

Kwestionariusz do diagnozy przekonań na temat źródeł natury człowieka

Marzena Żmuda-Trzebiatowska

Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański

Bazując na spotykanych w literaturze trzech możliwych sposobach ujmowania przekonań na temat źródeł natury ludzkiej, stworzono kwestionariusz do badania tych przekonań. Przedstawiona w artykule analiza statystyczna kwestionariusza wykazała, że narzędzie mierzy trzy niezależne od siebie przekonania na temat źródeł natury ludzkiej. Są to: wiara w dominację czynników naturalnych (Skala Natura), wiara w dominację czynników środowiskowych (Skala Kultura) oraz wiara w interakcję czynników naturalnych ze środowiskowymi (Skala Interakcji Natura-Kultura). Kwestionariusz zawiera 24 pozycje, po osiem na każdą skalę. Właściwości kwestionariusza zostały oszacowane w serii badań ($N = 447$, wiek od 19 do 60 lat). Rzetelność poszczególnych skal – mierzona współczynnikiem *alfa Cronbacha* – wahała się w różnych badaniach od 0,86 do 0,63. Miary korelacji poszczególnych pozycji skal z wynikiem ogólnym wahały się od 0,76 do 0,38.

Słowa kluczowe: przekonania o źródłach natury ludzkiej, natura, kultura

Wprowadzenie

Dyskusja o tym, w jaki sposób natura i wychowanie wpływają na zachowanie człowieka, toczy się od czasów starożytnych i nadal jest jedną z najbardziej kontrowersyjnych debat w psychologii. Na przestrzeni wieków naprzemiennie uznawano prawdziwość jednego z dwóch źródeł natury ludzkiej: czynników biologicznych lub środowiskowych.

W literaturze psychologicznej prezentującej badania na temat źródeł natury człowieka spotykamy trzy nurty i są to: dominacja czynników naturalnych, dominacja czynników środowiskowych oraz interakcja czynników naturalnych ze środowiskowymi (por. Strelau, 2000; Plomin, McGuffin, McClearn i DeFries, 2001; Pervin, 2002; Zawadzki, 2002).

Czynniki naturalne rozumiane są tu jako genetyczne wyposażenie człowieka. W myśl tego założenia wszystkie najważniejsze właściwości człowieka, także te, które decydują o jego odrębności, są genetycznie zdeterminowane. W 23 parach chromosomów zapisany jest zarówno

biologiczny rozwój organizmu człowieka, jak i jego podstawowe właściwości psychologiczne.

Czynniki środowiskowe to wychowanie w rodzinie, specyficzne dla każdego człowieka doświadczenia spoza życia rodzinnego oraz szeroko pojęty wpływ kultury. W myśl tego założenia czynniki te determinują rozwój naszej osobowości. Skrajnym przejawem tego stanowiska jest pogląd, że człowiek rodzi się jako *tabula rasa*, czyli czysta, niezapisana tablica, którą sukcesywnie „zapisują” rodzice, szkoła oraz inne środowiska, w których żyje człowiek. Pogląd ten leży u podstaw przekonań o niczym nieograniczonej plastyczności natury ludzkiej, którą można kształtować w dowolny sposób.

Interakcja czynników naturalnych i środowiskowych jest trzecią grupą przekonań na temat źródeł natury człowieka. Genetycy zachowań oraz antropologowie międzykulturowi próbują wyjaśnić, w oparciu o prowadzone badania, w jakiej mierze na nasz rozwój wpływają czynniki genetyczne, a w jakiej czynniki środowiskowe. Badacze ci podkreślają konieczność uwzględnienia wpływu na rozwój człowieka zarówno czynników genetycznych, jak i środowiskowych. Przez czynniki środowiskowe rozumieją oni środowisko wspólne (np. podobny dla dzieci wpływ rodziców, ich wykształcenie, stan majątkowy)

Marzena Żmuda-Trzebiatowska, e-mail: psyomt@wp.pl
Autorka dziękuje prof. Bogdanowi Wojciszke za inspirację do przeprowadzenia badań.

oraz środowisko specyficzne (np. wpływ grup rówieśniczych, wydarzenia życiowe, doświadczenia losowe).

Oprócz badań dotyczących określenia zakresu udziału genów i kultury w rozwoju człowieka toczy się w psychologii dyskusja nad konsekwencjami uznania za dominujące jednego z dwóch skrajnych stanowisk: determinizmu genetycznego vs. determinizmu środowiskowego. Spór ten przybiera kształt sinusoidy: w latach siedemdziesiątych minionego wieku (latach rozkwitu behawioryzmu) kładziono nacisk na nieograniczone możliwości zmiany natury ludzkiej, a od początku lat osiemdziesiątych (w których nastąpił dynamiczny rozwój biotechnologii i inżynierii genetycznej) promowane były poglądy o dominacji czynników genetycznych (por. Firkowska-Mankiewicz, 1993; Pervin, 2002; Fukuyama, 2004). Równolegle wielu autorów podkreślało, że konieczne jest przyjęcie stanowiska tzw. realizmu humanistycznego, zakładającego, że stawianie pytania o to, co w większym stopniu decyduje o naszym rozwoju – geny czy wychowanie – jest bezsensowne. Bardziej uzasadnione jest rozpoznanie początkowych możliwości osoby określonych przez biologię i w oparciu o tę wiedzę, jak i wiedzę z zakresu genetyki behawioralnej (o zakresie oddziaływania czynników kulturowych), „zorganizowanie” środowiska zewnętrznego w taki sposób, aby sprzyjało ono optymalnemu rozwojowi tej osoby (por. Anastasi 1958, za: Mietzel, 2003; Strelau, 2000; Plomin, McGuffin, McClearn, i DeFries, 2001; Pervin, 2002; Charles i Mc Lafferty, 2006; Wojciszke, 2005).

Ta interesująca dyskusja nad wkładem czynników genetycznych i środowiskowych w rozwój człowieka przybiera na sile wraz z upublicznieniem informacji o nowych odkryciach (szczególnie tych z zakresu genetyki)¹ dotyczących źródeł natury ludzkiej. Chociaż istnieje bogata literatura opisująca konsekwencje uznania za dominujące jednego z dwóch źródeł natury człowieka: czynników biologicznych lub czynników środowiskowych (por. Harris, 1998; Fukuyama, 2004; Pinker, 2005), to niewiele jest prac poświęconych bezpośrednio zbadaniu przekonań na temat tych źródeł. Wciąż niewiele wiemy o tym, na ile toczący się publicznie spór „geny czy wychowanie” przenika do potocznej świadomości i na ile wpływa na oceny, decyzje i zachowania jednostek.

Teorie o źródłach natury ludzkiej ze względu na duży poziom ogólności (założenie o istnieniu uniwersalnych właściwości charakteryzujących człowieka) należą do prywatnych koncepcji psychologicznych (por. Murphy i Medin, 1985; Ross, 1989; Łukaszewski, 1997). Koncepcje te są dla jednostki źródłem wiedzy o rzeczywistości, stanowią podstawę do tworzenia pojęć i stereotypów, leżą u podstaw procesów ocen interpersonalnych

oraz oceny własnych zachowań (por. Łukaszewski, 1997; Lachowicz-Tabaczek, 2004). Koncepcją najbardziej zbliżoną do przekonań o źródłach natury człowieka jest zaproponowana przez Dweck (por. Dweck, Chiu i Hong, 1995; Chiu, Hong i Dweck, 1997; Molden i Dweck, 2006) teoria o stałości lub zmienności podstawowych dyspozycji człowieka, zaadaptowana na gruncie polskim przez Lachowicz-Tabaczek (1999, 2004). Jednak mimo podobieństwa wydaje się, że potoczne przekonania na temat źródeł natury człowieka mogą pociągać za sobą odmienne konsekwencje poznawczo-behawioralne niż przekonania o stałości-zmienności cech. Przekonania o stałości-zmienności podstawowych dyspozycji człowieka wskazują na implikacje psychologiczne tych przekonań: poznawcze – w jaki sposób spostrzegamy i oceniamy zachowania własne i cudze, motywacyjne – jakie działania podejmujemy w oparciu o taki sposób interpretacji zdarzeń (por. Chiu i in., 1997). Jednak mimo funkcjonalnego podobieństwa zakres ich interpretowalności różni się od zakresu zjawisk interpretowanych przez koncepcje o źródłach ludzkiej natury. Koncepcje o stałości-zmienności cech tłumaczą konsekwencje psychologiczne (i w tym zakresie częściowo są podobne do przekonań o źródłach natury ludzkiej), nie tłumaczą one jednak implikacji społecznych w takim zakresie, jaki powinien być charakterystyczny dla przekonań o źródłach ludzkiej natury. Znajomość potocznych przekonań o źródłach zachowania człowieka powinna pozwolić na lepsze przewidywanie postaw wobec zagadnień z takich dziedzin życia społecznego, jak wychowanie, edukacja, przekonania polityczne, problematyka nierówności społecznych, a tym samym powinna pozwolić na lepsze zrozumienie działań podejmowanych w tych obszarach.

Chociaż (jak wspomniano wcześniej) istnieje bogata literatura dotycząca dyskusji nad dylematem „geny czy wychowanie”, to dorobek badawczy mierzący potoczne koncepcje na temat źródeł natury człowieka jest niewielki. Być może wynika to z braku odpowiednich narzędzi psychometrycznych pozwalających na niezależny i rzetelny pomiar takich zmiennych. Badacze zajmujący się tymi przekonaniami posługują się różnymi metodami ich pomiaru. Niektórzy pytają o nie wprost (Yuill, 1997), inni wykorzystują metodę polegającą na ocenie, na ile określone cechy (fizyczne i psychologiczne) rozwijają się pod wpływem dziedziczenia, a na ile pod wpływem środowiska zewnętrznego (Furnham, Johnson i Rawels, 1985; Meerum Terwogt, Hoeksma i Koops, 1993), jeszcze inni posługują się metodą zapożyczoną z genetyki behawioralnej i pytają badanych: czy adoptowane dzieci są podobne bardziej do swoich rodziców biologicznych, czy adopcyjnych (Heyman i Gelman, 2000). Badani zazwyczaj nanoszą swoje odpowiedzi na jednowymiarową

skalę, w której na jednym krańcu kontinuum znajdują się poglądy o istotnym wpływie dziedziczenia, a na drugim przekonania o determinizmie środowiskowym.

I tak na przykład Furnham i współpracownicy (1985), badając potoczne przekonania na temat źródeł natury ludzkiej, posłużyli się metodą oceny cech. Prezentowali oni osobom badanym listę 48 uniwersalnych cech fizycznych i psychologicznych. Badani mieli określić, w jakim stopniu dana cecha jest wynikiem dziedziczenia, a w jakim wynikiem oddziaływania środowiska. Badanie wykazało, że istnieje zależność między silną wiarą w czynniki genetyczne jako główne źródło natury człowieka a przekonaniami konserwatywnymi, niższym wykształceniem i płcią osób badanych (kobiety silniej wierzyły w czynniki biologiczne). Silna wiara w determinizm środowiskowy wiązała się z wyznawaniem poglądów lewicowych i ateistycznych.

Meerum Terwogt i współpracownicy (1993), badając potoczne koncepcje na temat źródeł natury ludzkiej, również posłużyli się metodą oceny cech, zapożyczoną od Furnhama i jego zespołu. Prezentowali oni badanym listę 16 cech fizycznych i psychicznych (wybranych z listy stworzonej przez Furnhama) i prosili badanych o określenie na pięciopunktowej skali, na ile rozwój danej cechy jest zdeterminowany genetycznie, a na ile środowiskowo. Uzyskane przez nich wyniki wykazały, że rodzice wychowujący adoptowane dzieci oraz osoby nieznające swojego biologicznego ojca silniej wierzą w znaczenie czynników genetycznych w rozwoju człowieka.

Heyman i Gelman (2000), mierząc zmiany rozwojowe potocznych koncepcji na temat źródeł natury ludzkiej u dzieci i młodzieży, wykorzystali tzw. metodę *Switched-at-Birth*, zapożyczoną z genetyki behawioralnej, która w zasadzie sprowadzała się również do oceny cech. Metoda polegała na tym, że badane dzieci i młodzież najpierw oglądały historyjkę obrazkową pokazującą, jak roztargniona pielęgniarka zamienia niemowlęta, które trafiają do różnych (niebiologicznych) rodziców. Następnie badani musieli określić, do kogo w większym stopniu będą podobne zamienione dzieci: do swoich biologicznych rodziców czy też do tych, którzy je wychowali. Badani rozstrzygali ten dylemat w przypadku sześciu cech (dwóch cech fizycznych i czterech cech psychologicznych). Badacze stwierdzili, że młodsze dzieci (w wieku przedszkolnym) słabo różnicują źródła cech fizycznych i psychologicznych i częściej wskazują na czynniki biologiczne jako tłumaczące pochodzenie obu cech. Natomiast dzieci starsze (w wieku szkolnym) oraz dorośli (stanowiący grupę kontrolną) dobrze różnicowali źródła cech: wskazywali na wyposażenie genetyczne jako główne źródło cech fizycznych oraz na środowisko jako

główne źródło cech psychologicznych, poza tym poproszeni o wyjaśnienie podjętych przez siebie decyzji odwoływali się często do wiedzy specjalistycznej zaczerpniętej z podręczników szkolnych.

Mankamentem powyższych metod jest to, że ich rzetelność obciążona jest efektem pierwszeństwa. Badani mają tendencję do przeceniania znaczenia genów lub środowiska jako głównego źródła natury człowieka w zależności od tego, które cechy oceniają jako pierwsze: cechy fizyczne czy psychologiczne. Poza tym metody te, bazując na bezpośredniej ocenie poszczególnych cech, obciążone są słabościami koncepcji osobowości rozumianej jako zbiór cech: arbitralność liczby i ilości wyodrębnionych cech i dyskusyjna predyktywność zachowań (por. Strelau, 2000; Pervin, 2002). Potoczne koncepcje o źródłach natury ludzkiej należące do prywatnych koncepcji psychologicznych, bazują na poznawczym ujęciu osobowości. Stąd odejście od metody oceny cech na korzyść ustosunkowania się do twierdzeń opisujących określone zjawisko (prymat dziedziczenia lub wpływu środowiska, bądź wzajemną interakcję obu tych czynników) wydawało się bardziej trafną metodą pomiaru tych przekonań, bo lepiej dopasowaną do paradygmatu poznawczego.

Ponieważ brakuje jakiegokolwiek polskojęzycznego narzędzia do pomiaru tych przekonań, a metody stosowane przez innych badaczy charakteryzują się przedstawionymi wyżej metodologicznymi słabościami, uznano, że najprostszym rozwiązaniem będzie stworzenie własnego narzędzia do pomiaru tych przekonań, bazującego na całościowym opisie osoby i mierzącego w niezależny sposób wybrane zmienne.

Główna część artykułu prezentuje polskojęzyczną metodę do pomiaru potocznych koncepcji na temat źródeł natury człowieka, stworzoną przez autorkę artykułu, dalsza jego część pokazuje próbę uchwycenia korelatów behawioralnych badanych przekonań.

Metoda

Etapy i przebieg badania

W pierwszym etapie badań stworzono wstępną pulę pozycji, skonstruowanych w oparciu o opisane w podręcznikach psychologii (Strelau, 2000; Plomin i in., 2001; Pervin, 2002; Zawadzki, 2002; Oniszczenko, 2005) trzy nurty badań na temat roli natury i wychowania w rozwoju człowieka. Wszystkie pozycje miały postać twierdzeń pozytywnych. Każda z nich miała mierzyć albo wiarę w Naturę (N), albo wiarę w Kulturę (K), albo wiarę w Interakcję Natury z Kulturą (N-K). W sumie wstępna pula składała się z 42 stwierdzeń: 16 pozycji do mierzenia wiary w Naturę, 16 pozycji do mierzenia wiary w Kulturę oraz 10 pozycji do mierzenia wiary w Interakcję Natura-Kultura.

W drugim etapie przebadano wstępną wersją skali Próbę 1, liczącą 270 osób. Osoby badane miały ustosunkować się do stwierdzeń na siedmiopunktowej skali (1 – „zdecydowanie nie zgadzam się”, 2 – „nie zgadzam się”, 3 – „raczej nie zgadzam się”, 4 – „nie mam zdania”, 5 – „raczej zgadzam się”, 6 – „zgadzam się”, 7 – „całkowicie zgadzam się”). W oparciu o uzyskane wyniki zanalizowano moc dyskryminacyjną pozycji. Na podstawie tej analizy wyodrębniono ostateczną postać skal Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura (po osiem pozycji na skalę) oraz oszacowano podstawowe właściwości każdej skali (rzetelność i strukturę czynnikową skal).

Dodatkowo badani z Próby 1 wypełniali kwestionariusz mierzący wiarę w stabilność podstawowych dyspozycji człowieka w ujęciu zaproponowanym przez Dweck (1991). Uzyskane w ten sposób wyniki pozwoliły na oszacowanie trafności zbieżnej i różnicowej tworzonej skali Natura-Kultura.

Próbę 2 (liczącą 106 osób) i Próbę 3 (liczącą 71 osób) w trzecim etapie badań przebadano ostateczną wersją skal oraz narzędziem mierzącym kierunek alokacji wysiłku pedagogicznego. Uzyskane wyniki potwierdziły istnienie pewnych stałych właściwości konstruowanych skal (α Cronbacha, moc dyskryminacyjna) oraz pozwoliły uchwycić korelaty behawioralne badanych przekonania.

Próby badane

Próba 1 składała się z 270 osób, 156 kobiet i 112 mężczyzn (dwie osoby nie udzieliły odpowiedzi na pytanie o płeć), w wieku od 19 do 33 lat ($M = 20,5$ roku). Osobami badanymi byli studenci Uniwersytetu Gdańskiego różnych kierunków studiów dziennych: 47 osób studiowało psychologię, 78 ekonomię, 131 administrację, 14 logistykę, 2 osoby studiowały równolegle na dwóch kierunkach, 3 osoby nie podały studiowanego kierunku. Próba ta była więc zróżnicowana ze względu na płeć oraz kierunek studiów.

Próba 2 liczyła 106 osób, 100 kobiet i 6 mężczyzn, w wieku od 20 do 45 lat. Średnia wieku badanych wynosiła 26 lat. Były to osoby uczące się oraz osoby pracujące. Część osób stanowili studenci pedagogiki o specjalności nauczanie języka angielskiego ($N = 61$), druga część osób badanych byli to czynni zawodowo nauczyciele, będący członkami Kolegium Języków Obcych w Elblągu ($N = 45$). Nauczyciele ci nauczali języka angielskiego i pracowali w różnego typu szkołach: 16 osób uczyło w szkole podstawowej, 15 w gimnazjum, 8 w szkole średniej, 2 w prywatnych szkołach językowych, 1 w szkole policealnej, 1 nie pracowała aktualnie w zawodzie nauczycielskim. Staż pracy nauczycieli wahał się od 3 miesięcy do 20 lat. Próba ta w porównaniu z Próbą 1 była

bardziej zróżnicowana ze względu na wiek oraz status zawodowy.

Próba 3 składała się z 71 czynnych zawodowo nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy, uczących w różnych typach szkół różnych przedmiotów. Próba ta składała się z 57 kobiet i 13 mężczyzn, w wieku od 25 do 60 lat. Średnia wieku badanych wynosiła 37 lat. Nauczyciele biorący udział w tym badaniu pracowali w różnego typu szkołach na terenie Trójmiasta: 41 osób pracowało w szkole podstawowej, 7 w gimnazjum, 23 osoby w szkołach ponadgimnazjalnych. Nauczyciele ci uczyli języka polskiego, historii, WOS-u, biologii, fizyki, matematyki, geografii, języków obcych, religii, przedmiotów zawodowych, niektórzy z nich pracowali jako pedagodzy szkolni lub nauczyciele wspomagający. Ich staż pracy wynosił od 8 miesięcy do 40 lat.

Mierzone zmienne

W każdej próbie mierzono różne zmienne wiążące się z badaną problematyką. Były to wiara w Naturę, Kulturę, Interakcję Natury z Kulturą, przekonania dotyczące stabilności podstawowych dyspozycji człowieka oraz alokacja wysiłku pedagogicznego.

Skale Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura

Pozycje tych skal miały postać zdań twierdzących, opisujących przekonanie o danym źródle natury ludzkiej. Zadaniem badanych było ustosunkowanie się do każdej pozycji ze skali i zdecydowanie, na ile dane twierdzenie opisuje ich własne przekonania. Przy każdej pozycji umieszczone były cyfry od 1 do 7 – im bardziej badany zgadzał się z danym stwierdzeniem, tym większą cyfrę wybierał przy danej pozycji. Wynikiem skali była suma wybranych cyfr podzielona przez liczbę pozycji (osiem dla każdej skali). Wysoki wynik otrzymany przez badanego w danej skali sugeruje silniejsze przekonanie o tym, że dany czynnik jest głównym źródłem natury człowieka.

Skala Stałość vs. Zmienność Natury Ludzkiej

Skala ta diagnozuje przekonania zakładające określony poziom stabilności podstawowych dyspozycji człowieka. Jest to polska adaptacja skali Dweck i jej współpracowników, której dokonała Lachowicz-Tabaczek (1999). Skala ta składa się z ośmiu stwierdzeń: czterech pozycji opisujących założenie o niezmienności podstawowych dyspozycji człowieka (np.: „To, jaką jest się osobą, jest czymś bardzo podstawowym i nie może zostać zmienione”) oraz z czterech pozycji opisujących założenie o nieograniczonej plastyczności natury ludzkiej (np.: „Tylko od determinacji człowieka zależy to, czy będzie w stanie się zmienić”). Badani z Próby 1 określali, na ile zgadza-

ją się z danym stwierdzeniem na siedmiopunktowej skali (1 – „zdecydowanie nie zgadzam się”, 7 – „zdecydowanie zgadzam się”). Wysoki wynik uzyskany w tej skali świadczy o dużej wierze w plastyczność ludzkiej natury. Rzetelność polskiej wersji skali mierzonej α Cronbacha wynosi 0,71. Obliczona na wynikach z Próby 1 analiza rzetelności tej skali wynosiła α Cronbacha 0,72.

Skala Alokacji Wysiłku Pedagogicznego

Skala ta została stworzona dla potrzeb badania. Mierzy ona zaangażowanie pedagogów w pracę z uczniami zdolnymi lub słabszymi. Na skalę tę składa się siedem historyjek opisujących różne sytuacje szkolne: skrócony czas lekcji, wybór podręcznika, zagospodarowanie dodatkowej lekcji, przygotowanie scenariusza zajęć, zwiększony wpływ na odgórną politykę szkoły, propozycja poprowadzenia zajęć dodatkowych, propozycja udziału w bezpłatnym szkoleniu (np.: „Gdybyś miał większy wpływ na odgórną politykę szkoły, które z poniższych zadań uznałbyś za priorytetowe: a) zwiększenie wysiłku pracy nauczycieli w kierunku zmniejszenia liczby uczniów, którzy nie otrzymują promocji do następnej klasy; b) zwiększenie

wysiłku pracy nauczycieli w kierunku zwiększenia liczby uczniów – absolwentów, którzy dostają się do innych dobrych szkół: gimnazjów, liceów, na studia?”). Po przeczytaniu każdej historyjki badani musieli zdecydować z jakim uczniem (lub grupą uczniów) chcieliby pracować: z uczniem zdolnym czy z uczniem słabszym. Rzetelność tej skali mierzona α Cronbacha wynosiła: 0,53 w Próbie 2 oraz 0,70 w Próbie 3. Nie jest ona szczególnie wysoka, ale jest wystarczająca dla porównań grupowych.

Właściwości psychometryczne Skal Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura

Analiza mocy dyskryminacyjnej skal

Selekcję pozycji do kwestionariusza przeprowadzono w oparciu o eksploracyjną analizę czynnikową. Do ostatecznych wersji skal zostały wybrane pozycje o najwyższej mocy dyskryminacyjnej, które silnie korelują z „własną” skalą i słabo korelują z pozostałymi skalami. Tabela 1 przedstawia 24 pozycje (po osiem na daną skalę), które spełniają oba kryteria. Treść tych pozycji zamieszczona jest w Załączniku.

Tabela 1.

Treść pozycji i ich nasycenie trzema czynnikami oraz moc dyskryminacyjna (korelacja z ogólnym wynikiem skali)

Treść pozycji	Nasycenie czynnikiem			Moc dyskryminacyjna		
	Czynnik I Natura (19,2%)	Czynnik II Interakcja N-K (10,7%)	Czynnik III Kultura (9,0%)	Skala Natura	Skala Kultura	Skala Interakcja N-K
Większość naszych cech charakteru „wyssaliśmy wraz z mlekiem matki”	0,70	0,11	0,18	0,60		
Najważniejsze cechy, które decydują o tym, jaki człowiek jest, są dziedziczone	0,74	0,16	0,01	0,63		
To, jacy jesteśmy, zależy od tego, jakie cechy psychiczne odziedziczyliśmy po naszych przodkach	0,77	0,06	0,05	0,64		
Podstawowe cechy charakteru są dziedziczone	0,67	0,11	0,07	0,56		
Geny odgrywają decydującą rolę w rozwoju osobowości	0,62	0,08	0,07	0,52		
Jeżeli dzieci z tej samej rodziny są podobne to dlatego, że mają te same geny	0,54	0,03	-0,04	0,42		
Skłonność do agresji lub łagodności jest wrodzona	0,54	0,02	0,01	0,39		
Los człowieka zapisany jest w jego genach	0,49	-0,07	0,10	0,35		
Z każdego ucznia można zrobić „piątkowicza” dzięki odpowiedniej pracy rodziców i nauczycieli	0,03	0,03	0,69		0,47	

Tabela 1 – cd.

Treść pozycji	Nasylenie czynnikiem			Moc dyskryminacyjna		
	Czynnik I Natura (19,2%)	Czynnik II Interakcja N-K (10,7%)	Czynnik III Kultura (9,0%)	Skala Natura	Skala Kultura	Skala Interakcja N-K
Z każdego dziecka można zrobić geniusza, jeśli zapewni mu się odpowiednie wykształcenie	0,02	-0,06	0,64		0,42	
Wszystkiego można się w życiu nauczyć, jeśli się chce	0,05	0,06	0,61		0,41	
Dzieci są gliną w ręku swoich rodziców i wychowawców	0,09	0,24	0,58		0,49	
Człowiek rodzi się jako czysta tablica, którą można dowolnie zapisać	0,00	0,12	0,53		0,28	
Charakter dziecka jest kształtowany przez jego rodziców	0,25	0,14	0,42		0,32	
To, jak człowiek postępuje w swoim życiu, zależy od tego, jak został wychowany	0,34	0,34	0,42		0,38	
Dzieci zaradnych rodziców wyrastają na zaradnych ludzi, ponieważ uczą się tego w domu	0,11	0,36	0,40		0,34	
Rozwój osobowości jest wynikiem połączonych sił dziedziczności i środowiska	0,18	0,65	0,01			0,50
Natura i kultura wspólnie kształtują osobowość człowieka	-0,02	0,65	0,07			0,47
Nawet zdolne osoby potrzebują dobrego otoczenia, aby ich talent mógł się w pełni rozwinąć	-0,00	0,65	-0,00			0,48
Geny i środowisko zewnętrzne wspólnie wyznaczają zachowanie człowieka	0,10	0,64	-0,22			0,43
Dziedziczność wyznacza kontury tego, jaki człowiek może być, środowisko decyduje o tym, jaki człowiek się faktycznie staje	-0,06	0,61	0,17			0,44
Zgadzam się ze stwierdzeniem: „nie istnieje natura bez wychowania i wychowanie bez natury”	-0,03	0,59	0,06			0,42
Temperament człowieka w dużej mierze jest dziedziczony, zmienia się on jednak pod wpływem środowiska	0,26	0,40	0,08			0,32
Inteligencja w dużej mierze jest cechą wrodzoną, ale odpowiednie wychowanie w rodzinie może korzystnie wpłynąć na jej rozwój	0,15	0,38	0,13			0,32

Struktura czynnikowa skal

Analiza czynnikowa 24 pozycji ujawniła sześć czynników o wartości własnej przekraczającej 1,00. Trzy ostatnie czynniki ujawniły wartości słabe (1,204; 1,157; 1,044), w związku z czym rotacji typu Varimax poddano trzy pierwsze czynniki (ich wartości własne wynosiły kolejno: 4,602; 2,557; 2,172), wyjaśniające łącznie 38,8% wariacji 24 pozycji. Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji przedstawia Tabela 1. Struktura czynnikowa

skal pokazała, że wszystkie pozycje są silniej wysyczone czynnikiem „własnym”, niż dwoma pozostałymi czynnikami. W skład każdego czynnika weszły pozycje o ładunkach czynnikowych powyżej 0,3.

Rzetelność i interkorelacje skal

O rzetelności skonstruowanych skal świadczą wysokie współczynniki mocy dyskryminacyjnej poszczególnych pozycji narzędzia oraz jego dobra struktura czynnikowa.

Tabela 2.

 Interkorelacje, rzetelność i miary normatywne (M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe) Skal: Natura, Kultura, Interakcja Natury z Kulturą obliczone na wynikach z trzech badanych prób

Rodzaj skali	Natura	Kultura	Interakcja N-K	α -Cronbacha	M	SD
<i>Próba 1</i>						
Natura	–	0,23**	0,19**	0,79	3,97	0,89
Kultura		–	0,17**	0,69	4,57	0,80
Interakcja N-K			–	0,72	5,39	0,69
<i>Próba 2</i>						
Natura	–	0,20**	0,08	0,78	3,64	0,83
Kultura		–	0,01	0,63	4,26	0,75
Interakcja N-K			–	0,65	5,55	0,61
<i>Próba 3</i>						
Natura	–	0,33**	0,18	0,86	3,83	1,04
Kultura		–	0,16	0,70	4,43	0,83
Interakcja N-K			–	0,67	5,42	0,68

 ** $p < 0,01$.

Wartości te wiążą się z wysokimi wskaźnikami zgodności wewnętrznej poszczególnych pozycji oraz z dość niskimi interkorelacjami ogólnych wyników skal (miary te pokazuje Tabela 2). Wyniki te dowodzą, że przedstawione skale mierzą odrębne zmienne.

Trafność skal

Trafność skal Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura sprawdzono, badając ich związek z inną miarą przekonań na temat natury ludzkiej. Miarą tą były przekonania o stałości-zmienności podstawowych dyspozycji człowieka (Dweck, 1991). Omówiony na początku artykułu sposób rozumienia trzech koncepcji źródeł natury ludzkiej pozwalał oczekiwać, że najsilniej związana z przekonaniem o plastyczności natury człowieka będzie koncepcja zakładająca dominującą rolę wpływu czynników środowiskowych na nasz rozwój. Natomiast koncepcje zakładające dominację czynników biologicznych w rozwoju człowieka powinny być silniej związane

z przekonaniem o stabilności natury ludzkiej (nasz genotyp od momentu poczęcia aż do śmierci jest zawsze taki sam). Jak wykazują wyniki z Tabeli 3, przekonania o plastyczności natury człowieka korelują pozytywnie z wiarą w dominację czynników środowiskowych oraz negatywnie z wiarą w dominację czynników naturalnych. A więc osoby przekonane o wrodzonym charakterze natury ludzkiej są równocześnie przekonane, że podstawowe dyspozycje człowieka nie ulegają zmianie. Natomiast osoby silnie wierzące w dominację czynników środowiskowych w rozwoju człowieka wierzą równie silnie w nieograniczoną plastyczność ludzkiej natury.

Potoczne przekonania o źródłach natury człowieka a alokacja wysiłku pedagogicznego

W pierwszej części badania udało się stworzyć narzędzie (o zadowalającym poziomie rzetelności i trafności) mierzące przekonania o źródłach natury człowieka. Kolejnym etapem prowadzonych badań było określenie,

Tabela 3.

Korelacje skal Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura z przekonaniem na temat poziomu plastyczności cech

Skala	korelacje liniowe	korelacje cząstkowe
Natura	-0,22**	-0,30**
Kultura	0,24**	0,31**
Interakcja N-K	-0,01	-0,08

 ** $p < 0,01$.

na ile i w jaki sposób przekonania te wpływają na zachowania ludzi.

Problem koncepcji natury ludzkiej był zawsze silnie powiązany z pedagogiką. Przyjęcie określonej koncepcji człowieka determinowało cele realizowane w procesie jego kształcenia. Spór toczący się na przestrzeni tysiącleci o istotę natury ludzkiej dyktował cele edukacji, metody kształcenia oraz definiował grupę uczniów, na którą skierowany był największy wysiłek pedagogów. Określał, jakiego rodzaju programy były realizowane: programy wyrównywania szans czy programy kształcenia najzdolniejszych² (por. Mietzel, 2003; Kwieciński i Śliwerski, 2006).

Badania nad problemem alokacji wysiłku pedagogicznego (Skarżyńska, 1975, 1977) pokazały, że wstępna informacja o zdolnościach i poziomie motywacji ucznia wpływa na zachowanie nauczyciela wobec niego. Nauczyciele inaczej traktują uczniów, których postrzegają jako zdolnych i zmotywowanych (m.in. częściej udzielają im dodatkowych informacji w trakcie procesu uczenia, przekazują ocenę wraz z komentarzem), niż uczniów, których postrzegają jako niezdolnych, o małej motywacji do nauki (uczniowie ci otrzymują mniej dodatkowych informacji podczas procesu uczenia oraz częściej są strofowani). Skarżyńska (1981) stwierdza, że istnieje powszechne przekonanie, iż warto wkładać dużo wysiłku w kształcenie ucznia zdolnego, gdyż tylko ten uczeń twórczo wykorzysta zdobytą wiedzę i umiejętności (uczeń słaby co najwyżej przyswoi sobie pewien zakres wiedzy przy dużym wysiłku własnym i nauczyciela). Zakłada ona, że nauczyciele nieświadomie dokonują wyboru, z którym uczniem chcą pracować (ze zdolnym czy z niezdolnym), nie wskazuje jednak, czym kierują się, podejmując takie decyzje. Być może wysuwane przez nią przypuszczenia są echem toczącej się w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku intensywnej dyskusji nad zagadnieniem co determinuje inteligencję: czy jest ona wyłącznie odziedziczona, czy też można ją kształtować w procesie edukacji (por. Firkowska-Mankiewicz, 1993; Ridley, 2001). Skrajni zwolennicy determinizmu genetycznego (Young 1958, za: Kwieciński i Śliwerski, 2006) uważali za oczywiste, że nie można zwiększyć w procesie socjalizacji liczebności osób z ilorazem inteligencji powyżej 130. Zakładali oni, iż postęp cywilizacji zależy wyłącznie od aktywności tych nielicznych wybranych przez „genetyczne przeznaczenie”. Wychodząc z tego założenia, proces edukacji miał polegać na „wylapywaniu” najzdolniejszych i skupieniu się na ich kształceniu.

Teorie te oraz prowadzone w ich obszarze badania stały się inspiracją do przeprowadzenia badań wśród pedagogów, których celem było znalezienie odpowiedzi na

pytanie, czy istnieje zależność między potocznymi przekonaniem i o źródłach natury człowieka a kierunkiem alokacji wysiłku pedagogicznego.

Na podstawie wyników uzyskanych w pierwszym badaniu – korelacje skal N, K, N-K z przekonaniem o plastyczności dyspozycji człowieka – oczekiwano, że osoby wierzące w dominację czynników środowiskowych będą przekonane, iż dzięki ich zaangażowaniu w pracę wychowawczą (rodzicielską, pedagogiczną) można wykształcić u dziecka (ucznia) dowolną pożądaną cechę i umiejętność. Natomiast osoby przekonane o dominacji czynników biologicznych nad środowiskowymi, powinny zdecydowanie słabiej wierzyć w skuteczność metod wychowawczych, gdyż wrodzone cechy dziecka (ucznia) zasadniczo nie podlegają zmianie. Chcąc sprawdzić słuszność powyższych założeń, przeprowadzono badania w grupie pedagogów. Badania te miały ujawnić, czy posiadane przez nauczycieli przekonania na temat źródeł natury ludzkiej wiążą się z alokacją ich wysiłku pedagogicznego. Zakładając, że poziom podstawowych predyspozycji człowieka (takich jak: poziom intelektualny, cechy osobowości, specyficzne uzdolnienia) jest wrodzony i na ogół nie podlega zmianie, przewidywano, że nauczyciele wierzący w dominującą rolę dziedziczenia w rozwoju człowieka częściej będą zaangażowali się w pracę z uczniami zdolnymi niż z uczniami słabszymi (pracę z tą drugą grupą mogliby uznać za stratę czasu, w myśl powiedzenia „Czego natura nie dała, tego i kowal nie ukuje”). Natomiast pedagogzy przekonani o dominującym wpływie czynników środowiskowych, powinni częściej deklarować chęć pracy z uczniami słabszymi, wierząc mocno w to, że dzięki ich pomocy uczniowie ci będą w stanie przezwyciężyć swoje ograniczenia i nauczyć się nowych umiejętności. Aby sprawdzić słuszność tego przewidywania, w badaniu podano nauczycielom informacje o poziomie zdolności ucznia (uczniów) i stawiano ich w sytuacji możliwości wyboru, z jaką grupą lub pojedynczym uczniem chcieliby pracować. Badanie to było przeprowadzone wśród pedagogów z Próby 2 ($N = 106$) oraz powtórzone w identycznym układzie na nauczycielach z Próby 3 ($N = 71$).

Uzyskane wyniki pokazały, że pedagogzy są silnie nastawieni na pracę z uczniem słabszym (Próba 2 – 73,6%; Próba 3 – 79,7% badanych) oraz w większości wierzą, że głównym źródłem natury człowieka jest interakcja czynników genetycznych ze środowiskowymi (Próba 2 i 3 – 87,4% badanych). Zdecydowanie mniej liczna grupa wierzyła w samodzielne oddziaływanie czynników środowiskowych (Próba 2 i 3 – 10,9%) lub biologicznych (Próba 2 i 3 – 1,7%) – wysoki wynik w jednej ze skal (N, K, N-K) w porównaniu do dwóch pozostałych decydował o przynależności osoby badanej do danej grupy.

Tabela 4.

Korelacje skal Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura z alokacją wysiłku pedagogicznego

Skala	Próba 2	Próba 3
Natura	0,27**	0,23*
Kultura	0,05	0,18
Interakcja N-K	0,10	-0,07

 ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Analiza korelacji potwierdziła hipotezy o zależności między przekonaniami o źródłach natury ludzkiej a kierunkiem alokacji wysiłku nauczycielskiego. Jak pokazują dane z Tabeli 4, rzeczywiście pedagogzy (zarówno z Próby 2, jak i z Próby 3), silnie wierzący w czynniki dziedziczne jako główne źródło zachowań człowieka, częściej deklarowali chęć pracy z uczniami zdolnymi niż osoby wierzące we wpływ kultury bądź w równoczesny wpływ natury i kultury (wysoki współczynnik korelacji świadczy o zaangażowaniu w pracę z uczniem zdolnym).

Tak więc, w oparciu o uzyskane wyniki można stwierdzić, że decyzje pedagogów o większym zaangażowaniu się w pracę z uczniami zdolnymi wiążą się z ich przekonaniami o źródłach natury ludzkiej.

Dyskusja

Przedstawione dane dowodzą trafności i rzetelności stworzonych skal. Skale te pozwalają na względnie niezależny pomiar wiary w czynniki biologiczne, czynniki środowiskowe lub w interakcję czynników biologicznych i kulturowych jako głównych źródeł natury człowieka. Badania przeprowadzone z zastosowaniem skal Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura na trzech różnych próbach (zróżnicowanych ze względu na wiek, płeć, status zawodowy oraz kierunek studiów) wykazały, że ludzie posiadają różne przekonania na temat źródeł natury ludzkiej. Zdecydowanie największa grupa osób badanych mocno wierzy w interakcję czynników genetycznych ze środowiskowymi (76,7% badanych w Próbie 1, 87,4% badanych w Próbach 2 i 3). Badani zdecydowanie słabiej wierzą w samodzielne oddziaływanie zarówno czynników środowiskowych (20,4% w Próbie 1 i 10,9% w Próbach 2 i 3), jak i genetycznych (3% w Próbie 1 i 1,7% w Próbach 2 i 3). Otrzymane wyniki są podobne do tych, jakie uzyskali w swoim badaniu Heyman i Gelman (2000). Zbadane przez nich osoby dorosłe ($N = 28$, średnia wieku $M = 20$ lat), wierzyły w równoczesne oddziaływanie genów i kultury (68%), dość liczna grupa wierzyła w determinizm środowiskowy (29%), najmniej osób wierzyło w determinizm genetyczny (4%). Raport z badań przeprowadzonych w 1994 roku na próbie ame-

rykańskiej informował, że osoby wierzące w siły dziedziczne stanowią 3% badanej populacji, a osoby wierzące we wpływ czynników środowiskowych stanowią 13% badanych. Raport ten nie obejmował pomiaru wiary w równoczesne oddziaływanie czynników biologicznych i środowiskowych jako głównego źródła zachowań człowieka (*International Social Survey Program*, 1994).

Badanie z zastosowaniem skali do pomiaru wiary w plastyczność podstawowych dyspozycji człowieka wykazało, że osoby wierzące w dziedziczne źródła natury ludzkiej są również przekonane o niezmienności w czasie podstawowych właściwości osoby. Natomiast zwolennicy dominującego wpływu kultury w rozwoju człowieka wierzą w nieograniczoną plastyczność ludzkiej natury. Uzyskane wyniki są zbliżone z tymi, jakie uzyskał w swoim badaniu Yuill (1997). Pokazał on, że dzieci w wieku szkolnym (uczniowie szkoły podstawowej), postrzegające główne cechy osobowości jako wrodzone, oczekiwały równocześnie, że cechy te będą stabilne w czasie.

Badania przeprowadzone wśród pedagogów (na dwóch niezależnych grupach, zróżnicowanych pod względem stażu, miejsca pracy oraz nauczanego przedmiotu) wykazały, że wiara w dane źródło natury ludzkiej może pociągać za sobą określone konsekwencje behawioralne. Pedagogzy przekonani o dominacji sił genetycznych w rozwoju człowieka, mając możliwość wyboru, wybierają pracę z uczniami zdolnymi. Nie uzyskano podobnej zależności w przypadku ucznia słabszego. Osoby wierzące w determinizm środowiskowy nie deklarowały (jak można by oczekiwać) większej chęci pracy z uczniem słabszym. Być może wynika to z faktu, że nauczyciele ci bardziej równomiernie rozkładają swój wysiłek pedagogiczny, wierząc w możliwość twórczego działania i rozwoju każdego z uczniów (słabszego i zdolnego). Badania te wykazały, że pedagogzy i nauczyciele silnie wierzą w równoczesny udział w rozwoju człowieka czynników genetycznych i środowiskowych. Można powiedzieć, że są oni zwolennikami teorii realizmu humanistycznego, która jest gwarantem wysokiej skuteczności prowadzonej przez nich pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przyjmując perspektywę równoczesnego oddziaływania genów i kultury

w rozwoju człowieka, muszą oni uwzględnić wrodzone predyspozycje i możliwości ucznia, a zarazem mocno wierzyć w możliwość ich dalszego rozwoju. Przyjęcie takiej perspektywy umożliwi mądrze i efektywnie pokierowanie procesem dydaktycznym i wychowawczym (por. Mietzel, 2003).

Badania (Taylor, 1996; Yuill, 1997; Heyman i Gelman, 2000) dowodzą, że już czteroletnie dzieci potrafią wskazać, co jest źródłem podstawowych cech charakteru (choć badacze podają w wątpliwość, na ile jest to dla dzieci zrozumiałe). Heyman i Gelman (2000) wykazali, że przekonania o źródłach natury ludzkiej ulegają zmianie w procesie rozwojowym, natomiast badania prowadzone przez Eccles i Jacobsa (1986) sugerują, że mogą one zmieniać się pod wpływem procesu socjalizacji (wpływu rodziców, informacji z mass mediów). Zaprezentowane w artykule badania dotyczyły osób dorosłych a inspiracją do ich rozpoczęcia były publikacje, które pojawiły się w ostatnich latach, dotyczące dyskusji o wpływie czynników biologicznych i procesu wychowania na rozwój człowieka (Harris, 1998; Pinker, 2005). Dalszych badań wymagałoby dookreślenie, co leży u podstaw formułowania potocznych przekonań o źródłach natury ludzkiej: na ile dyskusja prowadzona w mass mediach, a na ile na przykład poglądy wszczępione przez rodziców (w rodzaju: „ona jest przekorna po matce”, „on jest uparty jak dziadek”).

Podsumowując, możemy stwierdzić, że ludzie potrafią wskazać na czynniki biologiczne, kulturowe bądź ich wzajemną interakcję jako główne źródła natury człowieka. Uznanie jednego ze źródeł ludzkiej natury za dominujące może pociągać za sobą konsekwencje behawioralne: nauczyciele silnie wierzący w dominację sił dziedzicznych wolą pracować z uczniami zdolnymi.

Głównym celem prowadzonych badań była prezentacja metody do pomiaru potocznych przekonań o źródłach natury człowieka. W oparciu o zaprezentowane dane można stwierdzić, że stworzone Skale (Natura, Kultura, Interakcja Natura-Kultura) spełniają podstawowe standardy psychometryczne: charakteryzują się dobrą rzetelnością i zadowalającą strukturą czynnikową. Konieczne są dalsze prace nad trafnością teoretyczną skal, jednak już teraz jest to pomocne narzędzie, które może przyczynić się do pogłębienia wiedzy na temat przekonań o źródłach natury ludzkiej. Zaprezentowane w artykule badania przeprowadzone wśród nauczycieli pokazały, że przekonania te pociągają za sobą konsekwencje behawioralne. Określenie wpływu tych przekonań na inne obszary działania człowieka wymaga dalszych badań.

LITERATURA CYTOWANA

- Charles, L., McLafferty, Jr. (2006). Examining unproven assumptions of Galton's nature-nurture paradigm. *American Psychologist*, 2/3, 177-178.
- Chiu, Ch., Hong, Y., Dweck, C. S., (1997). Lay dispositionism and implicit theories of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 19-30.
- Church, G. M. (2006). Genom dla każdego. *Świat Nauki*, 2(174), 29-36.
- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. W: R. Dienstbier (red.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1990* (s. 199-255). Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S., Chiu C., Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgements and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-286.
- Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J., Jacobs, J. (1986). Social forces shape math attitudes and performance. *Signs*, 11, 367-380.
- Firkowska-Mankiewicz, A. (1993). *Spór o inteligencję człowieka: Dziedziczność czy środowisko?* Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Fukuyama, F. (2004). *Koniec człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Furnham, A., Johnson, C., Rawles, R. (1985). The determinants of beliefs in human nature. *Personality and Individual Differences*, 6, 675-684, (abstract).
- Harris, J. R. (1998). *Geny czy wychowanie?* Warszawa: Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.
- Heyman, G. D., Gelman S. A. (2000). Beliefs about the origins of human psychological traits. *Developmental Psychology*, 36 (5), 663-678.
- International Social Survey Program*, 1994. www.trinity.edu/mkearl/socpsy-2.html
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2006). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurcz, I. (2000). Język i komunikacja. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (t. 2, s. 231-274). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (2004). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej: ich wpływ na poznanie i zachowanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (1999). Źródła, funkcje i konsekwencje prywatnych koncepcji natury ludzkiej. W: D. Doliński, W. Łukaszewski, *Opresja i przemoc. Kolokwia Psychologiczne*, 7, 78-106.
- Łukaszewski, W. (1997). Prywatne koncepcje natury ludzkiej i ich funkcje regulacyjne. *Kolokwia Psychologiczne. Psychologia poznawcza w Polsce*, 6, 70-83.
- Meerum Terwogt, M., Hoeksma, J.B., Koops, W. (1993). Common beliefs about the heredity of human characteristics. *British Journal of Experimental Psychology*, 84, 499-503.

- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Molden, D. C., Dweck, C. S. (2006). Finding „meaning” in psychology. A lay theories approach self-regulation, social perception and social development. *American Psychologist*, 61, 192–203.
- Murphy, G. L., Medin, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review*, 92, 289–316.
- Oniszczenko, W. (2005). *Genetyczne podstawy ludzkich zachowań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pervin, L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pinker, S. (2005). *Tabula rasa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Plomin, R., McGuffin, P., McClearn, G. M. i DeFries, J. C. (2001). *Genetyka zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ridley, M. (2001). *Genom. Autobiografia gatunku w 23 rozdziałach*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Ross, M. (1989). Relation of implicit theories to the construction of personal histories. *Psychological Review* 96, 341–357.
- Silver, L. (2007). Rok cudów. *Newsweek*, 43, 69–73.
- Skarżyńska, K. (1975). Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 1–19.
- Skarżyńska, K. (1977). Informacje o motywacji i zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 51–61.
- Skarżyńska, K. (1981). *Spostrzeżenie ludzi*. Warszawa: PWN.
- Sowa, A. (2006). Elitarni. *Polityka*, 1, 74–76.
- Strelau, J. (2000). Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. (t. 2, s. 653–681). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Taylor, M.G. (1996). The development of children's beliefs about social and biological aspects of gender differences. *Child Development*, 67, 1555–1571.
- Wojciszke, B. (2005). Dzieci natury. *Charaktery*, 10 (105), 8–12.
- Yuill, N. (1997). English children as personalist theorists: Accounts of the modifiability, development, and origin of traits. *Genetic, Social, & General Psychology Monographs*, 123, 5–26.
- Zawadzki, B. (2002). *Temperament – geny i środowisko*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

PRZYPISY

1. W 2000 roku ukończono prace nad Projektem Poznania Ludzkiego Genomu. Obecnie prowadzone są prace nad takim obniżeniem kosztów badań, aby możliwość poznania własnego genotypu była dostępna dla każdego obywatela (por. Church, 2006). Rok 2007 uznano za przełomowy w genetyce – wielu naukowców genetyków ogłosiło w tym czasie prace związane z poszukiwaniem konkretnych zakłóceń w DNA, które są przyczyną chorób typu: schizofrenia, choroba afektywna dwubiegunowa, choroba wieńcowa, miażdżyca i in. (por. Silver, 2007). Choć droga od tych odkryć do możliwości „stworzenia” człowieka o określonych cechach pozostaje nadal tematem z książek *science fiction*, to pojawiające się w prasie popularnej częste publikacje o odkryciu genów „wszystkiego” próbują wpoić ludziom błędne przekonanie o determinizmie genetycznym.
2. W kilka lat po wprowadzeniu w Polsce reformy oświaty przywracającej poziom gimnazjalny, rozgorzała dyskusja nad tworzącym się podziałem gimnazjów na złe i dobre. Dobre gimnazja są to najczęściej gimnazja utworzone przy renomowanych liceach, często dwujęzyczne, rekrutujące swoich uczniów nie na podstawie rejonizacji, lecz na podstawie testów umiejętności językowych, które przez większość psychologów uznawane są za umiejętności wrodzone (por. Harris, 1998; Kurcz, 2000; Pinker, 2005). Utworzone w ten sposób klasy promują naukę najzdolniejszych (Sowa, 2006).

Questionnaire for diagnosis of beliefs concerning the determinants of human nature

Marzena Żmuda-Trzebiatowska

Institute of Psychology, University of Gdańsk

Abstract

Drawing on the previous literature offering three possible approaches to form convictions concerning the determinants of human nature, three questionnaires have been developed. The questionnaires were tested in a series of studies ($N = 447$, age range: 19–60 years). Each questionnaire comprised 8 statements and the statements were all followed by 7-point answer scales. The reliability of the questionnaires – Cronbach's alfa – varied (from .80 to .63) and so did the correlation of individual scales items with the overall results (from .76 to .38). The statistical analysis presented in the article demonstrates that the questionnaires measure three independent convictions concerning the determinants of human nature, i.e.: the belief in the domination of natural factors, the belief in the domination of nurture, the belief in the interaction of nature and nurture.

Key words: assumptions about human nature, nature, nurture

Złożono: 19.05.2007

Złożono poprawiony tekst: 28.11.2007

Zaakceptowano do druku: 24.05.2008

Kwestionariusz N-K

Proszę o wypełnienie poniższego kwestionariusza. Zawiera on twierdzenia, które wyrażają różne przekonania i poglądy. Proszę przeczytać uważnie każde ze stwierdzeń i wskazać, w jakim stopniu zgadza się Pani/ Pan z każdym z nich, zaznaczając odpowiednią cyfrę. Proszę postarać się określić, jakie jest rzeczywiście Pani/Pana zdanie.

1 – zdecydowanie nie zgadzam się

2 – nie zgadzam się

3 – raczej nie zgadzam się

4 – nie mam zdania

5 – raczej zgadzam się

6 – zgadzam się

7 – całkowicie zgadzam się

1. Nawet zdolne osoby potrzebują dobrego otoczenia, aby ich talent mógł się w pełni rozwinąć.
2. Dzieci są gliną w rękach swoich rodziców i wychowawców.
3. Geny i środowisko zewnętrzne wspólnie wyznaczają zachowanie człowieka.
4. Zgadzam się ze stwierdzeniem: „nie istnieje natura bez wychowania i wychowanie bez natury”.
5. Większość naszych cech charakteru „wysaliliśmy z mlekiem matki”.
6. Z każdego ucznia można zrobić „piątkowicza” dzięki odpowiedniej pracy rodziców i nauczycieli.
7. Najważniejsze cechy, które decydują o tym, jaki człowiek jest, są dziedziczne.
8. Wszystkiego można się w życiu nauczyć, jeśli się chce.
9. To, jacy jesteśmy, zależy od tego, jakie cechy psychiczne odziedziczyliśmy po naszych przodkach.
10. Człowiek rodzi się jako czysta tablica, którą można dowolnie zapisać.
11. Natura i kultura wspólnie kształtują osobowość człowieka.

12. Podstawowe cechy charakteru są dziedziczone.
13. Rozwój osobowości jest wynikiem połączonych sił dziedziczności i środowiska.
14. To, jak człowiek postępuje w swoim życiu, zależy od tego, jak został wychowany.
15. Jeżeli dzieci z tej samej rodziny są podobne to dlatego, że mają te same geny.
16. Temperament człowieka w dużej mierze jest dziedziczony, zmienia się on jednak pod wpływem środowiska.
17. Z każdego dziecka można zrobić geniusza, jeśli zapewni mu się odpowiednie wykształcenie.
18. Skłonność do agresji lub łagodności jest wrodzona.
19. Inteligencja w dużej mierze jest cechą wrodzoną, ale odpowiednie wychowanie w rodzinie może korzystnie wpłynąć na jej rozwój.
20. Dzieci zaradnych rodziców wyrastają na zaradnych ludzi, ponieważ uczą się tego w domu.
21. Los człowieka zapisany jest w jego genach.
22. Dziedziczność wyznacza kontury tego, jaki człowiek może być, środowisko decyduje o tym, jaki człowiek się faktycznie staje.
23. Charakter dziecka jest kształtowany przez jego rodziców.
24. Geny odgrywają decydującą rolę w rozwoju osobowości.

Skala Natura: 5, 7, 9, 12, 15, 18, 21, 24

Skala Kultura: 2, 6, 8, 10, 14, 17, 20, 23

Skala Interakcji Natura-Kultura: 1, 3, 4, 11, 13, 16, 19, 22