

**Szkoła, media, kapitał społeczny.  
Jak korzystanie z mediów  
różnicuje kapitał społeczny  
różnych środowisk szkolnych**

Krystyna Skarżyńska\*  
*Instytut Psychologii PAN i SWPS*

Kamil Henne  
*Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej  
Warszawa*

SCHOL ENVIRONMENT, MEDIA USE AND SOCIAL CAPITAL

**Abstract.** Social capital defined as network of formal and informal interpersonal relationships, was measured by social support, trust in other people, civic engagement and number of friends. There was examined if mentioned above components of social capital were related to the type of secondary education and media use (television and Internet). The sample was 69 secondary-school pupils and 55 vocational-school pupils. The results indicate that kind of school play significant role in the hours of television viewing and type of TV programs and also in the hours of Internet use and type of Internet activity. At the same time the ways of media use are related to social support and civic engagement. This findings show mediation role of media use between kind of school and social capital. Only interpersonal trust depends on kind of school instead of media use. Presented analysis confirm great role of media use in production of social capital (compare i.e.: Putnam, 1995; Shah, 1998; Uslaner, 1998). However trust in other people is effect of the individual experiences related to school environment and received social support according to Uslaner (1998) findings rather than Putnam's (1995).

---

\* Adres do korespondencji: Krystyna Skarżyńska, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, ul. Chodakowska 19/31, 03-815 Warszawa; e-mail: krystyna@psychpan.waw.pl lub kamilhenne@swps.edu.pl

## CZYM JEST KAPITAŁ SPOŁECZNY I OD CZEGO ZALEŻY

Pojęcie „kapitał społeczny” (*social capital*) jest często używane we współczesnej socjologii i psychologii jako zmienna wyjaśniająca poziom funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego oraz wskaźniki rozwoju ekonomicznego różnych grup społecznych i całego społeczeństwa. Socjologowie, nawiązując głównie do prac J. Colemana (1988) i R. Putnama (1993; 1995; 2003), rozumieją kapitał społeczny w sposób strukturalny i traktują jako zmienną kulturową, kształtowaną historycznie w długim okresie czasu. Używają tego konstruktów raczej do charakteryzowania grup i społeczeństwa niż poszczególnych jednostek. W tym ujęciu oznacza on sieć relacji (formalnych i nieformalnych) między ludźmi, które ułatwiają angażowanie się w aktywność prospołeczną, dbanie o dobro wspólne (Fukuyama, 1997). Putnam (1993) dodaje do kapitału społecznego także normy społeczne, wspierające prospołeczność oraz zaufanie do ludzi i instytucji.

Psychologowie, ale i niektórzy socjologowie, np. P. Bourdieu (1993), uznają także istnienie kapitału społecznego na poziomie jednostek. Uważają oni, że kapitał społeczny tkwi (zawiera się) w relacjach społecznych między ludźmi, ale zróżnicowanie indywidualnych postaw, przekonań, psychologicznych predyspozycji wpływa na tworzenie tych relacji oraz ma znaczenie dla ich przebiegu i konsekwencji, a także dla dobrostanu jednostek (Greeley, 1997; Mondak, 1998; Uslaner, 1998; Skarżyńska, 2002; Skarżyńska, Henne, 2005).

Dość powszechnie uznaje się, że najważniejszymi składnikami kapitału społecznego – obok sieci powiązań społecznych – są zaufanie do ludzi oraz optymizm. Zaufanie, mierzone najczęściej poprzez stopień zgody ze stwierdzeniami typu: „na ogół ludziom można ufać” i „ostrożności w stosunkach z ludźmi nigdy nie za wiele”, okazuje się dobrym predyktorem współdziałania na rzecz wspólnego dobra, aktywności w dobrowolnych stowarzyszeniach (Coleman, 1988; Putnam, 1995; 2000; 2003; Brem, Rahn, 1997; Marody, 1996; Skarżyńska, 2005a); wiąże się również z większą uczciwością (Rotter, 1980; Fukuyama, 1997) i kooperatywnością (Grzelak, 2005) oraz wyższym poziomem kreatywności (Ratajczak, 1983; Rotter, 1980; Yamagishi, Yamagishi, 1994). Związek przyczynowy między zaufaniem do ludzi a społecznym zaangażowaniem bierze się stąd, iż zaufanie jest zgeneralizowaną postawą, zawierającą pozytywne sądy o innych, także „obcych”, nie znanych bliżej ludziach, a wiele form obywatelskiego działania polega właśnie na kontaktach z obcymi (np. wolontariat, praca na rzecz pomocy emigrantom, wspieranie praw człowieka).

Uogólnione przekonanie, że ludziom zwykle można ufać, jest ryzykowne. Pozytywne oczekiwania mogą się nie potwierdzić w konkretnym kontakcie z drugim człowiekiem. Jednak osoby ufne podejmują to ryzyko. Odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje, są różne. Zdaniem Rottera (1980) i Fukuyamy (1997) osoby charakteryzujące się wysokim zaufaniem do ludzi są bardziej skłonne do podejmowania ryzyka, mają bowiem silniejsze poczucie kontroli wewnętrznej niż osoby o niskim zaufaniu, a także ewentualna porażka (wyni-

kająca z podjęcia ryzykownej, innowacyjnej akcji) wydaje się im mniej bolesna, gdyż oczekują raczej wsparcia społecznego niż „pograżania” ze strony obserwatorów. Zdaniem Wuthnowa (1997) osoby ufne świadomie podejmują ryzyko, że ktoś zawiedzie ich zaufanie, ponieważ uznają przekonanie o dobrej naturze ludzkiej za moralnie lepsze niż zgeneralizowana nieufność.

Istnieją przekonujące dowody empiryczne (z kilku ogóln amerykańskich badań sondażowych), że zaufanie wiąże się z optymizmem rozumianym jako styl wyjaśniania własnych porażek i sukcesów: czynniki zmienne sytuacyjne widziane są jako przyczyny własnych niepowodzeń, a zmienne będące pod kontrolą podmiotu – jako przyczyny sukcesów (Seligman, 1991; Uslaner, 1998). Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem tak rozumianego optymizmu niewiele przejmują się złymi doświadczeniami z ludźmi, którzy zawiedli ich zaufanie, bowiem traktują je jako wyjątkowe przypadki, nie potwierdzające reguły. Te „incydenty” nie determinują ich widzenia świata. Wierzą, że są w stanie określać swój własny los, a zaufanie do ludzi traktują jako pewną strategię życiową. Również polskie badania potwierdzają związek wysokiego poziomu zaufania z poczuciem wewnętrznej kontroli, nastawieniem na realizację wartości postmaterialistycznych, niskim autorytaryzmem, poczuciem zadowolenia z życia i osobistego sukcesu (Skarżyńska, 2002; 2005b).

Jest możliwe, że wszystkie komponenty kapitału społecznego mają swoje wspólne źródło psychologiczne, mianowicie są pochodną ekstrawersji – jednej z centralnych dyspozycji psychicznych człowieka. Potwierdzenie takiego związku przyczynowego znajdujemy w wielu pracach (Milbrath, 1981; Seligman, 1991; Caprara i in., 2002). Więzi społeczne i aktywność obywatelską łatwiej rozwijać jednostkom, które są bardziej zainteresowane światem zewnętrznym niż wewnętrznym (własnymi przeżyciami), mają większą łatwość nawiązywania kontaktów, a mniej społecznego lęku, i łatwiej radzą sobie ze stresem, który często towarzyszy wspólnemu działaniu. W większości europejskich społeczeństw, uczestniczących w projekcie European Social Survey w roku 2002, właśnie ekstrawersja (mierzona poprzez deklarowaną towarzyskość, czyli częstość spotykania się w celach towarzyskich z różnymi ludźmi) okazała się istotnym predyktorem poziomu aktywności obywatelskiej (Radkiewicz, Skarżyńska, 2006).

#### KAPITAŁ SPOŁECZNY A MEDIA

Od kilkunastu lat toczy się spór o to, jaką rolę w budowaniu kapitału społecznego odgrywają współczesne media, zwłaszcza najpopularniejsze z nich: telewizja i Internet. Jedni autorzy twierdzą, że media elektroniczne niszczą kapitał społeczny (Putnam, 1993, 1995; Andreassen, 1994), inni przekonują, że nie ma przyczynowego związku między oglądaniem telewizji czy używaniem Internetu a spadkiem poziomu kapitału społecznego jednostek i grup (Uslaner, 1998; Skarżyńska, Henne, 2005). Poniżej przedstawiamy krótki przegląd koncepcji i badań, które dotyczą związków nowych mediów (telewizji i Internetu) z kapitałem społecznym użytkowników.

## Telewizja

Putnam (1996) wskazuje na dwa mechanizmy oddziaływania telewizji na spadek kapitału społecznego. Pierwszy – bezpośredni wpływ czasu przeznaczony na oglądanie telewizji – polega na tym, że telewizja „zjada” czas przeznaczony na partycypację społeczną: jeżeli spędzasz więcej godzin przed telewizorem, masz mniej czasu na uczestnictwo w życiu społecznym. Jest jednak coraz więcej dowodów, że ludzie „zajęci” (czyli mający mało tak zwanego wolnego czasu) niekoniecznie są mniej uspołecznieni niż osoby mniej zajęte. Wręcz przeciwnie, osoby pracujące więcej niż 75 godzin w tygodniu częściej są wolontariuszami i są bardziej skłonne podejmować się różnych funkcji społecznych niż osoby niepracujące; działacze społeczni oglądają więcej programów informacyjnych i publicystycznych niż osoby bierne społecznie (Uslaner, 1997, 1998; Skarżyńska, Henne, 2005). Nowoczesne techniki pozwalają nagrywać wybrane programy i oglądać je w dowolnym czasie.

Drugi mechanizm ma charakter pośredni: oglądanie telewizji kształtuje negatywne przekonania widzów na temat świata i ludzi (*the mean world*). Program telewizyjny jest przeładowany agresją, zbrodniami, przykładami nielojalności, wykorzystywania, zemsty, egoizmu i cynizmu. Jeżeli dużo oglądasz telewizji, zaczynasz – po pierwsze – utożsamiać świat realny z telewizyjnym; a po drugie – wierzyć, że świat realny jest zły i ponury, a ludzie są podli, więc nie należy im ufać. Niektóre badania amerykańskie ukazują, że przy kontroli poziomu edukacji i innych zmiennych demograficznych oraz czytelnictwa gazet ludzie często oglądający telewizję są rzeczywiście mniej ufni i mniej społecznie zaangażowani (Gerbner i in., 1980; Brem, Rahn, 1997; Putnam 1995; 1996). Jednak gdy się uwzględni w analizach zmienną optymizmu, związki między czasem oglądania telewizji a poziomem zaufania i aktywnością społeczną zanikają (Uslaner, 1998). Zaufanie istotnie zależy od optymizmu, mierzonego zwykle jako siła przekonania, że jutro będzie lepsze niż dziś. Warto w tym miejscu zauważyć, że wprawdzie Uslaner (1998) nawiązuje do poznawczej koncepcji optymizmu sformułowanej przez Seligmana (1991), ale w swoich analizach wykorzystuje inne operacjonalizacje optymizmu, stosowane w kilku ogólnoamerykańskich General Social Surveys (GSS), na przykład: „przeciętnemu człowiekowi żyje się coraz lepiej”, „nauka pozwala rozwiązać coraz więcej poważnych problemów ludzkości”, „większość polityków nie interesuje się poważnie problemami zwykłych ludzi”. Przy takiej operacjonalizacji teoretyczny związek optymizmu z zaufaniem jest mniej jasny niż przy seligmanowskim rozumieniu optymizmu. Co więcej, cytowane sformułowania sugerują, iż mierzony przez Uslanera konstrukt „optymizm” jest odmianą zaufania, przekonaniem o tym, że świat (ekonomia, polityka, nauka) jest dobry, więc i przyszłość będzie pomyślna.

Okazuje się także, iż nawet wtedy, gdy oglądanie telewizji (nasyconej przemocą, zdradą i stereotypami) prowadzi do wytworzenia u widzów obrazu złego świata, to taka wizja realnego świata nie wpływa na ich wartości, w tym także – nie różnicuje poziomu zaufania (Potter, 1991). Dzieci oglądające telewizję więcej godzin dziennie (tzw. *heavy users*) mają bardziej negatywny obraz

świata niż ich rówieśnicy spędzający przed ekranem mniej godzin (tzw. *light users*), ale różnica w sposobie widzenia świata nie czyni ich mniej ufnymi (Hawkins, Pingree, Adler, 1987; Potter, 1986; 1991). Również dorośli widzowie mogą widzieć świat jako ponure miejsce, ale mimo to pozostają ufnymi, gdyż chcą ten świat czynić lepszym i mają poczucie wewnętrznej kontroli i skuteczności. Wewnętrzna obligacja moralna do zmiany świata na lepsze jest zakorzeniona w wartościach i innych cechach osobowych, ukształtowanych w procesie socjalizacji głównie w rodzinie i w szkole; wpływ oglądania telewizji jest w tym zakresie niewielki (Newton, 1997).

W ostatniej dekadzie coraz większą popularność ma teza, iż dla kapitału społecznego ważne jest nie tyle to, ile czasu przeznaczają się na oglądanie telewizji, ile raczej to, co się ogląda. Wielokrotnie wykazano, iż siła przekonania o tym, że świat jest ponury, istotnie związana jest z rodzajem oglądanych programów. Widzowie oglądający dużo programów zawierających przemoc są bardziej skłonni niż inni widzowie wierzyć w to, że także realny świat jest pełen przemocy, a ludziom nie należy ufać (Hawkins, Pingree, Adler, 1987; Norris, 1996). Analizy danych z kolejnych edycji ogóln amerykańskiego sondażu wyborczego (National Election Study) z lat 1976-1996 wykazują słabe bezpośrednie związki między tym, co się ogląda w telewizji, a poziomem aktywności obywatelskiej i zaufaniem. Silniejsze związki stwierdzono między typem oglądanych programów a optymizmem (który, jak to wspomniano wyżej, traktowany jest jako istotny predyktor zaufania). Na przykład okazało się, że osoby oglądające więcej programów stacji niekomercyjnych i nocnych programów informacyjnych są o 7% bardziej skłonni do podejmowania się różnych form wolontariatu niż ludzie nie oglądający tych programów; częstsze oglądanie programów telewizji publicznej oraz niektórych seriali (pokazujących zróżnicowanych bohaterów: wielopokoleniowe rodziny, grup przyjaciół homo- i heteroseksualnych, młodych i starszych) wiąże się większym optymizmem i aktywnością obywatelską (Shah, 1998; Uslaner, 1998). Wśród mieszkańców Warszawy wyższy poziom zaufania charakteryzuje widzów często oglądających magazyny kulturalne i teatr telewizji, ale programy te oglądają głównie ludzie z wyższym niż przeciętne wykształceniem (Skarżyńska, 2004). Audycje, w których prezentowane są opinie w ważnych kwestiach obyczajowych czy politycznych, z udziałem publiczności i ekspertów, zwiększają u widzów zainteresowanie poglądami mniejszości, kształtują postawę otwartości na różnorodność (Kowalewska, 2005).

### Internet

Można wyróżnić dwa nurty teoretyczne dotyczące znaczenia używania Internetu dla kapitału społecznego. Pierwszy, wyjaśniający erozję kapitału społecznego wśród użytkowników Internetu, koncentruje się na tzw. prywatyzacji życia, czyli przeniesieniu społecznych aktywności z miejsc publicznych do domów; zastępowaniu prawdziwych kontaktów bezpośrednich (typu *face-to-face*) w rzeczywistym świecie relacjami zapośredniczonymi, będącymi jedynie iluzją prawdziwego kontaktu (Green, Brock, 1998; Putnam, 1995; 2000; Wellman

i in., 2001). W tym ujęciu konsekwencje używania Internetu powinny być analogiczne do następstw oglądania telewizji. Tym tropem idą rozważania Krauta i współpracowników (1998), autorów pierwszego podłużnego badania nad psychologicznymi i społecznymi konsekwencjami używania Internetu. Badania te wykazały dewastujący wpływ takiego sposobu kontaktowania się z ludźmi dla dobrostanu jednostki i jej społecznych relacji. U osób, które więcej czasu przeznaczały na kontakty z ludźmi *on-line*, stwierdzono wyższy poziom depresji, większe poczucie samotności, mniej kontaktów bezpośrednich z innymi członkami rodziny oraz mniejszą aktywność społeczną, niż wśród osób, które mniej czasu przeznaczają na takie kontakty. Kraut i współpracownicy (1998) proponują dwa wyjaśnienia uzyskanych prawidłowości. Pierwsze to właśnie proste przemieszczenie społecznej aktywności z realnej rzeczywistości do wirtualnej (*displacing social activity*), prowadzące do obniżenia psychologicznego dobrostanu i kapitału społecznego jednostki. Drugie wyjaśnienie wskazuje na to, że ludzie próbują zastępować słabej jakości związki interpersonalne z rzeczywistego świata relacjami lepszymi, ale budowanymi poprzez Internet (*displacing strong ties*). Takie wyjaśnienie zmienia zasadniczo sposób patrzenia na przyczynę niskiej jakości życia osób często kontaktujących się z innymi *on-line*: są depresyjni nie dlatego, że używają Internetu, ale raczej dlatego, że ich rzeczywiste relacje z ludźmi (*off-line*) nie są z różnych powodów dobre. Kolejne badania tych samych autorów, uwzględniające psychologiczne zróżnicowanie osób korzystających z Internetu, ukazują już pozytywne efekty nawiązywanych internetowo kontaktów (Kraut i in., 2002).

W opozycji do badaczy upatrujących w mediach elektronicznych główne źródła obniżenia kapitału społecznego i dobrostanu jednostek (por. także: Chénault, 1998; Nie, Erbring, 2000) powstał drugi nurt badań. Reprezentują go autorzy, którzy traktują Internet jako narzędzie sprzyjające budowaniu dobrych relacji z innymi, pomagające w zaspokajaniu potrzeb jednostki. Mowa tu zarówno o potrzebach związanych z poszukiwaniem informacji czy poszerzaniem wiedzy, jak również (a może przede wszystkim) o potrzebach społecznych użytkowników (McKenna, Bargh, 2000). Internet pozwala na częste kontakty z szerokim kręgiem osób odległych fizycznie – czyli rozszerza krąg znajomych; tworzy emocjonalne więzi niewidzialnych przyjaciół; umożliwia przynależenie do wspólnoty opartej na zainteresowaniach; buduje poczucie zrozumienia i wsparcia społecznego (Parks, Floyd, 1996; Rheingold, 1996; Sproull, Kiesler, 1986, 1991; Suler, 1998). Staje się kolejnym miejscem spotkań, tworzy „społeczeństwo sieciowe” – nieograniczone czasem i przestrzenią. Również pewne atrybuty komunikacji poprzez Internet (m.in. brak bezpośredniego kontaktu, względna anonimowość, subiektywnie odczuwane bezpieczeństwo), wskazywane przez niektórych psychologów jako blokady bezpośredniego kontaktu interpersonalnego, mogą być podstawą atrakcyjności tego medium dla osób, które boją się prawdziwych kontaktów, mają kłopoty z wyrażaniem własnych potrzeb czy emocji w kontaktach bezpośrednich (hipoteza kompensacyjna). Potwierdzeniem takiego sposobu myślenia mogą być badania Henne (2003), z których wynika, że osoby intensywnie korzystające z Internetu cha-

rakteryzują się istotnie niższymi umiejętnościami społecznymi i emocjonalnymi niż osoby rzadziej używające tego medium. Także eksperymentalne badania Green i Brock (1998) wskazują, że kontakty mediowane są wybierane chętniej przez osoby nieufające innym ludziom, myślące o wysokich kosztach wchodzenia w relacje bezpośrednie.

Przeprowadzona przez Skarżyńską i Henne (2005) analiza danych pochodzących z projektu „Diagnoza Społeczna 2003” (Czapiński, Panek, 2004) również potwierdza pozytywne skutki korzystania z Internetu dla dobrostanu psychicznego i kapitału społecznego użytkowników Internetu. Okazało się, że internauci są bardziej szczęśliwi, mają więcej przyjaciół, większe poczucie wsparcia społecznego oraz większe zaufanie do innych ludzi niż osoby nie korzystające z Internetu. Co więcej, wskaźniki dobrostanu psychicznego i kapitału społecznego były najwyższe wśród tzw. *heavy users*, czyli osób spędzających w Internecie ponad 21 godz. tygodniowo. Przyrost dobrostanu oraz kapitału ludzkiego i społecznego był wyraźny już po pierwszym roku korzystania z Internetu i utrzymywał się na podobnym lub nieco wyższym poziomie przez kolejne lata. Warto zwrócić uwagę, iż pozytywne efekty korzystania z Internetu pozostały istotne nawet przy kontroli zmiennych społeczno-demograficznych (wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, dochód). Wraz z intensywnością i stażem używania Internetu rosła także liczba wykorzystywanych synchronicznych i „społecznych” usług.

Skutki używania Internetu dla dobrostanu i kapitału społecznego zależą również od specyficznych motywacji osób korzystających z tego medium i spodziewanych gratyfikacji (czyli realizacji założonych celów). Ridings i Gefen (2004) wskazują na trzy główne motywy, dla których ludzie korzystają z Internetu: wymiana informacji, relacje interpersonalne (wsparcie społeczne) oraz rozrywka. Zgodnie z tym podejściem ważne jest zatem nie tylko to, „jak dużo”, ale przede wszystkim to, „w jaki sposób” korzysta się z Internetu. Jak twierdzą Norris i Jones (1998), inne mogą być skutki dla dobrostanu i kapitału społecznego, jeśli osoba korzysta z usług informacyjnych i komunikacyjnych, a inne w przypadku „rozrywkowego” (*entertainment*) sposobu korzystania. Podobne wyniki, ukazujące pozytywny wpływ informacyjnego i komunikacyjnego sposobu korzystania z Internetu na zaangażowanie społeczne, zaufanie oraz zadowolenie z życia, uzyskali Shah, Kwak i Holbert (2001).

Pojawiła się teza, że kontakty społeczne nawiązywane przez Internet stanowią istotne uzupełnienie społecznego kapitału: służą bowiem do kontynuowania kontaktów już istniejących w *off-line*. Badania przeprowadzone wśród osób odwiedzających stronę *The National Geographic Society* wykazały, iż osoby spędzające więcej czasu przy Internecie nie mają ani więcej, ani mniej kontaktów z innymi ludźmi niż osoby przeznaczające mniej czasu na Internet, ale te pierwsze są bardziej zaangażowane społecznie i politycznie (Wellman i in., 2001). Można więc uznać, że korzystanie z Internetu powiększa i tak istniejący już kapitał społeczny (a szczególnie tzw. kapitał partycypacyjny), pełni rolę suplementu, jest jego uzupełnieniem.

## WYKSZTAŁCENIE A KORZYSTANIE Z MEDIÓW

Kapitał społeczny jednostek wiązany jest z poziomem ich wykształcenia, a kapitał społeczny grup i szerszych społeczności – z poziomem scholaryzacji (Coleman, 1988; Crystal, DeBell, 2002; Bartkowski, 2002; 2003; Sułek, 2004; Skarżyńska, 2002; 2005a). Wykształcenie, mierzone zwykle liczbą lat formalnego kształcenia się albo jego rodzajem (zazwyczaj rozróżniane jest w tym kontekście wykształcenie zawodowe od ogólnokształcącego), rozwija pewne umiejętności poznawcze i społeczne oraz wartości i postawy, które sprzyjają podejmowaniu aktywności obywatelskiej. Jedni autorzy zwracają uwagę przede wszystkim na to, że im wyższe ogólne wykształcenie, tym większa otwartość i giętkość umysłu, wyższe poczucie skuteczności oraz kontroli nad otoczeniem (Kohn, Schooler, 1986; Koralewicz, 1987). Inni – podkreślają związek wykształcenia z większą tolerancją na odmienną obyczajową i polityczną (Lipset, 1998; Bobo, Licari, 1989), mniejszą podatnością na stereotypy etniczne i związane z płcią (Coenders, Scheepers, 1998; 2003; Winkler, 1999), silniejszym poparciem dla swobód obywatelskich (Coenders, Scheepers, 2003) oraz z odmiennymi orientacjami społecznymi i orientacjami wartościującymi (Inglehart, 2003; Skarżyńska, 2005a; 2005b; Grzelak, 2005b).

Kapitał społeczny jednostki rośnie wraz z latami edukacji szkolnej także dlatego, że środowisko szkolne wytwarza specyficzne normy społeczne, które istotnie zależą od szczebla edukacji (Bowles, Gintis, 1976; Kohn, 1976; Kohn, Schooler, 1986). W Stanach Zjednoczonych rozmaite typy szkół w zamierzony (i zwykle skuteczny) sposób „nastawiają” uczniów albo na konformizm wobec zewnętrznych reguł i wymagań (przy kształceniu zawodowym), albo kształtują umiejętności i normę niezależności, samostrowności i kierowania innymi (przy kształceniu na wyższym poziomie), aktywności na rzecz środowiska. Ale przecież akceptacja tych norm zależy także od środowiska, z jakiego wywodzą się uczniowie, od tego, jakie normy są „wnoszone” do szkoły ze środowiska rodzinnego i rówieśniczego. W Polsce szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące różni nie tylko i nie przede wszystkim program i cel edukacji, ale środowisko, z jakiego pochodzą się uczniowie. W szkołach zawodowych – częściej niż w liceach ogólnokształcących – uczą się dzieci słabo wykształconych i niezamożnych rodziców. Inny jest też poziom wykształcenia nauczycieli (Skarżyńska, 1991). Można więc się spodziewać, że kapitał społeczny uczniów liceum jest większy niż kapitał społeczny uczniów szkół zawodowych, mimo że mają oni za sobą tyle samo lat formalnego kształcenia się.

Środowisko uczniów szkoły zawodowej i ogólnokształcącej ma prawdopodobnie różne normy spędzania czasu wolnego, w tym – sposobu korzystania z nowoczesnych mediów elektronicznych. Chodzi nie tylko o to, iż licealiści, nastawieni bardziej niż uczniowie szkół zawodowych na osiągnięcia i możliwość dostania się na wyższe uczelnie, mają mniej wolnego czasu. Przede wszystkim poziom kształcenia i związane z nim szersze różnice środowiskowe (wykształcenie i zamożność rodziny) wpływają na sposób wykorzystania wolnego czasu. Korzystanie z mediów elektronicznych, zwłaszcza z telewizji, jest



względnie tanim sposobem uczestnictwa w kulturze. Dla osób z niskim wykształceniem i niskich dochodach telewizja jest niemal jedyną formą tego uczestnictwa. Wśród osób z wykształceniem podstawowym i niższym jest dwukrotnie większy procent oglądających telewizję ponad trzy godziny dziennie niż wśród osób z wykształceniem wyższym i policealnym, odpowiednio 41,1% i 19,8% (Łagodziński, Panek, Czapiński, 2006). Poziom wykształcenia widzów różnicuje także preferencje wobec różnych programów telewizyjnych. Osoby z wykształceniem średnim i wyższym częściej niż osoby mniej wykształcone oglądają takie programy, jak „Pegaz”, teatr telewizji i inne programy prezentujące różne dziedziny sztuki (Skarżyńska, 2002; 2004; Zarycki, 2004).

Także dostęp do Internetu związany jest z wykształceniem. Wśród osób z wykształceniem wyższym prawie dwie trzecie ogólnopolskiej próby deklaruje korzystanie z tego środka masowego przekazu, podczas gdy wśród osób z wykształceniem podstawowym – zaledwie 4% (Batorski, 2006). Również to, do czego Internet jest używany, istotnie zależy od wykształcenia: więcej różnych czynności w sieci wykonują osoby lepiej wykształcone oraz mające więcej przyjaciół (Skarżyńska, Henne, 2005; Batorski, 2006). Najwyraźniej wszechstronność sposobu korzystania z Internetu (czyli używanie go nie tylko do zdobywania informacji, ale i do komunikacji interpersonalnej) stanowi suplement kapitału społecznego dla osób, które już ten kapitał wcześniej i innymi drogami zgromadziły.

Jeżeli uczniowie szkół zawodowych spędzają czas wolny częściej oglądając telewizję niż wszechstronnie używając Internetu, natomiast uczniowie liceum ogólnokształcącego więcej czasu spędzają w sieci niż przy telewizorze, może to owocować znaczącymi różnicami w zasobach społecznego kapitału obu tych środowisk.

## HIPOTEZY

Omówione wyżej dane z literatury oraz wcześniejsze badania własne pozwoliły nam na sformułowanie następujących hipotez:

**Hipoteza 1.** Uczniowie szkół zawodowych charakteryzują się mniejszym poziomem kapitału społecznego niż uczniowie liceum ogólnokształcącego.

**Hipoteza 2.** Uczniowie szkół zawodowych częściej oglądają telewizję niż używają Internetu, natomiast uczniowie liceum ogólnokształcącego więcej czasu spędzają w sieci niż przy telewizorze.

**Hipoteza 3.** Media (telewizja i Internet) są istotnym elementem pośredniczącym (mediatorem) w relacji typ szkoły–kapitał społeczny.

## METODA

### Osoby badane

W badaniu uczestniczyli uczniowie dwóch warszawskich szkół ponadpodstawowych: Zespołu Zasadniczych Szkół Zawodowych ( $N = 55$ ) oraz Liceum Ogól-

nokształcącego ( $N = 69$ ). Średni wiek osób badanych wynosił 17,6 roku ( $SD = 0,79$ ). Przebadano łącznie 56 dziewcząt (18 ze szkoły zawodowej i 38 z liceum) oraz 66 chłopców (35 ze szkoły zawodowej i 31 z liceum).

## Narzędzia

Podstawową zmienną wyjaśnianą jest kapitał społeczny oraz dobrostan psychologiczny, zmienną wyjaśniającą jest rodzaj środowiska (typ szkoły), natomiast media (telewizja i Internet) są zmiennymi pośredniczącymi. Do pomiaru zmiennych wykorzystano kwestionariusz, w skład którego wchodziły pytania składające się na poniższe grupy wskaźników.

**1. Środowisko szkolne (uczniowie) i dane społeczno-demograficzne:** typ szkoły (Zasadnicza Szkoła Zawodowa oraz Liceum Ogólnokształcące); płeć; subiektywna ocena sytuacji materialnej, mierzona pytaniem, jak w porównaniu z innymi uczestnikami badania ocenia swoją sytuację finansową. Osoby badane udzielały odpowiedzi na pięciopunktowej skali (od 1 – zdecydowanie poniżej średniej, do 5 – zdecydowanie powyżej średniej).

## 2. Spędzanie czasu i korzystanie z mediów:

(1) Sposób spędzania wolnego czasu. Osoby badane były proszone o wpisanie średniej liczby godzin dziennie, jakie przeznaczają na: czas wolny, bezpośrednie spotkania ze znajomymi, rozmawianie przez telefon, oglądanie telewizji, korzystanie z Internetu.

(2) Oglądanie telewizji. Badanych proszono o wskazanie, jak często oglądają przedstawione im programy telewizyjne (9 kategorii programów telewizyjnych; czterostopniowa skala odpowiedzi: od 1 – nigdy do 4 – bardzo często). Następnie przeprowadzono analizę czynnikową (z rotacją *Varimax*), w wyniku której stwierdzono występowanie następujących trzech czynników, wyjaśniających łącznie 60% wariacji całkowitej: oglądanie programów informacyjnych i popularno-naukowych; oglądanie seriali i programów rozrywkowych; oglądanie innych programów telewizyjnych (sport i filmy).

Na podstawie wielkości ładunków czynnikowych częstości oglądania poszczególnych programów telewizyjnych w ramach każdego czynnika zbudowano trzy odpowiednie wskaźniki sposobu oglądania telewizji.

(3) Korzystanie z Internetu. Podobnie jak w przypadku pytań o telewizję, badanych proszono o wskazanie, jak często korzystają z siedmiu wymienionych usług internetowych (czterostopniowa skala odpowiedzi: od 1 – nigdy do 4 – bardzo często). Przeprowadzono także analizę czynnikową (z rotacją *Varimax*) i na jej podstawie wyodrębniono trzy czynniki wyjaśniające łącznie 71% wariacji całkowitej: korzystanie z usług komunikacyjno-informacyjnych (e-mail, www, komunikatory); korzystanie z usług społeczno-rekreacyjnych (chat, grupy dyskusyjne); korzystanie z usług rozrywkowych (IRC, gry sieciowe).

Na podstawie wielkości ładunków czynnikowych częstości korzystania z poszczególnych usług internetowych, w ramach każdego czynnika zbudowano trzy odpowiednie wskaźniki sposobu korzystania z Internetu.

### 3. Kapitał społeczny:

(1) Aktywności społeczne. Posłużono się listą aktywności, będącą naszą modyfikacją narzędzia stosowanego w różnych badaniach (por. Sulek, 2004; Skarżyńska, Gientka, 1999; Skarżyńska, Kulesza, 2005). Narzędzie to było wielokrotnie modyfikowane, dlatego trudno wskazać jednego autora stosowanej przez nas wersji. Modyfikacje polegały na dodawaniu lub odejmowaniu występujących na liście aktywności oraz na różnicowaniu długości skali, na której osoby badane szacowały częstość wykonywania każdej aktywności oraz wskazywały, jak często angażują się w przedstawione im 14 różnych aktywności społecznych (czterostopniowa skala odpowiedzi: od 1 – nigdy do 4 – bardzo często). Przeprowadzona analiza czynnikowa (z rotacją *Varimax*) deklarowanych częstości różnych aktywności wyodrębniła następujące czynniki, które wyjaśniają 55% wariancji całkowitej: zaangażowanie w politykę (np. spotkania z politykami, udział w manifestacjach społecznych); udział w organizacjach (np. wolontariat w instytucjach charytatywnych, udział w organizacjach religijnych); pomaganie innym ludziom (np. bliskim, sąsiadom); inne formy aktywności (np. honorowe krwiodawstwo krwi).

Analogiczne czynniki zostały wyodrębnione także w innych badaniach, przy użyciu tej samej listy aktywności (por. Skarżyńska, 2005b; Skarżyńska, Kulesza, 2005). Na podstawie wielkości ładunków czynnikowych poszczególnych aktywności w ramach każdego czynnika zbudowano cztery odpowiednie wskaźniki rodzaju aktywności. Dodatkowo obliczono łączny wskaźnik poziomu aktywności społecznych, będący średnią arytmetyczną ze wszystkich 14 pozycji (różnych form aktywności).

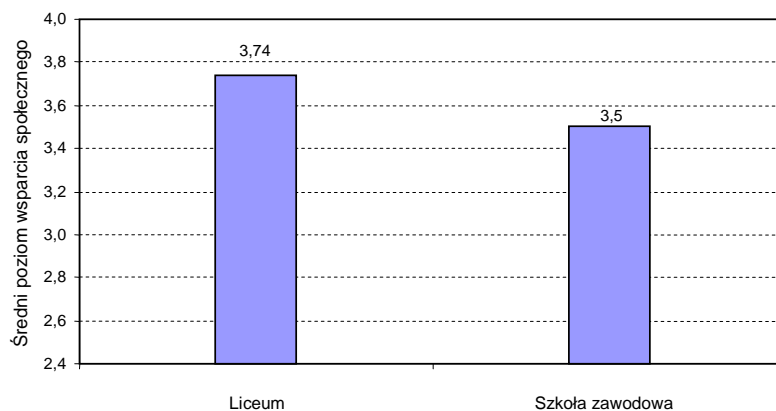
(2) Więzy i wsparcie społeczne. Wykorzystano skalę Skarżyskiej (2002), zawierającą sześć twierdzeń (np. *W ważnych sprawach mogę liczyć na pomoc przyjaciół*), do których badani odnosili się na pięciopunktowej skali odpowiedzi (od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się” do 5 – „zdecydowanie zgadzam się”). W przeprowadzonym badaniu skala charakteryzowała się wysoką rzetelnością –  $\alpha$  Cronbacha = 0,77 ( $N = 120$ ).

(3) Zaufanie interpersonalne. Wykorzystano skróconą skalę Hybiak (1999), zawierającą cztery twierdzenia (np. *Ludzie życzą innym jak najlepiej*), do których badani odnosili się na pięciopunktowej skali odpowiedzi (od 1 – „zdecydowanie nie zgadzam się” do 5 – „zdecydowanie zgadzam się”). W naszym badaniu skala charakteryzowała się zadowalającą rzetelnością ( $\alpha$  Cronbacha = 0,57;  $N = 123$ ). W innych badaniach (prowadzonych na większych próbach) rzetelność skali była wyższa (wartości  $\alpha$  Cronbacha: od 0,74 do 0,82 – Skarżyńska, 2002; 2005a; 2005b).

(4) Rozmiar sieci społecznej, mierzony deklarowaną przez badanych liczbą przyjaciół.

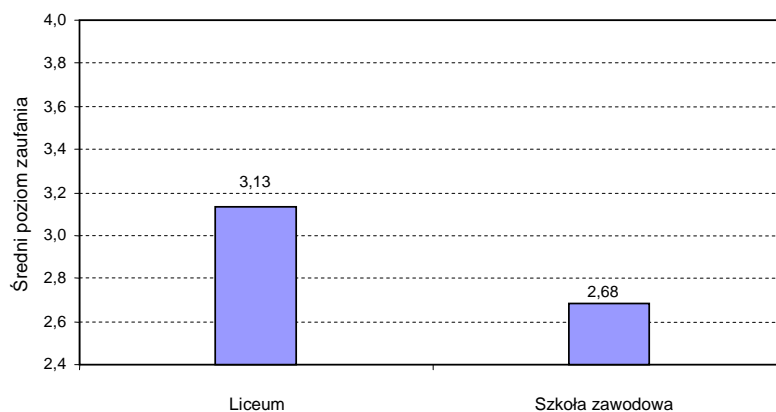
## WYNIKI

## Rodzaj szkoły a kapitał społeczny uczniów: testowanie hipotezy 1



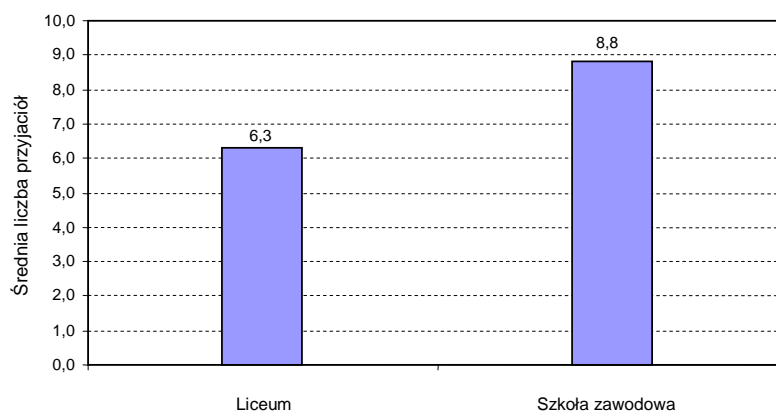
Rysunek 1. Więzy i wsparcie społeczne a rodzaj szkoły

Przeprowadzone analizy ujawniły, że wyższe poczucie wsparcia i silnych więzi deklarowali uczniowie liceum, natomiast w szkole zawodowej było ono słabsze (rysunek 1). Różnica średnich nie uzyskała jednak wymaganego poziomu istotności statystycznej.



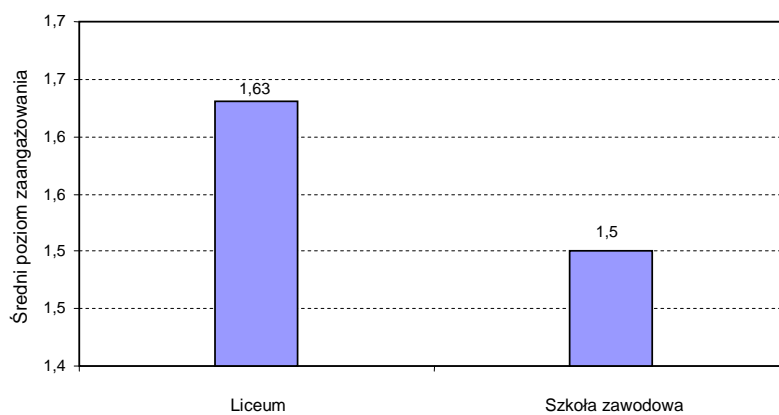
Rysunek 2. Zaufanie do innych a rodzaj szkoły

Bardziej ufni w stosunku do ludzi są uczniowie liceum, najmniej ufni zaś – uczniowie szkół zawodowych. Wynik ten, zobrazowany na rysunku 2, jest istotny statystycznie na poziomie  $F(1,122) = 12,75, p < 0,01$ .



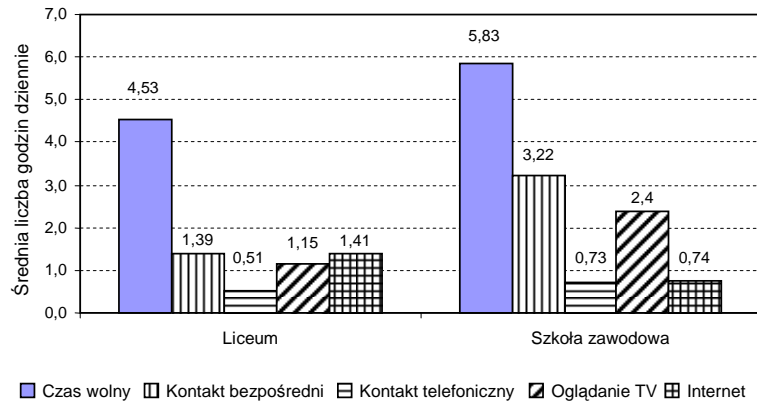
Rysunek 3. Liczba przyjaciół a rodzaj szkoły

Większą liczbę przyjaciół zadeklarowali uczniowie szkoły zawodowej (średnio 8,8) niż uczniowie liceum (6,3). Różnica ta okazała się istotna statystycznie:  $F(1,113) = 5,32$ ,  $p < 0,02$ .



Rysunek 4. Łączny poziom zaangażowania w aktywności społeczne a rodzaj szkoły

Średni łączny poziom zaangażowania uczniów w badane aktywności społeczne jest wyższy u licealistów; różnica istotna statystycznie –  $F(1,121) = 4,52$ ,  $p < 0,03$ . Warto jednak zauważyć, że w obydwu badanych środowiskach wskaźniki aktywności są bardzo niskie (zob. rysunek 4).

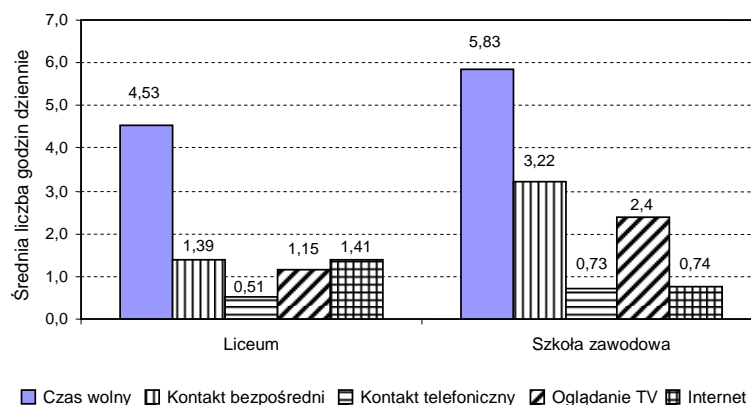


Rysunek 5. Zaangażowanie w różne aktywności społeczne a rodzaj szkoły

Różnice między szkołami są szczególnie widoczne, gdy weźmiemy pod uwagę poszczególne formy aktywności społecznej młodych ludzi. Okazuje się, że uczniowie – praktycznie bez względu na szkołę – nie angażują się w politykę (rysunek 5), natomiast licealiści zdecydowanie częściej uczestniczą w różnego rodzaju organizacjach, jak również częściej pomagają innym ludziom. Obydwie relacje występują na granicy istotności statystycznej (kolejno):  $F(1,120) = 3,58, p < 0,06$ ;  $F(1,120) = 3,60, p < 0,06$ .

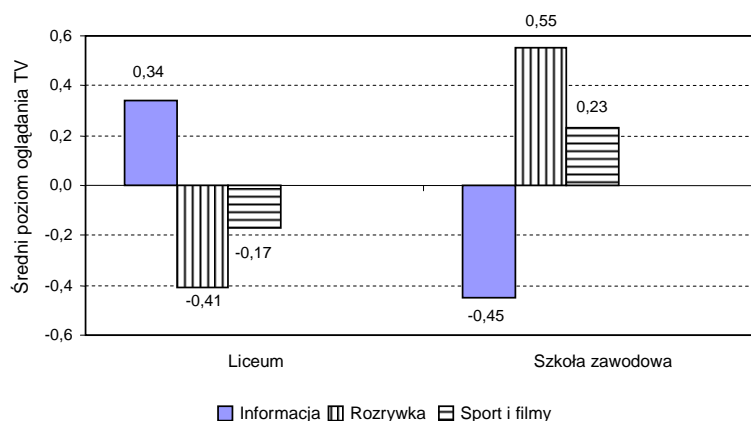
Wszystkie nasze analizy wykazały, że poziom kapitału społecznego jest większy (choć nie zawsze istotnie statystycznie) wśród uczniów liceum niż wśród młodzieży zasadniczej szkoły zawodowej. Wyjątek stanowi jedynie liczba przyjaciół, więcej przyjaciół mają uczniowie szkoły zawodowej.

### Rodzaj szkoły a sposób spędzania czasu wolnego i korzystania z mediów: testowanie hipotezy 2



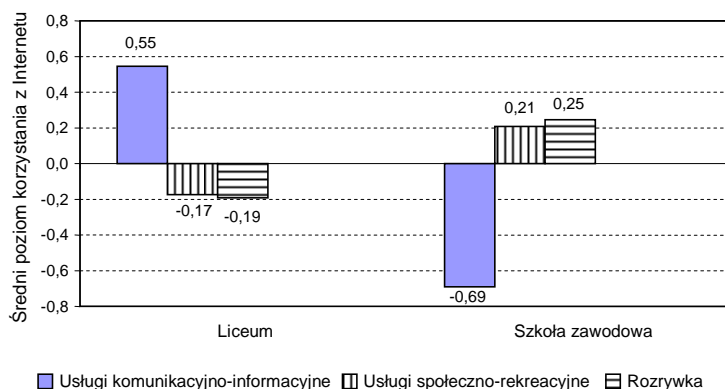
Rysunek 6. Sposób spędzania czasu a rodzaj szkoły

Zaobserwowaliśmy odmienny wzorzec spędzania wolnego czasu w obydwu typach szkół (zob. rysunek 6). Po pierwsze, uczniowie szkoły zawodowej deklarują istotnie większą liczbę godzin czasu wolnego dziennie w porównaniu z uczniami liceum –  $F(1,117) = 7,94$ ,  $p < 0,005$ . Czas ten wydają się poświęcać głównie na bezpośrednie spotkania z innymi oraz oglądanie telewizji. Na obydwie aktywności przeznaczają ponaddwukrotnie więcej czasu niż licealiści. Istotnie częściej rozmawiają także przez telefon, jednak różnica średnich czasów prowadzenia rozmowy nie jest już tak duża. Jeśli chodzi o korzystanie z Internetu, następuje odwrócenie przedstawionych wcześniej wyników: to uczniowie liceum dwukrotnie więcej czasu spędzają w sieci niż młodzież ze szkoły zawodowej. Wszystkie powyższe zależności są istotne statystycznie: kontakt bezpośrednie –  $F(1,117) = 49,27$ ,  $p < 0,0001$ ; kontakt telefoniczny  $F(1,120) = 4,52$ ,  $p < 0,03$ ;  $F(1,120) = 23,92$ ,  $p < 0,0001$ ; korzystanie z Internetu  $F(1,119) = 7,29$ ,  $p < 0,001$ .



Rysunek 7. Sposób oglądania telewizji a rodzaj szkoły

Jeśli chodzi o oglądanie telewizji, okazało się, że licealiści najwięcej uwagi poświęcają na programy o charakterze informacyjnym i popularno-naukowym, najmniej zaś – na oglądanie programów rozrywkowych (talk-show, seriale itp.). Uczniowie szkoły zawodowej prezentują odwrotny wzorzec: najmniej oglądają programów informacyjnych, najwięcej zaś rozrywkowych. Różnice między szkołami, istotne statystycznie, zostały przedstawione na rysunku 7 (wyniki standaryzowane): programy informacyjne –  $F(1,119) = 21,46$ ,  $p < 0,0001$ ; programy rozrywkowe –  $F(1,119) = 35,74$ ,  $p < 0,0001$ . Jeśli chodzi o oglądanie programów sportowych i filmów, różnica pomiędzy tymi grupami nie jest już taka duża, chociaż istotna statystycznie –  $F(1,119) = 4,91$ ,  $p < 0,03$ .



Rysunek 8. Sposób korzystania z Internetu a rodzaj szkoły

Jeśli chodzi o częstość korzystania z różnych typów usług internetowych, podobnie jak w przypadku telewizji obserwuje się istotne różnice między uczniami z różnych szkół. Licealiści istotnie częściej niż uczniowie szkoły zawodowej korzystają z grupy usług komunikacyjnych –  $F(1,118) = 73,12$ ,  $p < 0,0001$ ; natomiast usługi społeczno-rekreacyjne i rozrywkowe przeważają (aczkolwiek już nie tak silnie) wśród uczniów szkoły zawodowej (odpowiednio):  $F(1,118) = 4,55$ ,  $p < 0,03$ ;  $F(1,118) = 6,10$ ,  $p < 0,01$ .

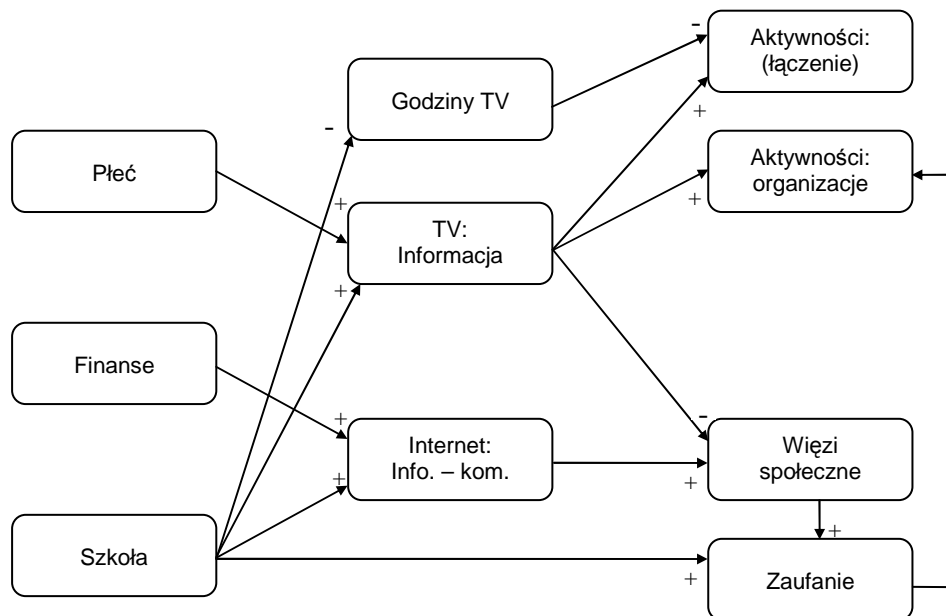
### Pośrednicząca rola mediów: testowanie hipotezy 3

Zgodnie z modelem zaproponowanym przez Barona i Kenny'ego (1986), aby udowodnić, iż media pośredniczą w relacji–kapitał społeczny, należało: po pierwsze, wykazać, że środowisko (typ szkoły) różnicuje wskaźniki kapitału społecznego; po drugie, wskazać, jak środowisko (typ szkoły) wyznacza wzorzec korzystania z mediów. Występowanie tych zależności zostało ukazane przy testowaniu hipotezy 1 i 2 (udowadnialiśmy to za pomocą analiz wariancji). Po trzecie, wykazać, że umieszczenie mediów jako elementu pośredniczącego między środowiskiem (szkołą) a wskaźnikami kapitału społecznego spowoduje osłabienie (lub zanik) pierwotnego związku szkoła–kapitał, przy równoczesnym występowaniu relacji media–kapitał społeczny.

Przeprowadzono analizy regresji (metoda krokowa), w których w pierwszym etapie zmienną wyjaśnianą były wskaźniki kapitału społecznego, natomiast zmienną wyjaśniającą była szkoła (będąca miarą dwupunktową). W drugim etapie analiz zmienną wyjaśnianą były kolejne wskaźniki sposobu korzystania z mediów; zmienną wyjaśnianą także była szkoła. W analizach tych dodatkowo uwzględniliśmy wskaźnik subiektywnej oceny własnej sytuacji finansowej (zmienna, która w istotny sposób może być związana ze sposobem korzystania z mediów) oraz płeć osób badanych. W trzecim, ostatnim etapie analiz zmiennymi wyjaśnianymi były kolejne wskaźniki kapitału spo-



łecznego, natomiast jako zmienne wyjaśniające wprowadzone zostały do analizy regresji (jednocześnie) wskaźniki opisujące media, rodzaj szkoły, subiektywna ocena sytuacji finansowej, płeć osób badanych oraz pozostałe wskaźniki kapitału społecznego (które zgodnie z prowadzonym wcześniej dowodzeniem teoretycznym mogą być ze sobą powiązane). Podsumowanie wszystkich analiz regresji przedstawia rysunek 9. Są na nim zamieszczone tylko te zmienne, dla których współczynniki regresji okazały się istotne statystycznie (szczegółowe wyniki analiz regresji, ukazujące siłę związków między uwzględnionymi zmiennymi, znajdują się w kolejnych tabelach – 1-10), oraz została ukazana pośrednicząca między szkołą a kapitałem społecznym rola mediów.



Rysunek 9. Pośrednicząca rola mediów – schemat związków pomiędzy zmiennymi

Zgodnie z przewidywaniami, wyniki analiz regresji z pierwszego etapu analiz (relacja: szkoła–kapitał społeczny) pokrywają się z wynikami uzyskanymi metodą analizy wariancji, dlatego też nie prezentujemy ich ponownie i odsyłamy do wcześniejszej części tekstu (zob. testowanie hipotezy 1).

Jeśli chodzi o relację szkoła–media, typ szkoły, do jakiej uczęszcza badany jest istotnie związany z rodzajem preferowanego medium oraz sposobem korzystania z niego. Uzyskane wyniki są też zgodne z przeprowadzonymi już wcześniej analizami (zob. testowanie hipotezy 2). Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej preferują spędzanie większej ilości czasu przed telewizorem (związek taki na wykresie przedstawiony został strzałką ze znakiem ujem-

nym), natomiast licealiści chętniej oglądają programy informacyjne i popularno-naukowe (strzałka ze znakiem dodatnim), zaś w mniejszym stopniu – seriale i programy rozrywkowe (na schemacie nie prezentujemy tej zależności, gdyż w dalszych analizach okazała się ona nieistotnym predyktorem żadnego ze wskaźników kapitału społecznego).

**Tabela 1.****Analiza regresji dla zmiennej: godziny oglądania telewizji**

| Predyktory                                      | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|---|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Szkoła  | -1,172   | -0,392  | -4,625   | 0,0001        | 21,390   | 0,0001        |
| 15% wyjaśnianej wariancji – Telewizja (godziny) |          |         |          |               |          |               |

**Tabela 2.****Analiza regresji dla zmiennej: oglądanie programów informacyjnych i popularno-naukowych**

| Predyktory   | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|--|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Szkoła   | 0,887    | 0,441   | 5,279    | 0,0001        | 15,769   | 0,0001        |
| Płeć   | 0,492    | 0,246   | 2,948    | 0,0040        |          |               |
| 21% wyjaśnianej wariancji – Telewizja: programy informacyjne i popularno-naukowe |          |         |          |               |          |               |

**Tabela 3.****Analiza regresji dla zmiennej: oglądanie seriali i programów rozrywkowych**

| Predyktory  | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|---|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Szkoła  | -1,065   | -0,529  | -6,662   | 0,0001        | 23,634   | 0,0001        |
| Płeć  | -0,479   | -0,240  | -3,017   | 0,0030        |          |               |
| 28% wyjaśnianej wariancji Telewizja – seriale i programy rozrywkowe |          |         |          |               |          |               |

Typ szkoły (liceum) wiąże się także z bardziej intensywnym korzystaniem z Internetu w ogóle (mierzony liczbą godzin), jak również z częstszym korzystaniem z usług informacyjno-komunikacyjnych i jednocześnie rzadszym korzystaniem z usług społeczno-rekreacyjnych (na schemacie prezentujemy jedynie zależność pomiędzy szkołą a usługami informacyjno-komunikacyjnymi, gdyż tylko ona w dalszych analizach okazała się istotnym predyktorem wskaźników kapitału społecznego).

Tabela 4.

**Analiza regresji dla zmiennej: godziny korzystania z Internetu**

| Predyktory                                    | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|---|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Szkoła  | 0,643    | 0,229   | 2,540    | 0,01          | 6,492    | 0,01          |
| 5% wyjaśnianej wariancji – Internet (godziny) |          |         |          |               |          |               |

Tabela 5.

**Analiza regresji dla zmiennej: korzystanie z usług informacyjno-komunikacyjnych**

| Predyktory  | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|---|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Szkoła  | 1,160    | 0,582   | 8,150    | 0,0001        | 41,743   | 0,0001        |
| Sytuacja finansowa  | 0,217    | 0,226   | 3,157    | 0,0020        |          |               |
| 42% wyjaśnianej wariancji – Internet: usługi informacyjno-komunikacyjne |          |         |          |               |          |               |

Tabela 6.

**Analiza regresji dla zmiennej: korzystanie z usług społeczno-rekreacyjnych**

| Predyktory  | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|---|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Szkoła  | -0,414   | -0,205  | -2,255   | 0,02          | 5,084    | 0,02          |
| 4% wyjaśnianej wariancji – Internet: usługi społeczno-rekreacyjne |          |         |          |               |          |               |

Jeśli chodzi o subiektywną ocenę sytuacji finansowej i jej związek z wykorzystywaniem mediów, okazuje się, że jest ona istotna tylko dla korzystania z usług informacyjno-komunikacyjnych w Internecie (zależność dodatnia: im lepsza ocena sytuacji finansowej, tym więcej czasu badany przeznacza na te usługi). Płeć jest istotnym predyktorem jedynie w przypadku oglądania telewizyjnych programów informacyjnych i popularno-naukowych (częściej oglądają je mężczyźni) oraz seriali i programów rozrywkowych (które z kolei częściej oglądają kobiety).

Przechodząc do trzeciego etapu, gdzie analizowaliśmy predyktory dla zmiennych kapitału społecznego, okazuje się, że im więcej godzin spędzonych przed telewizorem, tym mniejszy średni poziom zaangażowania społecznego. Jednocześnie im więcej programów informacyjnych i popularno-naukowych oglądają uczniowie, tym większa ich aktywność (traktowana ogólnie, jak również specyficznie – zaangażowanie w organizacje). Te same programy infor-

macyjne wiążą się jednak ze słabszym poczuciem więzi społecznych (wsparciem od innych). W przypadku Internetu zaobserwowaliśmy, że większemu zaangażowaniu w korzystanie z usług informacyjno-komunikacyjnych towarzyszą mocniejsze więzi społeczne (inaczej niż w przypadku oglądania telewizji). W prowadzonych analizach nie stwierdziliśmy istotnych predyktorów dla kolejnego wskaźnika zmiennej kapitału społecznego – „pomaganie innym”. Ze względu na niski poziom zmiennej „aktywność w polityce” w obydwu szkołach (oraz nieistotne różnice w średnich) nie była ona brana pod uwagę w prowadzonych tu analizach.

Tabela 7.

**Analiza regresji dla zmiennej: średni poziom zaangażowania społecznego**

| Preedyktory   | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|---|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Programy informacyjne   | 0,108    | 0,321   | 3,720    | 0,0001        | 9,534    | 0,0001        |
| Godziny TV  | -0,049   | -0,217  | -2,521   | 0,0100        |          |               |
| 14% wyjaśnianej wariancji – Średni poziom zaangażowania społecznego |          |         |          |               |          |               |

Tabela 8.

**Analiza regresji dla zmiennej: udział w organizacjach**

| Preedyktory  | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|--|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Programy informacyjne                              | 0,206    | 0,2110  | 2,3270   | 0,02          | 5,752    | 0,004         |
| Wiara w ludzi (zaufanie)                           | 0,250    | 0,1821  | 2,0759   | 0,04          |          |               |
| 12% wyjaśnianej wariancji – Udział w organizacjach |          |         |          |               |          |               |

Tabela 9.

**Analiza regresji dla zmiennej: więzi społeczne (wsparcie społeczne)**

| Preedyktory  | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|--|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Usługi inf.-komunikacyjne  | 0,325    | 0,377   | 4,214    | 0,0001        | 10,829   | 0,0001        |
| Programy informacyjne  | -0,232   | -0,272  | -3,037   | 0,0030        |          |               |
| 16% wyjaśnianej wariancji – Skala więzi społecznych (wsparcie społeczne) |          |         |          |               |          |               |

Zaufanie do innych, jako jedna z miar kapitału społecznego, nie zależy od korzystania z jakiegokolwiek medium, natomiast jej poziom można przewidywać na podstawie tego, do jakiej szkoły uczęszcza uczeń (uczniowie liceum są bardziej ufni), oraz siły więzi społecznych (lepsze więzi „przyczyniają się” do większego zaufania; jednocześnie zaufanie nie odgrywa takiej roli dla więzi społecznych).

Tabela 10.

#### Analiza regresji dla zmiennej: wiara w ludzi (zaufanie)

| Predyktory   | <i>B</i> | $\beta$ | <i>T</i> | Ist. <i>T</i> | <i>F</i> | Ist. <i>F</i> |
|--|----------|---------|----------|---------------|----------|---------------|
| Szkoła   | 0,430    | 0,290   | 3,372    | 0,001         | 9,126    | 0,0001        |
| Więzi społeczne (wsparcie)                                 | 0,161    | 0,189   | 2,195    | 0,030         |          |               |
| 13% wyjaśnianej wariancji – Skala wiary w ludzi (zaufanie) |          |         |          |               |          |               |

Jak widać, jedynie w przypadku zaufania szkoła pozostaje istotnie związana z tą zmienną, podczas gdy w każdej innej sytuacji występujący pierwotnie związek: typ szkoły–kapitał społeczny okazuje się nieistotny, natomiast wpływ zmiennych opisujących media na poszczególne wskaźniki kapitału społecznego utrzymał się. Tym samym wykazany został pośredniczący charakter mediów dla budowania kapitału społecznego.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Przeprowadzone analizy wykazały, że rodzaj środowiska szkolnego (liceum ogólnokształcące *versus* zasadnicza szkoła zawodowa) istotnie różnicuje zarówno elementy kapitału społecznego młodych ludzi, jak i sposób korzystania z mediów elektronicznych. Okazało się, że uczniowie liceum są ogólnie bardziej ufni w stosunku do innych osób oraz bardziej aktywni społecznie (częściej należą do różnych organizacji społecznych, są bardziej aktywni politycznie oraz częściej pomagają innym ludziom) niż uczniowie szkoły zawodowej. Stwierdziliśmy także istotny związek między zaufaniem do ludzi a natężeniem aktywności w organizacjach. Jest to kolejne potwierdzenie tezy sformułowanej przez Brehma i Rahn (1997) o istotnej zależności między zaufaniem interpersonalnym a aktywnością obywatelską. Oznacza on, że ludzie, którzy mają pozytywne zgeneralizowane oczekiwania wobec innych, częściej angażują się w takie aktywności, które wymagają współpracy z osobami nie znającymi się bezpośrednio i są ukierunkowane na wspomaganie szerszej społeczności (nie tylko rodziny i bliskich znajomych).

Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej wskazują natomiast większą liczbę przyjaciół niż uczniowie liceum ogólnokształcącego. Mimo to poczucie wsparcia społecznego i bliskość więzi z innymi w obu typach szkół są podobne,

a poziom uogólnionego zaufania – niższy wśród uczniów szkoły zawodowej. Wynik ten jest zgodny z teorią roli zaufania w budowaniu wsparcia społecznego: szeroka sieć społeczna (wielu znajomych) „sama przez się” nie daje silnego poczucia wsparcia, o ile kontakty te są powierzchowne i nie towarzyszy im (nie wspiera ich) wzajemne zaufanie (por. Adelman i in., 2000; Duck, 2000; Skarżyńska, 2002; 2005a). Prawdopodobnie licealiści mają głębsze relacje z osobami, które nazywają przyjaciółmi, niż uczniowie szkół zawodowych, wskazujący wielu znajomych. Twierdzenie to ma jednak charakter hipotezy do dalszych badań, niż jest faktem empirycznym, bowiem uczestnicy badania nie byli przez nas pytani, jak rozumieją słowo „przyjaciół” (w replikacjach opisywanego badania dokonano już rozróżnienia na „przyjaciół” i „znajomy”). Ponadto wyższy u licealistów niż uczniów szkoły zawodowej poziom zaufania do „ludzi w ogóle” może wiązać się z szerszą identyfikacją społeczną tych pierwszych a węższą (ograniczoną do grupy znajomych, z którymi wiążą się pozytywne doświadczenia) – wśród drugich (Putnam, 1995; Hamer-Gutowska, 2006; Radkiewicz, Skarżyńska, 2006). Nasze analizy potwierdziły więc hipotezę pierwszą: uczniowie szkół zawodowych charakteryzują się niższym poziomem kapitału społecznego niż uczniowie liceum ogólnokształcącego.

Druga grupa wyników dotyczyła spędzania czasu i korzystania z mediów elektronicznych przez uczniów obu rodzajów szkół. Okazało się, że uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej istotnie więcej czasu niż licealiści przeznaczają na oglądanie telewizji, natomiast mniej na korzystanie z Internetu. Wynik ten jest zgodny z ustaleniami innych badaczy, wykazujących związek rodzaju i poziomu wykształcenia z korzystaniem z różnych mediów (Batorski, 2006; Czapiński, 2006; Łagodziński, Panek, Czapiński, 2006). Telewizja uchodzi za tak zwane łatwe medium, nie wymagające wysiłku intelektualnego ani szczególnej uwagi widzów (Skarżyńska, 2002). Środowiska mniej wykształcone częściej korzystają z tego właśnie środka komunikacji. Uczniowie szkół zawodowych, częściej niż licealiści, wywodzą się ze środowisk mniej wykształconych, a także mniej zasobnych finansowo, gdzie utrwalony jest właśnie bierny sposób wykorzystywania wolnego czasu, a telewizja pozostaje często jedynym medium, z jakiego korzystają. Trzeba pamiętać, że korzystanie z Internetu jest droższe niż abonament telewizyjny.

Badane przez nas środowiska szkolne różni także to, jakie programy telewizyjne oraz usługi internetowe są preferowane przez uczniów. Licealiści najwięcej czasu przeznaczają na oglądanie programów informacyjnych i popularno-naukowych, najmniej – na oglądanie seriali i rozrywki; uczniowie szkoły zawodowej – odwrotnie: najmniej oglądają programów informacyjnych i popularno-naukowych, najwięcej – programów rozrywkowych. Licealiści najczęściej traktują Internet jako źródło zdobywania informacji i komunikacji (najwięcej czasu przeznaczają oni na korzystanie z komunikatorów, stron www oraz poczty elektronicznej), natomiast przez uczniów szkoły zawodowej Internet najczęściej wykorzystywany jest dla celów społeczno-rekreacyjnych i rozrywki (najwięcej czasu przeznaczają na chaty, grupy dyskusyjne, IRC oraz gry sieciowe). Można powiedzieć, że licealiści wykorzystują i telewizję, i Internet

głównie dla podnoszenia swoich zasobów informacji o świecie (oraz komunikowania się z innymi – w przypadku Internetu), natomiast uczniowie szkoły zawodowej – przede wszystkim dla celów quasi-społecznych oraz rozrywkowych (względnie anonimowe i płytkie relacje, będące iluzją prawdziwych interakcji z rzeczywistego świata). Nasze analizy potwierdziły więc hipotezę drugą, że uczniowie liceum preferują korzystanie z Internetu, natomiast uczniowie szkoły zawodowej wolą telewizję.

Ostatnia nasza hipoteza przewidywała, że sposób korzystania z mediów elektronicznych – charakterystyczny dla każdego z porównywanych środowisk szkolnych – różnicuje kapitał społeczny uczniów, pośrednicząc tym samym w relacji szkoła–kapitał społeczny. Przeprowadzone analizy regresji wielokrotnych wykazały, że ważny składnik tego kapitału – ogólny poziom aktywności społecznej – jest istotnie wyjaśniany przez liczbę godzin, jaką młodzi ludzie spędzają przy telewizorze: im więcej czasu oglądają telewizję, tym są mniej aktywni. Wynik ten potwierdza hipotezę Putnama (1995) o negatywnym wpływie telewizji na aktywność społeczną: oglądanie telewizji zabiera czas wolny, który mógłby być przeznaczony na aktywność społeczną (por. także Brem, Rahn, 1997; Uslaner, 1998). Jednak ważny jest nie tylko czas spędzony przy telewizorze, ale także rodzaj oglądanych programów: czas przeznaczony na oglądanie programów informacyjnych i popularno-naukowych (dłuższy wśród licealistów niż w przypadku uczniów szkół zawodowych) wiąże się bowiem pozytywnie z poziomem aktywności społecznej i organizacyjnej. Podobne rezultaty uzyskał Norris (1996) oraz Shah (1998) na próbie ogólnoamerykańskiej. Autorzy ci sugerują, iż programy informacyjne zwiększają kapitał partycypacyjny (zaangażowanie społeczne), natomiast programy rozrywkowe i filmy promujące eskapizm, kapitał ten zmniejszają. Jednocześnie liczba godzin przeznaczanych na oglądanie programów informacyjnych i publicystycznych wiąże się negatywnie z poczuciem bliskich więzi społecznych (wsparcia społecznego), co oznacza, że bez współdziałania z innymi aktywnościami (np. zaangażowania w organizacje) programy te mogą w rezultacie przyczynić się do erozji kapitału społecznego.

Korzystanie z usług informacyjno-komunikacyjnych w Internecie – istotnie wyjaśniane przez rodzaj szkoły i sytuację finansową uczniów (47 procent wyjaśnionej wariacji) – jest silnym predyktorem poczucia wsparcia społecznego (pamiętajmy, że oglądanie programów informacyjnych i popularno-naukowych w telewizji działa odwrotnie). Rezultat ten jest zgodny z badaniami Norrisa i Jonesa (1998) oraz Shaha i współautorów (2001), którzy wykazali, że dla kapitału społecznego istotny jest właśnie wzorzec korzystania z mediów, a nie tylko to, ile czasu się przy nim spędza. Aktywne poszukiwanie i wymiana informacji oraz komunikowanie się z innymi poprzez Internet buduje kapitał społeczny, natomiast korzystanie z Internetu dla celów rekreacyjnych i rozrywkowych (a zarazem pseudospołecznych) może ten kapitał niszczyć.

Nasze analizy dodają do wcześniej ustalonych zależności między sposobem korzystania z mediów elektronicznych a kapitałem społecznym tezę o genezie tego wzorca zachowania. Wykazaliśmy bowiem, że typ szkoły istotnie kształ-

tuje owe wzorce i – co więcej – to właśnie te wzorce (a nie ogólne środowisko szkolne) wpływają na kapitał społeczny uczniów (w analizach regresji typ szkoły przy kontroli wzorca korzystania z mediów przestaje być istotnym predyktorem kapitału społecznego uczniów).

Tylko jeden wskaźnik kapitału społecznego – zaufanie do ludzi – nie jest bezpośrednio wyjaśniany przez wzorzec korzystania z mediów. Wiąże się on z rodzajem środowiska szkolnego oraz poczuciem wsparcia społecznego. Wynik jest także potwierdzeniem hipotezy Shaha (1998), który uważa, iż zaufanie do ludzi jest raczej następstwem osobistych doświadczeń w realnym życiu niż rezultatem obrazu świata wytworzonego za pomocą mediów – jak twierdził Putnam (1995), formułując hipotezę „ponurego świata”.

### ZAKOŃCZENIE

Wykazaliśmy, że sposób korzystania z mediów elektronicznych, istotnie zależy od typu środowiska szkolnego, oddziałuje na rozmaite elementy kapitału społecznego uczniów. Środowisko szkolne kształtuje pewne oczekiwania i normy związane ze sposobem spędzania wolnego czasu i skłaniające do określonego sposobu korzystania z mediów, który może niszczyć lub budować (czy wzmacniać) elementy kapitału społecznego uczniów. W świetle naszych analiz środowisko liceum ogólnokształcącego jest bardziej skuteczną drogą budowania kapitału społecznego niż środowisko zasadniczej szkoły zawodowej. Jest jednak jeden wyjątek: uczniowie szkoły zawodowej mają więcej bezpośrednich kontaktów z ludźmi, co wiąże się z poczuciem wsparcia społecznego. Bliskie więzi są elementem kapitału społecznego, szczególnie istotnym dla poczucia zadowolenia z życia. Mogą więc kompensować deficyty innych zasobów: finansowych i poznawczych, które stanowią inne ścieżki do szczęścia. Jednak brak nawyku korzystania z mediów dla poszerzenia zakresu informacji o świecie w dłuższej perspektywie poważnie obniża szanse życiowe młodych ludzi. Aby je wyrównywać, szkoła zawodowa powinna zmieniać wyniesione z domu rodzinnego nawyki wyłącznie rozrywkowego spędzania wolnego czasu. Uczucie tego, jak można inwestować swój czas, aby powiększyć zasoby społecznego kapitału i zwiększać indywidualne szanse życiowe uczniów, to jedno z ważniejszych zadań edukacyjnych szkoły.

### BIBLIOGRAFIA

- Adelman, M., Parks, M., Albrecht, T. (2000). *Natura przyjaźni i jej rozwój*. [W:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów* (s. 377-386). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Andreasen, M. (1994). *Patterns of family life and television consumption from 1945 to the 1990s*. [W:] D. Zillmann (red.), *Media, children, and the family* (s. 19-36). Hillsdale: Erlbaum.
- Andrews, F. M., Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perception of life quality*. New York: Plenum Press.



- Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartkowski, J. (2002). Polityka w życiu Polaków. Zmiany w okresie 1990-1999. [W:] A. Jasińska-Kania, M. Marody (red.), *Polacy wśród Europejczyków* (s. 46-68). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bartkowski, J. (2003). *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Batorski, D. (2006). Korzystanie z nowych technologii: uwarunkowania, sposoby i konsekwencje. [W:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 269-298). Warszawa: Vizja Press.
- Bobo, L., Licari, F. (1989). Education and political tolerance. Testing the effects of cognitive sophistication and target group affect. *Public Opinion Quarterly*, 53, 285-308.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production*. New York: Columbia University Press.
- Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Education reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Brehm, J., Rahn, W. (1997). Individual-level evidence for the causes and consequences of social capital. *American Journal of Political Science*, 41, 999-1023.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Zimbardo, P. (2002). When parsimony subdues distinctiveness: Simplified public perceptions of politicians personality. *Political Psychology*, 21, 1, 77-95.
- Chenault, B. G. (1998). Developing Personal and Emotional Relationships Via Computer Mediated Communication. *Computer-Mediated Communication Magazine* 5; <http://www.december.com/cmcmag/1998/may/chenault.htm>; 6. 04. 2006 r.
- Coenders, M., Scheepers, P. (1998). Support for ethnic discrimination in the Netherlands 1970/1993. Effects of period, cohort, and individual characteristics. *European Sociological Review*, 14, 405-422.
- Coenders, M., Scheepers, P. (2003). The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. *Political Psychology*, 2, 313-343.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-121.
- Crystal, D., DeBell, M. (2002). Sources of civic orientation among American youth: Trust, religious valuation, and attribution of responsibility. *Political Psychology*, 1, 113-132.
- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Czapiński, J. (2006). Polak przed telewizorem. [W:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków* (s. 240-244). Warszawa: Vizja Press&IT.
- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2004). *Diagnoza Społeczna 2003*. Warszawa: Wyższa Szkoła Zarządzania i Rada Monitoringu Społecznego.

- Czapiński, J., Panek, T. (red.) (2006). *Diagnoza Społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Vizja Press&IT.
- Duck, S. (2000). Nasi przyjaciele, my sami. [W:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów* (s. 377-386). Warszawa: PWN.
- Fukuyama, F. (1997). *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa: PWN.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., Signorielli, N. (1980). The "mainstreaming" of America: Violence profile no 11. *Journal of Communication*, 30, 10-29.
- Greeley, A. (1997). Coleman revisited: Religious structures as a source of social capital. *American Behavioral Scientist*, 40, 587-594.
- Green, M. C., Brock, T. C. (1998). Trust, mood and outcomes of friendship determine preferences for real versus ersatz social capital. *Political Psychology*, 19, 3, 527-544.
- Grzelak, J. (2005). Czy stajemy się lepsi? O nieoczekiwanym uspołecznieniu Polaków. [W:] M. Drogosz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają* (s. 115-126). Gdańsk: GWP.
- Gurin, G., Veroff, J., Feld., S. (1960). *American view of their mental health*. New York: Basic Books.
- Hamer-Gutowska, K. (2006). *Co znaczy My we współczesnej Polsce?* (Referat wygłoszony w Instytucie Psychologii PAN).
- Hawkins, R., Pingree, S., Adler, I. (1987). Searching for cognitive processes in the cultivation effect: Adult and adolescent samples in the United States and Australia. *Human Communication Research*, 13, 553-557.
- Henne, K. (2003). Kompetencja społeczna i inteligencja emocjonalna a zaangażowanie w Internet. *Psychologia Jakości Życia*, 2, 1, 111-130.
- Hybiak, D. (1999). *Samoocena i wiara w człowieka a zadowolenie z życia* (Nieopublikowana praca magisterska. Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański).
- Inglehart, R. (2003). Kultura a demokracja. [W:] L. Harrison, S. Huntington (red.), *Kultura ma znaczenie: jak wartości wpływają na rozwój społeczeństwa* (s. 148-168). Poznań: Zysk i S-ka.
- Kohn, M. (1976). Social class and parental values: Another confirmation of the relationship. *American Sociological Review*, 41, 538-545.
- Kohn, M., Schooler, C. (1986). *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Warszawa: PWN.
- Koralewicz, J. (1987). *Autorytaryzm, lęk, konformizm. Analiza społeczeństwa polskiego końca lat siedemdziesiątych*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum.
- Kowalewska, B. (2005). *Programy telewizyjne prezentujące rozkłady opinii w grupie a zainteresowanie postawami innych* (Nieopublikowana praca magisterska, Warszawa SWPS).
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revised. *Journal of Social Issues*, 58, 1, 49-74.
- Kraut, R., Lundmark, V., Patterson, M., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., Scherlis, W. (1998). Internet Paradox. A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychologist*, 53, 9, 1017-1031.

- Łagodziński, W., Panek, T., Czapiński, J. (2006). Kultura i wypoczynek. [W:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2005. Warunki i jakość życia Polaków*. (s. 102-110). Warszawa: Wizja Press & IT.
- Lipset, S. (1998). *Homo politicus*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marody, M. (1996). Psychologiczne nastawienia w zmieniającej się rzeczywistości. [W:] M. Marody (red.), *Oswajanie rzeczywistości. Między realnym socjalizmem a realną demokracją*. Warszawa: ISS UW.
- McKenna, K. Y., Bargh, J. A. (2000). Causes and consequences of social interaction on the Internet: A conceptual framework. *Media Psychology*, 1, 249-269.
- Milbrath, L.W. (1981). Political participation. *Political Behavior*, 4, 197-240.
- Mondak, J. (1998). Psychological approaches to social capital. Editor's introduction. *Political Psychology*, 3, 433-440.
- Newton, K. (1997). Social capital and democracy. *American Behavioral Scientist*, 40, 575-586.
- Nie, N., Erbring, L. (2000). *Internet and society: A preliminary raport*: [http://www.stanford.edu/group/siqss/Press\\_released/InternetStudy.html](http://www.stanford.edu/group/siqss/Press_released/InternetStudy.html); 6. 04. 2006 r.
- Norris, P. (1996). Does television erode social capital? A reply to Putnam. *Political Science and Politics*, 293, 474-480.
- Norris, P., Jones, P (1998). Virtual democracy. *Harvard International Journal of Press / Politics*, 3, 2, 1-4.
- Parks, M. R., Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of Communication*, 46, 80-97.
- Potter, W. (1986). Perceived reality and the cultivation hypothesis. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 30, 159-174.
- Potter, W. (1991). The relationships between first and second-order measures of cultivation. *Human Communication Research*, 9, 92-113.
- Preacher, K. J., Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, 717-731.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, R. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6, 65-78.
- Putnam, R. (1996). The strange disappearance of civic America. *The American Prospect*, 1, 34-48.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. (2003). *Better together. Restoring the American community*. New York: Simon and Schuster.
- Radkiewicz, P., Skarżynska, K. (2006). *Trust in people and in familiars. Similar or different facets of social capital?* (Referat na konferencji: "Facing of the Challenge of Understanding Societies in Early 21<sup>st</sup> Century – Interdisciplinary Perspective. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych UW).

- Ratajczak, Z. (1983). Zaufanie interpersonalne. [W:] X. Gliszczyńska (red.), *Człowiek jako podmiot życia społecznego* (s. 84-104). Wrocław: Ossolineum.
- Rheingold, H. (1996). *The virtual community. Homesteading on the electronic frontier*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ridings, C. M., Gefen, D. (2004). Virtual community attraction: Why people hang out online. *Journal of Computer Mediated Communication*, 10, 1.
- Rotter, J. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 1, 1-7.
- Seligman, M. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Shah, D. V. (1998). Civic engagement, interpersonal trust and television use: An individual level assessment of social capital. *Political Psychology*, 19, 469-496.
- Shah, D. V., Kwak, N., Holbert, R. L. (2001). "Connecting" and "Disconnecting" with civic life: Patterns of Internet use and the production of social capital. *Political Communication*, 18, 141-162.
- Skarżyńska, K. (1991). *Konformizm i samokierowanie jako wartości. Struktura i funkcje*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Skarżyńska, K. (2002). Zaufanie, więzi społeczne i poczucie skuteczności a życie w demokracji. Psychologiczne predyktory satysfakcji z życia i sukcesu we współczesnej Polsce. *Kolokwia Psychologiczne*, 10, 197-212.
- Skarżyńska, K. (2004). Zaufanie interpersonalne i poczucie skuteczności mieszkańców Warszawy. [W:] J. Grzelak, T. Zarycki (red.), *Spoleczna mapa mieszkańców Warszawy* (s. 95-100). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skarżyńska, K. (2005a). Czy jesteśmy prorozwojowi? Wartości i przekonania ludzi a dobrobyt i demokratyzacja kraju. [W:] M. Drogoz (red.), *Jak Polacy przegrywają, jak Polacy wygrywają* (s. 69-92). Gdańsk: GWP.
- Skarżyńska, K. (2005b). Kto działa w demokracji? Kapitał społeczny aktywistów. [W:] J. Jakubowska, K. Skarżyńska (red.), *Demokracja w Polsce. Doświadczenie zmian* (s. 56-64). Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Skarżyńska, K., Gientka, J. (1999). Czy autorytaryzm jest formą kolektywizmu? Autorytaryzm a postawy i zachowania społeczne studentów. *Studia Psychologiczne*, 37, 115-131.
- Skarżyńska, K., Henne, K. (2005). Internet, kapitał społeczny, szczęście. Kto i dlaczego korzysta z Internetu. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 172-186.
- Skarżyńska, K., Kulesza, W. (2005). Co daje ludziom wykształcenie? Studia psychologiczne a kapitał ludzki. *Zamojskie Studia i Materiały*, 1, 51-59.
- Sproull, L., Kiesler, S. (1991). *Connections: New ways of working in networked organizations*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Sproull, L., Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues: Electronic mail in organizational communities. *Management Science*, 32, 11, 1492-1512.
- Stewart, J. (red.) (2000). *Mosty zamiast murów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Suler, J. (1998). *The psychology of cyberspace*; <http://www.rider.edu/users/suler/psycyber.html>; 6. 04. 2006 r.

- Sulek, A. (2004). Stan społeczeństwa obywatelskiego w Polsce. [W:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2003* (s. 198-206). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania.
- Uslaner, E. (1997). *Faith, hope, and charity: Social capital, trust, and collective action* (Materiały niepublikowane, Univeristy of Maryland).
- Uslaner, E. (1998). Social capital, television, and the "Mean World": Trust, optimism, and civic participation. *Political Psychology*, 19, 441-467.
- Wellman, B., Quan Haase, A., Witte, J., Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social network, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*, 45, 1-34.
- Winkler, J. (1999). Explaining individual racial prejudice in contemporary Germany. [W:] L. Hagendoorn, S. Nekuee (red.), *Education and racism: A cross-national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance* (s. 93-136). Utrecht: Utrecht University Press.
- Wuthnow, R. (1997). *The role of trust in civic renewal*. College Park: National Commission on Civic Renewal.
- Yamagishi, L., Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotions*, 18, 129-166.
- Zarycki, T. (2004). Kapitał kulturowy jako czynnik strukturalizacji warszawskiego elektoratu ogólnopolskich partii politycznych. [W:] J. Grzelak, T. Zarycki (red.), *Społeczna mapa mieszkańców Warszawy* (s. 147-156). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar