asked to incite associations are as follows: "What attracts you in this? "What do you like about this picture?" "What is the meaning of this photograph for you?" The answers given by the examined person are written down word by word. It is essential to analyze individual meanings in the diagnosis. Achtnich underlines: "If a person does not express in words his or her attitudes towards the pictures, the test is not suitable for valid interpretation. We are convinced that the structure of subject's inclinations can be recognized by examining a range of factors, but its specificity can be conveyed only through associations" (Achtnich, 1979, p. 21).

Deeper Understanding Stage: Wittgenstein gives us a hint: "Don't think, but look! (...) Don't say: 'There *must* be something common, or they would not be called 'games' [language games] '-but look and see whether there is anything common to all'" (par. 66). What is there for the client to *see* when the selected pictures are discussed? Each picture depicts specific vocational relations. These are the "subject" – "work environment" relationships the client is inclined to choose, as he or she finds them important. In other words, these are the "games" that suit him or her. It is important, however, that the client should see for oneself what suits him or her, that he or she should name it and assign meaning to it. Achtnich writes: "Association is valid when it allows for 6 aspects; these are as follows: *name* of the profession, *action*, *tool*, *the subject* of the profession, *place* of work and *goal* (...). If the examined person fails to indicate action, tool or subject of the profession, further questions must be asked" (Achtnich, 1979, p. 24).

At the last stage of the interview, the examined person is to point at 5 pictures he or she considers the most important. It is a specific frame that ends the test. We ask the client to look at the selected pictures and say what kind of person he or she is, what he or she would appreciate in his or her career. We can instruct the client to complete the sentence, e.g. "I would appreciate in my career..." or: "I am a person who...". We ask the client to say or write how he or she benefited from the test.

Achtnich's test may be called a "mirror method", because a person who talks about the pictures can see oneself in them like in a mirror. During the many years we have used Achtnich's test in the practice with clients, we have got convinced that it is a perfect method for the reconstruction of client's self-knowledge as it allows exceeding the limits of language. In this method, it is the client who is active. He or she can speak through his or her choices and talk about them. The counselor only "equips" the client with "tools" – pictures that are the "mirror" in which the client can *see* his or her inclinations. What is significant, the client can *see* not only work environment, but also *himself or herself* in this "decor".

The meaning of an image of reality in the career

Shaping of an image of reality

The relationships with the world where the subject is developing have a substantial meaning for the shaping of an image of reality. These are instrumental relationships that can be called “object games” and dependency relationships, or else “social games”. Owing to activities and their products, the subject orients itself in the world and designates those relationships in a language, the result of which are “language games”. Then, based on the designated relationships an image of reality is created in one’s mind. A person tries to understand the reality, namely grasp the meaning of things and processes (relationships between things). Apart from the meanings of *things*, *personal* meanings appear, that is the meanings of feelings that are the consequence of person’s participation in the world. At last, the meaning of the subject itself emerges. Jung called this process of going from passive participation through emotional “entanglement” in the world and ideals of being to a clear image of oneself, the process of individuation. The images of reality that come to exist are typical.

Four types of pictures

The specific character of a picture is associated with a twofold nature of experience which influences the way the world is presented; there are pictures shaped with external experience (observation) as a dominant factor, or with inner experience. In *instrumental relationships* an *analytic* image of the world is created. It is the product of activities of cognition and the creation of general notions, which are generated on the grounds of mental reflection (Figure 2, p. 8). The sentences that appear in the Doer’s language are *realistic* opinions on the world and stories about what can *be done* in the world.

In *dependency relationships* a *holistic* image of *one’s life situation* is created as a result of inner emotional experience – an intuitive image and image of feelings is shaped – the image of the world of values. The sentences that usually appear in the Agent’s language are *axiological judgments*. Agent experiences a “good (or bad) climate” and tries to behave in such way so as to keep that climate or improve it. The activity is connected with non-material motivation and is directed to “problem solving”.

The image of the world that emerges from the Actor’s utterances is composed of meanings of situations, which is congruent with Actor’s *extravert* character. Actors give meanings to things that are important to them (elements of projection are commonplace here), and see themselves as somebody who can influence the situation. The identity that emerges from the narrative is a “capable I”, as Actor is a person of *action*. Actors’ stories are about their conduct and the products of this conduct.

The inner concept of self appears in the narrative of the *introvert* Author. The sentences that build utterances are stories about Authors themselves. However, the reflection that leads to the discovery of one’s own identity is often very difficult. The obscure “ideals of being” are obstacles preventing from building a mature self-knowledge⁴. Actors are endowed with rich imagination and create *visions of self* with which they identify themselves. This inclination to indulge in fantasies may be seen as an axial symptom of neuroticism. The method of narrative identity building proposed by Savickas is very efficient in creating more realistic designs of life.

Discussion

In the client – counselor cooperation called “career reconstruction” (Savickas M. L., *Constructing Careers: Actor, Agent and Author*, 2012), *language* is of key importance. It is so, because in sentences which always

⁴ Adler (Adler, 1986) underlines the role of *fiction* in coping with complexes developing in social relations.

are judgments concerning oneself and the world, the subject not only designates certain relationships with the world using words (“language games”), but it gives them meaning, the consequence of which can be seen in the *reality model*. Thanks to this, the subject can think of oneself and the world, communicate and undertake action. The formal subject of behavior is conditioned by habitual mental activities and their products (sensations, intuitions, feelings and thinking), and thus its behavior becomes habitual (typical). The subject *prefers* certain relationships and attitudes towards the world, which can be seen in its habitual choices and decisions.

A vast experience gained from the work with clients, in which we use the Vocational Picture Test devised by Achtnich (Jarosiewicz, 2012) and the Career Construction Interview (Savickas i Hartung, 2012), allows us to draw certain conclusions regarding the counseling workshop. Firstly, in the course of directed reflection over oneself, during which one reaches to the image and language of choices, it is possible to go beyond the limits of language. The picture is an element that intermediates in the process of the provision of meanings. In the spontaneous narrative, we get not only to the image of oneself. An image “emerges” from the picture of one’s life situation, as Jung underlines (1946). Even if this picture is not clear, we can talk about typical “portraits” of the client (Actor, Agent or Author). The style of narration is typical as it is conditioned by the mental type (Jung, 1946) and “language games” (Wittgenstein, 1958).

Language is also our >tool< of activity change. In the “primitive” language we learn in our early childhood, language “designates” typical relationships, and thus transforms them into “language games”. The above can be presented as the following process: relationship à choice à language, as habitual choices and decisions get reinforced and fixed in the language. The client does not always know what he or she has designated in language, and consequently he or she does not know what game he or she is involved in. However, there is a possibility of making new choices in the counseling interaction by going through the process: language à choice à thinking of oneself and the world. When the client is talking about the appreciated relationships, the language does not only “designate” them, but gives them new “meanings”. New relationships the subject is currently *satisfied* with are decided upon. This all allows completely new, revised way of thinking of one’s career. In effect, a person’s own action designs are created.

Secondly: it seems that clients’ choices reveal not only their identity, but – above all – their *typical activity*. Such activities manifest themselves in spontaneous choices of relationships, both with the “external” world (Actor) and the “inner” world (Author). The spontaneous choices made by the client in life above all, but also in the process of diagnosis, need to be “closely examined” for both of these relationships. This can be done with the use of Vocational Picture Test of Achtnich. A similar method is utilized when we discuss stories from the earliest childhood (Savickas i Hartung, 2012). Reaching to their memories, the clients also *choose* what appeals to them *personally*, even though they usually do not know why. The diagnosis of inclinations to specific vocational relationships can be performed for individuals as young as 13 years old, when their knowledge of professions is still not very broad. However, people of this age have usually already developed a concept of self and the world. Counselors may have difficulties in expressing this concept. How can one draw conclusions regarding career from it? Career research and consultations conducted with the use of *pictures* and *stories* make it possible. ■

References

- Achtnich, M. (1979). *Der Berufsbilder-Test. Projektives Verfahren zur Abklärung der Berufsneigung*. Stuttgart Wien: Verlag Hans Huber Bern.
- Achtnich, M. (2013). Vocational Picture Test VPT (BBT). A Projective Method for the Clarification of Vocational Preferences. Its Application in Vocational and Career Counseling. W: H. Jarosiewicz (Ed.), *Qualitative Methods in the Professional Diagnosis* (pp. 103-129). Wrocław: "Nowe Życie".
- Achtnich, M., & Ferreira Filho, J. (March 1993). The Berufsbildertest: Vocational Pictures. *The Career Development Quarterly*, 42, 262-269.
- Adler, A. (1986). *Sens życia*. Warszawa: PWN.
- Fromm, E. (1947). *Man For Himself. An inquiry into the psychology of ethics*. Greenwich, Conn.: Fawcett Premier.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choice: a theory of careers*. Englewood Cliffs: Printice-Hall.
- Jarosiewicz, H. (2012). *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jarosiewicz, H. (2013a). Metareflection on decisions concerning career choice. *Polish Journal of Applied Psychology*, 3, 53-71.
- Jarosiewicz, H. (2013b). *Qualitative Methods in the Psychological Diagnosis*. W: H. Jarosiewicz (Ed.), *Qualitative Methods in the Professional Diagnosis* (pp. 23-49). Wrocław: "Nowe Życie".
- Jarosiewicz, H. (2014). Essence and Function of Career Development. *Career Designing. Research and Counselling*, 3, 37-64.
- Jung, C. (1946). *Psychological Types or The Psychology of Individuation*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Kidd, J., & Super, D. E. (1979). Vocational maturity in adulthood: Toward turning a model into a measure. *Journal of Vocational Behaviour*, 3, 255-270.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. London: Lund Humphries.
- Kulczycki, M. (1998). *Rozważania wokół zagadnień psychologicznego poradnictwa życiowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nuttin, J. (1965). *La structure de la personnalité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nuttin, J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN.
- Paluchowski, W. J. (2001). *Diagnoza psychologiczna*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Savickas, M. L. (2012). Constructing Careers: Actor, Agent and Author. *The Counseling Psychologist XX(X) 1-15*, <http://www.apa.org/education/ce/constructing-careers.pdf>.
- Savickas, M. L. (2005). *The Theory and Practice of Career Construction*. W: S. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley&Sons.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *My career story. An Autobiographical Workbook for Life-Career Success*. Kent, OH.
- Super, D. (1957). *The psychology of Careers*. New York: Harpers & Row.
- Twardowski, K. (1999). *Actions and Products*. W: J. B. (Eds.), *On Actions, Products and Other Topics in Philosophy* (pp. 103-133). Amsterdam and Atlanta: GA: Rodopi.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London: Kegan paul, Trench, Trubner & CO.

Marcin Leśniak

Department of Psychology, University of Wrocław,
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland
marcin.lesniak@uwr.edu.pl

Patryk Mazurkiewicz

Department of Neurology, Institute of Psychiatry and
Neurology, ul. Sobieskiego 9, 02-957 Warsaw, Poland

Wojciech Czepiel

Department of Neuroradiology, Institute of Psychiatry
and Neurology, ul. Sobieskiego 9, 02-957 Warsaw,
Poland

Joanna Seniów

Department of Neurology, Institute of Psychiatry and
Neurology, ul. Sobieskiego 9, 02-957 Warsaw, Poland

Amnestic Syndrome Following Surgical Transection of Fornix: A Single Case Study with Short-Term Follow-up

Streszczenie

Artykuł opisuje przypadek 25-letniej kobiety, u której wystąpił ciężki zespół amnestyczny po operacji torbieli koloidowej trzeciej komory mózgu. Pooperacyjne badanie radiologiczne ujawniło obustronne przecięcie sklepienia – wiązki włókien łączących struktury limbiczne zaangażowane w procesy pamięci. Wstępna, szczegółowa ocena neuropsychologiczna wykazała obecność niepamięci następczej jako izolowanego zaburzenia poznawczego. Chora uczestniczyła w programie rehabilitacji, który obejmował indywidualne i grupowe sesje treningu poznawczego. Zaobserwowano znaczącą poprawę funkcjonalną w trakcie sześciu tygodni zdrowienia wspomaganego rehabilitacją poznawczą, jednak ilościowe miary w postaci wyników testowych nie w pełni ją odzwierciedlały. Niniejsza praca przyczynia się do wzmocnienia istniejących dowodów na kluczową rolę

sklepienia w procesach pamięciowych. Omówione zostały także praktyczne i teoretyczne problemy związane z oceną funkcjonalną w tego typu przypadkach klinicznych.

Słowa kluczowe

zespół amnestyczny, sklepienie, ocena neuropsychologiczna, rehabilitacja poznawcza

Abstract

We describe the case of a 25-year-old female, who developed severe amnesic syndrome following surgical removal of a third-ventricle colloid cyst. Postoperative radiological examination revealed bilateral transection of fornix – a bundle of fibers which connects limbic structures involved in memory. Extensive initial neuropsychological assessment revealed anterograde memory impairment as an isolated cognitive disorder. The rehabilitation program comprised both individual and group cognitive training sessions. Significant functional improvement was observed during six weeks of recovery supported by rehabilitation. However, these improvements were not fully reflected in the quantitative measures. The study contributes to the growing evidence regarding the crucial role of the fornix in memory. Practical and theoretical issues related to functional assessment are discussed.

Keywords

amnesic syndrome, fornix, neuropsychological assessment, cognitive rehabilitation

Introduction

Amnesic syndrome is classically defined as profound, global (i.e., independent of a to-be-learned stimulus modality), and relatively isolated memory impairment caused by brain injury (O'Connor & Verfaellie, 2002). Lesion location is traditionally used to distinguish three amnesic syndromes: bilateral medial temporal lobe amnesia, diencephalic amnesia, and basal forebrain amnesia. Growing evidence suggests that these syndromes share many clinical characteristics on a behavioral level (Markowitsch & Staniloiu, 2013), with some questions raised regarding the differentiation of temporal lobe amnesia versus diencephalic amnesia. New data indicate that these two allegedly different syndromes should be considered disturbances of the “extended hippocampal system” (Aggleton & Brown, 1999) which encompasses hippocampi, mammillary bodies, anterior thalamic nuclei, and fornices. Focal damage to one element of this hippocampal–anterior thalamic axis appears sufficient to cause full-blown amnesic syndrome. The fact that structural damage in one site may cause functional (Caulo et al., 2005) and structural (Loftus, Knight & Amaral, 2000; Tsivilis et al., 2008) abnormalities in distal but connected structures in the neural memory system demonstrates the regulation of memory and human cognition in general by extended and complex cortico–subcortical networks.

Recent decades have seen the generation of considerable data regarding the role of fornix damage in amnesic syndrome. Such inquiry is prompted by the fact that fornices contain efferents from hippocampi to mammillary bodies and cholinergic afferents to hippocampi (Douet & Chang, 2015; Aggleton & Brown, 1999). Most related reports in humans concern the outcomes of surgical removal of a third-ventricle colloid cyst – a rare benign intracranial tumor. However, post-stroke bilateral damage to fornix has also been reported (Takano, Tatewaki, Mutoh, Ohara, Yamamoto, & Taki, 2018). The frequency of memory disorders after a surgical intervention varies considerably across studies (e.g., Mathiesen, Grane, Lindgren & Lindquist, 1997; Hernesniemi & Leivo, 1996; Desai, Nadkarni, Muzumdar & Goel, 2002). Such reports usually lack precise neuropsychological data. However, when a detailed neuropsychological assessment

is reported, a straightforward image emerges. A fornix transection – particularly bilateral and usually with a transcallosal surgical approach (Brandling-Bennett et al., 2012; Hernesniemi & Leivo, 1996) – leads to an amnesic syndrome (Aggleton et al., 2000; Calabrese, Markowitsch, Harders, Scholz, & Gehlen, 1995; Gaffan & Gaffan, 1991; Hodges & Carpenter, 1991; McMackin, Cockburn, Anslow & Gaffan 1995; Poreh et al., 2006; Vann et al., 2009; Mazarakis, Summers, Murray, Waiter, & Fouyas, 2011). Similar findings are reported regarding fornix damage resulting from isolated stroke (Korematsu, Hori, Morioka & Kuratsu, 2010) and TBI (D’Esposito, Verfaellie, Alexander & Katz, 1995).

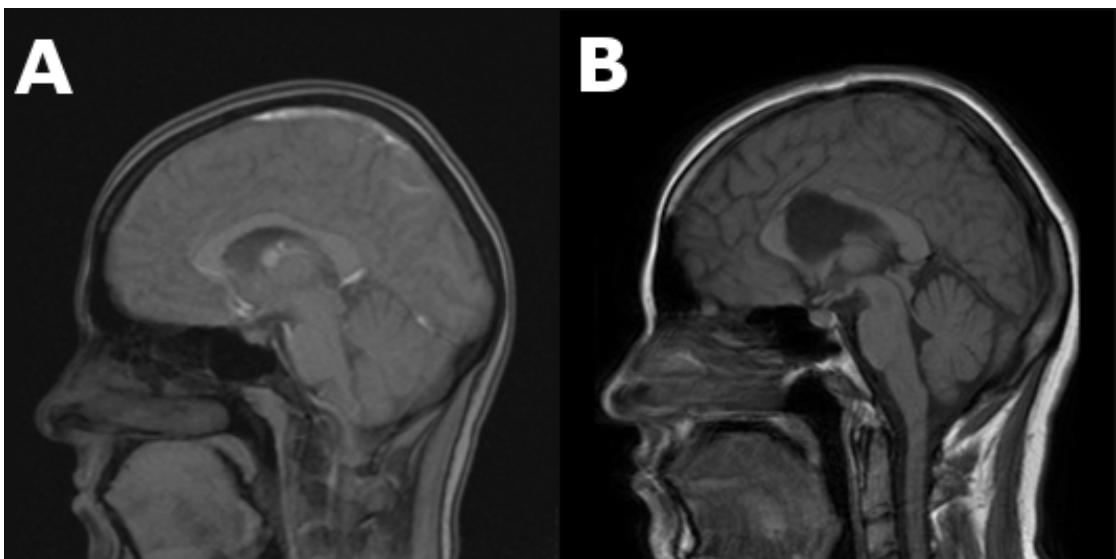
The present case study reports the neuropsychological profile of a young female patient who underwent third-ventricle colloid cyst removal. Extended neuropsychological assessment of memory and other cognitive domains was performed, using conventional cognitive tests, the ecologically valid tool – the Rivermead Behavioral Memory Test (Wilson et al., 2008; for a review of the issue of ecological test validity see: Marcotte, Scott, Kamat & Heaton, 2010) and observational, functional scales. These tools cover all disability levels distinguished by WHO (2001), i.e. impairment (conventional tests), activity limitations (ecological tests) and participation restrictions (functional scales). Follow-up neuropsychological examination was conducted after six weeks of rehabilitation in order to measure its effectiveness and the rate of recovery.

Materials and Methods

Case Report

A 25-year-old, right-handed female M.C., with 16 years of education was referred to the Department of Neurological Rehabilitation one month after surgical removal of a third-ventricle colloid cyst. The predominant symptoms on admission were severe amnesia and ataxia. Prior to surgery, the patient had been self-dependent in activities of daily living, without any cognitive or physical dysfunctions. During the approximately two-week period preceding surgery, the patient complained of headache, dizziness, nausea, vertigo, and photophobia. A brain tumor of $5 \times 7 \times 8$ mm in size was revealed by pre-surgical MRI (Figure 1A), and its exact type was confirmed by post-surgical histopathological examination.

Figure 1. The presurgical (A) and postsurgical (B)MRI of patient M.C. in sagittal view



Postsurgical MRI revealed lesions encompassing the genu, the anterior parts of the corpus callosum body and the cingulate cortex, and the fornix body (Figure 1B), typical sequelae of a transcallosal surgical approach.

Procedure

Neuropsychological Assessment

Neuropsychological examination performed four weeks after the surgery, involved detailed interviews with the patient and her relatives, observation of spontaneous behaviors during the patient's stay in the ward, and cognitive assessment with particular regard to memory functions. The following memory measures were included:

- Rey Auditory–Verbal Learning Test (RAVLT; Strauss, Sherman & Spreen, 2006) to measure learning, recollection, and recognition of verbal information;
- Rey Complex Figure Test (RCFT; Meyers & Meyers, 1995) to measure visuospatial memory;
- Rivermead Behavioral Memory Test (RBMT; Wilson et al., 2008), an ecologically valid battery for measuring various memory functions;
- Pattern Recognition Memory Test from Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery (CANTAB, Cambridge Cognition, Cambridge, United Kingdom), a forced-choice visual recognition task with immediate and delayed trials;
- Boston Naming Test (BNT; Kaplan, Goodglass & Weintraub, 2000) to assess language functions, especially related to semantic memory;
- Information subtest of the WAIS-R (Brzezinski et al., 2004) to assess semantic memory;
- Vocabulary subtest of the WAIS-R, an indirect index of premorbid cognitive status (Lezak, Howieson & Loring, 2012);
- Mayo-Portland Adaptability Inventory 4 (MPAI-4; Malec & Lezak, 2008) and Functional Independence Measure/Functional Assessment Measure (FIM+FAM; Turner-Stokes, Nyein, Turner-Stokes, Gatehouse, 1999), both observation-based functional scales, with the items related to memory used alone to avoid confounding with other cognitive abilities. The assessment was conducted by the leading clinician (P. M.).

We also utilized the following short-term/working memory, attention, and executive functions tests:

- Digit Span Forward, Digit Span Backward (from WAIS-R) and Spatial Span Forward, Spatial Span Backward (SSP; from the computerized test battery CANTAB), respectively, to measure verbal and visuospatial aspects of working memory/attention;
- Rapid Visual Processing – the processing speed/attentional task from CANTAB;
- Delayed Matching to Sample task (DMS; from CANTAB), a computerized version of the forced-choice visual recognition task;
- Wisconsin Card-Sorting Test (WCST in the polish adaptation; Jaworowska, 2002) to assess abstract thinking and set-shifting functions of the executive system;
- Stockings of Cambridge (SOC), a computerized analogue of Tower of London from CANTAB battery, for testing complex task planning and execution;
- Similarities subtest of the WAIS-R, assessing abstract thinking;
- Raven's Progressive Matrices (RPM; Jaworowska & Szustrowa, 2000), a general fluid intelligence test.

We assumed that conventional cognitive tests, ecologically valid tests and functional scales served as indices of impairment, activity limitations and participation restrictions aspects of disability, respectively. Therefore, all levels of disability from the WHO framework (2001) were taken in consideration.

Neuropsychological Rehabilitation

Forty-minute individual training sessions were attended five days per week, and mainly comprised internal mnemonic strategy practice, for example, rehearsal with fixed and expanding schedules, organizing material, making associations, engaging multiple modalities in a learning process, loci method, and errorless learning. These interventions were supported by conventional memory training using the computerized battery for cognitive rehabilitation (RehaCom; Hasomed GmbH, Magdeburg, Germany). External strategies (e.g., based on digital devices and traditional calendars) were minimally practiced because the patient spontaneously used them to a great extent, with good functional results. The patient also participated in fifteen 60-minute group therapy sessions focused on education about post-injury memory problems and coping strategies (for detailed description, see Leśniak, Mazurkiewicz, Iwański, Szutkowska-Hoser & Seniów, 2018)

Results

Initial Neuropsychological Testing Results

Data from interview. The patient's main complaints (confirmed by family members) included severe problems remembering events, people and content of conversations. She seemed concerned and worried about being disoriented and helpless in many everyday situations showing no signs of anosognosia. However, her mood and affective reactions were appropriate to her status and complaints.

General intellectual functioning, attention/working memory, executive functions. Table 1 presents quantitative data regarding general intellectual functioning, attention/working memory, and executive functions. General fluid intelligence (RPM) was assessed as above average. The patient achieved an average score on Vocabulary subtest, suggesting good premorbid cognitive functioning. Immediate memory – usually considered as attentional span (Lezak, Howieson & Loring, 2012; see also Scott & Schoenberg, 2010) – was assessed in auditory (Digit Span forward) and visual modalities (SSP forward), and both scores were in the normal range. Normal scores were also achieved on the backward versions of both tasks, which are indicators of the executive working memory. Processing speed performance (RVP) was impaired in the first pre-treatment testing. However, RVP has a memory component and thus should not be treated as a simple measure of attention. The executive tests scores relating to planning ability (SOC), concept formation, and set shifting (WCST) were in the normal range. Abstract thinking was preserved (Similarities subtest). We concluded that executive/attentional functioning and general/fluid intelligence were rather spared. The cognitive measures that were assessed as normal in the pre-treatment testing were excluded from the follow-up.

Table 1. *The Patient's Scores and Their Normative Interpretations*

Neuropsychological test	Time of testing			
	Initial assessment		Follow-up	
	%	Interpretation	%	Interpretation
Raven's Progressive Matrices	85	High average	-	
WAIS-R				
Vocabulary	63	Average	-	
Information	50	Average	-	

	Time of testing			
	Initial assessment		Follow-up	
Similarities	75	High average	-	
Digit span	75	High average	-	
CANTAB				
Spatial span	50 (5a)	Average	50 (5a)	Average
Delayed matching to sample				
Delayed	0	Extremely low	0	Extremely low
Simultaneous	100	Very superior	100	Very superior
Pattern recognition memory				
Immediately	<5	Unusually low	<5	Unusually low
20-min delay	<5	Unusually low	<5	Unusually low
Stockings of Cambridge	60	Average	-	
Rapid visual processing	<1	Extremely low	<10*	Low average
WCST				
Perseverative errors	81	High average	-	
Categories	>16	Normal	-	
RAVLT				
A1 trial	6a		4a	
A5 trial	9a		8a	
A1-A5 sum	43a		32a	
Post-interference	0a		0a	
20-min delay	0a		0a	
Recognition	5a		3a	
RCFT				
Copy	99	Very superior	99	Very superior
3-min delay	<1 (10a)	Extremely low	31 (22a)b *	Average
30-min delay	<1 (0a)	Extremely low	24 (21a)b *	Low average
RBMT				
General memory index	<1	Extremely low	<1	Extremely low
First and second names (delayed)	2	Extremely low	5b	Unusually low
Belongings (prospective memory)	<1	Extremely low	<1	Extremely low
Appointments (prospective memory)	1	Extremely low	1	Extremely low
Picture recognition (delayed)	<1	Extremely low	<1	Extremely low
Story (prose recall)				
Immediate recall	25	Average	1	Extremely low
Delayed recall	<1	Extremely low	<1	Extremely low
Face recognition (delayed)	<1	Extremely low	<1	Extremely low
Route				
Immediate	<1	Extremely low	16*	Low average
Delayed	<1	Extremely low	5b	Unusually low
Messages (prospective memory)				
Immediate	16	Low average	50*	Average
Delayed	9	Low average	<1	Extremely low
Orientation and date	<1	Extremely low	<1	Extremely low

	Time of testing			
	Initial assessment		Follow-up	
Novel task				
Immediate	2	Unusually low	25*	Average
Delayed	9	Low average	<1 ^b	Extremely low
FIM/FAM – the memory item	1c – total assistance, i.e., subject contributes <25% of the effort or is unable to do the task		3c – moderate assistance, i.e., subject still performs 50-75% of the task	
MPAI-4				
Memory item (“Problems learning and recalling new information”)	4c,d – severe problems; interferences with activities more than 75% of the time		3c,d – moderate problem; interferences with activities 25-75% of the time	
Fund of information item (“Problems remembering information learned in school or on the job; difficulty remembering information about self and family from years ago”)	1c,d – mild problem		1c,d – mild problem	

Note. The obtained scores were converted to the percentile scale (see Strauss, Sherman & Spreen, 2006). When informative, raw scores were also reported. The Wechsler system of classification ranges was derived from Brooks, Sherman, Iverson, Slick & Strauss (2011). CANTAB, Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery; FIM/FAM, Functional Independence Measure/Functional Assessment Measure; MPAI-4, Mayo-Portland Adaptability Inventory 4; RAVLT, Rey Auditory Verbal Learning Test; RBMT, Rivermead Behavioural Memory Test; RCFT, Rey Complex Figure Test; WCST, Wisconsin Card Sorting Test; WAIS-R, Wechsler Adult Intelligence Scale – Revised.

*Improvement of >1 SD.

^aRaw score.

^bImprovement related to remembering an immediate memory test trial after a delayed trial completion.

^cLikert-type scale.

^dDetailed qualitative description of the Likert-type scale available in Malec & Lezak (2008).

Memory functions. Table 1 presents scores on the specific memory function measures. Verbal memory (RAVLT) was severely impaired. Immediate memory span (A1) could be considered normal. Introduction of the distractor list of words prevented the patient from recalling any information from the previously read list. After a 20-minute delay, recall and recognition were severely impaired such that the patient did not remember that the examiner had read the word list. RCFT scores revealed clear pathology in visuospatial memory. The three-minute delay figure reproduction was significantly incomplete, in striking contradiction to the maximum direct copy score. After the next 27-minute delay, the patient could not freely recall anything about the prior figure copying.

Visuospatial recognition memory scores (PRM, DMS) were also well below normal. Although these are roughly immediate tests, some characteristics of PRM (interference due to sequential presentation of a supraspan and the presentation pace during a forced-choice phase) and DMS (a delay) may make them difficult for amnesic patients. The patient also performed poorly on the ecologically valid RBMT. The overall score fell considerably below the normal range. Considering the particular subtests of RBMT, the vast majority of scores were in the range suggesting pathology. The exceptions were the subtests measuring immediate verbal prose memory and short-term prospective memory, where normal scores were obtained, which is consistent with the above-mentioned verbal test (immediate span in RAVLT). After delay the patient usually had no recollection of the immediate memory tasks.

Furthermore, when asked about the date the patient usually stated the approximate date of the surgery, which is in line with the predominantly anterograde amnesia. Analysis of this case provided cogent evidence for the high fragility of stored memory traces when faced with interference, and for severely impaired consolidation in the described type of amnesia. The quantitative and qualitative data strongly supported the diagnosis of severe anterograde amnesia. Retrograde memory was assessed by means of interview pertaining mainly to the events suggested by Kopelman and colleagues (1989). Retrograde amnesia with a marked temporal gradient was observed. Memories from childhood were relatively spared in contrast with moderate deficit regarding adolescence and early adulthood, and severe deficits regarding events that had occurred during approximately 6 months prior to the surgical intervention. Some difficulties with naming were observed in everyday situations and in the chosen items of BNT, but her speech was fluent.

Follow-up Assessment Results

Follow-up testing after approximately six weeks of rehabilitation did not show significantly changed quantitative scores, with the exceptions of relatively better performance on the immediate and delayed visuospatial memory tasks (RCFT and the three RBMT subtests). Worsening of the test scores was observed either. This may suggest the possibility of intermittent attentional problems. Nevertheless, overall daily functioning did substantially improve. The patient began to remember more information pertaining to the daily episodes from previous days, with improved quantities of remembered episodes and superior elaboration compared to in the pre-rehabilitation period. To quantitatively describe this functional improvement, we conducted retrospective assessment using the memory items from MPAI-4 and FIM+FAM. Both scales provided a sufficiently accurate scoring system to describe the functional behavioral change (Table 1). Despite the lack of considerable quantitative improvement on memory tests, the patient was able to remember her test performance after delays, which had been highly problematic before rehabilitation. This rather qualitative advancement in test performance was in agreement with the improved functioning in natural situations. Overall, the significant functional recovery (mainly related to everyday episodic/autobiographical memory) was weakly reflected in the tests scores (the majority of the post-interference and/or delayed trials remained in the impaired range).

Discussion

The presented case confirms that fornix damage can lead to profound amnesic syndrome with predominant anterograde and less severe retrograde memory disturbances. The use of the term “amnesic syndrome” is valid because of the multimodal and relatively isolated nature of these dysfunctions. The patient’s anterograde amnesia characteristics were congruent with other studies of amnesia with a similar brain injury location (Aggleton et al., 2000; Calabrese, Markowitsch, Harders, Scholz, & Gehlen, 1995; Hodges & Carpenter, 1991; McMackin, Cockburn, Anslow & Gaffan 1995; Poreh et al., 2006; Vann et al., 2009). However, retrograde amnesia is not always observed with such damage (Calabrese, Markowitsch, Harders, Scholz, & Gehlen, 1995; Hodges & Carpenter, 1991; but see Poreh et al., 2006), and therefore these cases should be elaborated with a focus on applied measurement tools, subject age, time from onset, and possible rapid withdrawal of symptoms (Hodges & Carpenter, 1991). Importantly, the presently observed memory disorder compromised both recall and recognition functions, which touches the theoretically sound distinction related to the functional and anatomical interdependence of these two memory processes (Aggleton & Brown, 1999; Kopelman et al., 2007; Rudebeck et al., 2009; Squire, Wixted & Clark, 2007; Tsivilis et al., 2008; Vann et al., 2009). Based on the literature, we considered the fornix transection as the paramount radiological finding and the cause of amnesia in our patient. The lesions of the cingulate cortex and the corpus callosum (as co-morbid injuries) probably had no direct impact on memory functions.

Based on the clinical observations of our patient and her scoring on the functional scales, we claim that some functional improvement in participation restrictions is possible in first months after a fornix transection, although it may not be fully revealed by quantitative psychometric evaluation of impairment and activity limitations. Most memory measures that showed better test performance concerned visuospatial memory function (RCFT and some RBMT subtests: immediate Route, immediate Message, and immediate Novel Task). Importantly, among the delayed trials, only RCFT was a sufficiently sensitive test to detect any change in memory. Hodges & Carpenter (1991) described a similar pattern of improvement – including superior RCFT scores at follow-up and good functional adaptation. However, cases with a similar type of amnesia and no improvement have also been reported (e.g., Poreh et al., 2006).

In our case study, improvement assessed by the functional scales MPAI-4 and FIM+FAM was rather weakly reflected by the change in the test scores, even using the ecologically valid tool. This fact raises questions regarding the actual ecological validity of RBMT, which is determined by two approaches: the degree to which the test items resemble everyday situations (i.e., verisimilitude) and the empirically examined strength of the relationship between the test scores and everyday functioning measures (i.e., veridicality). Considering both aspects, RBMT is reportedly superior to other conventional memory tests (Makatura, Lam, Leahy, Castillo, & Kalpakjian, 1999; see also: Chaytor & Schmitter-Edgecombe, 2003). The lack of relationship between the RBMT and functional scale scores in our patient may have been due to her excellent compensatory skills. Since standardized tests tend to preclude or minimize usage of compensatory strategies (especially external), this is a major factor that may weaken the link between these two kinds of measures (see Chaytor & Schmitter-Edgecombe, 2003).

The relative importance of spontaneous early recovery and of training-induced/guided recovery (Robertson & Murre, 1999) cannot be addressed based on this single case report. The exact mechanism of partial functional recovery itself is probably multifactorial and difficult to unambiguously identify. Potential explanations could include the functional re-enactment of spared redundant tracts within the neural memory network (Mazarakis, Summers, Murray, Waiter, & Fouyas, 2011) and/or the beneficial effect of the patient's compensatory behaviors.

Conclusions and Future Prospects

The presented case unequivocally demonstrates that fornix damage may cause amnesic syndrome with predominant anterograde deficit. It also indicates that retrograde deficit is possible, whereas prior publications have reported mixed results concerning this symptom. Furthermore, our case study shows that conventional and ecologically valid tests may be insufficient to detect partial functional recovery in amnesic patients. Instead, this requires very careful observation of behavior in natural situations and its description on functional scales. This observational assessment should be made by a clinician, significant others, and the patient him/herself; disparities between such scores may also have informative value. It is also crucial to investigate the role of third variables, which can and supposedly usually do moderate or mediate the relationships between independent and dependent variables (Baron & Kenny, 1986) – here, treatments and outcomes, respectively. For example, we hypothesized that the disparity between formal test scores and functional assessment of improvement may be conditioned by intensive use of internal and/or external compensatory strategies in natural conditions. Finally, our findings support recommendations to avoid interventions that may result in cutting the fornical tracts during surgical removal of third-ventricle tumors whenever possible (Brandling-Bennett et al., 2012).

This study has several limitations. First, since the patient was assessed twice (with a six-week interval) alternate versions of cognitive tests could have been used to avoid practice effect. It is possible that previous exposure contributed to the observed minimal improvements in some memory tests despite patient's dense amnesia and her unawareness of being presented with the memory material. Another drawback is lack of quantitative data describing everyday memory functioning. FIM+FAM and MPAI-4 are rather crude measures of cognitive functioning. Future studies should use more detailed observational scales. ■

References

- Aggleton, J. P., & Brown, M. W. (1999). Episodic memory, amnesia, and the hippocampal–anterior thalamic axis. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(03), 425-444.
- Aggleton, J. P., McMackin, D., Carpenter, K., Hornak, J., Kapur, N., Halpin, S., ... & Gaffan, D. (2000). Differential cognitive effects of colloid cysts in the third ventricle that spare or compromise the fornix. *Brain*, 123(4), 800-815.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Brandling-Bennett, E. M., Bookheimer, S. Y., Horsfall, J. L., Mofakhar, P., Sedrak, M., Barkulis, C. T., ... & Bergsneider, M. (2012). A paradigm for awake intraoperative memory mapping during fornical stimulation. *Neurocase*, 18(1), 26-38.
- Brooks, B. L., Sherman E. M. S., Iverson, G. L., Slick D. J. & Strauss, E. (2011). Psychometric Foundations for the Interpretation of Neuropsychological Test Results. In MR Schoenberg & JG Scott (Eds.), *The Little Black Book of Neuropsychology* (pp. 893-922). New York: Springer.
- Brzeziński, J., Gaul, M., Hornowska, E., Jaworowska, A., Machowski, A., & Zakrzewska, M. (2004). *Skala inteligencji D. Wechslera dla dorosłych. Wersja zrewidowana–renormalizacja WAIS–R (PL). [Manual for WAIS-R] (Polish ed.)*. Warszawa: PTP.
- Calabrese, P., Markowitsch, H. J., Harders, A. G., Scholz, M., & Gehlen, W. (1995). Fornix damage and memory: a case report. *Cortex*, 31(3), 555-564.
- Caulo, M., Van Hecke, J., Toma, L., Ferretti, A., Tartaro, A., Colosimo, C., ... & Uncini, A. (2005). Functional MRI study of diencephalic amnesia in Wernicke–Korsakoff syndrome. *Brain*, 128(7), 1584-1594.
- Chaytor, N., & Schmitter-Edgecombe, M. (2003). The ecological validity of neuropsychological tests: A review of the literature on everyday cognitive skills. *Neuropsychology Review*, 13(4), 181-197.
- D’Esposito, M., Verfaellie, M., Alexander, M. P., & Katz, D. I. (1995). Amnesia following traumatic bilateral fornix transection. *Neurology*, 45(8), 1546-1550.
- Desai, K. I., Nadkarni, T. D., Muzumdar, D. P., & Goel, A. H. (2002). Surgical management of colloid cyst of the third ventricle – a study of 105 cases. *Surgical Neurology*, 57(5), 295-302.
- Douet, V., & Chang, L. (2015). Fornix as an imaging marker for episodic memory deficits in healthy aging and in various neurological disorders. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 6, 343.
- Hernesniemi, J., & Leivo, S. (1996). Management outcome in third ventricular colloid cysts in a defined population: a series of 40 patients treated mainly by transcallosal microsurgery. *Surgical Neurology*, 45(1), 2-11.
- Gaffan, D., & Gaffan, E. A. (1991). Amnesia in man following transection of the fornix: a review. *Brain*, 114(6), 2611-2618.
- Hodges, J. R., & Carpenter, K. (1991). Anterograde amnesia with fornix damage following removal of IIIrd ventricle colloid cyst. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*, 54(7), 633-638.
- Jaworowska, A. (2002). *Wisconsin Card Sorting Test manual*. Warsaw, Poland: Psychological Test Laboratory of the Polish Psychological Association.
- Jaworowska, A., & Szustrowa, T. (2000). *Test Matrycy Ravena w wersji standard. Formy: Klasyczna, Równoległa, Plus. Polskie standaryzacje*. Warsaw, Poland: Psychological Test Laboratory of the Polish Psychological Association.
- Kaplan, E., Goodglass, H., & Weintraub, S. (2000). *Boston Naming Test (Second ed.)*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Kopelman, M. D., Bright, P., Buckman, J., Fradera, A., Yoshimasu, H., Jacobson, C., & Colchester, A. C. (2007). Recall and recognition memory in amnesia: Patients with hippocampal, medial temporal, temporal lobe or frontal pathology. *Neuropsychologia*, 45(6), 1232-1246.
- Kopelman, M. D., Wilson, B. A., & Baddeley, A. D. (1989). The autobiographical memory interview: a new assessment of autobiographical and personal semantic memory in amnesic patients. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 11(5), 724-744.

- Korematsu, K., Hori, T., Morioka, M., & Kuratsu, J. I. (2010). Memory impairment due to a small unilateral infarction of the fornix. *Clinical Neurology and Neurosurgery*, 112(2), 164-166.
- Leśniak, M. M., Mazurkiewicz, P., Iwański, S., Szutkowska-Hoser, J., & Seniów, J. (2018). Effects of group versus individual therapy for patients with memory disorder after an acquired brain injury: A randomized, controlled study. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 40(9), 853-864.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. & Loring, D.W. (2012). *Neuropsychological Assessment*. 5th edn. New York: Oxford University Press.
- Loftus, M., Knight, R. T., & Amaral, D. G. (2000). An analysis of atrophy in the medial mammillary nucleus following hippocampal and fornix lesions in humans and nonhuman primates. *Experimental Neurology*, 163(1), 180-190.
- Makatura, T. J., Lam, C. S., Leahy, B. J., Castillo, M. T., and Kalpakjian, C. Z. (1999). Standardized memory tests and the appraisal of everyday memory. *Brain Injury*, 13(5), 355-367.
- Malec, J. F., & Lezak, M. D. (2008). *Manual for the Mayo-Portland Adaptability Inventory (MPAI-4) for adults, children and adolescents*. Santa Clara, CA: The Center for Outcome Measurement in Brain Injury.
- Marcotte, T. D., Scott, J. C., Kamat, R. , & Heaton, R. K. (2010). Neuropsychology and the prediction of everyday functioning. In TD Marcotte & I. Grant (Eds.), *Neuropsychology of Everyday Functioning* (pp. 5-38). New York: The Guilford Press.
- Markowitsch, H. J., & Staniloiu, A. (2012). Amnesic disorders. *The Lancet*, 380(9851), 1429-1440.
- Mathiesen, T., Grane, P., Lindgren, L., & Lindquist, C. (1997). Third ventricle colloid cysts: a consecutive 12-year series. *Journal of Neurosurgery*, 86(1), 5-12.
- Mazarakis, N. K., Summers, F., Murray, A. D., Waiter, G. D., & Fouyas, I. P. (2011). Partial recovery from amnesia following bilateral surgical fornix transection is correlated with cortical plasticity. *British Journal of Neurosurgery*, 25(5), 658-661.
- McMackin, D., Cockburn, J., Anslow, P., & Gaffan, D. (1995). Correlation of fornix damage with memory impairment in six cases of colloid cyst removal. *Acta Neurochirurgica*, 135(1-2), 12-18.
- Meyers, J. E. & Meyers, K. R. (1995). *Rey Complex Figure Test and Recognition Trial. Professional Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- O'Connor, M., & Verfaellie, M. (2002). The amnesic syndrome: Overview and subtypes. *Handbook of Memory Disorders*, 2nd ed. Chichester, UK: John Wiley & Co, 145-166.
- Poreh, A., Winocur, G., Moscovitch, M., Backon, M., Goshen, E., Ram, Z., & Feldman, Z. (2006). Anterograde and retrograde amnesia in a person with bilateral fornix lesions following removal of a colloid cyst. *Neuropsychologia*, 44(12), 2241-2248.
- Robertson, I. H., & Murre, J. M. (1999). Rehabilitation of brain damage: brain plasticity and principles of guided recovery. *Psychological Bulletin*, 125(5), 544.
- Rudebeck, S. R., Scholz, J., Millington, R., Rohenkohl, G., Johansen-Berg, H., & Lee, A. C. (2009). Fornix microstructure correlates with recollection but not familiarity memory. *The Journal of Neuroscience*, 29(47), 14987-14992.
- Scott, J. G., & Schoenberg, M. R. (2011). Memory and Learning: The Forgetful Patient. In MR Schoenberg & JG Scott (Eds.), *The Little Black Book of Neuropsychology* (pp. 179-200). New York: Springer.
- Squire, L. R., Zola-Morgan, J., & Clark, R. E. (2007). Recognition memory and the medial temporal lobe: a new perspective. *Nature Reviews Neuroscience*, 8(11), 872-883.
- Strauss, E., Sherman, E. M. S., Spreen, O. (2006). *A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms, and Commentary*. New York: Oxford University Press.
- Takano, Y., Tatewaki, Y., Mutoh, T., Ohara, Y., Yamamoto, S., & Taki, Y. (2018). Isolated Fornix Infarction with Damage to the Limbic System as a Cause of Persistent Amnesia: A Case Report. *The American Journal of Case Reports*, 19, 1382.

- Turner-Stokes, L., Nyein, K., Turner-Stokes, T., & Gatehouse, C. (1999). The UK FIM+ FAM: development and evaluation. *Clinical Rehabilitation*, 13(4), 277-287.
- Tsivilis, D., Vann, S. D., Denby, C., Roberts, N., Mayes, A. R., Montaldi, D., & Aggleton, J. P. (2008). A disproportionate role for the fornix and mammillary bodies in recall versus recognition memory. *Nature Neuroscience*, 11(7), 834-842.
- Vann, S. D., Tsivilis, D., Denby, C. E., Quamme, J. R., Yonelinas, A. P., Aggleton, J. P., ... & Mayes, A. R. (2009). Impaired recollection but spared familiarity in patients with extended hippocampal system damage revealed by 3 convergent methods. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(13), 5442-5447.
- Wilson, B. A., Greenfield, E., Clare, L., Baddeley, A., Cockburn, J., Watson, P., Tate, R., Sopena, S., Nannery, R., & Crawford, J. (2008). *The Rivermead Behavioral Memory Test-3*. London: Pearson.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functional Disability and Health*. Geneva: WHO.



Uniwersytet
Wrocławski

DRZWI OTWARTE

INSTYTUTU
PSYCHOLOGII

STUDIUM Z NAMI

1. Najwyższy poziom naukowy i prestiż Uniwersytetu Wrocławskiego
2. Szeroka oferta zajęć podstawowych, fakultatywnych i specjalizacyjnych
3. Elastyczny plan zajęć
4. Rozwijanie zainteresowań w ramach laboratoriów i kół naukowych
5. Możliwość wyjazdów w ramach programu MOST lub Erasmus +
6. Praktyki w zakresie diagnozy i terapii
7. Dbałość o relację mistrz - uczeń
8. Konkurencyjne czesne dla studentów wieczorowych



więcej na:
psychologia.uni.wroc.pl

DRZWI
OTWARTE
LISTOPAD
MARZEC

MATURA
MAJ

REKRUTACJA
CZERWIEC-
WRZESIEŃ

REKRUTACJA
CZERWIEC-
WRZESIEŃ

WAKACJE
CZERWIEC-
WRZESIEŃ

STUDIA
PAŹDZIERNIK

PRZYSZŁOŚĆ

ul. J. Wł. Dawida 1
50 - 527 Wrocław
tel. +48 71 367 20 01 w. 126
psychologia@uwr.edu.pl

Aims and Scope

The *Polish Journal of Applied Psychology* is devoted primarily to original investigations that contribute new knowledge and understanding to all fields of applied psychology. PJAP is mainly interested in publishing empirical articles, where quantitative as well as qualitative analyses of data enhance our understanding of individuals, groups or various social systems, and have practical implications within particular contexts. Conceptual or theoretical papers may be accepted if they bring a special contribution into the field for application. Although the paper version of our journal is primary, we are also available on the internet at www.pjap.psychologia.uni.wroc.pl



Uniwersytet
Wrocławski