

Elżbieta Stojanowska

Wpływ optymistycznych i pesymistycznych przekonań, ocen szkolnych oraz wysiłku wkładanego w naukę na ocenę atrakcyjności interpersonalnej ucznia

Studia Psychologica nr 2, 19-34

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ELŻBIETA STOJANOWSKA

**WPLYW OPTYMISTYCZNYCH I PESYMISTYCZNYCH PRZEKONAŃ,
OCEN SZKOLNYCH ORAZ WYSIŁKU WKŁADANEGO W NAUKĘ
NA OCENĘ ATRAKCYJNOŚCI INTERPERSONALNEJ UCZNIĄ**

**Influence of optimistic and pessimistic beliefs, educational effort and grades on
student's interpersonal attractiveness**

Summary

The research regarded an interpersonal attractiveness of a student displaying optimistic or pessimistic expectations concerning chances of enrolling in university studies. 354 male and 351 female students from last classes of secondary school, who declared a will for the further education, participated in the experiment. 48 written scenes were prepared differing with the respect of gender of protagonists (male-female), expectations regarding further education (optimistic-pessimistic), expectation's revealing condition (private-public), educational effort (small, average, big) and grades (average, high). After reading one of these scenes subjects evaluated the following protagonist's features: likeability, optimism, intelligence and sincerity. Results show, in male group only, influence of optimistic/pessimistic expectations and their revealing condition on likeability of the protagonist. Furthermore, male subjects, in contradiction to female ones, liked students with average grades more than students with high grades. Students showing big effort in studying were liked the least by all subjects. A student's intelligence was evaluated both on the basis of school grades as well as effort involved in studying process. In subject's opinion students with average grades and small educational effort were the least intelligent.

1. TEORIA

Z jednostkowego jak i społecznego punktu widzenia optymizm wydaje się stanem pożądanym. Optymizm rozumiany jako względnie trwała skłonność jednostki do formułowania pomyślnych oczekiwań oraz przeżywania zadowolenia ze swego życia (tzw. optymizm dyspozycyjny; Scheier, Carver, 1985) wiąże się z określonymi cechami osobowości, takimi jak pozytywna samoocena, wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, aktywność czy otwartość. Cechy te ułatwiają kontakty interpersonalne, w przeciwieństwie do cech pesymisty, takich jak niepewność, bierność, lęk czy skłonność do izolacji. Czy jednak zawsze wolimy optymistów od pesymistów? Poszukując odpowiedzi na to pytanie warto uwzględnić różne formy optymizmu.

Najbardziej rozpowszechniony jest tzw. nierealistyczny optymizm, czyli subiektywne przekonanie jednostki, że ma większe od swoich rówieśników szanse uniknięcia dramatycznych wydarzeń typu nieuleczalne choroby, wypadki, kradzieże itp. (Weinstein, 1980). Nierealistyczny optymizm dotyczy wydarzeń

w znacznym stopniu o charakterze losowym, czyli takich, które nie podlegają bezpośredniej kontroli jednostki. Z tego też powodu optymizm ten nazywany jest nierealistycznym, gdyż nie ma obiektywnych przesłanek do jego formułowania. Masowe występowanie oraz brak wyraźnych korelacji osobowościowych sugeruje obronny charakter tego typu przekonań. Badania dotyczące profilaktyki zdrowotnej pokazują, że nierealistyczny optymizm może być inhibitorem zachowań zabezpieczających, nasilać zachowania ryzykowne (por. Doliński, 1993; Klein, 1997; Perlof, 1983; Weinstein, Lyon, 1999). Odmienne charakter ma optymizm związany z wysoką oceną efektywności własnego działania w konkretnej dziedzinie. Ten rodzaj optymizmu można nazwać sprawnościowym, gdyż bezpośrednio wiąże się z aktywnością i wytrwałością jednostki w dążeniu do celu (por. Bandura, 1982; Taylor, Gollwitzer, 1995).

Wydaje się, że konsekwencje ujawniania optymizmu dla oceny atrakcyjności jednostki zależą od rodzaju przekonań. Nierealistyczna wiara jednostki w przychylny los jest mniej zagrażająca dla innych niż wiara w skuteczność własnych działań; w świecie ograniczonych dóbr optymistą sprawnościowym wierzący w efektywność własnych działań może być swoistym zagrożeniem dla innych, zwłaszcza oceniających mniej przychylnie swoje możliwości skutecznego działania.

Identyfikacja tego, o jaki rodzaj optymizmu chodzi, nie jest łatwa, gdyż ludzie różnią się stopniem uwewnętrznienia poczucia kontroli, czyli to samo wydarzenie może być spostrzegane przez jednych jako efekt indywidualnych starań jednostki, przez innych jako efekt zrządzenia losu (por. Rotter, 1966). Najprawdopodobniej wiele zdarzeń (jeśli nie większość) spostrzegana jest jako wypadkowa równoczesnego działania czynników losowych i sprawnościowych, o różnym stopniu ich nasycenia. Do takich wydarzeń, którym przypisuje się złożone przyczyny, należy dostanie się na studia wyższe; powszechnie uważa się, że potrzebne są tu zarówno zdolności i wiedza kandydata, jak i łut szczęścia (np. trafienie na dobre pytania).

Publicznie ujawniany optymizm należy uznać za formę autoprezentacji pozytywnej, przejaw faworyzacji własnego „ja”, natomiast publiczny pesymizm – za rodzaj autoprezentacji negatywnej, formę deprecjacji „ja”. Dotychczasowe badania dotyczące atrakcyjności faworyzującej i skromnej autoprezentacji nie prowadzą do jednoznacznych konkluzji (por. Leary, 1999; Stojanowska, 1998; Szmajke, 1999). Z wielu badań, w tym badań własnych oraz prowadzonych prac magisterskich pod kierunkiem autorki artykułu, wynika, że z reguły skromny autoprezentator wzbudza większą sympatię niż autoprezentator faworyzujący własne „ja”. Jeżeli autoprezentacji towarzyszą znaczące informacje obiektywne o autoprezentatorze (jego dokonaniach), rola autoprezentacji w ocenie jednostki może ulec marginalizacji (por. Kordas, 1999). Nie bez znaczenia jest także dopasowanie treści autoprezentacji do informacji o rzeczywistych dokonaniach jednostki, decydujące o jej wiarygodności. Zarówno chwalenie się bez pokrycia jak i nieuzasadniona skromność (konfrontowana z wysokimi osiągnięciami jednostki) mogą obniżać atrakcyjność jednostki (por. Stojanowska, 2000a). Wcześniejsze badania własne dotyczące atrakcyjności pesymistycznych i optymistycznych przekonań zdrowotnych wśród młodzieży studenckiej ujawniły złożone zależności wynikające zarówno z odrębnych uwarunkowań oceniania atrakcyjności emocjonalnej (sympatii) i atrakcyjności społecznej jednostki (przypisywania jej spo-

tecznie pożądanym cech) jak i różnic płciowych osoby ocenianej i oceniających. W obrębie tej samej płci (gdy osoby badane i osoba oceniana były tej samej płci) badani bardziej cenili optymistę niż pesymistę, choć tylko kobiety bardziej lubiły optymistkę od pesymistki (Stojanowska, 2000b). Ale już w schemacie płci skrzyżowanej (oceniany mężczyzna – oceniające kobiety) największą sympatię wzbudzał pesymista, pod warunkiem że dbał o własne zdrowie (Stojanowska, 1999). Ważną zmienną w ocenie atrakcyjności jednostki okazały się informacje o stylu życia: jednostka prowadząca zdrowy tryb życia (niezależnie od przekonań) była ceniona (niekoniecznie lubiana) wyżej zarówno przez kobiety jak i mężczyzn.

Przedmiotem prezentowanych w artykule badań jest atrakcyjność interpersonalna ucznia o optymistycznych lub pesymistycznych poglądach na temat własnych szans dostania się na studia wyższe, w ocenie młodzieży klas maturalnych. Interesowano się zarówno wpływem treści przekonań (optymistyczne-pesymistyczne), warunków ich ujawniania (prywatne-publiczne) jak i informacji obiektywnych dotyczących ocen szkolnych oraz wysiłku wkładanego w naukę przez ucznia na ocenę jego atrakcyjności. Ocen atrakcyjności dokonywano w obrębie tej samej płci: badane płci żeńskiej oceniały uczennicę, badani płci męskiej – ucznia.

Równoczesne kontrolowanie wpływu treści ujawnianych oczekiwań (optymistyczne-pesymistyczne) oraz informacji obiektywnych o jednostce na ocenę jej atrakcyjności oddaje naturalny stan rzeczy. Rzadko się zdarza, aby autoprezentacja była jedynym źródłem informacji; z reguły odbiorcy dysponują dodatkowymi informacjami z innych źródeł, które wykorzystują w ocenie autoprezentera.

Optymizm i pesymizm ucznia, dotyczący szans dostania się na studia, nabiera odmiennego charakteru w kontekście informacji o wysiłku wkładanym w naukę oraz ocenach szkolnych:

Optymizm ucznia otrzymującego bardzo dobre oceny z przedmiotów kierunkowych i równocześnie wkładającego znaczny wysiłek w naukę jest bardziej uzasadniony (realistyczny) niż optymizm ucznia, który otrzymuje słabsze oceny i/lub mało się uczy. Z kolei pesymizm ucznia, który otrzymuje słabsze oceny i/lub mało się uczy, jest bardziej uzasadniony niż ucznia, który otrzymuje bardzo dobre oceny i/lub dużo się uczy. Można sądzić, że optymista poświęcający dużo czasu na naukę bardziej wierzy w skuteczność własnych działań niż optymista, który mało się uczy (ten ostatni prawdopodobnie pokłada nadzieję w bezwarunkowej przychylności losu). Z kolei mało uczący się pesymista prawdopodobnie jest większym pesymistą od tego, który mimo pesymizmu wkłada znaczny wysiłek w naukę (tego ostatniego można posądzać o pesymizm defensywny, por. Cantor, Norem, 1989). Sprawą otwartą pozostaje atrakcyjność ujawniania takich bardziej lub mniej uzasadnionych oczekiwań w ocenie rówieśników.

Zgodnie z teorią podtrzymywania poczucia własnej wartości Tessera (1988), porównanie do innych, podobnych do jednostki i jednocześnie lepszych od niej w ważnej dla samooceny dziedzinie życia, rodzi napięcie emocjonalne. Jednym ze sposobów redukcji napięcia jest deprecjonowanie takiej osoby i jej osiągnięć. W dziedzinie życia tak konkurencyjnej jak studia wyższe, dobrze uzasadniony optymizm kandydata może zagrażać samoocenieniu innych kandydatów (odbiorców autoprezentacji optymisty), a sam optymista wzbudzać mniejszą sympatię niż optymista mający słabsze obiektywne powody, aby wierzyć w swoje powodze-

nie. Z kolei pesymista mający obiektywne podstawy do pesymizmu (słabe oceny, mały wysiłek wkładany w naukę) może cieszyć się większą sympatią niż pesymista z nieuzasadnionymi niskimi oczekiwaniami (pracowity i bardzo dobrze uczący się), którego dodatkowo można podejrzewać o nieszczerłość.

Nie bez znaczenia w ocenie atrakcyjności jednostki są warunki, w jakich ujawnia swoje przekonania. Opiniom publicznym można przypisać motywy autoprezentacyjne, natomiast prywatnym co najwyżej nieświadome motywy samooszukiwania się. Należy zatem sądzić, że oczekiwania ujawniane anonimowo oceniane są jako silniej korespondujące z rzeczywistymi odczuciami jednostki niż oczekiwania ujawniane publiczne. Istnieją przecież reguły i normy autoprezentacyjne (mniej lub bardziej jasno uświadamiane przez jednostkę) regulujące dopuszczalne zachowania: kiedy można się chwalić, a kiedy należy być skromnym (por. Leary, 1999).

Należy sądzić, że zmienną różnicującą atrakcyjność ujawnianych oczekiwań jest płeć podmiotu przekonań i osób oceniających. Zawartość treściowa stereotypów płciowych sprawia, iż odmiennie są preferowane przez otoczenie zachowania publiczne kobiet i mężczyzn (por. Bem, 2000; Mandal, 2000; Miluska, Boski, 1999). W stereotypie mężczyzny mieszczą się takie cechy jak nastawienie na sukces, aktywność, pewność siebie czy skłonność do rywalizacji, które sprzyjają formułowaniu optymistycznych oczekiwań w sferze osiągnięć oraz dają społeczne przyzwolenie na ujawnianie takich przekonań. W stereotypie kobiety znajdują się cechy opisujące jej relacje z otoczeniem (ciepła, opiekuńcza, wrażliwa), nie ma natomiast cech odnoszących się do jej indywidualnych dążeń i potrzeb. Badania wykonywane w różnych kulturach dosyć zgodnie wykazują, że kobiety mają niższą samoocenę oraz oceniają swoje kompetencje zawodowe niżej od mężczyzn (por. Mandal, 2000).

Konsekwencją funkcjonowania stereotypów płciowych są odmienne style autoprezentacji kobiet i mężczyzn. Badania własne pokazują, że kobiety częściej od mężczyzn deklarują podobieństwo do innych (konformizm autoprezentacyjny), natomiast mężczyźni częściej od kobiet przyznają się do własnej odrębności (Stojanowska, 1998). W zakresie oceniania zachowań innych można oczekiwać, iż konsekwencją posługiwania się stereotypami płciowymi jest bardziej pozytywne ocenianie faworyzujących zachowań w wykonaniu mężczyzn niż kobiet. Odnosząc faworyzowanie własnego „ja” do publicznego ujawniania optymizmu w zakresie szans dostania się na studia należy sądzić, że zachowania takie są bardziej akceptowane u mężczyzn niż u kobiet.

Informacje obiektywne o autoprezentacji mogą być dla odbiorców na tyle znaczące, że mogą zdominować ocenę autoprezentera, marginalizując treść samej autoprezentacji. Czasami fakty liczą się bardziej niż słowa. Jaką rolę odgrywają oceny szkolne oraz wysiłek wkładany w naukę w ocenie atrakcyjności interpersonalnej ucznia przez rówieśników?

Badania dotyczące funkcjonowania stereotypów płciowych w środowisku szkolnym wskazują na odmienne wymagania stawiane chłopcom i dziewczętom oraz interpretacje ich osiągnięć szkolnych (cyt. za Mandal, 2000). Od dziewcząt bardziej niż od chłopców oczekuje się posłuszeństwa i pracowitości, surowiej niż chłopcy są także karani za ich niedostatek. Wysokie osiągnięcia chłopców częściej niż dziewcząt interpretowane są jako przejaw zdolności, podczas gdy analogiczne osiągnięcia dziewcząt są traktowane częściej jako przejaw pracowitości.

Ponieważ oczekiwania społeczne ulegają internalizacji, stają się kryterium samooceny oraz oceny innych, należy oczekiwać, że wysokie oceny oraz duży wysiłek wkładany w naukę cenione są wyżej przez dziewczęta niż chłopców.

Niezależnie od różnic płciowych należałoby oczekiwać, że wysiłek nie jest wartością szczególnie cenioną w środowisku młodzieży licealnej. Do takiej konkluzji upoważniają m.in. badania Juvonen i Murdock (1995) pokazujące, że młodzież szkolna unika przyznawania się do dużego wysiłku wkładanego w naukę, gdyż takie osoby, i taka postawa, nie cieszą się popularnością wśród rówieśników. W kulturze Zachodu, nastawionej na indywidualny sukces jednostki, wysiłek nie jest wartością cenioną samą w sobie; duży wysiłek włożony w rezultat może też obniżać ocenę inteligencji (Dweck, Leggett, 1988; Holloway, 1988; Tice, Baumeister, 1990). Zgodnie z regułą „pomniejszania” Kelleya (1972) równoczesne występowanie kilku potencjalnych przyczyn określonego zdarzenia zwykle obniża ocenę udziału pojedynczej przyczyny. Tak więc powodzenie osiągnięte kosztem dużego wysiłku może osłabić implikacje do inteligencji podmiotu, gdyż duży wysiłek może być potraktowany jako wystarczająca przyczyna uzyskanego wyniku. Badania dotyczące zachowań samoutrudnieniowych (*self-handicapping behavior*), w tym autoprezentacji samoutrudnieniowej, pokazują, że unikanie wysiłku lub choćby manifestowanie braku wysiłku jest taktyką obrony przed negatywną samooceną (lub oceną innych) inteligencji podmiotu (Tice, Baumeister, 1990; Szmajke, 1996).

Powszechne występowanie wśród uczącej się młodzieży zachowań samoutrudnieniowych, podejmowanych w obronie ocen własnej inteligencji, jednoznacznie dowodzi, że inteligencja jest cechą ściśle związaną z pojmowaniem atrakcyjności interpersonalnej jednostki w tym środowisku. W prezentowanych badaniach starano się zatem odpowiedzieć także na pytanie, czy oceny inteligencji ucznia wśród rówieśników zależą od wysiłku wkładanego w naukę, ocen szkolnych oraz optymizmu/pesymizmu związanego z oceną szans dostania się na studia. Najlepiej przewidywalny wydaje się związek oceny inteligencji ucznia z jego ocenami szkolnymi. Oceny te można potraktować jako niedoskonały wprawdzie, ale przybliżony wskaźnik inteligencji. Zgodnie z regułą „zdolności” Reedera (1985) inteligencję ocenia się w sposób przychylny dla ocenianego: bardzo inteligentne zachowanie (np. wysokie oceny szkolne) jest dowodem wysokiej inteligencji, natomiast zachowania mało inteligentne (słabe oceny) mogą przydarzyć się wszystkim, także osobom bardzo inteligentnym. Zatem wysokie oceny szkolne powinny bardziej jednoznacznie kojarzyć się z dobrą inteligencją niż słabe oceny z niską inteligencją. W przypadku słabych ocen istotną rolę w interpretacji przyczyn może odegrać informacja o wysiłku wkładanym w naukę. Stosując regułę „pomniejszania/powiększania” Kelleya (1972) można oczekiwać, że wśród uczniów uzyskujących słabe oceny jako mniej inteligentny oceniany jest ten, który dużo się uczy (a mimo to ma słabe oceny) niż ten, który uczy się mało (nie wiadomo, jakie miałby oceny, gdyby uczył się więcej).

Wprawdzie z obiektywnego punktu widzenia pesymizm/optymizm nie wiąże się z inteligencją jednostki, prawdopodobne jest posługiwanie się przez laików ukrytymi teoriami osobowości, w których określone przekonania wiążą się z inteligencją. Czasami np., słyzy się potoczną opinię, że optymiści są mało krytyczni, a pesymiści mądrzy i przewidujący.

Podsumowując powyższe rozważania, w prezentowanych badaniach postawiono następujące pytania badawcze:

Czy na ocenę atrakcyjności interpersonalnej ucznia mają wpływ jego przekonania dotyczące szans dostania się na studia wyższe oraz warunki ujawniania tych przekonań?

Jaką rolę w ocenie atrakcyjności interpersonalnej ucznia odgrywają informacje o jego ocenach i wysiłku wkładanym w naukę?

Czy istnieją różnice międzypłciowe w ocenie atrakcyjności interpersonalnej ucznia o różnych oczekiwaniach, ocenach szkolnych i wysiłku?

2. METODA

Zbadano młodzież ostatnich klas licealnych, z Warszawy, Przemyśla oraz mniejszych miast na terenie Dolnego Śląska, obojga płci: 354 chłopców oraz 341 dziewcząt. Badania były anonimowe i objęły młodzież, która deklarowała dalszą naukę na studiach wyższych.

Na wstępie dokonano pomiaru wybranych zmiennych osobowościowych oraz osobistych przekonań młodzieży dotyczących szans dostania się na studia wyższe.* Następnie każdy badany zapoznawał się z krótkim opisem jednego ucznia, po czym oceniał jego atrakcyjność.

3. MANIPULACJA EKSPERYMENTALNA

Przygotowano 48 opisów uczniów, wyróżnionych ze względu na następujące zmienne: oczekiwania dotyczące szans dostania się na studia wyższe (optymistyczne-pesymistyczne), warunki ujawniania oczekiwań (anonimowe-publiczne), wkładany wysiłek w naukę (mały, umiarkowany, bardzo duży), oceny szkolne (przeciętne, bardzo dobre) oraz płeć bohatera (męska-żeńska). Osoby badane oceniały tylko ucznia swojej płci.

Optymista wierzył, że na pewno dostanie się na wymarzone studia, pesymista wątpił, czy osiągnie ten cel. W wersji anonimowej informowano, że bohater ujawniał swoje oczekiwania w anonimowej ankiecie, natomiast w wersji publicznej podawano, że uczeń podczas dyskusji z kolegami z klasy wyraził określone oczekiwanie.

Informacja o wysiłku i ocenach była informacją obiektywną (opisującą rzeczywisty stan rzeczy, niezależny od deklaracji oczekiwań). O uczniu, który wkładał duży wysiłek napisano: „Uczy się bardzo dużo, zrezygnował z częstych dyskotek i spotkań z kolegami”; o uczniu, który uczy się przeciętnie informowano: „Uczy się przeciętnie dużo, nadal często chodzi na dyskoteki i spotyka z kolegami”, natomiast o uczniu mało uczącym się napisano: „Uczy się mało. Większość wolnego czasu spędza na spotkaniach z kolegami i dyskotekach”.

Informacja o ocenach szkolnych zawarta była w zdaniu: „Z przedmiotów kierunkowych na studia otrzymuje przeciętne (lub bardzo dobre) oceny.” Ze względu na dużą liczbę kontrolowanych zmiennych zrezygnowano z ocen słabych.

* Ze względu na rozległy materiał empiryczny badań, pragnąc zachować przejrzystość prezentacji wyników, w niniejszym artykule zrezygnowano z omówienia danych dotyczących osobowościowych uwarunkowań ocen atrakcyjności ucznia.

4. POMIAR ATRAKCYJNOŚCI INTERPERSONALNEJ UCZNIĄ

Pomiaru dokonywano na 11-punktowych skalach, dotyczących następujących cech ucznia: sympatyczny, optymistyczny, inteligentny i szczery. Ocenę pierwszej cechy traktowano jako wskaźnik atrakcyjności emocjonalnej ucznia. Stopień nasilenia optymizmu (pesymizmu) ucznia, mimo jego bezpośrednich deklaracji, mierzono z uwagi na informacje dodatkowe o wysiłku i ocenach szkolnych, które mogły modyfikować tę ocenę (por. Stojanowska, 1999). Z kolei ocena szczerości miała kontrolować „autoprezentacyjny” wydzźwięk ujawnianych przekonań.

5. WYNIKI

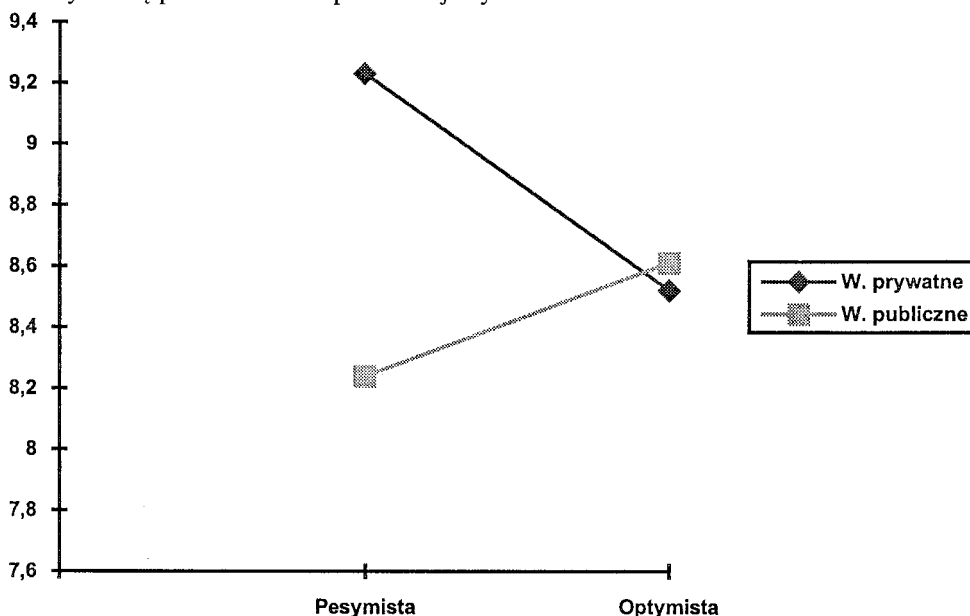
5.1. SZCZEROŚĆ OPTYMISTYCZNYCH I PESYMISTYCZNYCH PRZEKONAŃ W OCENIE DZIEWCZĄT I CHŁOPCÓW

W ocenie szczerości przekonań ucznia uzyskano dwa efekty. Pierwszy z nich to efekt główny płci: $F(693,1) = 28,1$; $p < 0,01$ – polegający na tym, że dziewczęta wyżej oceniały szczerość uczennicy (9,19) niż chłopcy szczerość ucznia (8,12).

Drugi efekt to efekt interakcyjny warunków ujawniania przekonań oraz ich treści: $F(691,3) = 7,7$; $p < 0,01$. Polegał on na tym, że pesymista „prywatny” został oceniony jako bardziej szczery (9,23) od pesymisty „publicznego” (8,24), natomiast ocena szczerości optymisty nie zależała od stopnia upublicznienia optymizmu (warunki prywatne: $\bar{x} = 8,52$; warunki publiczne: $\bar{x} = 8,61$).

Uzyskany rezultat tylko dla pesymizmu potwierdza przewidywanie, że przekonania ujawniane w warunkach publicznych są traktowane jako mniej szczere.

Uzyskaną prawidłowość prezentuje rysunek nr 1.



Rys. 1. Ocena szczerości optymisty i pesymisty ujawniających swoje przekonania prywatnie oraz publicznie.

5.2. ATRAKCYJNOŚĆ EMOCJONALNA OPTYMISTY I PESYMISTY W OCENIE DZIEWCZĄT I CHŁOPCÓW

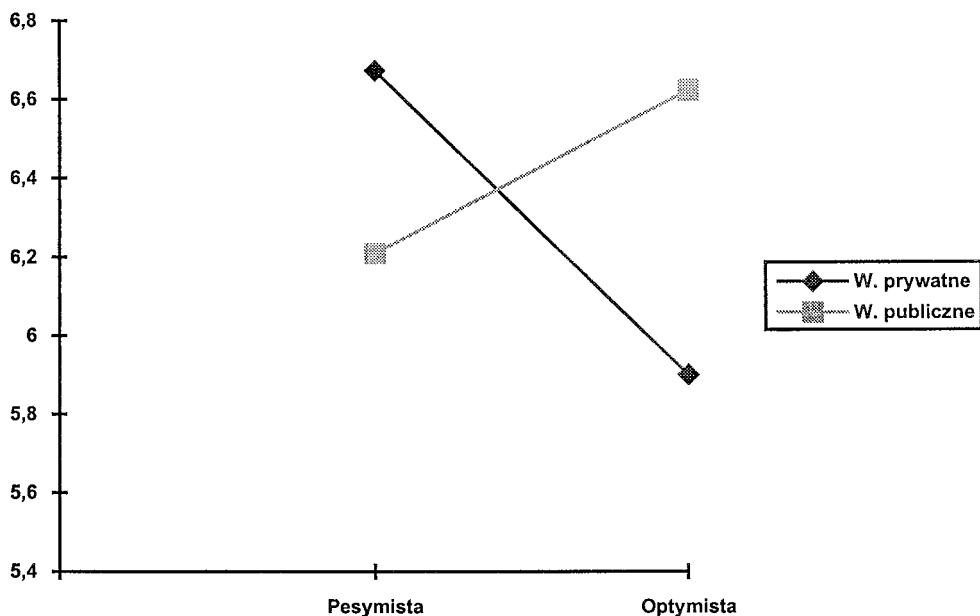
5.2.1 ZNACZENIE WARUNKÓW, W JAKICH FORMUŁOWANO OCZEKIWANIA

W schemacie trójczynnikowej analizy wariancji: treść przekonań x warunki ich ujawniania x płeć ucznia, uzyskano dwa efekty. Pierwszy to efekt główny płci: $F(693,1) = 23,5$; $p < 0,01$, polegający na tym, że dziewczęta, niezależnie od treści przekonań oraz warunków ich ujawniania, wyżej oceniały sympatię do bohaterki (7,31) niż chłopcy sympatię do bohatera (6,35).

Drugi efekt to efekt interakcyjny trzech zmiennych: treści przekonań, warunków ich ujawniania oraz płci bohatera scenek, uzyskany na poziomie tendencji statystycznej $p = 0,06$: $F(689; 5) = 23,1$. W grupie dziewcząt nie uzyskano istotnych statystycznie zależności między oceną sympatii a przekonaniami oraz warunkami ich ujawniania, chociaż kierunkowo – uczennice formułujące swoje przekonania publicznie oceniane były wyżej niż uczennice ujawniające swoje przekonania anonimowo.

W grupie chłopców: gdy warunki ujawniania przekonań były anonimowe, bardziej lubili pesymistę (6,67) niż optymistę (5,9) – różnica istotna statystycznie; natomiast gdy warunki ujawniania przekonań miały charakter publiczny, bardziej lubili optymistę (6,62) niż pesymistę (6,21) – różnica tylko kierunkowa.

Omówione wyniki w grupie chłopców prezentuje rysunek nr 2.



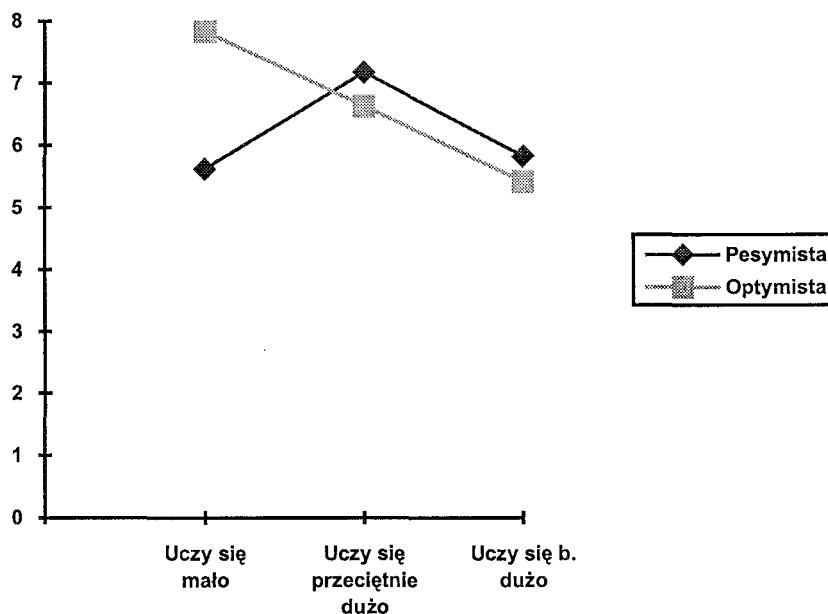
Rys. 2. Atrakcyjność emocjonalna optymisty/pesymisty ujawniającego swoje poglądy prywatnie oraz publicznie w ocenie chłopców.

5.2.2. WPŁYW OCEN SZKOLNYCH ORAZ WYSIŁKU NA OCENĘ ATRAKCYJNOŚCI EMOCJONALNEJ OPTYMISTY/PESYMISTY

Ze względu na dużą liczbę podgrup eksperymentalnych (48) problem wpływu wysiłku i ocen szkolnych na ocenę atrakcyjności emocjonalnej optymisty/pesymisty analizowano oddzielnie w 4 grupach, wyróżnionych ze względu na płeć badanych oraz warunki formułowania przekonań, w schemacie analizy wariancji: treść przekonań x wysiłek x oceny szkolne.

W grupach dziewcząt nie uzyskano żadnych efektów interakcyjnych optymizmu/pesymizmu z wysiłkiem i ocenami szkolnymi dla atrakcyjności emocjonalnej ocenianej uczennicy.

Tylko w grupie chłopców oceniających ucznia ujawniającego publicznie swoje oczekiwania uzyskano istotny efekt interakcyjny przekonań i wysiłku wkładanego w naukę: $F(165; 5) = 5,9$, $p < 0,01$. Polegał on na tym, że wśród uczniów uczących się mało, zdecydowanie bardziej atrakcyjny był „publiczny” optymista ($\bar{x} = 7,83$) niż „publiczny” pesymista ($\bar{x} = 5,63$), podczas gdy wśród uczniów uczących się przeciętnie dużo i bardzo dużo optymizm/pesymizm nie różnicował sympatii do ucznia. Wynik ten ilustruje rysunek nr 3.



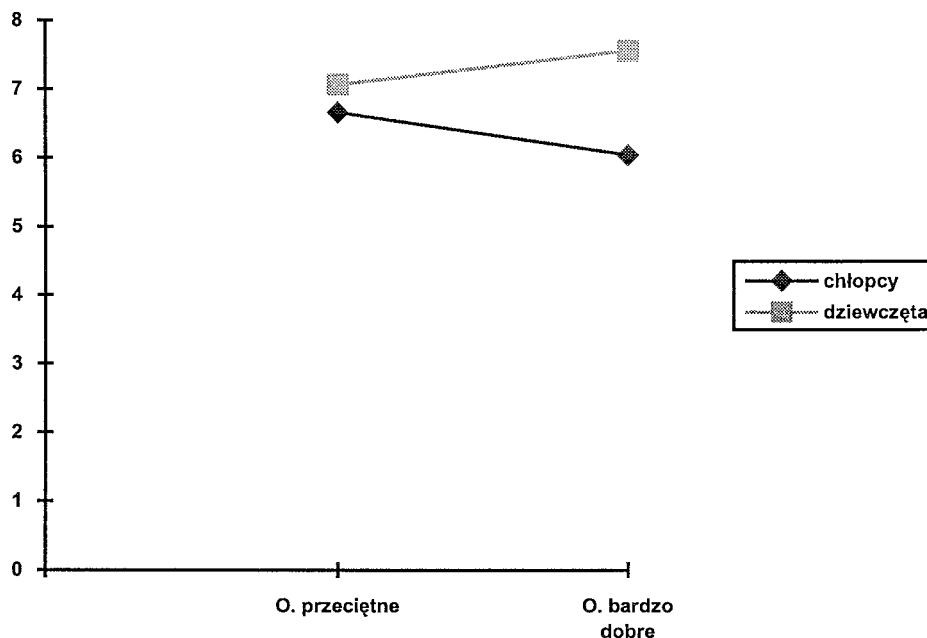
Rys. 3. Atrakcyjność emocjonalna optymisty/pesymisty ujawniającego swoje przekonania publicznie i wkładającego różny wysiłek w naukę w ocenie chłopców.

5.3. WPŁYW OCEN SZKOLNYCH ORAZ WYSIŁKU WKŁADANEGO W NAUKĘ NA OCENĘ ATRAKCYJNOŚCI EMOCJONALNEJ UCZNIĄ W GRUPIE CHŁOPCÓW I DZIEWCZĄT

Niezależnie od treści przekonań (optymistycznych/pesymistycznych), zgodnie z przewidywaniami, atrakcyjność emocjonalna ucznia zależała od jego wysiłku i ocen szkolnych.

W schemacie analizy wariancji: płeć bohatera (i oceniających) x wysiłek wkładany w naukę x oceny szkolne, uzyskano efekt główny wysiłku: $F(693,1) = 23,8$; $p < 0,01$ polegający na tym, że wśród uczniów wkładających różny wysiłek w naukę szkolną najmniejszą sympatią cieszył się uczeń uczący się bardzo dużo (5,9). Pozostali uczniowie uzyskali istotnie wyższe, nie różniące się między sobą oceny atrakcyjności emocjonalnej (mało uczący się: $\bar{x} = 7,21$; średnio dużo uczący się: $\bar{x} = 7,38$).

W ocenie atrakcyjności emocjonalnej uzyskano także efekt interakcyjny płci oraz ocen szkolnych: $F(691,3) = 8,57$; $p < 0,01$, polegający na tym, że chłopcy bardziej lubili ucznia otrzymującego przeciętne oceny (6,66) niż oceny bardzo dobre (6,04), natomiast w grupie dziewcząt prawidłowości były kierunkowo odwrotne: to uczennica z wysokimi ocenami była oceniana wyżej (7,56) niż uczennica z ocenami przeciętnymi (7,06); różnica ta była jednak statystycznie nieistotna na poziomie $p < 0,05$. Uzyskaną prawidłowość ilustruje rysunek nr 4.

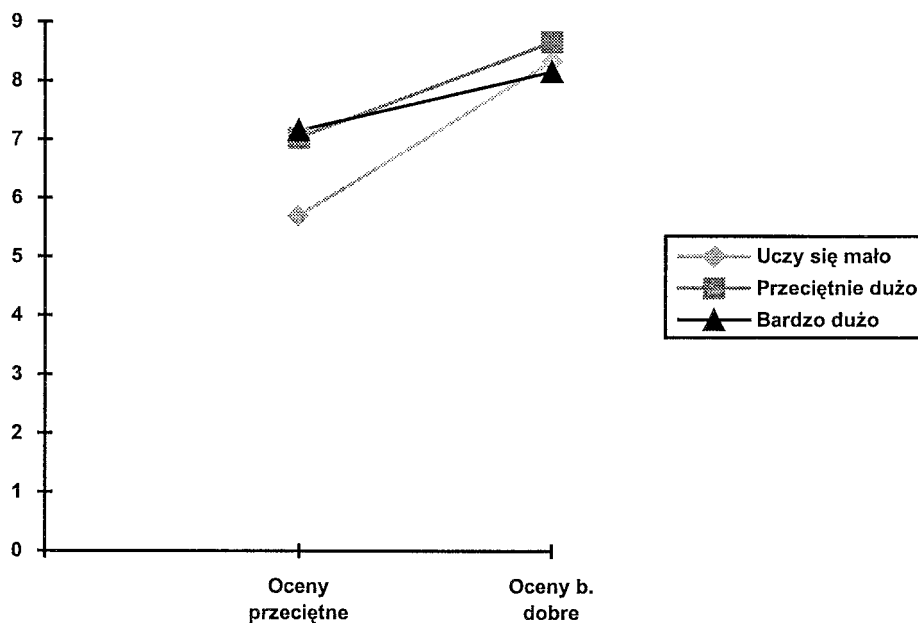


Rys. 4. Ocena atrakcyjności emocjonalnej ucznia otrzymującego przeciętne i bardzo dobre oceny szkolne w grupie dziewcząt i chłopców.

5.4. ROLA WYSIŁKU I OCEN SZKOLNYCH DLA OCENY INTELIGENCJI UCZNIA

Zgodnie z przewidywaniami, w schemacie analizy wariancji: płeć bohatera (i oceniających) x wysiłek wkładany w naukę x oceny szkolne, uzyskano efekt główny ocen szkolnych dla oceny wysokości inteligencji: $F(693;1) = 84,6$; $p < 0,01$, polegający na tym, że uczniowie uzyskujący wysokie oceny byli oceniani jako bardziej inteligentni (8,4) niż uczniowie uzyskujący oceny przeciętne (6,64).

W ocenie inteligencji ucznia uzyskano także istotny statystycznie efekt interakcyjny wysiłku wkładanego w naukę oraz ocen szkolnych: $F(689;5) = 6,32$; $p < 0,01$. Polegał on na tym, że wysiłek wkładany w naukę różnicował oceny inteligencji uczniów, którzy uzyskiwali przeciętne oceny, nie wpływał natomiast na ocenę inteligencji uczniów z ocenami bardzo dobrymi. W przypadku przeciętnych ocen uczeń uzyskujący takie oceny i jednocześnie wkładający mały wysiłek w naukę oceniany był jako najmniej inteligentny spośród wszystkich grup ($\bar{x} = 5,7$), także jako istotnie mniej inteligentny niż uczniowie z przeciętnymi ocenami wkładający wysiłek umiarkowany ($\bar{x} = 7,03$) i duży ($\bar{x} = 7,15$). Ten ostatni wynik jest niezgodny z oczekiwaniami, gdyż spodziewano się, że wśród uczniów z przeciętnymi ocenami to właśnie uczeń mało uczący się będzie oceniany jako bardziej inteligentny od ucznia uczącego się bardzo dużo. Uzyskane prawidłowości przedstawia rysunek nr 5.



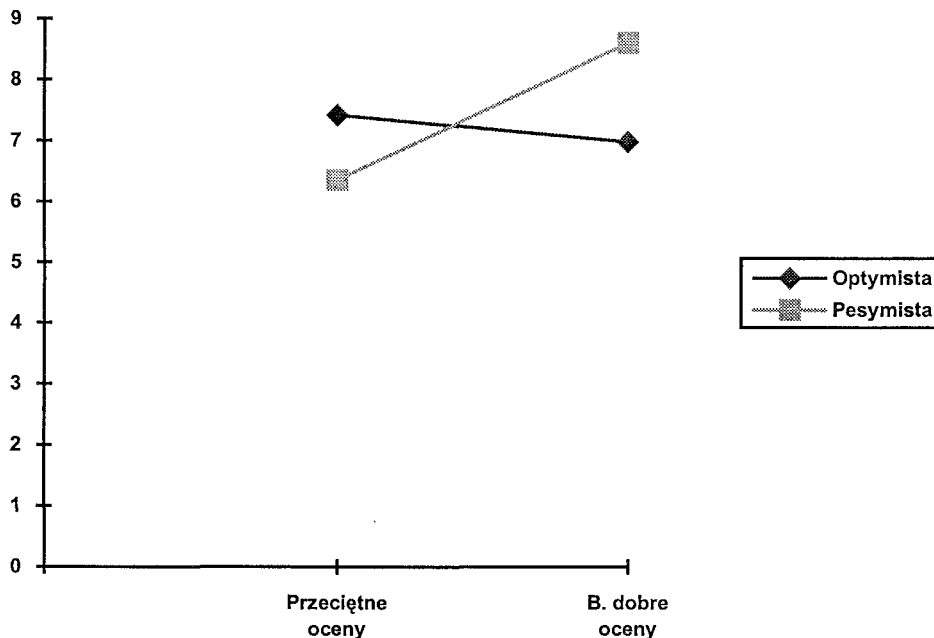
Rys. 5. Wpływ wysiłku i ocen szkolnych na ocenę inteligencji ucznia.

5.5. ROLA OPTYMISTYCZNYCH/PESYMISTYCZNYCH PRZEKONAŃ UCZNIA W OCENIE JEGO INTELIGENCJI

Ocenę inteligencji analizowano także oddzielnie w 4 grupach wyróżnionych ze względu na płeć oceniających oraz warunki ujawniania przekonań, w schemacie analizy wariancji: treść przekonań \times wysiłek \times oceny szkolne. W grupie chłopców oceniających anonimowego optymistę i pesymistę w ocenie inteligencji ucznia uzyskano efekt interakcyjny treści przekonań ucznia oraz ocen szkolnych: $F(163; 11) = 11,65$, $p < 0,01$. Polegał on na tym, że tylko bardzo dobrze uczący się pesymista oceniony został jako bardziej inteligentny (8,6) od przeciętnie

uczącego się pesymisty (6,36), natomiast wśród optymistów oceny nie różnicowały ocen inteligencji: kierunkowo to przeciętnie uczący się optymista został oceniony jako bardziej inteligentny (7,4) niż bardzo dobrze uczący się optymista (6,98). W grupie dziewcząt ocena inteligencji uczennicy nie zależała od jej optymizmu czy pesymizmu.

Uzyskany rezultat w grupie chłopców ilustruje wykres nr 6.



Rys. 6. Ocena inteligencji „anonimowego” optymisty/pesymisty uczącego się przeciętnie oraz bardzo dobrze w grupie chłopców.

6. DYSKUSJA WYNIKÓW

Wśród młodych ludzi, przed którymi stoją ważne życiowe zadania: wybór kariery zawodowej, nawiązanie bliskich więzi emocjonalnych z innymi ludźmi (por. Erickson, 1968), optymizm, zwłaszcza o charakterze dyspozycyjnym i sprawnościowym (por. Carver, Scheier, 1985; Bandura, 1982), jest szczególnie cenny, gdyż zapewnia komfort psychiczny (pozytywne emocje) oraz aktywizuje jednostkę do wytrwałej realizacji celów życiowych.

W badaniach podjęto wątek atrakcyjności interpersonalnej ucznia deklarującego optymistyczne/pesymistyczne przekonania dotyczące szans dostania się na studia, oczekując zależności związanych zarówno z treścią przekonań, warunkami ich ujawniania, płcią ucznia (i oceniających) oraz informacjami o aktywności ucznia (jego wysiłku i ocenach szkolnych).

Zgodnie z założeniem teorii podtrzymywania poczucia własnej wartości Tessera (1988) głoszącym, że porównywanie się do lepszych od siebie wzbudza dysonans poznawczy (napięcie emocjonalne) oczekiwano, że wśród młodzieży wy-

bierającej się na studia wyższe optymistą, zwłaszcza ten bardzo dobrze uczący się i przykładający do nauki, będzie oceniany jako mniej sympatyczny od pesymisty lub optymisty mniej poważnie traktujących naukę. Wyniki badań nie potwierdziły tej zależności w grupie dziewcząt, w której oceny sympatii nie zależały od przekonań ocenianej uczennicy, ani od warunków ich ujawniania. Sympatia do uczennicy zależała od jej ocen szkolnych oraz wysiłku wkładanego w naukę: najbardziej lubiane były uczennice, które nie przesadzały (mało lub umiarkowanie dużo się uczyły), a mimo to otrzymywały bardzo dobre oceny. Wydaje się, że taki wybór jest kompromisem między oczekiwaniami dorosłych (rodziców i nauczycieli) wobec dziewcząt, aby uzyskiwały dobre oceny, a oczekiwaniami rówieśników, wymagających udziału w życiu towarzyskim, które koliduje z intensywną nauką (por. Mandal, 2000).

Inaczej było w grupie chłopców, którzy w ocenie sympatii do ucznia kierowali się zarówno przekonaniami oraz warunkami ich ujawniania, jak i informacjami o ocenach oraz wysiłku wkładanym w naukę szkolną. Gdy uczeń swoje oczekiwania ujawniał w anonimowej ankiecie – badani preferowali pesymistę; gdy były to deklaracje publiczne – bardziej lubili optymistę, ale tylko wtedy, gdy byli to uczniowie wkładający mały wysiłek w naukę; dla kolejnych poziomów wysiłku (umiarkowanego i dużego) publiczne przekonania ucznia nie różnicowały ocen jego atrakcyjności. Prawdopodobną przyczyną preferowania przez chłopców „anonimowego” pesymisty mogą być zarówno tendencje rywalizacyjne (niechęć do pewnych siebie rówieśników), jak i niepokój o własną przyszłość, który odnajdują w pesymiście, a nie w optymiście. Pewnym dowodem działania motywów rywalizacyjnych w grupie chłopców jest niższe ocenianie inteligencji bardzo dobrze uczącego się optymisty niż inteligencji bardzo dobrze uczącego się pesymisty.

Ocena atrakcyjności emocjonalnej ucznia zmienia się jednak, gdy obiektem oceny są publiczne zachowania ucznia; „publiczny” pesymizm nie jest już tak atrakcyjny jak „prywatny”, prawdopodobnie dlatego, iż jest on niezgodny ze społeczną rolą pewnego siebie, nastawionego na sukces mężczyzny.

Chłopcy, odwrotnie niż dziewczęta, bardziej lubili ucznia uzyskującego przeciętne oceny niż wysokie. W porównaniu z dziewczętami istotnie mniej lubili ucznia uzyskującego bardzo dobre oceny. Wynik ten potwierdza kierowanie się w ocenach innych stereotypem własnej płci. Oczekiwania społeczne odzwierciedlane są w koncepcji własnej osoby jednostki, stanowią także kryterium oceny innych osób tej samej płci. W przypadku uczniów płci męskiej mniejszą wagę przywiązuje się do dobrych ocen aniżeli w przypadku uczennic, które bardziej skrupulatnie rozliczane są z obowiązków szkolnych (por. Mandal, 2000). Wysokie oceny szkolne, w opinii chłopców, mogą więc świadczyć o nieatrakcyjnym dla portretu ucznia posłuszeństwie czy „babskiej” pracowitości.

Zarówno dziewczęta jak i chłopcy najmniej lubili ucznia wkładającego bardzo duży wysiłek w naukę szkolną. Prawdopodobną przyczyną takiej oceny była informacja o wycofaniu się takiego ucznia z aktywnego życia towarzyskiego („zrezygnował z częstych dyskotek i spotkań z kolegami”). Wynik ten potwierdza też przynależność polskiej młodzieży do kultury zachodniej, w której sam wysiłek nie jest wartością najwyższą cenioną (por. Markus, Kitayama, 1999).

Oczekiwano, na podstawie modelu atrybucji cech Reedera (1985), że wysokie oceny szkolne świadczą o wysokiej inteligencji ucznia, niezależnie od wielkości wysiłku wkładanego w naukę. Uzyskane wyniki potwierdziły to oczekiwanie, tym samym dowodząc prestiżu bardzo dobrych ocen szkolnych, traktowanych jako ważne kryterium oceny inteligencji przez młodzież. Można by rzec, że w opinii badanej młodzieży bardzo dobre oceny są na tyle silnym wskaźnikiem inteligencji, że nie „psuje” go informacja o wkładanym przez ucznia wysiłku.

Z licznych badań poświęconych problematyce atrybucji przyczynowych wynika, że duży wysiłek może obniżać ocenę inteligencji wykonawcy (por. Dweck, Leggett, 1988; Holloway, 1988), zatem w warunkach publicznych jednostka stara się nie ujawniać go (por. Tice, Baumeister, 1990). Uzyskane wyniki nie potwierdziły zasadności takich obaw, a wręcz uzyskano zależności odwrotne do oczekiwanych: w przypadku uczniów uzyskujących przeciętne oceny badani ocenili, że najmniej inteligentnym uczniem jest ten, który uczy się mało. Dlaczego uczeń wkładający duży wysiłek w naukę, a mimo to otrzymujący tylko przeciętne oceny, uważany jest za bardziej inteligentnego od tego, który mimo że mało się uczy otrzymuje również przeciętne oceny? Możliwe, że w potocznej opinii uczniów bardziej inteligentny jest ten, kto posiada więcej wiedzy, a o jej poziomie wnioskuje się zarówno na podstawie ocen jak i wkładanego wysiłku. Takie pojmowanie inteligencji nawiązuje do koncepcji inteligencji skryzalizowanej Cattella, rozumianej jako umiejętność operowania nabytą wiedzą (por. Nęcka, 2000).

Uzyskane wyniki pokazują, że wprawdzie osoby wkładające znaczny wysiłek nie są najbardziej lubiane, nie tracą jednak na inteligencji w opinii rówieśników. Z kolei uczniowie wkładający mały wysiłek są wprawdzie bardziej lubiani, lecz – jeśli otrzymują przeciętne oceny szkolne – pod względem inteligencji mogą być oceniani niżej od uczniów bardziej przykładających się do nauki. Optymalny dla funkcjonowania jednostki w grupie (choć niekoniecznie dla realizacji osobistych zadań) jest zatem umiarkowany wysiłek wkładany w naukę (lub deklarowany publicznie!), gdyż takie osoby, jak pokazują niniejsze badania, są oceniane korzystnie przez rówieśników zarówno pod względem atrakcyjności emocjonalnej jak i inteligencji.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147
- Berglas, S., Jones, E.E. (1978). Drug-choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Bem, S.L. (2000). *Męskość, kobiecość. O różnicach wynikających z płci*. GWP, Gdańsk.
- Cantor, N., Norem, J.K. (1989). Defencive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, 7, 92-112.
- Doliński, D. (1993). *Orientacja defensywna*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Dweck, C.S., Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Erickson, E.H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York, Norton.
- Holloway, S.D. (1988). Concepts of ability and effort in Japan and the United States. *Review of Educational Research*, 58, 327-345.
- Juvonen, J., Murdock, T.M. (1985). Grade-level differences in the social value of effort: Implications for self-presentation tactics of early adolescents. *Child Development*, 6, 1694-1705.
- Kelley, H.H. (1972). Attribution in social interaction. W: Jones, E.E. i in. (red.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior (1-26)*, Morristown, NJ: general learning press.
- Klein, W.M. (1997). Objective standards are not enough: Affective, self-evaluative, and behavioral responses to social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 763-774.
- Kordas, A. (1999). *Atrakcyjność autoprezentacji w sytuacji poszukiwania pracy w ocenie młodzieży szkolnej*. (Niepublikowana praca magisterska), WSPS, Warszawa.
- Leary, M. (1999). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Mandal, E. (2000). *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Markus, H.R., Kitayama S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 4, 766-794.
- Miluska, J., Boski, P.(1999). *Męskość – kobiecość w perspektywie indywidualnej i kulturowej*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Nęcka, E. (2000). Inteligencja, W: Strelau, J. (red.), *Psychologia, Podręcznik akademicki*, t. 2. 721-761.
- Perloff, L.S. (1983). Perceptions of vulnerability to victimization, *Journal of Social Issues*, 39, 41-61.
- Reeder, G.D. (1985). Implicit relations between dispositions and behaviors: Effects on dispositional attribution. W: Harvey, J.M., Weary, G. (red.), *Attribution: Basic issues and applications*. Academic Press, New York.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1, 1-28.
- Scheier, M.F., Carver, Ch.S. (1985). Optimism, coping, and health: assesement and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Stojanowska, E. (1998). *Opisywanie siebie w warunkach autoprezentacji oraz prywatnie. Style autoprezentacji*. Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Stojanowska, E. (1999). Atrakcyjność optymizmu i pesymizmu zdrowotnego u studentów, *Psychologia Wychowawcza*, 2, 120-134.
- Stojanowska, E. (2000a). *Atrakcyjność autoprezentacji młodzieży i nauczycieli*, (maszynopis).
- Stojanowska, E. (2000b). *Atrakcyjność stylu życia w obszarze zdrowia oraz pesymistycznych i optymistycznych przekonań zdrowotnych wśród studentów*, (maszynopis).
- Szmajke, A. (1996). *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji: Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?* Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

- Szmajke, A. (1999). *Autoprezentacja. Maski, pozy, miny*. Ursa Consulting, Olsztyn.
- Taylor, S.E., Gollwitzer, P.M. (1995). Effects of mindset on positive illusions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 213-226.
- Tesser, A. (1988). Toward the self-evaluation maintenance model of social behavior. W: Berkowitz, L. (red.), *Advances in experimental social psychology* (t. 21, 181-227), Orlando FL, Academic Press.
- Tice, D.M., Baumeister, R.F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 2, 443-464.
- Weinstein, N.D. (1980). Unrealistic optimism about future life events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 806-820.
- Weinstein, N.D., Lyon, J.E. (1999). Mindset, optimistic bias about personal risk and healthprotective behavior. *British Journal of Health Psychology*, 4, 289-300.