

Wymiary postaw wobec historii

LUDMIŁA RYCIELSKA, PIOTR RYCIELSKI

Instytut Badań Edukacyjnych*

Skala postaw wobec historii przedstawiona w artykule Krzysztofa Malickiego i Krzysztofa Piróga, opublikowanym w *EDUKACJI*, 138(3), została stworzona na podstawie typologii „pamięci przeszłości” Andrzeja Szpocińskiego i opisuje trzy wymiary kontekstu doświadczania historii. W wyniku przeprowadzonej eksploracyjnej analizy czynnikowej wyłoniono cztery czynniki, które zostały zweryfikowane treściowo poprzez fasadowe porównanie do innych opisanych w literaturze naukowej narzędzi służących do pomiaru różnych aspektów pamięci zbiorowej. Zamiast dziewięcioczynnikowej skali postaw wobec historii zaproponowano cztery skale związane z „pamięcią społeczną”: skalę postaw wobec historii rodziny, skalę postaw wobec historii miejsca zamieszkania, skalę postaw wobec historii rozumianej jako dziedzina i przedmiot szkolny oraz skalę kolektywnych postaw wobec członków grupy własnej przekraczających normy spójności narodowej. Następnie przeprowadzono analizy korelacyjne ($N = 3744$) pomiędzy wynikami uczniów na opisanych podskalach a płcią uczniów, miejscem ich zamieszkania, ocenami z historii, typem szkoły, wykształceniem rodziców, zadeklarowanym stosunkiem do wiary i praktyk religijnych oraz wynikami testu wiedzy. Wyniki analiz statystycznych oraz refleksja nad literaturą dotyczącą pomiaru pamięci społecznej umożliwiły sformułowanie zaleceń dotyczących stosowania skali postaw wobec historii w przyszłych badaniach empirycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: historia miejsca, historia rodziny, pamięć społeczna, postawy wobec historii, wstyd kolektywny.

Celem artykułu jest empiryczna rewizja skali postaw wobec historii zaproponowanej przez Krzysztofa Malickiego i Krzysztofa Piróga (2016). Opierała się ona na typologii pamięci przeszłości Andrzeja Szpocińskiego (2006) i trzech wymiarach kontekstu doświadczania historii (Malicki i Piróg, 2016). Próbę stworzenia skali postaw podjęto w ramach *Badania postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii XX w.*

Literatura przedmiotu wskazuje, że standardem postępowania w przypadku rewizji skali, jest analiza jej trafności teoretycznej podejmowana w następujących krokach: analiza eksploracyjna badanego

konstruktu, analiza spójności skali i korelatów wyodrębnionych zmiennych. Podejście takie zaproponowali i opisali Steven Reise, Niels Waller i Andrew Comrey (2000). Obecnie jest to uznawany sposób analizowania właściwości skal (Maxwell i Cole, 2012; Steger, Frazier, Oishi i Kaler, 2006; Worthington i Whittaker, 2006).

Definicje postawy

Ludzie mają postawy wobec jakichś obiektów, np. grupy osób, przedmiotu, wydarzenia, idei. Do nauk społecznych termin „postawa” (*attitude*) został wprowadzony przez Williama Thomasa i Floriana Znanieckiego

* Adres: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa.
E-mail: l.rycielska@ibe.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

(Thomas i Znaniecki, 1918–1920, za: Marody, 1976) w celu opisanego procesów świadomości rozgrywających się na indywidualnym poziomie, a wpływających na bieżące i przyszłe reakcje jednostki wobec świata społecznego. Dla tych autorów postawa zawsze odnosiła się do pewnej wartości, a wartość rozumieli jako „jakikolwiek fakt mający empiryczną treść, dostępną dla członków określonej grupy społecznej i znaczenie, zgodnie z którym jest lub może być obiektem działania” (za: Marody, 1976, s. 12).

Przyjęcie definicji postawy jako „względnie trwałej tendencji do pozytywnego lub negatywnego wartościowania [...] obiektu przez [...] człowieka” (Wojciszke i Doliński, 2008, s. 336) zakłada, że postawa jest jedynie stosunkiem emocjonalnym. Ale istnieją i inne możliwe definicje postawy. W wielu wczesnych badaniach dotyczących tego zagadnienia (Mika, 1966; Mądrzycki, 1970; Nowak, 1973) przyjmowano strukturalną, tzw. trójskładnikową definicję postawy. Wedle niej składa nie ona tylko ze stosunku emocjonalnego (składnik emocjonalny i oceniający), lecz także z przekonania (składnik poznawczy) oraz względnie trwałej dyspozycji do pozytywnych lub negatywnych zachowań wobec danego obiektu (składnik behawioralny). Część badań wskazuje, że trzy rodzaje reakcji na obiekt układają się w trzy niezależne wiązki, ale taka sytuacja ma miejsce jedynie wtedy, gdy „obiekt postawy jest konkretnym przedmiotem lub osobą, emocjonalny składnik mierzy się za pośrednictwem fizjologicznych wskaźników emocji, składnik behawioralny zaś za pośrednictwem rzeczywistych zachowań” (Wojciszke i Doliński, 2008, s. 336).

W ujęciu psychologii osobowości postawy mogą pełnić funkcję symboliczną, współtworzyć osobowość człowieka (Prentice i Carlsmith, 1999) oraz przyczyniać się do tworzenia tożsamości. Jest to szczególnie istotne w przypadku postaw wobec historii miejsca czy rodziny lub historii kraju i narodu. Robert

Abelson (1986) pisał wprost, że postawy w obszarach symbolicznych i ważnych są dla nas jak pamiątki rodzinne, które pomagają nam kształtować swoją tożsamość.

Gdy analizowana jest postawa wobec obiektów symbolicznych, niematerialnych czy idei, postawy przyjmują strukturę jednoskładnikową, wartościującą i wskazującą na pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do danego obiektu oraz natężenie tego stosunku (Chaiken, Stangor, 1987; Petty, Wegener i Fabrigar 1997; Pratkanis, Breckler i Greenwald 2014). Model trójskładnikowy postawy sprawdziłby się zatem w odniesieniu do konkretnego dzieła literatury epoki romantyzmu, ale nie byłby odpowiedni do badania stosunku do danego okresu literackiego. Wartościowanie może jednak pojawić się nawet wtedy, gdy respondent nie ma jakiegokolwiek wiedzy o obiekcie (brak składnika poznawczego). Bogdan Wojciszke (2015) podał przykład badania, w którym wiele osób badanych odpowiedziało, że nie lubi Dermoranów, chociaż ta grupa nie istnieje. Pierwotnie zakładano dominującą rolę przekonań (składnik poznawczy), bardziej współczesne wyniki badań wskazują na kluczową rolę emocji. Dlatego w artykule przyjmujemy za Bogdanem Wojciszke i Dariuszem Dolińskim (2008), że istotą postawy jest tendencja do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się do obiektu.

Postawy wobec historii i przeszłości

Postawy wobec historii najnowszej są przedmiotem zainteresowania nie tylko historyków, lecz także socjologów i psychologów politycznych, środowiskowych, społecznych, antropologów oraz przedstawicieli innych dziedzin nauki (Lewicka, 2012; Wertsch i Roediger, 2008). Maurice Halbwachs w *Społecznych ramach pamięci* (1969) jako jeden z pierwszych socjologów stwierdził istnienie wielu pamięci zbiorowych należących do różnych grup

społecznych budujących swoją tożsamość poprzez odwoływanie się do przeszłości. Taka pamięć grupy została nazwana „pamięcią społeczną” (*mémoire collective*). Z kolei Szpociński (2006), przytaczając rozróżnienie Pierre’a Nory na „wiedzę historyczną” i „pamięć potoczną (zbiorową)”, zwrócił uwagę, że historycy tę drugą postrzegają jako nieprawdziwą wiedzę o przeszłości, a socjologom zarzucił, że zamazują oni granice między wiedzą profesjonalną a potoczną pamięcią zbiorową. James Wertsch i Henry Roediger (2008) również przeciwstawili pamięć zbiorową (*collective memory*) i historię (*formal history*) jako dziedzinę. Pamięć zbiorowa ma zaszyty w sobie „projekt tożsamościowy” zwykle opierający się na narracji o bohaterach, złotych czasach i poniesionych ofiarach; nie toleruje wieloznaczności; polega na ukrytych teoriach, schematach i skryptach upraszczających rzeczywistość; ignoruje fakty, które są sprzeczne z dominującą narracją; a ponadto jest konserwatywna i odporna na zmianę. Tymczasem historia jako dziedzina: stara się być obiektywna bez względu na konsekwencje dla tożsamości; uznaje złożoność i niejasność; może poddać rewizji istniejące narracje w świetle nowych źródeł, np. nowych odkryć w archiwach; ogranicza się do archiwaliów; zmienia się pod wpływem nowych informacji (Wertsch i Roediger, 2008). Za Marią Lewicką dodajmy, że „to bardzo idealistyczny obraz różnic między pamięcią a historią, nie trzeba nikogo przekonywać, zwłaszcza w Polsce – kraju, w którym w «bitwę o pamięć», a właściwie o jej konkretną treść, od wielu lat zaangażowani są również profesjonalni historycy” (Lewicka, 2012, s. 409).

Zainteresowanie historią poprzez przywiązanie do przeszłości to postawa opisana przez Michaela Oakeshotta (1985, za: Szpociński, 2006) jako „przeszłość historyczna” lub „historia”. Według Szpocińskiego taka postawa jest właściwa dla kultury inteligencji europejskiej. Autor nawiązując do

Niewczesnych rozważań Friedricha Nietzschego (Szpociński, 2006), wyróżnił trzy typy pamięci przeszłości: „pamięć antykwaryczną” (martwa, нефункциональна, np. informacje nadawane w radiu: „116 lat temu odsłonięto pomnik Marcina Lutra w Bielsku Białej”; „10 lat temu miała miejsce premiera filmu *Plac Zbawiciela* Joanny Kos-Krauze i Krzysztofa Krauze”), „pamięć historyczną” (brak odniesień do współczesności w przeciwieństwie do pamięci monumentalnej, jej wyrazem są np. dzieła sztuki) i „pamięć monumentalną” (przeciwstawna do historycznej, inaczej pamięć zbiorowa, jest tłem dla teraźniejszości, dzięki niej można „objaśniać i uzasadnić lub odrzucić uznawane w niej systemy wartości”). Typologia pamięci przeszłości została stworzona do opisu wpływu mediów, zwłaszcza telewizji, na pamięć zbiorową (Szpociński, 2006). Na tej typologii oparto rewidowaną w tym artykule skalę postaw wobec historii (Malicki i Piróg, 2016).

Postawy wobec historii rodziny i miejsca zamieszkania

W skali postaw wobec historii oprócz typologii pamięci Szpocińskiego uwzględniono dystans społeczny wyrażony w trzech wymiarach (kontekstach): rodzinnym, lokalnym i narodowym (Malicki i Piróg, 2016).

Postawy wobec historii rodziny to rodzaj postaw tworzących tożsamość jednostki i pamięć rodziny, warunkujących poczucie, że mimo upływu czasu i wydarzeń, jest to cały czas ta sama rodzina (Bluck i Alea, 2008). Postawy wobec historii rodziny to po części postawy wobec pamięci autobiograficznej i pamięci najbliższej nam grupy osób. Badania przeprowadzone przez Robin Fivush (2001) i jej współpracowników (Fivush, Bohanek i Duke, 2008) wskazały na bardzo pozytywne konsekwencje historii rodzinnych. Dzieci dorastające w domach, w których zwyczajem było opowiadanie historii rodzinnych, charakteryzują się lepszą wiedzą na temat rodziny (to akurat nie

zaskakuje), a także wyższym poziomem kompetencji społecznych i emocjonalnych, wyższą samooceną, silniej zbudowaną tożsamością indywidualną. Podobne zależności wykazało również przeprowadzone w Polsce przez Hannę Palską (2002) badanie grup, które po okresie transformacji ustrojowej odniosły sukces lub go nie odniosły. Osoby żyjące w niedostatku często nie potrafiły przypomnieć sobie imion swoich dziadków lub ich zawodu. Natomiast osoby interesujące się historią własnej rodziny były istotnie bardziej aktywne społecznie (Lewenstein i Palska, 2004).

Wymienione badania pozwalają przypuszczać, że wysokie natężenie tego typu postaw niesie ze sobą bardzo korzystne korelaty zarówno w charakterystykach indywidualnych, jak i funkcjonowaniu grupowym.

Pamięć dotycząca siebie, rodziny, grupy zawsze musi być „umiejscowiona” – wydarzenia i osoby tworzące pamięć i tożsamość jednostki zawsze znajdują się w konkretnym miejscu (Lewicka, 2012). Ponieważ miejsce jest elementem tożsamości, to wydaje się zrozumiałe, że skala postaw wobec przeszłości i historii – czyli osób i wydarzeń minionych – zawiera także komponent miejsca (np. postawy wobec historii miejscowości, historii lokalnej). Miejscowość, dom rodzinny, miejsca zabaw i nauki stanowią istotny składnik tożsamości uczniów (Knez, 2006). Często też historia miejscowości obrasta w mity i legendy, tworząc szerszą tożsamość grupową (Zerubavel, 2003).

Do badania postaw wobec historii miejscowości stosuje się różne narzędzia, np. Skalę zainteresowania historią miejscowości autorstwa Marii Lewickiej (2012) czy Skalę przywiązania do miejsca (Lewicka, 2005; Wójcik, Bilewicz i Lewicka, 2011). Osoby osiągające wysokie wyniki na tych skalach charakteryzują się wysokimi wynikami na skali koherencji Aarona Antonovsky’ego (1995), co owocuje skutecznym radzeniem sobie ze stresem, rozwiniętą umiejętnością wyjaśniania

zdarzeń, poczuciem sensu życia, umiejętnością znajdowania sensu w podejmowanych działaniach i radzeniem sobie z sytuacjami trudnymi. Wysoki poziom postawy wobec historii miejscowości jest zatem również niezwykle korzystnym stanem współwystępującym z rozwojem stabilnej i zdrowej osobowości uczniów.

Postawy wobec historii jako przedmiotu i dziedziny

Aż 83% uczniów, którzy wzięli udział w *Badaniu postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX w.*, odpowiedziało, że szkoła jest głównym miejscem zdobywania wiedzy o historii współczesnej, chociaż czerpią ją również z internetu (75% wskazań) i książek (55%). W efekcie historia Polski kojarzy się uczniom z wiedzą typu szkolnego. Niezwykle rzadko zdarza się, że szkoły mają rozbudowany komponent dotyczący historii lokalnej w programie nauczania tego przedmiotu, a niemal nigdy nie uczy się na historii o przeszłości własnej rodziny.

Postawy wobec historii jako przedmiotu są fenomenem mającym wiele wspólnego z ogólną tendencją do poznawania i rozumienia świata opisaną przez Johna Cacioppo i Richarda Petty’ego (1982, Cacioppo, Petty, Feinstein i Jarvis, 1996) jako „potrzeba poznania” (*need for cognition*; por. Kossowska, 2005). Osoby o wysokiej potrzebie poznania zapamiętują więcej informacji, z łatwością przychodzi im interpretowanie i odczuwają przyjemność z przetwarzania informacji słownych (nie wzrokowych). Przykładowe pytania ze skali Malickiego i Piróga (2016), które fasadowo odnoszą się do historii jako przedmiotu i dziedziny, to: „Lubię czytać o historii Polski XX w.”; „Zastanawiam się nad związkiem wydarzeń z historii ze współczesnymi.”; „Lubię słuchać opowieści o historii Polski XX w.”. Potrzeba poznania jest traktowana w psychologii jako „stała charakterystyka indywidualna, której wysoki poziom charakteryzuje się korzystaniem

z kosztownego procesu przetwarzania informacji, a niski prowadzi do unikania podejmowania aktywności poznawczej oraz wysiłkowego przetwarzania” (Kossowska, 2005, s. 223). Można przypuszczać, że uczniowie o wysokiej potrzebie poznania, będą mieli silne pozytywne postawy wobec historii jako przedmiotu i prawdopodobnie również wysokie oceny z tego przedmiotu. Wysoki poziom potrzeby przetwarzania koreluje dodatnio również z ciekawością, otwartością na nowe informacje oraz skłonnością do formułowania złożonych wniosków przyczynowych.

Postawy wpływają na przetwarzanie informacji o obiektach, których dotyczą. Wpływ ten może ulegać deformowaniu przetwarzania informacji (Wojciszke, 2015). Jeśli ktoś ma silnie ukształtowaną postawę wobec danego obiektu, to z większym trudem będzie zauważał zachodzące w nim zmiany i może popaść w tendencyjne przetwarzanie informacji na jego temat (np. wpływ postawy wobec środowiska naturalnego na przyjmowanie informacji o zmianie klimatu). „Tendencyjność ta zaczyna się już w momencie poszukiwania informacji czy «wystawiania się» na ich dopływ z zewnętrznych źródeł, a widoczna jest także w interpretacji danych, wyciąganiu z nich wniosków oraz ich zapamiętywaniu” (Wojciszke, 2015, s. 208). Można więc założyć, że uczniowie o silnej pozytywnej postawie wobec historii jako przedmiotu szkolnego będą aktywnie poszukiwali informacji z zakresu dziedziny, lepiej będą je zapamiętywać oraz będą osiągać lepsze wyniki w teście wiedzy historycznej oraz wyższe oceny z przedmiotu historia.

O wstydzie (*collective shame*) i winie kolektywnej (*collective guilt*)

Część pytań wchodzących w skład skali wobec historii autorstwa Malickiego i Piróga (2016) fasadowo dotyczyła wstydu odczuwanego na myśl o możliwym przekroczeniu normy lojalności wobec własnego narodu, np. „Wstydzę się, dowiadując się, że Polacy

dopuszczali zdrady kraju.”. Wstyd w języku polskim jest rozumiany jako „przykre uczucie spowodowane świadomością niewłaściwego postępowania, niewłaściwych słów itp., zwykle połączone z lękiem przed utratą dobrej opinii” (*Słownik języka polskiego*, 2015). Wstyd obok winy i zażenowania należy do triady uczuć trudnych i krępujących dla ludzi (Tracy, Robins i Tangney, 2007). Jest też opisywany jako jedna z emocji moralnych, do których zalicza się również pozytywne uczucia, takie jak: uniesienie (Haidt, 2003), wdzięczność (McCullough, Emmons i Tsang, 2002), a w pewnych sytuacjach – duma (Tracy i Robins, 2007). Wstyd i poczucie winy są emocjami moralnymi o negatywnym wydźwięku, odczuwanymi w kontekście interpersonalnym, będącymi reakcją na zazwyczaj podobne zdarzenia mające charakter porażek moralnych człowieka lub transgresji. Ale nie są jednakowo adaptacyjne i „moralne”. Skutkują odmiennymi zachowaniami i mechanizmami intrapsychicznymi (Tangney i Dearing, 2004). Wina prowadzi do konstruktywnego zadośćuczynienia własnym złym czynom i jest skierowana ku innym. Natomiast wstyd jest bardziej bolesny i przynosi złe konsekwencje zarówno na poziomie indywidualnym (np. obniżenie samooceny, wzrost poziomu kortyzolu, bezsilność), jak i społecznym (np. agresja wobec innych, recydywa, ucieczka od odpowiedzialności; Tangney, Stuewig i Mashek, 2007).

Wstyd może być odczuwany nie tylko w następstwie własnych niecznych czynów, lecz także jako skutek transgresji czy potknięć innych ludzi. W ostatnich latach w literaturze naukowej psychologowie społeczni coraz częściej opisują winę kolektywną (*collective guilt*; Doosje, Branscombe, Spears i Manstead, 1998; Żylicz i Poleszak, 2005), wstyd zbiorowy czy kolektywny (*collective shame*) i wstyd za innych (*vicarious shame*; Lickel i in., 2005). Wstyd zbiorowy czy wina kolektywna mogą się pojawić u osoby jako reakcja

emocjonalna na zachowanie ludzi należących do tej samej grupy, z którą ta osoba się identyfikuje (np. naród, mieszkańcy rodzinnej miejscowości), nawet wówczas, gdy sama nie brała bezpośrednio udziału w zdarzeniu (np. wstyd Polaków za mord w Jedwabnem czy poczucie winy współczesnych młodych Holendrów za kolonizowanie Indonezji przez Królestwo Niderlandów).

Podobnie jak w przypadku emocji moralnych odnoszących się do „ja”, kolektywne emocje wstydu i winy różnią się od siebie. Emocja kolektywnej winy pojawia się, gdy członkowie grupy mają poczucie wpływu na złe wydarzenie lub jego konsekwencje, a kolektywny wstyd – gdy złe zachowanie grupy własnej jest postrzegane jako dowód na stały i negatywny charakter tej grupy (Lickel, Schmader i Spanovic, 2007). Wstydomu sprzyja założenie, że dawni i obecni członkowie grupy mają te same cechy, a zatem zachowania przodków mogą świadczyć o cechach osób żyjących (Bilewicz i Jaworska, 2011). Kolektywny wstyd może być zagrożeniem dla wizerunku grupy i jej członków, ponieważ wiąże się z jej stałymi, złymi cechami. Osoby odczuwające kolektywny wstyd bardzo przejmują się tym, jak grupa własna jest postrzegana przez innych.

Ludzie mogą wstydzić się też za konkretną osobę (*vicarious guilt*), z którą czują się blisko związani (np. za własne dziecko postępujące nieodpowiednio; Scarnier, Schmader i Lickel, 2009), ale także za niegodne zachowanie członka grupy, z którą się identyfikują (np. przodka, współobywatela czy mieszkańca dzielnicy), lub do której czują przywiązanie. Poczucie wstydu wywołane zachowaniem innej osoby jest powiązane z pragnieniem zdystansowania się do sprawcy i wstydliwego zdarzenia, wina kolektywna zaś wiąże się z empatią i motywacją do zadośćuczynienia (Lickel, Schmader, Curtis, Scarnier i Ames, 2005). Poczucie winy jest uczuciem bardziej konstruktywnym i motywującym do zmiany niż

wycofanie się czy bezradność uruchamiane przez poczucie wstydu (Weiner, 2012).

Podsumowując, zakłada się, że im silniejsza tożsamość zbudowana na identyfikacji z grupą własną (narodem, sąsiadami, współmieszkańcami), oraz im mniejszy wpływ na wstydlive wydarzenia spowodowane przez jej członka, tym silniejszy będzie odczuwany wstyd za zachowanie tej osoby. W przełożeniu na temat artykułu: im uczniowie będą odczuwać silniejszą identyfikację z krajem i będą mieli mniejsze poczucie sprawstwa, tym większy będzie potencjalnie odczuwany wstyd za transgresję (tu: zdradę kraju) przodka, mieszkańców miejscowości czy innego Polaka.

W przeciwieństwie do opisanych, różnych postaw wobec historii wysokie natężenie poczucia wstydu może mieć negatywne konsekwencje. Może być motywatorem do poznawania własnej historii i przez to korelować z osiągnięciami szkolnymi, ale w życiu społecznym kolektywny wstyd jest często przyczyną agresji międzygrupowej, złości, przemocy i odczuwania wysokiego poziomu stresu (Brown i Cehajic, 2008; Lickel, Schmader i Barquissau, 2004).

Na skalę postaw wobec historii oryginalnie składa się dziewięć typów postaw: trzy typologie pamięci i trzy wymiary (konteksty; Malicki i Piróg, 2016). Analizując fasadowo pytania wchodzące w skład skali oraz kierując się wiedzą dotyczącą postaw wobec historii rodziny, miejsca i postaw wobec przedmiotów szkolnych oraz wstydu kolektywnego, podjęliśmy próbę empirycznej rewizji trafności teoretycznej tej skali.

Problemy badawcze

Według Jerzego Brzezińskiego (1999) trafność teoretyczna skali (*construct validity*) jest najważniejszym aspektem trafności. Trafność teoretyczna wskazuje na związek narzędzia pomiarowego z konstruktem teoretycznym pochodzącym z zastosowanej koncepcji opisującej badane zjawisko. Za

uznane metody badania trafności teoretycznej podaje się m.in. analizę czynnikową, analizę struktury wewnętrznej podskal testu oraz analizę różnic międzygrupowych (Brzeziński, 1999). W ramach rewizji trafności teoretycznej skali postaw wobec historii wykorzystaliśmy wszystkie te metody.

Pytania badawcze

Co mierzy skala postaw wobec historii? Czy skala postaw wobec historii jest trafna teoretycznie? Czy wyodrębnione podskale postaw wobec historii są spójne wewnętrznie? Jakie są różnice na skalach postaw wobec historii między grupami wyodrębnionymi ze względu na zmienne kontekstowe?

Metoda

Uczestnicy badania

Badanie przeprowadzone z wykorzystaniem skali postaw wobec historii jest unikalne pod względem liczebności próby, kohorty (uczniowie w wieku ponadgimnazjalnym) oraz zakresu tematycznego (historia, pomiar edukacyjny, socjologia). *Badanie postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX w.* było prowadzone od lutego do kwietnia 2015 r. przez TNS Polska na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych. Do badania wylosowano 170 szkół ponadgimnazjalnych z całej Polski (liceów, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych). Próba szkół była reprezentatywna dla szkół publicznych z wyłączeniem szkół specjalnych i szkół małych (w których liczba uczniów drugiej klasy nie przekraczała 10). Zastosowano losowanie dwustopniowe. W drugim kroku (po wylosowaniu szkoły) losowano jeden oddział klasy drugiej, w którym było realizowane badanie. Trwało ono jedną godzinę lekcyjną. W sumie zbadano 3744 osób (50,2% chłopców): 48% uczniów liceów ogólnokształcących, 37,7% techników i 14,3% uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Prawdopodobieństwo wylosowania

szkoły do próby zależało od liczby oddziałów klas drugich. Szczegółowy opis procedury badania i losowania znajduje się w artykule Michała Męzińskiego, Tomasza Żółtaka i Aleksandry Oniszczyk (2016).

Zmienne

W eksploracyjnej analizie danych wykorzystano 28 zmiennych, czyli pytania (pozytywnie) wchodzące w skład skali postaw wobec historii (Tabela A1 w aneksie). Do kolejnych analiz wprowadzono uśrednione wyniki z poszczególnych, wyłonionych empirycznie podskal skali postaw wobec historii.

Analizowano także zmienne współwystępujące: płeć ucznia, region zamieszkania ucznia lub uczennicy (podział na sześć regionów wg NUTS 1); wielkość miejscowości zamieszkania ucznia lub uczennicy (wieś, miasto do 20 tys., miasto do 100 tys., miasto powyżej 100 tys.); ocenę z historii na świadectwie ukończenia poprzedniego etapu nauki, typ szkoły (zasadnicza zawodowa, technikum, liceum), wykształcenie ojca i matki (podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe), deklarowaną wiarę i praktyki religijne ucznia lub uczennicy (wierzący i regularnie praktykujący; wierzący i nieregularnie praktykujący; wierzący, ale niepraktykujący; niewierzący, lecz okazjonalnie praktykujący; niewierzący i niepraktykujący). Do analiz wykorzystano także sumaryczny wynik punktowy sprawdzianu wiedzy o historii współczesnej wypełnianego przez uczniów w trakcie badania (właściwości testu i jego konstrukcję opisano w artykule Męzińskiego i współpracowników (2016).

Materiały

Do analizy skali postaw wobec historii wykorzystano serię pytań odnoszących się do różnych aspektów postaw wobec historii współczesnej (Malicki i Piróg, 2016). Stwierdzenia zostały wybrane przez ekspertów zajmujących się badaniami historii współczesnej. Uczniów poproszono o ustosunkowanie

się do każdej pozycji na skali od 1 (*to stwierdzenie zdecydowanie do mnie pasuje*) do 5 (*to stwierdzenie zdecydowanie do mnie nie pasuje*) z punktem środkowym opisanym jako *częściowo do mnie pasuje, a częściowo nie pasuje*.

Procedura

Badanie realizowano audytoryjnie. Uczniowie samodzielnie udzielali odpowiedzi na pytania wyświetlane na ekranie komputera. Odpowiedzi były automatycznie zapisywane i w sposób zanonimizowany przekazywane do bazy danych.

Wyniki

Eksploracyjna analiza danych

Na 28 pozycjach opisujących postawy wobec historii przeprowadzono eksploracyjną analizę czynnikową metodą osi głównych, jako rekomendowaną w tego typu analizach i odporną na odchylenia od normalności rozkładu (Fabrigar, Wegener, MacCallum, i Strahan, 1999) z zastosowaniem domyślnej w pakiecie SPSS analizy na macierzach korelacji Pearsona. Wartość wskaźnika Kaisera–Mayera–Olkina była zadowalająca i wyniosła dla badanej próby 0,942. W wyniku analizy metodą osi głównych wyłoniono (na podstawie kryterium wartości własnej większej niż 1) cztery czynniki, wyjaśniające łącznie 48,8% wariancji. Zastosowano rotację ortogonalną (zakładającą brak skorelowania użytych czynników) Varimax oraz rotację ukośną (dopuszczającą skorelowanie wyodrębnionych czynników) – Oblimin. Oba sposoby analizy zaowocowały identycznym przypisaniem pozycji testowych do wyłonionych czynników – z różną kolejnością pozycji w czynnikach i różnymi wartościami ładunków czynnikowych w zależności od sposobu rotacji. Układ pozycji testowych (zgodnie z rotacją Varimax) przypisanych do poszczególnych czynników i korelacje pozycji ze skalą przedstawiono w Tabeli 1.

Czynnik pierwszy (o rzetelności α -Cronbacha równej 0,847) jest złożony z postaw wobec historii własnej rodziny. Czynniki drugi ($\alpha = 0,857$) opisuje postawy uczniów wobec historii Polski rozumianej jako szkolny przedmiot lub dziedzina nauki¹. Czynniki trzeci ($\alpha = 0,828$) opisuje postawy wobec historii miejscowości pochodzenia i społeczności lokalnej uczniów. Czynniki czwarty ($\alpha = 0,830$) jest próbą oszacowania poczucia kolektywnego wstydu, zagrożenia oraz dumy narodowej – postaw wobec potencjalnego przekraczania normy lojalności członków grupy własnej.

Wszystkie uzyskane czynniki odznaczały się stosunkowo wysoką, zadowalającą rzetelnością. Dla każdego z czynników obliczono wskaźnik ogólny przez uśrednienie wartości pozycji testowych (po uwzględnieniu odwrócenia punktacji w niektórych pozycjach). Metoda obliczania wskaźnika przez uśrednianie pozwala na zachowanie na poziomie wskaźnika oryginalnej skali odpowiedzi, co ułatwia interpretacje średnich w analizach. Na Rysunku 1 przedstawiono średnie każdego ze wskaźników (na oryginalnej pięciostopniowej skali). Warto zauważyć, że uzyskane wskaźniki są ze sobą skorelowane na poziomie ok. $r = 0,5$ (zestawienie wartości współczynników korelacji podano w Tabeli A2 w aneksie).

Analizy zależności między badanymi zmiennymi

W dalszym kroku przeprowadzono serię ośmiu analiz wariancji, w której kolejnymi zmiennymi zależnymi były cztery wyodrębnione podskale postaw wobec historii, a jako zmienne niezależne wprowadzono: ocenę z historii na świadectwie gimnazjalnym, stosunek do wiary, płeć, typ szkoły,

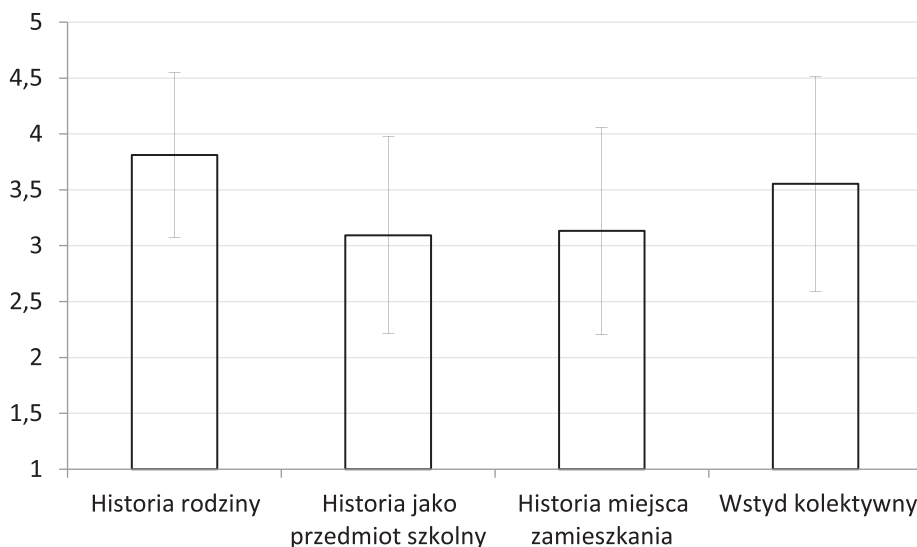
¹ Podczas budowania skali usunięto pozycję „Pomniki i tablice pamiątkowe, które mijam, są mi obojętne”, ponieważ fasadowo nie pasowała do pozostałych pozycji w tej skali. Usunięcie wpłynęło na wzrost rzetelności skali z $\alpha = 0,851$ do $\alpha = 0,857$.

Tabela 1

Pozycje testowe opisujące postawy wobec historii, w podziale na wyłonione czynniki, wraz z wartościami korelacji pozycji z podskalamami

Treść pytania	Korelacja pozycji (df = 3 740)
Postawy wobec historii własnej rodziny	
Lubię słuchać opowieści rodziców lub dziadków o historii mojej rodziny.	0,654
Lubię oglądać rodzinne pamiątki (np. zdjęcia, albumy).	0,570
Lubię odwiedzać miejsca związane z przeszłością mojej rodziny.	0,646
Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z dziejów mojej rodziny.	0,630
Odczuwam więź z moimi dziadkami.	0,492
Wiem dużo o historii mojej rodziny.	0,580
Są miejsca związane z historią mojej rodziny, które są dla mnie ważne.	0,558
To, kim dziś jestem, zawdzięczam w dużym stopniu moim rodzicom.	0,402
Zastanawiam się nad wpływem wydarzeń z przeszłości na losy rodziny.	0,502
Jest mi obojętne, co w przeszłości robili członkowie mojej rodziny. ^R	0,416
Postawy wobec historii jako przedmiotu i dziedziny	
Lubię czytać o historii Polski XX w.	0,713
Historia jest jednym z moich ulubionych przedmiotów.	0,645
Lubię słuchać opowieści o historii Polski XX w.	0,655
Interesuję się wydarzeniem (wydarzeniami) z historii Polski XX w.	0,642
Myślę, że dobrze znam historię Polski.	0,611
Wydarzenia z historii Polski XX w. zapamiętuję tylko na klasówki. ^R	0,541
Zastanawiam się nad związkiem wydarzeń z historii ze współczesnymi.	0,549
Postawy wobec historii miejsca zamieszkania	
Wiem dużo o historii miejscowości, w której mieszkam.	0,616
Interesuję się wydarzeniem (wydarzeniami) z historii miejsca zamieszkania.	0,654
Lubię czytać o historii miejscowości, w której mieszkam.	0,658
Istnieją miejsca związane z historią mojej miejscowości ważne dla mnie.	0,581
Lubię słuchać opowieści o historii miejscowości, w której mieszkam.	0,618
Wstyd kolektywny	
Wstydzilibym się, gdyby mieszkańcy mojej miejscowości zdradzili kraj.	0,671
Wstydzę się, dowiadując się, że Polacy dopuszczali się zdrady kraju.	0,680
Wstydzilibym się, wiedząc, że mój przodek dopuścił się zdrady kraju.	0,649
Zdenerwowałbym się, gdyby podważono bohaterskość Polaków.	0,574
Odczuwam więź z Polakami walczącymi o wolność kraju.	0,560

^R – pozycje kodowane odwrotnie.



Rysunek 1. Średnie dla wyodrębnionych podskal postaw wobec historii (skala Likerta od 1 – *zdecydowanie nie* do 5 – *zdecydowanie tak*). Wąsy przedstawiają $\pm$ jedno odchylenie standardowe w stosunku do średniej.

region zamieszkania, wykształcenie ojca i matki, wielkość miejscowości zamieszkania. Współczynniki siły związku dla poszczególnych analiz wykazano w Tabeli 2. Ze względu na dużą liczebność próby ($N = 3735$) niemal wszystkie zależności są istotne statystycznie. Dlatego analiza opiera się na weryfikacji siły efektu badanych zależności wskazujących na ważne zmienne wyjaśniające pozostające w zależności z poszczególnymi podskalami postaw wobec historii.

Warto zauważyć, że wszystkie zaobserwowane związki są stosunkowo słabe – tylko w przypadku jednej analizy siła efektu przekroczyła 5%, a zdecydowana większość zależności nie przekroczyła siły 1%. Spośród powiązań najsilniejsze istnieją między stosunkiem do postaw wobec historii jako przedmiotu szkolnego a ocenami z historii. Jest to zależność zrozumiała i niestety trudno określić jej kierunek: czy uczniowie, którzy lubią historię, lepiej się jej uczą, czy też to dobre stopnie wpływają na sympatię do przedmiotu.

Najsilniejszy łączny wpływ na wszystkie podskale postaw wobec historii ma zmienna „stosunek do wiary”. Dla każdej z czterech podskal postaw wobec historii nasilenie wiary i praktyk religijnych istotnie zwiększa pozytywny stosunek wobec historii. W przypadku stosunku do historii rodziny, miejsca i kolektywnego wstydu są to najsilniejsze z obserwowanych zależności.

Płeć uczniów jest silnie powiązana z postawami wobec historii rodziny (dla dziewcząt jest ważniejsza) i historii jako przedmiotu szkolnego lub dziedziny nauki (ważniejsza dla chłopców). Chłopcy odznaczają się wyższym współczynnikiem kolektywnego wstydu. Siłę związku powyżej 1% możemy zaobserwować w przypadku młodzieży z terenów wiejskich (znacznie bardziej jest ona zainteresowana historią swojej miejscowości niż młodzi mieszkańcy miast i miasteczek). Pozostałe zależności są dość słabe, a ich istotność statystyczna może być jedynie złożeniem przypadku i wysokiej liczebności próby.

Tabela 2

Współczynniki siły efektu (η^2) dla kolejnych zmiennych niezależnych (wiersze) i skal postaw wobec historii społecznej (kolumny)

Zmienna niezależna	Historia rodziny	Historia jako przedmiot szkolny	Historia miejsca zamieszkania	Wstyd kolektywny
Ocena z historii (gimnazjum)	0,016***	0,059***	0,009***	0,008***
Stosunek do wiary	0,047***	0,012***	0,038***	0,029***
Płeć	0,024***	0,042***	0,003**	0,01***
Typ szkoły (LO, technikum, ZSZ)	0,01***	0,002*	0,004**	0,002*
Region (NUTS1)	0,02**	0,001***	0,004***	0,002***
Wykształcenie ojca	0,01	0,003**	0,003**	0,001
Wykształcenie matki	0,03*	0,009***	0,002	0,003**
Wielkość miejscowości zamieszkania	0,02*	0,000	0,014***	0,001

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

W omawianym badaniu przeprowadzono także sprawdzian wiedzy o historii Polski XX w. Uczniowie w teście mogli uzyskać do 34 pkt za poprawnie udzielone odpowiedzi. Test wiedzy nie należał do łatwych – średni wynik wyniósł 18 pkt (odchylenie standardowe wyniosło 6,2). Pytania wymagały np. podania roku, w którym Karol Wojtyła został papieżem, lub poprawnego wyjaśnienia terminu „żołnierze wyklęci”.

W celu odpowiedzi na pytanie, czy siła postaw wobec różnych obszarów historii może mieć związek z rzeczywistą wiedzą historyczną, przeprowadzono analizę, w której w pierwszym kroku zbudowano cztery proste modele regresyjne. W każdym z nich zmienną zależną była suma punktów z testu wiedzy, a predyktorem – jedna z podskal postaw wobec historii. Każda z tych podskal jest istotnie statystycznie ($p < 0,001$) i pozytywnie powiązana z wynikiem testu wiedzy. Postawy wobec historii rodziny wyjaśniają 1,3% wyniku testu wiedzy, postawy wobec historii jako przedmiotu szkolnego wyjaśniają 16,3% wyniku testu, postawy wobec historii miejscowości wyjaśniają 1% wyniku testu, a skala kolektywnego wstydu wyjaśnia 3,8% wyniku testu wiedzy.

W drugim kroku zbudowano jeden model regresji, w którym wszystkie cztery podskale wprowadzono jako predyktory wyjaśniające wynik testu wiedzy, a jako kowariant wprowadzono ocenę z historii badanego ucznia na świadectwie z pierwszej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. W rezultacie otrzymano model wyjaśniający 26% wariancji testu wiedzy. Najsilniejszym predyktorem był wynik na skali postaw wobec historii jako przedmiotu szkolnego (standaryzowany współczynnik regresji wyniósł $\beta = 0,402$) oraz ocena z historii na świadectwie ($\beta = 0,287$). Poczucie kolektywnego wstydu za rodaków przekraczających normy grupowe było istotnie i dodatnio powiązane ($\beta = 0,044$), a postawy wobec historii rodziny przestały mieć istotny statystycznie związek z wynikiem testu wiedzy. Przy kontroli pozostałych zmiennych skala postaw wobec miejsca zamieszkania zmieniła znak oddziaływania i jest negatywnie (istotnie statystycznie) powiązana z wynikiem testu wiedzy ($\beta = -0,142$).

Dyskusja

Zaproponowana przez Malickiego i Piróga (2016) skala postaw wobec historii jest spójnym wewnętrznym narzędziem służącym

do pomiaru jednoskładnikowych postaw (pozytywne lub negatywne) wobec różnych aspektów historii. Przy analizowanym zestawie pozycji testowych skala pozwala oceniać pozytywny stosunek do historii w czterech domenach: rodziny, miejsca zamieszkania, przedmiotu szkolnego i wstydu kolektywnego. Skale te mają zadowalające parametry psychometryczne. Odznaczają się odpowiednią do badań naukowych rzetelnością, korelują ze sobą wzajemnie, lecz niezbyt silnie. Zaobserwowane związki zmiennych kontekstowych z wyodrębnionymi skalami wobec historii w analizach różnicowych i analizach korelacyjnych potwierdziły trafność teoretyczną mierzonych skal. Korelaty postaw wobec historii wydają się być spójne z przewidywaniami, np. wyższy poziom pozytywnych postaw wobec historii rodziny u osób wierzących i praktykujących lub wyższy poziom pozytywnych postaw wobec historii miejsca zamieszkania w regionach wiejskich.

Parametry zaproponowanych skal zdecydowanie pozwalają używać ich jako trafnych i rzetelnych narzędzi pokazujących nasilenie pozytywnych postaw wobec historii w wymienionych czterech obszarach. Uzyskane dane nie wskazują jednak, by skala postaw wobec historii Malickiego i Piróga (2016) miała charakter trójczynnikiowy, gdzie poszczególne czynniki kolejno opisywałyby aspekty: emocjonalny, poznawczy i behawioralny. Dane wskazują raczej na jeden wymiar opisujący nasilenie pozytywnych postaw wobec historii w czterech różnych obszarach.

Omówmy wyłonione w wyniku analiz statystycznych obszary postaw wobec historii i ich znaczenie oraz konsekwencje dla przekonań i przetwarzania informacji o wydarzeniach historycznych. Pierwszy i najsilniejszy czynnik stanowią pozycje tworzące skalę postaw wobec historii rodziny. Postawy wobec historii jako dziedziny nauki i przedmiotu szkolnego są najsilniej powiązane z ocenami szkolnymi z historii, jak i z wynikiem rzetelnego testu wiedzy z obszaru historii

współczesnej. Postawy wobec historii zdają się zupełnie inaczej funkcjonować w obszarze ogólnej wiedzy historycznej, której wskaźnikiem jest skala postaw wobec historii jako przedmiotu szkolnego, a inaczej w przypadku postaw wobec historii rodziny, miejsca czy emocji kolektywnych (tutaj reprezentowanych jedynie przez kolektywny wstyd). W przypadku historii jako przedmiotu szkolnego kluczowe zależności zaobserwowane w badanej próbie to związek między ocenami, typem szkoły, wielkością miejscowości zamieszkania a wynikami na skali postaw wobec przedmiotu szkolnego historia. Wszystkie te elementy są powiązane z kapitałem społecznym rodziny ucznia i przekładają się na wysoki wynik w teście wiedzy realizowanym podczas badania. Zatem uczniowie, którzy mają wysoką wiedzę historyczną, pochodzą z większych miast i uczęszczają do liceów ogólnokształcących, częściej mają pozytywne postawy wobec historii jako przedmiotu.

Nieco inaczej kształtują się pozostałe skale postaw wobec historii. Skale miejsca, rodziny i kolektywnej emocji są raczej składnikami tożsamości badanych uczniów. W przypadku tych skal obserwujemy bardzo wysoką korelację z postawami wobec religii. Skala postaw wobec rodziny, jak wykazały analizy regresyjne, w żaden istotny sposób nie wiąże się z wynikami testu wiedzy historycznej. A wysokie zainteresowanie miejscem zamieszkania jest negatywnie powiązane z wynikami testu wiedzy historycznej. Skala kolektywnego wstydu jest natomiast problemem silnych emocji odczuwanych wobec własnego narodu. Dzięki opisanym skalom uzyskujemy wskaźniki tożsamości grupy rodzinnej, grupy lokalnej (miejsca zamieszkania) i wreszcie grupy narodowej. Tak też wydaje się powinniśmy traktować te wyniki.

Dalsze badania opisywanej skali, prowadzone z zastosowaniem indywidualnych miar funkcjonowania psychologicznego w różnych obszarach, na pewno dostarczą ciekawych danych korelacyjnych, wskazujących

na związki między różnymi aspektami myślenia historycznego, a np. kształtowaniem tożsamości indywidualnej i grupowej uczniów, cechami osobowości czy różnymi aspektami procesów poznania społecznego.

Literatura

- Abelson, R. P. (1986). Beliefs are like possessions. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 16(3), 223–250.
- Antonovsky A. (1995). Rozwikłanie tajemnicy zdrowia – jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować. Warszawa: Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Bilewicz, M. i Jaworska, M. (2011). Zagrożająca przeszłość i jej wpływ na relacje międzygrupowe. W: M. Kofta i M. Bilewicz (red.), *Wobec obcych: zagrożenie psychologiczne a stosunki międzygrupowe* (s. 21–39). Warszawa: PWN.
- Bluck, S. i Alea, N. (2008). Remembering being me: the self-continuity function of autobiographical memory in younger and older adults. W: F. Sani (red.), *Self-continuity: individual and collective perspectives* (s. 55–70). New York: Psychology Press.
- Brown, R. i Cehajic, S. (2008). Dealing with the past and facing the future: mediators of the effects of collective guilt and shame in Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Social Psychology*, 38(4), 669–684.
- Brzeziński, J. (1999). Metodologia badań psychologicznych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cacioppo, J. T. i Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality And Social Psychology*, 42(1), 116–131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. i Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: the life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological bulletin*, 119(2), 197–253.
- Chaiken, S. i Stangor, C. (1987). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 575–630.
- Doosje, B., Branscombe, N. R., Spears, R., i Manstead, A. S. R. (1998). Guilty by association: when one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 872–886.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. i Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299.
- Fivush, R. (2001). Owning experience: developing subjective perspective in autobiographical narratives. W: Ch. Moore i K. Lemmon (red.), *The self in time. Developmental perspectives* (s. 35–52). Mahwah–London: Lawrence Erlbaum.
- Fivush, R., Bohanek, J. G. i Duke, M. (2008). The intergenerational self: subjective perspective and family history. W: F. Sani (red.), *Self-continuity: individual and collective perspectives* (s. 131–143). New York: Psychology Press.
- Haidt, J. (2003). Elevation and the positive psychology of morality. W: C. L. M. Keyes i J. Haidt (red.), *Flourishing: positive psychology and the life well-lived* (s. 275–289). Washington: American Psychological Association.
- Halbwachs, M. (1969). *Społeczne ramy pamięci*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Knez, I. (2006). Autobiographical memories for places. *Memory*, 14(3), 359–377.
- Kossowska, M. (2005). *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Lewenstein, B. i Palska, H. (2004). Organizacje pozarządowe na scenie publicznej Polski okresu transformacji: dynamika rozwojowa i relacje z władzą–analiza badań jakościowych. W: P. Gliński, B. Lewenstein i A. Siciński (red.), *Samoorganizacja społeczeństwa polskiego: III sektor i wspólnoty lokalne w jednoczącej się Europie* (s. 80–134). Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Lewicka, M. (2005). Ways to make people active: the role of place attachment, cultural capital, and neighborhood ties. *Journal of Environmental Psychology*, 25(4), 381–395.
- Lewicka, M. (2012). *Psychologia miejsca*. Warszawa: Scholar.
- Lickel, B., Schmader, T. i Barquissau, M. (2004). The evocation of moral emotions in intergroup context: the distinction between collective guilt and collective shame. W: N. R. Branscombe i B. Doosje, *Collective guilt: international perspectives* (35–55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lickel, B., Schmader, T., Curtis, M., Scarnier, M., i Ames, D. R. (2005). Vicarious shame and guilt. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8(2), 145–147.
- Lickel, B., Schmader, T., Spanovic, M. (2007). Group-conscious emotions: the implications of others' wrongdoings for identity and relationships. W: R. Robins, J. Tracy i J. P. Tangney (red.), *The self-conscious emotions: theory and research* (s. 351–370). New York: Guilford.
- Malicki, K. i Piróg, K. (2016). Postawy uczniów szkół ponadgimnazjalnych wobec przeszłości i historii Polski XX w. *Edukacja*, 138(3), 7–21.
- Marody, M. (1976). *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy. Analiza metodologiczna zasad*

- doboru wskaźników w badaniach nad postawami. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maxwell, M. A. i Cole, D. A. (2012). Development and initial validation of the adolescent responses to body dissatisfaction measure. *Psychological Assessment*, 24(3), 721–737.
- Mądrzycki, T. (1970). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., Tsang, J. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112–127.
- Męziński, M., Żółtak, T. i Oniszczyk, A. (2016). Pozaszkolne uwarunkowania wiedzy uczniów szkół ponadgimnazjalnych o historii Polski XX w. *Edukacja*, 138(3), 22–56.
- Mika, S. (1966). Postawy i ich badanie. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (s. 357–426). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nowak, S. (1973). Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 17–88). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Palska, H. (2002). *Bieda i dostatek: o nowych stylach życia w Polsce końca lat dziewięćdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Petty, R. E., Wegener, D. T. i Fabrigar, L. R. (1997). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 609–647.
- Pratkanis, A. R., Breckler, S. J. i Greenwald, A. G. (2014). *Attitude structure and function*. New York: Psychology Press.
- Prentice, D. A. i Carlsmith, K. M. (1999). Opinions and personality: on the psychological functions of attitudes and other valued possessions. W: J. Olson i G. R. Maio (red.), *Why we evaluate: functions of attitudes* (s. 223–248). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Reise, S. P., Waller, N. G. i Comrey, A. L. (2000). Factor analysis and scale revision. *Psychological Assessment*, 12(3), 287–297.
- Scarnier, M., Schmader, T. i Lickel, B. (2009). Parental shame and guilt: distinguishing emotional responses to a child's wrongdoings. *Personal Relationships*, 16(2), 205–220.
- Słownik języka polskiego PWN: <http://sjp.pwn.pl>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. i Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93.
- Szpociński, A. (2006). *Formy przeszłości a komunikacja społeczna*. W: A. Szpociński i P. T. Kwiatkowski, *Przeszłość jako przedmiot przekazu* (s. 7–66). Warszawa: Scholar.
- Tangney, J. P., Dearing, R. L. (2004). *Shame and Guilt*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P., Stuewig, J. i Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372.
- Tracy, J. L. i Robins, R. W. (2007). The nature of pride. W: J. L. Tracy, R. W. Robins i J. P. Tangney (red.), *The self-conscious emotions: theory and research* (s. 263–282). New York: Guilford Press.
- Tracy, J. L., Robins, R. W. i Tangney, J. P. (red.). (2007). *The self-conscious emotions: theory and research*. New York: Guilford Press.
- Weiner, B. (2012). Emocje moralne, sprawiedliwość i motywacje społeczne. Psychologiczna teoria atrybucji. Sopot: Smak słowa.
- Wertsch, J. V. i Roediger, H. L. III (2008). Collective memory: conceptual foundations and theoretical approaches. *Memory*, 16(3), 318–326.
- Wójcik, A., Bilewicz, M. i Lewicka, M. (2011). *Tolerancyjny Oświęcim. Diagnoza postaw mieszkańców Oświęcimia wobec obcych*. Oświęcim: Centrum Żydowskie w Oświęcimiu.
- Wojciszke, B. (2015). Postawy. W: B. Wojciszke, *Psychologia społeczna* (s. 200–224). Warszawa: Scholar.
- Wojciszke, B. i Doliński, D. (2008). Psychologia społeczna. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291–447). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Worthington, R. L. i Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838.
- Zerubavel, E. (2003). *Terra cognita: the mental discovery of America*. New Brunswick: Transaction publishers.
- Żylicz, P. O. i Poleszak, L. (2005). Naturalistic conception of collective guilt. *Humboldt Journal of Social Relations*, 29(2), 185–206.

Podziękowania

Podziękowania za konsultacje merytoryczne i uwagi składamy na ręce Profesor Jolanty Choińskiej-Miki oraz Krzysztofa Mrozowskiego i Jakuba Lorenca z Zakład Dydaktyki Przedmiotów Szkolnych Instytutu Badań Edukacyjnych.

Aneks

Tabela A1

Lista pytań wchodzących w skład skali postaw wobec historii użytej w Badaniu postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX w.

Nr	Treść
1	Zastanawiam się nad związkiem wydarzeń z historii ze współczesnymi.
2	Zastanawiam się nad wpływem wydarzeń z przeszłości na losy rodziny.
3	To, kim dziś jestem, zawdzięczam w dużym stopniu moim rodzicom.
4	Istnieją miejsca związane z historią mojej miejscowości ważne dla mnie.
5	Są miejsca związane z historią mojej rodziny, które są dla mnie ważne.
6	Wstydzę się, dowiadując się, że Polacy dopuszczali się zdrady kraju.
7	Wstydziłbym się, gdyby mieszkańcy mojej miejscowości zdradzili kraj.
8	Wstydziłbym się, wiedząc, że mój przodek dopuścił się zdrady kraju.
9	Odczuwam więź z Polakami walczącymi o wolność kraju.
10	Odczuwam więź z moimi dziadkami.
11	Interesuję się wydarzeniem (wydarzeniami) z historii Polski XX w.
12	Interesuję się wydarzeniem (wydarzeniami) z historii miejsca zamieszkania.
13	Interesuję się przynajmniej jednym wydarzeniem z dziejów mojej rodziny.
14	Lubię oglądać rodzinne pamiątki (np. zdjęcia, albumy).
15	Lubię słuchać opowieści o historii Polski XX w.
16	Lubię słuchać opowieści o historii miejscowości, w której mieszkam.
17	Lubię słuchać opowieści rodziców lub dziadków o historii mojej rodziny.
18	Lubię czytać o historii Polski XX w.
19	Lubię czytać o historii miejscowości, w której mieszkam.
21	Myślę, że dobrze znam historię Polski.
22	Wiem dużo o historii miejscowości, w której mieszkam.
23	Wiem dużo o historii mojej rodziny.
24	Wydarzenia z historii Polski XX w. zapamiętuję tylko na klasówki.
25	Jest mi obojętne, co w przeszłości robili członkowie mojej rodziny.
26	Lubię odwiedzać miejsca związane z przeszłością mojej rodziny.
27	Pomniki i tablice pamiątkowe, które mijam, są mi obojętne.
28	Zdenerwowałbym się, gdyby podważono bohaterskość Polaków.
29	Historia jest jednym z moich ulubionych przedmiotów.

Tabela A2

Współczynniki korelacji Pearsona między czynnikami wyodrębnionymi dla skali postaw wobec historii^(a)

	Historia jako przedmiot szkolny	Historia miejsca zamieszkania	Wstyd kolektywny
Historia rodziny	0,400*/0,412*	0,595*/0,582*	0,467*/0,437*
Historia jako przedmiot szkolny		0,583*/0,532*	0,516*/0,487*
Historia miejsca zamieszkania			0,368*/0,413*

^(a) Pierwsza wartość w komórce przedstawia współczynnik korelacji między czynnikami utworzonymi metodą regresji w wyniku analizy czynnikowej z rotacją ukośną; druga wartość (po ukośniku) przedstawia współczynnik korelacji między czynnikami utworzonymi za pomocą uśrednienia pozycji testowych.

* $p < 0,001$.

W artykule wykorzystano dane zebrane w toku *Badania postaw młodzieży szkół ponadgimnazjalnych wobec historii Polski XX wieku*, przeprowadzonego w ramach projektu „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty.

Tekst złożony 18 stycznia 2016 r., zrecenzowany 30 czerwca 2016 r., przyjęty do druku 3 listopada 2016 r.

Revision of the attitudes towards history scale

The attitudes towards history scale (Malicki et al., 2016) was developed according to Szpociński's (2006) „memory of the past” typology and based on three dimensions of historical experience. The nine theoretically predicted types of attitude towards history could not be confirmed empirically. Exploratory factor analysis (EFA) yielded four dimensions, which were confirmed in their definition using other, well described tools for measuring different dimensions of collective memory. In place of a nine dimensional scale, a four dimensional „social memory” scale was proposed for attitudes on: family history; local history; and history as a school subject or history classes; together with collective shame (collective attitude to own group members transgressing national cohesion norms). In the next step, the relationships were investigated between students ($N = 3744$) and gender, NUTS population size, school grades in history, type of school, parental education and attitudes towards faith and religious practices. The results of the analysis and their discussion form the basis for recommendations in the application of the proposed scale in future empirical studies.

KEYWORDS: history of place, family history, social memory, attitudes towards history, attitudes towards history as a subject, collective shame.