

# **Psychologia Rozwojowa**

**tom 19 nr 2 rok 2014**

**ISSN 1895-6297**



**Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Jagiellońskiego**

# **Psychologia Rozwojowa**

# Psychologia Rozwojowa

## **Redaktor naukowy**

### **Editor-in-chief**

Maria Kielar-Turska

## **Sekretarz redakcji**

### **Editorial secretary**

Małgorzata Stępień-Nycz

## **Komitet redakcyjny**

### **Associate editors**

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

## **Rada redakcyjna**

### **Editorial advisory board**

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szczerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (KUL Lublin)

Magdalena Wojcieszak (IE School of Communication, IE University, Hiszpania)

## **Redaktor statystyczny**

### **Statistical reviewer**

Jerzy Marzec (UE Kraków)

## **Redaktor zeszytu**

### **Editor of the issue**

Michał Grygielski

## **Adres redakcji**

### **Editorial office**

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

# **Psychologia Rozwojowa**

**tom 19 nr 2 rok 2014**



© Copyright by Uniwersytet Jagielloński  
Wydanie I, Kraków 2014  
All rights reserved

Niniejszy utwór ani żaden jego fragment nie może być reprodukowany, przetwarzany i rozpowszechniany w jakikolwiek sposób za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych oraz nie może być przechowywany w żadnym systemie informatycznym bez uprzedniej pisemnej zgody Wydawcy.

ISSN 1895-6297  
e-ISSN 2084-3879

Nakład: 200 egz.

Pierwotną wersją czasopisma „Psychologia Rozwojowa” (ISSN 2084-3879) jest wersja *online* publikowana kwartalnie w Internecie na stronie [www.ejournals.eu](http://www.ejournals.eu).

WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
JAGIELLOŃSKIEGO

[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83  
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98  
tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)  
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

# Spis treści

## I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

- Ewolucja wspólnego wychowu u naczelnych  
Andrzej ŁUKASIK, Jan RYBAK, Magdalena MARZEC 9
- Niektóre współczesne zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości  
Barbara HARWAS-NAPIERAŁA 23
- Percepcyjny i kognitywny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD – przegląd badań  
Martyna OLBROMSKA, Adam PUTKO 33
- Rola systemu lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej  
Jan ROSTOWSKI, Teresa ROSTOWSKA 49

## II. RAPORTY Z BADAŃ

- Specyficzne wewnętrzne modele operacyjne przywiązania osób z organizacją osobowości  
borderline  
Monika MARSZAŁ 69
- Postawy rodzicielskie a preferencje zawodowe młodzieży  
Aleksandra PEPLIŃSKA, Piotr POŁOMSKI, Iwona POGORZELSKA 83
- Specyfika funkcjonowania rodziny w percepcji adolescentów i młodych dorosłych  
a formowanie się ich tożsamości  
Monika WYSOTA, Aleksandra PILARSKA, Katarzyna ADAMCZYK 103

## III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

- Recenzja: Liselotte Ahnert (2010), *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: öffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag  
Iwona SIKORSKA 123
- Sprawozdanie z XVI Europejskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Lozanna,  
Szwajcaria, 3–7 września 2013 roku  
Karolina BYCZEWSKA-KONIECZNY, Magdalena KOSNO,  
Małgorzata STĘPIEŃ-NYCZ 127





# I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE





ANDRZEJ ŁUKASIK

Wydział Psychologii, Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa im. H. Chodkowskiej w Warszawie  
Department of Psychology, University of Technology and Economics, Warsaw  
e-mail: alukasik@wp.pl

JAN RYBAK

Wydział Zarządzania, Zakład Nauk Humanistycznych, Politechnika Rzeszowska im. Ignacego Łukasiewicza  
Faculty of Management, Rzeszów University of Technology, Rzeszów  
e-mail: janrybak23@gmail.com

MAGDALENA MARZEC

Wydział Psychologii, Wyższa Szkoła Zarządzania i Prawa im. H. Chodkowskiej w Warszawie  
Department of Psychology, University of Technology and Economics, Warsaw  
e-mail: maga.marzec@gmail.com

## Ewolucja wspólnego wychowu u naczelnych

### The evolution of cooperative breeding in primates

**Abstract.** Cooperative breeding (CB) can be defined as a reproductive system in which individuals other than the mother (allomothers) deliver routine care. Among primates, the strongest reliance on allomaternal care is found in callitrichids and humans. The cooperative breeding system requires the support of special motivational and cognitive processes, including increased social tolerance or attentional bias toward monitoring motivations and behaviors of others. Allomaternal care can explain the spectacular increase in brain size in the hominin lineage (the expensive brain hypothesis). This phenomenon can also account for both the emergence of menopause long before women's death and the longevity gender gap. Moreover, the theory in question can account for impressive cognitive abilities of our species. Some issues in the field of developmental psychology have been discussed from the perspective of the CB theory.

**Key words:** cooperative breeding, prosociality, *Callitrichidae*, life history theory, socialization

**Słowa kluczowe:** wspólny wychów, prosojalność, pazurkowce, teoria historii życia, socjalizacja

#### WPROWADZENIE

Celem tego artykułu jest przedstawienie zagadnień dotyczących ewolucji opieki nad dzieckiem przez inne osobniki niż matka. Zagadnienie to rozwijane jest przede wszystkim na gruncie biologii i antropologii ewolucyjnej. Jesteśmy natomiast zdania, że może ono stanowić istotną inspirację dla badań z tego zakresu na gruncie psychologii, w szczególności ewolucyjnej i rozwojowej.

U większości gatunków ssaków jedynie matka sprawuje opiekę nad dzieckiem do momentu, w którym stanie się ono niezależne, ale u niektórych gatunków to inne osobniki niż matka zajmują się dzieckiem (Burkart i van Schaik, 2010, s. 1). Zjawisko to nosi nazwę opieki współtowarzyszającej (*allomothering*), a u ludzi opiekunami zazwyczaj są ojcowie, babcie, starsze rodzeństwo, wujkowie i ciotki (van Schaik i Burkart, 2010). We współczesnej literaturze przedmiotu zamiast termi-

nu opieki współtowarzyszącej raczej używa się terminu „wspólny wychów” (*cooperative breeding* – CB). Wspólny wychów definiuje się jako system reprodukcyjny, w którym osobniki niebędące rodzicami pomagają w opiece i zaopatrzeniu dziecka (Burkart i van Schaik, 2010, s. 1). Cechami charakterystycznymi dla osobników biorących udział w CB są: opóźnienie w opuszczeniu grupy, w której się urodziło, odroczenie własnej reprodukcji oraz opieka nad potomstwem innych osobników (Solomon i French, 1997; zob. też Bergmüller i in., 2007).

### WSPÓLNY WYCHÓW U NACZELNYCH INNYCH NIŻ CZŁOWIEK (*NONHUMAN PRIMATES*)

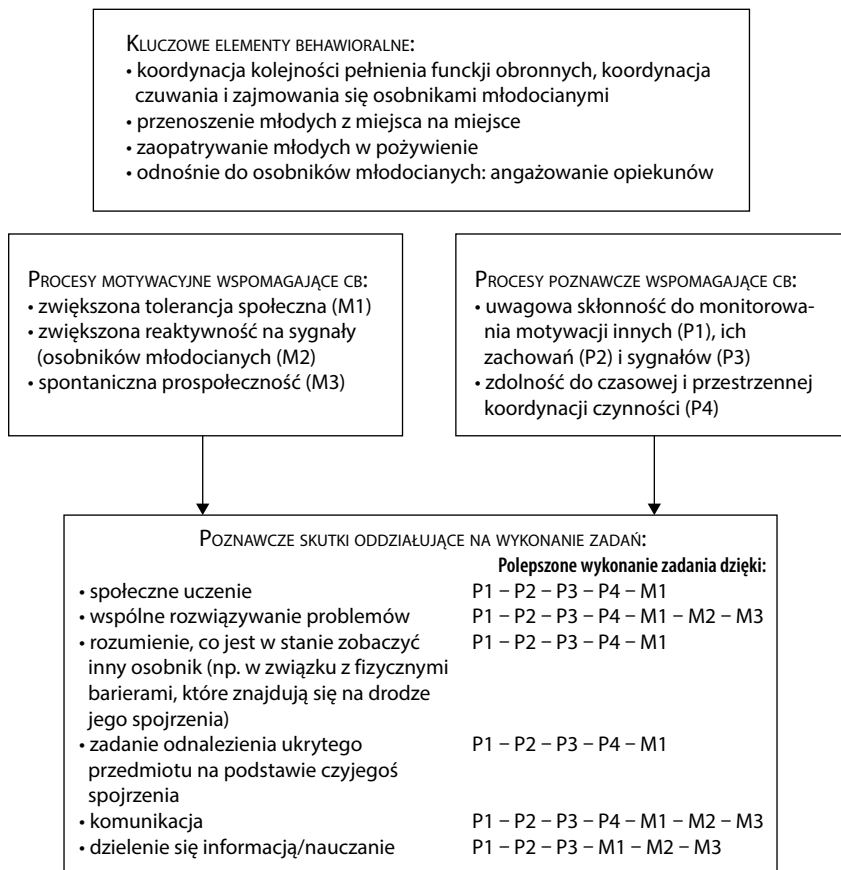
CB tworzy szczególny system społeczny, którego członkowie wykazują się nasiloną tolerancją i intensywną współpracą rozpoczynającą się od dzielenia się pożywieniem, a sięgającą tzw. akcji wspólnej (*collective action*), która przybiera formy kolektywnego odstraszenia drapieżników, obrony terytorium przed sąsiadującymi grupami czy nawet formy początkowych postaci podziału pracy, na przykład pełnienie funkcji strażniczych. Ten charakteryzujący się intensywną współpracą system społeczny wymaga szczególnego funkcjonowania psychicznego jego członków. Jego rdzeniem jest prospołeczność (*prosociality*), definiowana jako predyspozycja motywacyjna skłaniająca jednostkę ku spontanicznej pomocy innym oraz ku empatycznym zachowaniom na widok oznak bycia w potrzebie (van Schaik i Burkart, 2010). Komponentami prospołeczności są także troska o innych, gotowość do dzielenia się pożywieniem i informacją oraz skłonność do współpracy w rozmaitych kontekstach, jak na przykład opieka nad rannymi bądź chorymi członkami grupy (van Schaik i Burkart, 2010). Należy jednak podkreślić, iż niektóre z tych zachowań mogą występować także u gatunków niestosujących CB. Przykładem jest występująca u żyjących na wolności szympanсів adopcja młodych osobników po śmierci matki. Uważa się, że

służy ona promowaniu wewnątrzgrupowej solidarności w celu opieki nad rannymi członkami stada, jak również tworzeniu koalicji przeciwko lampartom stanowiącym dla tych małp poważne zagrożenie (Boesch i in., 2010).

Psychospołeczna specyfika CB zostanie omówiona na przykładzie pazurkowców, u których ten typ reprodukcji jest wyjątkowo nasilony. Podrodzina pazurkowców (*Callitrichinae*) należy do rodziny płaksowanych (*Cebidae*) – jednej z czterech rodzin tzw. małp Nowego Świata<sup>1</sup>. Pazurkowce występują w północnej i środkowej części kontynentu południowoamerykańskiego, mają niewielką masę ciała (w przedziale 120–650 gramów), a morfologiczną cechą wyróżniającą te zwierzęta spośród wielu innych gatunków naczelnych jest posiadanie pazurów zamiast płaskich paznokci (z wyjątkiem dużego palca kończyn tylnych).

Judith Burkart i Carel van Schaik (2010) wyodrębnili kluczowe elementy behawioralne systemu wspólnego wychowu u pazurkowców (rysunek 1). Funkcjonowanie systemu CB zostanie przeanalizowane pokrótce na przykładzie zachowania polegającego na zaopatrywaniu młodych w pożywienie.

W odróżnieniu od naczelnych samodzielnie wychowujących potomstwo, u których dzielenie się pożywieniem z młodymi jest rzadkie i bierne, pazurkowce chętnie zaopatrują młode w pożywienie i zjawisko to przybiera formy czynne, to znaczy inicjowane jest przez posiadacza pożywienia, który za pomocą specyficznej wokalizacji (*food call*) przywołuje młode (Burkart i in., 2007). Aktywne zaopatrywanie osobników młodocianych w pożywienie ma szczególne znaczenie w sytuacjach, gdy pozyskany pokarm rzadko występuje, jest trudny do zdobycia czy wymagający skomplikowanego przetworzenia przed spożyciem (Brown i in., 2004). Postawa taka wymaga od dorosłych osobników silnej motywacji do dzielenia się pokarmem, w przeciwnym razie zwyciężyłaby motywacja do zjedzenia go samemu (Burkart i van Schaik, 2010). Jak już zasygnalizowano, mechanizmem o największym znaczeniu dla zachowań opiekuńczych jest spontaniczna prospołeczność (*sponta-*



Rysunek 1. System wspólnego wychowu u pazurowców. Górna część ryciny przedstawia kluczowe elementy behawioralne składające się na system CB w tej grupy naczelnych. W środkowej części wyszczególniono motywacyjne i poznawcze procesy zaangażowane w CB. Najniższa część precyzuje, jak powyższe procesy poznawcze i motywacyjne przekładają się na wykonanie zadań społeczno-poznawczych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.M. Burkart, C.P. van Schaik (2010), Cognitive consequences of cooperative breeding in primates. *Animal Cognition*, 31 (1), 1–19.

*neous prosociality*) (Burkart i van Schaik 2010; van Schaik i Burkart, 2010). Definiowana jest jako bezinteresowne działania, które przynoszą korzyści innym; nie są one uruchamiane przez kalkulację zysków i kosztów (jak w altruizmie odwzajemnionym) czy zewnętrzne sygnały wymuszające (*begging*)<sup>2</sup> (Burkart, Hrđy i van Schaik, 2009, s. 176). Spontaniczna prospołeczność nie stanowi tylko ilościowego rozszerzenia tolerancji społecznej. Oba procesy motywacyjne różnią się jakościowo: tole-

rancja społeczna jest jedynie bierną zgodą na rozmaite zachowania partnerów społecznych, a spontaniczna prospołeczność charakteryzuje się skłonnością do aktywnego angażowania się w polepszenie cudzego dobrostanu, przejawiającą się samorzutnym impulsem do pomagania innym, który nie musi być wywołany przez sygnały zewnętrzne, takie jak zebranie innego osobnika (Burkart i van Schaik, 2010). Na system CB składają się także zachowania osobników młodocianych polegające na an-

gażowaniu opiekunów. U gatunków wspólnie wychowujących potomstwo matki nie inwestują w potomstwo bezwarunkowo (Hrdy, 1999). Matka może zaniechycać bądź nawet porzucić potomstwo w sytuacji niedostatecznej opieki współtowarzyszącej<sup>3</sup>. Dlatego też młode gatunków wspólnie wychowujących potomstwo podlegają presji selekcyjnej, aby angażować innych w opiekę nad sobą – dotyczy to również ich własnych matek. Tą potrzebą można wyjaśniać wyewoluowanie cech neotenicznych, budzących pozytywne emocje osobników dorosłych (Burkart i van Schaik, 2010), co zapobiega porzuceniu. Ryzyko bycia porzuconym, i w konsekwencji konieczność angażowania w opiekę nad sobą innych osobników, wymaga zdolności do percypowania motywacji i intencji opiekunów, a być może wymaga nawet manipulowania tymi motywacjami. Zdolność taka odpowiada procesom poznawczym P1, P2 i P3, wyszczególnionym na rysunku 1.

Można postawić pytanie, dlaczego system CB wyewoluował u pazurkowców i jaka jest jego adaptacyjna istotność. Wydaje się, że główną presją selekcyjną w tym przypadku są wysokie koszty opieki nad potomstwem u tych zwierząt, na które składają się cięższe bliźniacze, wysoki współczynnik masy ciała dziecko/matka oraz częste zachodzenie na siebie okresów ciąży i laktacji. W okolicznościach wysokich kosztów opieki nad potomstwem większa liczba osobników zaangażowanych w tę opiekę podnosi szanse na przetrwanie osobników młodocianych (Digby, Ferrari i Saltzman, 2007).

## KONSEKWENCJE POZNAWCZE PRZYJĘCIA WSPÓLNEGO WYCHOWU U NACZELNYCH

System CB ma pozytywne poznawcze konsekwencje w obszarach innych niż opieka nad potomstwem, takich jak komunikacja czy społeczne uczenie (Snowdon, 2001). Burkart i van Schaik (2010) dokonali porównania opartego na przeglądzie badań pazurkowców z bezpośrednio – a być może najbliższej<sup>4</sup> – spokrewnionym z nimi kładem *Cebus-Saimiri* w zakresie

sprawności w zadaniach społeczno-poznawczych oraz w zadaniach bez komponenty społecznej, w tym w tzw. zadaniach „fizycznych” (czyli wymagających rozumienia materialnych atrybutów obiektów świata fizycznego, takich jak ich wielkość, ilość czy położenie).

Autorzy podzielili zadania społeczno-poznawcze na pięć kategorii: społeczne uczenie, komunikacja wokalna, zachowanie przypominające nauczanie, rozumienie spojrzenia i współpraca. We wszystkich prawie zadaniach z każdej kategorii lepszą sprawnością wykazały się pazurkowce. Jedynie w dwóch zadaniach (spośród kilkunastu) wyniki porównywanych taksonów były zbliżone. Autorzy zaznaczają, że skutki, jakie wywiera system CB na funkcjonowanie psychiczne gatunków w sferze poznawczo-społecznej, są prawdopodobnie jeszcze bardziej doniosłe niż te, które ujawniły się w ich porównaniu, gdyż pazurkowce mają znacznie mniejsze mózgi niż ich konkurenci w tym zestawieniu (a i tak wypadły lepiej); mózgi większości pazurkowców są bowiem około czterech razy mniejsze niż u sajmiri i około sześciu razy mniejsze niż u kapucynek (Burkart i van Schaik, 2010; zob. też Herculano-Houzel i in., 2007 – autorzy zestawiają szczegółowe dane neuroanatomiczne dla sześciu gatunków naczelnych, w tym dla gatunków reprezentujących omawiane tu podrodziny).

Burkart i van Schaik (2010) dokonali również zestawienia badań dotyczących sprawności w zadaniach fizycznych, niewykłanych w kontekst społeczny. Wyróżnili oni 7 kategorii: stałość przedmiotu – etap VI (czyli najbardziej rozwinięte stadium rozumienia, że przedmiot nie przestał istnieć, mimo że w chwili obecnej znajduje się poza zasięgiem wzroku), pamięć roboczą, stopień innowacyjności, częstość używania narzędzi, cierpliwość, hamowanie poznawcze i zdolność do różnicowania ilości pożywienia. W sześciu kategoriach zadań lepsze wyniki osiągnęły kapucynki i sajmiri. Jedynie w kategorii „stałość obiektu” pazurkowce radziły sobie tak samo bądź nawet lepiej niż ich krewni. Zagadnienie wpływu systemu CB na sprawność gatunków w zadaniach niespołecznych moż-



na również przeanalizować, posiłkując się metaanalizą Deanera, van Schaika i Johnso-  
na (2006). Badacze uznali, że sprawność ga-  
tunkowa w szerokim spektrum zadań fizycz-  
nych może być opisana za pomocą jednego,  
syntetycznego, wskaźnika. Wartość ta dla pa-  
zurkowców wynosi  $-1.22$ , dla sajmiri  $-0.94$ ,  
a dla kapucynek  $+0.19$ , co oznacza, iż – analo-  
gicznie jak w przeglądzie Burkart i van Scha-  
ika (2010) – sajmiri, a w szczególności kapu-  
cynki, przewyższają pazurkowce w zadaniach  
fizycznych. Podsumowując, pazurkowce  
z powodu mniejszego mózgu ustępują swoim  
najbliższemu krewnym w zadaniach poznaw-  
czych bez komponenty społecznej, na skutek  
konsekwencji poznawczych systemu CB prze-  
wyższają ich jednak w zadaniach uwikłanych  
w kontekst społeczny – i to mimo mniejszego  
mózgu. Wpływy systemu CB na wykonanie  
zadań o charakterze społeczno-poznawczym  
ilustruje dolna część rysunku 1.

## EWOLUCJA WSPÓLNEGO WYCHOWU U *HOMO SAPIENS*

Gatunek ludzki jest gatunkiem wykorzystują-  
cym CB. Wśród korzyści, jakie płynęły  
w ewolucji *Homo sapiens* ze stosowania tego  
typu strategii reprodukcyjnej, wymienia się  
te same, na które wskazuje się w odniesieniu  
do innych naczelnych, tzn. rozwój poznaw-  
czy i rozwój prosocjalności (van Schaik i Bur-  
kart, 2010). Podkreśla się, że wiele ludzkich  
zdolności ma swoje elementarne odpowied-  
niki u innych naczelnych preferujących CB.  
Jednakże u ludzi wspólny wychów pojawił się  
niezależnie, w wyniku ewolucyjnej konwer-  
gencji (Burkart i in., 2009) i dlatego nie obser-  
wujemy go u naszych najbliższych współcze-  
śnie żyjących krewnych, szympan-  
sami wynikają z braku CB u tych ostatnich,  
o tyle kontrast między naszym gatunkiem a in-  
nymi naczelnymi także stosującymi CB spro-  
wadza się do czegoś innego: zakłada się (Bur-  
kart i in., 2009), że spontaniczna motywacja  
prospołeczna została dodana w ewolucyjnej  
przeszłości do istniejących już i tak złożo-

nych zdolności poznawczych hominidów i to  
połączenie rewolucyjnie zmodyfikowało bieg  
ewolucji. W przypadku innych niż człowiek  
współcześnie żyjących naczelnych wykorzy-  
stujących CB brakuje właśnie wyrafinowane-  
go systemu poznawczego. Dopiero połączenie  
prosocjalności z bardziej zaawansowanymi  
możliwościami poznawczymi zaowocować  
mogło pojawieniem się u ludzi intencjonalne-  
go nauczania, rozwiniętej teorii umysłu oraz  
deklaratywnej warstwy języka, dzięki któ-  
rej stało się możliwe komunikowanie inten-  
cji i postaw oraz dzielenie się informacjami  
z innymi osobami. Rozszerzenie się z biegiem  
czasu prosocjalności na niespokrewnione oso-  
by z grupy własnej spowodowało z kolei, że  
współpraca stała się dominującym zjawiskiem  
społecznym, w którym wymiana bezpośred-  
nia została zastąpiona opartą na reputacji wy-  
mianą pośrednią, a później pojawiły się reguły  
etyczne i religia (Burkart i in., 2009, van Scha-  
ik i Burkart, 2010).

Wyniki badań nad CB u naczelnych sta-  
ły się podstawą do sformułowania hipotezy  
na temat ewolucji mózgu u naczelnych – hi-  
potezy kosztownego mózgu (*expensive brain  
hypothesis*, Isler i van Schaik, 2009a; 2009b).  
Tkanka mózgową jest niezwykle wymagają-  
ca pod względem energetycznym, tzn. w celu  
podtrzymania jej funkcji konieczne jest wię-  
cej energii na jednostkę wagi niż w przypad-  
ku jakiegokolwiek innej tkanki somatycznej  
(zob. Isler i van Schaik, 2009b). Wymagania  
energetyczne mózgu stanowią zarazem czyn-  
nik ograniczający dalszy jego wzrost. Proce-  
sy ewolucyjne doprowadziły jednak do pew-  
nych rozwiązań pozwalających ominąć to  
ograniczenie. Na przykład według hipotezy  
kosztownej tkanki układ pokarmowy, który  
ma duże wymagania energetyczne, uległ skró-  
ceniu, co pozwoliło wygospodarować pew-  
ną ilość energii, która została przeznaczona  
na dalszy wzrost wielkości mózgu (Aiello  
i Wheeler, 1995). Inny kompromis dotyczy re-  
produkcji, dzięki czemu organizmy o dużych  
mózgach ograniczają energię wydatkowaną  
na reprodukcję. Tak zwany maksymalny po-  
tencjał reprodukcyjny,  $r_{\max}$  (*maximum repro-  
ductive potential*), który określa maksymal-

ny przyrost populacji, jest niski u organizmów o dużych mózgach (Isler i van Schaik, 2009a). Wskaźnik ten służy do szacowania zdolności populacji do jej odtworzenia po kataklizmach lub w nagle zmieniających się warunkach środowiskowych wymagających nowych adaptacji (van Schaik i Burkart, 2010). Negatywny związek między wielkością mózgu a  $r_{\max}$  wskazuje, że linie gatunkowe osiągnęły w rozwoju wielkości mózgu granicę, poza którą reprodukcja jest tak niska, iż grozi to wymarciem gatunku. Ze względu na wielkość mózgu naczelnych reguła ta ma szczególne dla nich znaczenie demograficzne, ponieważ  $r_{\max}$  jest bardzo niskie. Autorzy hipotezy kosztownego mózgu uważają, że CB umożliwia przełamanie tego ograniczenia, bowiem opieka ze strony innych osobników niż matka biologiczna daje zysk energetyczny, który może być przeznaczony zarówno na rozwój mózgu, jak i podwyższenie poziomu reprodukcji.

Analizy porównawcze pokazały, że gatunki zwierząt wykorzystujące CB mają wyższy  $r_{\max}$  niż gatunki wychowujące potomstwo samodzielnie (*independent breeders*), a także mają większe mózgi (Isler i van Schaik, 2009b; van Schaik i Burkart, 2010). CB mógł być zatem ważkim czynnikiem decydującym o ewolucji hominidów we współczesnego człowieka. Należy jednak podkreślić, że nie wszystkie badania wskazują na istnienie większego mózgu u gatunków stosujących CB. Na przykład u ptaków, wróblowych (*Passeriformes*), takiej zależności nie udało się stwierdzić (Iwaniuk i Arnold, 2004). Sposoby wyjaśnienia tej rozbieżności są różne, zresztą niekoniernie wykluczające rolę CB (zob. Iwaniuk i Arnold, 2004), obecnie jednak na znaczeniu zyskuje interpretacja odwołująca się do hipotezy inteligencji kulturowej. Hipoteza ta zakłada, że kultura przyczynia się do ewolucji. A mówiąc bardziej precyzyjnie, chodzi o szczególnie mechanizm kulturowej transmisji wiedzy i innowacji – społeczne uczenie (np. przez obserwację czy imitację zachowań innych osobników), które może sprzyjać rozwojowi inteligencji i powiązanych z nią zdolności poznawczych (Whiten i van Schaik, 2007; van Schaik i Burkart, 2011; van Schaik, Isler

i Burkart, 2012). Autorzy tej hipotezy uważają, że wyższa inteligencja (i większy mózg) są rezultatem większej złożoności kulturowej, a więc także i bardziej wydajnych sposobów transmisji kulturowej. O efektywności przekazu decyduje między innymi liczba osobników stanowiących wzorce imitacyjne w dzieciństwie, których naśladowanie przyspiesza rozwój zdolności poznawczych, a tym samym – w długiej perspektywie, międzygeneracyjnej – umożliwia rozwój dużego mózgu. Van Schaik i in. (2012) wykazali we wstępnych analizach, że w istocie wielkość mózgu jest powiązana z dostępnością takich modeli. Ponieważ modelami takimi często są osobniki zajmujące się wspólnym wychowem, to hipotetycznie CB staje się jednym z fundamentalnych sposobów transmisji wiedzy z pokolenia na pokolenie, a różnice w wielkości mózgu nie są spowodowane samym faktem istnienia opieki ze strony innych, ale tym, jak bardzo złożony jest system transmisji kulturowej wiedzy w okresie dzieciństwa (co wstępnie potwierdzono m.in. dla ptaków).

## REPRODUKCYJNE KONSEKWENCJE WSPÓLNEGO WYCHOWU DLA OPIEKI NAD POTOMSTWEM W RODZINACH LUDZKICH

Przez długi czas zagadnienie opieki współtowarzyszącej u ludzi było w literaturze przedmiotu pomijane, dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku antropologowie zainspirowani badaniami nad zwierzętami zainteresowali się tym, jak opieka współtowarzysząca wpływa na sukces reprodukcyjny człowieka (Hrdy, 2005). Najważniejszą korzyścią płynącą ze sprawowania opieki nad dzieckiem przez inne osoby niż biologiczna matka jest to, że polepszają się szanse przeżycia dziecka/dzieci, a w konsekwencji zwiększa się także sukces reprodukcyjny samej kobiety. Metaanaliza ponad 40 badań wykazuje, że opieka ze strony należących do różnych kategorii osób bliskich ma rozmaity wpływ na prawdopodobieństwo przeżycia dziecka (Sear i Mace, 2008). Opieka babć ze strony mat-

ki (*maternal grandmothers*) poprawiła szanse przeżycia dziecka w 9 z 13 uwzględnionych studiów (69%), a opieka babć ze strony ojca (*paternal grandmothers*) w 9 z 17 (53%). Dziadkowie nie mają znaczącego wpływu – tylko w 3 przypadkach na 12 (25%) stwierdzono, że ich opieka poprawia szansę przeżycia. Korzyści płynące z opieki wujów czy ciotek nie są jednoznaczne, gdyż zależą od dodatkowych czynników. Natomiast oszacowanie wpływu rodzeństwa okazało się trudne, gdyż badań na ten temat jest niewiele i rezultaty są sprzeczne. Z jednej strony w cytowanych badaniach (Sear, 2008) odkryto, że posiadanie starszego rodzeństwa zmniejsza śmiertelność dzieci niezależnie od ich płci. Z drugiej jednak strony z ewolucyjnej teorii konfliktu rodzice–potomstwo Roberta Triversa (1974) wynika predykcja, że rodzeństwo rywalizuje ze sobą o zasoby rodziców i może się to kończyć śmiercią jednego z nich; niektóre dane faktycznie to potwierdzają, ale o wiele częstsze są mniej dramatyczne przejawy wzajemnej agresji (zob. Łukasik, 2012).

Z opieką towarzyszącą u ludzi jest związane pojawienie się u kobiet menopauzy. U innych naczelnych średni wiek życia wynosi około 50 lat i ponieważ sprawność wszystkich systemów fizjologicznych, włącznie z reprodukcyjnym, spada mniej więcej w tym samym czasie – utrata płodności w zasadzie wyznacza moment śmierci (Hawkes i in., 1998). U kobiet natomiast występuje długi okres postreprodukcyjny (teoretyczny maksymalny wiek życia człowieka to ok. 100 lat) (Hawkes i in., 1998). W literaturze z zakresu biologii, antropologii i psychologii ewolucyjnej zagadnieniu ewolucji menopauzy poświęcono sporo miejsca (np. Błogosklonny, 2010; Hawkes i in., 1998; 2011; Kuhle, 2007; Peccei, 2001; Reiber, 2010). Sformułowano wiele hipotez na temat genezy menopauzy (przegląd: Kuhle, 2007; Reiber, 2010). W kontekście podjętego w tym artykule zagadnienia najważniejsza jest jednak koncepcja babci (*grandmother hypothesis*). Ogólnie rzecz biorąc, przyjmuje się, że mechanizm ten ma charakter w znacznym stopniu przystosowawczy, służący zwiększeniu dostosowania łącznego, z czego płyną zyw-

ski większe niż z własnej reprodukcji. Dzieci ludzkie wykazują długą zależność od opieki matki. Konieczność sprawowania opieki ogranicza możliwości reprodukcyjne kobiety, w szczególności gdy pożywienie jest trudno dostępne lub jest dostępne sezonowo. W takich plemionach jak Hadza nieoceniona jest pomoc senierek, które jako doświadczone zbieraczki pozyskują nawet więcej pożywienia niż matki opiekujące się dziećmi (Hawkes i Blurton Jones, 2005). Przeniesienie przez dojrzałą kobietę własnych zasobów na wnuki powoduje, że skraca się czas między urodzinami kolejnych dzieci bez zagrożenia dla ich życia (Hawkes, 2003). Z kolei Mirkka Lahdenperä wraz ze współpracownikami (Lahdenperä, Lummaa, Helle, Tremblay i Russell, 2004), analizując księgi parafialne z Finlandii oraz Kanady pochodzące z XVIII i XIX wieku, odkryła, że dorośli, których matki wciąż żyły po menopauzie, mieli własne dzieci wcześniej i w większej liczbie niż dorośli, których matki zmarły.

## NIEKTÓRE ZASTOSOWANIA HIPOTEZY WSPÓLNEGO WYCHOWU W PSYCHOLOGII ROZWOJOWEJ

Choć hipoteza wspólnego chowu zdobywa wśród badaczy coraz większe uznanie w wyjaśnianiu ewolucji ludzkich relacji rodzinnych, to na gruncie psychologii – jak do tej pory – nie jest ona szczególnie eksploatowana. Niewiele wiadomo na temat psychologicznych korelatów CB oraz różnic w predyspozycjach do sprawowania opieki nad dzieckiem przez matkę i inne osoby (Gustafsson i in., 2013, s. 2).

Ważne pytanie dotyczy tego, jakie cechy powinny posiadać osoby pełniące funkcję dodatkowych opiekunów. Ponieważ nasz gatunek należy do stosujących tę strategię rozrodczą, przypuszcza się, że osoby takie muszą posiadać podobne zdolności, jak inne naczelne stosujące CB, na przykład responsywność, która u kobiet jest większa niż u mężczyzn (Hrdy, 2005). Różnice między płaciami wynikają z tego, że to kobiety ponoszą największy



wysiłek związany z urodzeniem i wychowaniem dziecka, ich system opieki nad dzieckiem zatem musi być tak ukształtowany, aby szybciej odpowiadać na sygnały potrzeb wysyłanych przez dziecko, gdyż w ten sposób zwiększają się jego szanse przeżycia. W kontekście tego wątku bardzo interesujące są wyniki badań nad *fa'afafine* z Samoa. Są to homoseksualni mężczyźni, którzy sprawują opiekę nad dziećmi i ich tendencje opiekuńcze kierowane w stronę dzieci są silniejsze niż tendencje opiekuńcze kobiet i heteroseksualnych mężczyzn (Vasey i VanderLaan, 2010). W dodatku ten typ allomotheringu skutkuje podwyższeniem rozrodzności kobiet (babć) z rodzin z *fa'afafine* w porównaniu z rodzinami, w których są mężczyźni heteroseksualni (VanderLaan i in., 2012).

W kontekście cech, które powinni posiadać dodatkowi opiekunowie, powstaje także pytanie o specyfikę ich konstrukcji emocjonalnej. Niektóre elementy wydają się oczywiste, na przykład empatia, inne jednak, jak na przykład poczucie winy, już mniej. Poczucie winy w opiece nad dzieckiem tłumaczy agresję rodzica, skłania do zadośćuczynienia wyrządzonej krzywdzie. U matek wykazano, że poczucie winy pojawia się w związku ze szczególną kategorią sytuacji, które odnoszą się do redukcji zasobów przyznawanych dziecku, na przykład faworyzowaniem jego rodzeństwa czy po myślach związanych z chwilową chęcią porzucenia dziecka (Rotkirch i Janhunen, 2009). Sytuacje te mają związek z ewolucyjnym konfliktem rodzice–potomstwo, w którym między rodzicami a dzieckiem trwa swoisty przetarg o zasoby pozostające w gestii biologicznych opiekunów (zob. Łukasik, 2012). Powstaje zatem pytanie, czy podobny mechanizm występuje u osób (w szczególności kobiet) spełniających opiekę współtowarzyszącą, czy też jest on specyficzny jedynie dla matczynego systemu opieki.

Ważną kwestią jest także to, jakimi zdolnościami powinno dysponować dziecko, aby wywoływać opiekę ze strony innych osób niż matka. Rozpatruje się w tym kontekście na przykład funkcję płaczu, zwracając uwagę, że oprócz funkcji podstawowej – przywoływania opiekunów biologicznych w sytuacji dystresu

– może on odgrywać rolę mechanizmu chroniącego dziecko przed niekompetencją współtowarzyszących opiekunów i prowadzącego do odtworzenia więzi z matką biologiczną (Todt, 1988, za: Zeifman, 2001). Ostatnie badania wykazały, że ojcowie są tak sprawni jak matki w rozpoznawaniu płaczu własnych dzieci, co sugeruje, że w przypadku ludzkiego gatunku opieka nad dzieckiem w ewolucyjnej przeszłości nie spoczywała jedynie nad matce, ale miała charakter wspólnego chowu (Gustafsson i in., 2013). Jednak, ponieważ ojciec ma szczególną pozycję w stosunku do dziecka, powstaje ważne pytanie, czy inne osoby pełniące opiekę dodatkową – babcie, dziadkowie, rodzeństwo – również dysponują tak dobrze rozwiniętymi zdolnościami w tym zakresie.

W wywoływaniu zachowań opiekuńczych istotną rolę odgrywają także cechy fizyczne dziecka, które Konrad Lorenz (1943, za: Sukiennik i Pawłowski, 2009) określił mianem schematu dziecięcości. Na ten schemat składają się między innymi duża głowa, duże czoło i oczy, pulchne ciało z krótkimi kończynami, delikatna skóra, a także bezradne zachowanie. Cechy takie składają się na atrakcyjność fizyczną dziecka i sprzyjają wyzwalaniu zachowań opiekuńczych. Badania potwierdziły, że twarze niemowląt w wieku od 3 do 13 miesięcy mające cechy wyszczególnione przez Lorenza są postrzegane przez dorosłych jako ładniejsze (Hildebrandt i Fitzgerald, 1979). Warto podkreślić, że oceny atrakcyjności dokonywały osoby obce dziecku (ponad 190 studentów obu płci), co sugeruje, że kierowanie się cechami „dziecięcymi” ma charakter uniwersalny – stanowi wspólne podłoże zarówno dla opieki macierzyńskiej, jak i współtowarzyszącej. Również i inne cechy, takie jak na przykład podobieństwo w zakresie cech twarzy do matki lub ojca (zob. Sukiennik i Pawłowski, 2009), decydują o jego atrakcyjności fizycznej. Przymuszczalnie pogląd ten podzielać będą osoby spełniające funkcję współtowarzyszących opiekunów, gdyż jest to wskaźnik pokrewieństwa genetycznego, choć być może ze względu na ich inną „odległość” genetyczną od dziecka (np. brata albo wuja), wzory takiej preferencji mogą być różne.

Ważnym zagadnieniem, które może być rozpatrywane z perspektywy CB, jest przebieg socjalizacji u dzieci. Socjalizacja z punktu widzenia psychologii ewolucyjnej może być traktowana jako uczenie dziecka zachowań czy kształtowanie umiejętności, które polepszają jego przystosowanie do środowiska społecznego i w ten sposób zwiększają także jego dostosowanie. Powstaje więc pytanie, jakie style socjalizacyjne stosują różnorodne rodziny i jakie są ich rezultaty z punktu widzenia dostosowania; jak na przykład rodzaj doświadczanej opieki wpływa na dojrzewanie, kryteria doboru partnera, style miłości w związkach partnerskich, decyzje dzieci o własnej reprodukcji. Na pytania te odpowiedzieć można albo pozostając jedynie na gruncie CB, albo – co wydaje się niezwykle interesujące – na gruncie CB w połączeniu z ewolucyjną teorią historii życia (*life history theory*, Stearns, 1992/2004). Teoria ta rozwijana przede wszystkim w biologii jak do tej pory nie znalazła zainteresowania ze strony polskich psychologów, poza naszymi granicami natomiast stanowi w psychologii cenne źródło hipotez badawczych (zob. np. prace Aurelia Figueredo i jego współpracowników). Teoria historii życia zakłada, że jednostki dysponują ograniczoną pulą zasobów rozwojowych – bioenergetycznych – które mogą być wydatkowane na jeden z dwóch kierunków rozwoju: albo reprodukcji (*reproductive effort*), albo somatyczny (*somatic effort*). Słowo „albo” jest tutaj kluczowe, oznacza bowiem, że wydatkowanie w jednym z kierunków odbywa się kosztem drugiego. W pierwszym przypadku zasoby lokowane są przede wszystkim w wysiłki związane ze znalezieniem partnera oraz posiadaniem dzieci (stąd wcześniejsze dojrzewanie, większa liczba dzieci, większa liczba partnerów). W drugim – w przeżycie organizmu i rozwój organizmu (stąd np. opóźnione dojrzewanie, mniejsza liczba dzieci, monogamia, ale np. lepsze wykształcenie)<sup>5</sup>. To jednak, w jakim kierunku zasoby będą wydatkowane, zależy od czynników środowiskowych, w tym w dużej mierze także i rodzinnych. Na przykład, jak wykazały znane badania (Draper i Harpending, 1982), czynnikiem takim jest nieobecność ojca w czasie dzieciństwa, która w przypadku

dziewcząt przestawia ich rozwój w kierunku reprodukcji. Wyjaśnia się to tym, że brak ojca jest wskazówką, iż w przyszłych związkach nie należy oczekiwać trwałego zaangażowania ze strony partnera i jego dużego wkładu w wychowanie dzieci, a zatem bardziej adaptacyjna jest strategia oparta na częstej zmianie partnerów.

Opieka towarzysząca może być traktowana także jako jeden z czynników determinujących kierunek rozwoju organizmu. Doznawanie opieki ze strony innych osób może być sygnałem, iż istnieją sprzyjające warunki do inwestycji somatycznych, a brak lub niedostatek takiej opieki jako sygnał przekierowujący rozwój na wydatki reprodukcyjne. Jednakże dotychczasowe badania przyniosły odwrotne wyniki: doświadczanie w pierwszych trzech, pięciu latach życia przez dzieci opieki ze strony kogokolwiek innego niż matka skutkuje pogorszeniem więzi z matką, problemami behawioralnymi (Belsky i in., 2007; Belsky, 2008). Takie skutki wydają się charakterystyczne raczej dla rozwoju w kierunku reprodukcji niż somatycznym (por. Figueredo i in., 2006). Być może jednak wspomniane zależności wynikają z tego, że to nie opieka innych osób niż matka prowadzi do powstawania problemów rozwojowych. Na przykład można odwrócić zależności i założyć, że pogorszenie więzi z matką nie jest skutkiem CB, lecz sama więź jest przyczyną problemów rozwojowych, których opieka ze strony innych nie kompensuje, a nawet – być może – dodatkowo je nasila. Problem ten, jak widać, pozostaje otwarty i wymaga dalszych badań.

Przebieg socjalizacji może też być rozpatrywany na bardziej szczegółowym poziomie analizy – rozwoju konkretnych zdolności społecznych. Na przykład wskazuje się, że obecność innych osób w otoczeniu dziecka sprzyja rozwojowi teorii umysłu (ToM). Dzieci, które mają częste okazje do rozmowy z członkami rodziny lub przyjaciółmi (Brown, Donelan-McCall i Dunn, 1996; Hughes i Dunn, 1998) o stanach umysłowych, mają też lepiej rozwiniętą teorię umysłu. Obecność innych osób sprzyja więc rozwojowi tej ważnej dla uspołecznienia zdolności, ale warto zapytać, w jaki sposób osoby sprawujące opiekę

nad dzieckiem przyczyniają się do tego: czy istnieje specyfika oddziaływań ojców, babć, dziadków, rodzeństwa, czy innych krewnych. I wreszcie, czy istnieje jakaś hierarchia ważności w tym zakresie (np. taka jak w przypadku wpływu na możliwości przeżycia dziecka)? Różnorodnymi danymi na ten temat dysponuje psychologia rozwojowa, a koncepcja CB może być klamrą spinającą te dane z perspektywą ewolucyjną.

Uzasadniona wydaje się także hipoteza, że różnice w CB mają charakter kulturowy, co w różny sposób kształtuje więzi rodzinne. W podziale na kultury indywidualistyczne i kolektywistyczne podkreśla się, iż w tych pierwszych rodzice promują taki cel rozwojowy, jak rozwój autonomii, w tych drugich raczej zależność od innych (Triandis, 1995). Można zatem spodziewać się, że CB ma większe nasilenie w kulturach kolektywistycznych niż indywidualistycznych. Badania porównawcze wykazały na przykład, że dorośli Amerykanie pochodzenia meksykańskiego w większym stopniu niż Amerykanie pochodzenia europejskiego dostarczają tzw. wsparcia praktycznego członkom swojej rodziny – pomocy w obowiązkach domowych, opieki nad dziećmi (Sarkisian, Gerena i Gerstel, 2007). Także u adolescentów z grup imigranckich z krajów Ameryki Łacińskiej i Azji poczucie obowiązku, aby wspierać rodzinę, jest większe u niż u Amerykanów pochodzenia europejskiego (zob. Hardway i Fuligni, 2006). Szczególnym przypadkiem są kraje azjatyckie. Jedną z podstawowych zasad konfucjańskich głosi, że prototypem wszystkich organizacji jest rodzina, a zasada ta, obok innych, tworzy wymiar kulturowy nazwany dynamizmem konfucjańskim, na który składają się między innymi upór, wytrwałość, oszczędność, poczucie wstydu, odwzajemnianie w dawaniu prezentów i przysług (zob. Kwiatkowska, 2009). Z badań wynika (zob. Kwiatkowska, 2009), że kraje azjatyckie, które są w dużym stopniu kolektywistyczne i jednocześnie bardzo bogate: Japonia, Tajwan, Korea Południowa, Singapur (co stanowi wyjątek, bowiem z dobrobytem ekonomicznym

raczej związany jest indywidualizm), to państwa o wysokich wynikach w zakresie dynamizmu konfucjańskiego. Można zatem zaryzykować hipotezę, że CB jest jednym z mechanizmów finansowego dobrobytu: poczucie zobowiązania wobec członków rodziny motywuje do dawania im wsparcia finansowego, to zaś wymaga posiadania zasobów finansowych, a to z kolei motywuje do wytężonej pracy.

## ZAKOŃCZENIE

Współczesna antropologia ewolucyjna wiąże z hipotezą CB spore nadzieje. Nie tylko wydaje się, że hipoteza ta ma moc wyjaśnienia wielu zagadnień szczegółowych (jak np. menopauza), lecz także może się ona okazać najlepszym scenariuszem wyjaśniającym powstanie *Homo sapiens* i odpowiedzieć na pytanie, dlaczego człowiek tak znacząco różni się od innych wielkich małp człekokształtnych (van Schaik, informacja osobista, luty, 2012). Empiryczna weryfikacja tego scenariusza ewolucyjnego, rozpoczęta w 2011 roku w Instytucie i Muzeum Antropologii Uniwersytetu w Zurychu, polega na porównywaniu wybranych gatunków naczelnych wykazujących różne natężenie CB, w zakresie rozmaitych zmiennych, takich jak: sprawność poznawcza w domenie społecznej i fizycznej, zdolność do współpracy, początkowe formy podziału pracy, komunikacja, zdolność do transmisji kulturowej czy zachowanie przypominające nauczanie. Obok porównawczych badań międzygatunkowych na gruncie nauk *stricto* przyrodniczych obiecującym tropem byłoby także podjęcie badań psychologicznych na ludziach, uwzględniających zagadnienia wzmiankowane w tym artykule, takie jak: pożądane (konieczne?) cechy dodatkowych opiekunów, rola cech neotenicznych (oraz innych cech wyglądu fizycznego) i specyficznych zdolności dziecka w wywoływaniu zaangażowania opiekunów, wpływ socjalizacji na późniejsze strategie reprodukcyjne, rozwój teorii umysłu czy powiązanie CB z typem kultury.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Autorzy posługują się systematyką według: Wilson D.E., Reeder D.A. (2005), *Mammals Species of the World. A Taxonomic and Geographic Reference. 4<sup>th</sup> Ed.* Johns Hopkins University Press. Baza danych: <http://www.bucknell.edu/msw3/>.

<sup>2</sup> Sygnały, np. wokalne, emitowane przez dziecko, które wywołują zainteresowanie i opiekę ze strony innych osobników.

<sup>3</sup> Odmiennie jest u gatunków, u których matka samotnie wychowuje potomstwo – jak to się dzieje np. u orangutanów (Knott, Emery Thompson i Wich, 2009), u których opieka ze strony matki jest bezwarunkowa i niejednokrotnie wiąże się z oddaniem własnego życia w obronie dziecka przed kłusownikami (van Schaik, 2004).

<sup>4</sup> Współczesny stan wiedzy taksonomicznej nie udziela jasnej odpowiedzi, czy siostrzanym kładem parzurowców jest kład *Cebus-Saimiri*, czy *Aotus*.

<sup>5</sup> W obu jednak przypadkach mamy do czynienia ze strategiami reprodukcyjnymi, czyli służą one reprodukcji – pozostawieniu po sobie potomstwa, choć drogi ku temu prowadzące są odmiennie. Ta uwaga jest o tyle istotna, że termin *reproductive effort* może wprowadzać w błąd, iż tylko ten kierunek rozwoju ma związek z reprodukcją.

## BIBLIOGRAFIA

- Aiello L.C., Wheeler P. (1995), The expensive-tissue hypothesis: the brain and the digestive system in human and primate evolution. *Current Anthropology*, 36, 199–221.
- Belsky J. (2008), Quality, quantity and type of child care: Effects on child development in the USA. *Occasional Paper*, 37, Liberal Institute, Potsdam. <http://www.fnf.org.ph>.
- Belsky J., Vandell D.L., Burchinal M., Clarke-Stewart K.A., McCartney K., Owen M.T. (2007), Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, 78, 681–701.
- Bergmüller R., Johnstone R.A., Russell A.F., Bshary R. (2007), Integrating cooperative breeding into theoretical concepts of cooperation. *Behavioural Processes*, 76, 61–72.
- Blagosklonny M.V. (2010), Why men age faster but reproduce longer than women: mTOR and evolutionary perspectives. *Aging (Albany NY)*, 2, 265–273.
- Boesch C., Bolé C., Eckhardt N., Boesch H. (2010), Altruism in Forest Chimpanzees: the Case of Adoption. *PLoS ONE*, 5, 1: e8901. doi:10.1371/journal.pone.0008901.
- Brown G.R., Almond R.E.A., van Bergen Y. (2004), Begging, stealing and offering: food transfer in non-human primates. *Advances in the Study of Behavior*, 34, 265–295.
- Brown J.R., Donelan-McCall N., Dunn J. (1996), Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 836–849.
- Burkart J.M., Fehr E., Efferson C., van Schaik C.P. (2007), Other-regarding preferences in a non-human primate: Common marmosets provision food altruistically. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104, 19762–19766.
- Burkart J.M., Hrdy S.B., van Schaik C.P. (2009), Cooperative breeding and human cognitive evolution. *Evolutionary Anthropology*, 18, 175–186.
- Burkart J.M., van Schaik C.P. (2010), Cognitive consequences of cooperative breeding in primates? *Animal Cognition*, 13, 1–19.
- Deaner R.O., van Schaik C.P., Johnson V. (2006), Do some taxa have better domain-general cognition than others? A meta-analysis of nonhuman primate studies. *Evolutionary Psychology*, 4, 149–196.
- Digby L.J., Ferrari S.F., Saltzman W. (2007), Callitrichines: the role of competition in cooperatively breeding species [w:] C.J. Campbell, A. Fuentes, K.C. MacKinnon, M.A. Panger, S.K. Bearder (red.), *Primates in perspective*, 85–105. New York: Oxford University Press.
- Draper P., Harpending H. (1982), Father absence and reproductive strategy: an evolutionary perspective. *Journal of Anthropological Research*, 38, 255–273.



- Figueredo A.J., Vásquez G., Brumbach B.H., Schneider S.M.R., Sefcek J.A., Tal I.R., Hill D., Wenner C.J., Jacobs W.J. (2006), Consilience and Life History Theory: From genes to brain to reproductive strategy. *Developmental Review*, 26, 243–275.
- Gustafsson E., Levré F., Reby D., Mathevon N. (2013), Fathers are just as good as mothers at recognizing the cries of their baby. *Nature Communications*, 4, nr artykułu 1698, doi:10.1038/ncomms2713.
- Hardway C., Fuligni A.J. (2006), Dimensions of family connectedness among adolescents with Mexican, Chinese, and European backgrounds. *Developmental Psychology*, 42, 1246–1258.
- Hawkes K. (2003), Grandmothers and the evolution of human longevity. *American Journal of Human Biology*, 15, 380–400.
- Hawkes K., Blurton Jones N.J. (2005), Human age structures, paleodemography, and the Grandmother Hypothesis [w:] E. Volland, A. Chasiotis, W. Schiefenovel (red.), *Grandmotherhood: the evolutionary significance of the second half of female life*, 118–140. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Hawkes K., Kim P.S., Kennedy B., Bohlender R., Hawks J. (2011), A reappraisal of grandmothing and natural selection. *Proceedings of the Royal Society of London B*, 278, 1936–1938.
- Hawkes K., O'Connell J.F., Blurton Jones N.G., Alvarez H., Charnov E.L. (1998), Grandmothing, menopause, and the evolution of human life histories. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, 1336–1339.
- Herculano-Houzel S., Collins C.E., Wong P., Kaas J.H. (2007), Cellular scaling rules for primate brains. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA*, 104, 3562–3567.
- Hildebrandt K.A., Fitzgerald H.E. (1979), Facial feature determinants of perceived infant attractiveness. *Infant Behavior and Development*, 2, 329–339.
- Hrды S. (1999), *Mother nature: a history of mothers, infants, and natural selection*. New York: Pantheon Books.
- Hrды S.B. (2005), Evolutionary context of human development: the cooperative breeding model [w:] C.S. Carter, L. Ahnert, K.E. Grossmann, S.B. Hrды, M.E. Lamb, S.W. Porges, N. Sachser (eds.), *Attachment and bonding: a new synthesis*, 9–32. 92nd Dahlem Workshop Report. Cambridge: MIT Press.
- Hughes C., Dunn J. (1998), Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026–1037.
- Isler K., van Schaik C.P. (2009a), Why are there so few smart mammals (but so many smart birds)? *Biology Letters*, 5, 125–129.
- Isler K., van Schaik C.P. (2009b), The expensive brain: a framework for explaining evolutionary changes in brain size. *Journal of Human Evolution*, 57, 392–400.
- Iwaniuk A.N., Arnold K.E. (2004), Is cooperative breeding associated with bigger brains? A comparative test in the Corvida (Passeriformes). *Ethology*, 110, 203–220.
- Knott Ch.D., Emery Thompson M., Wich A. (2009), The ecology of female reproduction in wild orangutans [w:] S.A. Wich, S.S. Utami Atmoko, T. Mitra Setia, C.P. van Schaik (red.), *Orangutans. Geographic variation in behavioral ecology and conservation*, 171–188. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Kuhle B.X. (2007), An evolutionary perspective on the origin and ontogeny of menopause. *Maturitas*, 57, 329–337.
- Kwiatkowska A. (2009), Zróżnicowanie kulturowe świata a rozwój gospodarczy – czy mapa bogactwa i biody pokrywa się z kulturową mapą świata? *Zeszyty Naukowe WSZiP im. Heleny Chodkowskiej*, 4, 5–32.
- Lahdenperä M., Lummaa V., Helle S., Tremblay M., Russell A.F. (2004), Fitness benefits of prolonged post-reproductive lifespan in women. *Nature*, 428, 178–181.
- Łukasik A. (2012), Psychologiczne i społeczne konsekwencje ewolucyjnego konfliktu rodzice–potomstwo. *Psychologia Rozwojowa*, 17, 49–64.
- Peccei J.S. (2001), Menopause: adaptation or epiphenomenon? *Evolutionary Anthropology*, 10, 43–57.
- Reiber C. (2010), Female gamete competition: a new evolutionary perspective on menopause. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 4, 215–240.
- Rotkirch A., Janhunen K. (2009), Maternal guilt. *Evolutionary Psychology*, 8, 90–106.
- Sarkisian N., Gerena M., Gerstel N. (2007), Extended family integration among Euro and Mexican Americans: ethnicity, gender, and class. *Journal of Marriage and Family*, 69, 40–54.

- Sear R. (2008), Kin and child survival in rural Malawi. Are matrilineal kin always beneficial in a matrilineal society? *Human Nature – an Interdisciplinary Biosocial Perspective*, 19, 277–293.
- Sear R., Mace R. (2008), Who keeps children alive? A review of the effects of kin on child survival. *Evolution and Human Behavior*, 29, 1–18.
- Snowdon C.T. (2001), Social processes in communication and cognition in callitrichid monkeys: a review. *Animal Cognition*, 4, 247–257.
- Solomon N.G., French J.A. (1997), The study of mammalian cooperative breeding [w:] N.G. Solomon, J.A. French (red.), *Cooperative breeding in mammals*, 1–10. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stearns S.C. (1992/2004), *The evolution of life histories*. Oxford: Oxford University Press.
- Sukiennik I., Pawłowski B. (2009), Biologiczne znaczenie atrakcyjności cech dziecięcych [w:] B. Pawłowski (red.), *Biologia atrakcyjności człowieka*, 46–65. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Triandis H.C. (1995), *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Trivers R.L. (1974), Parent-offspring conflict. *American Zoologist*, 14, 249–264.
- VanderLaan D.P., Forrester D.L., Petterson L.J., Vasey P.L. (2012), Offspring production among the extended relatives of Samoan men and fa'afafine. *PLoS ONE* 7: e36088. doi:10.1371/journal.pone.0036088.
- van Schaik C.P. (2004), *Among orangutans: red apes and the rise of human culture*. Cambridge (MA): Harvard University Press (Belknap).
- van Schaik C.P., Burkart J.M. (2010), Mind the gap: cooperative breeding and the evolution of our unique features [w:] P.M. Kappeler, J. Silk (eds.). *Mind the gap: tracing the origins of human universals*, 477–496. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- van Schaik C.P., Burkart J.M. (2011), Social learning and evolution: the cultural intelligence hypothesis. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366, 1008–1016.
- van Schaik C.P., Isler K., Burkart J.M. (2012), Explaining brain size variation: from social to cultural brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 277–284.
- Vasey P.L., VanderLaan D.P. (2010), An adaptive cognitive dissociation between willingness to help kin and non-kin in Samoan fa'afafine. *Psychological Science*, 21, 292–297.
- Whiten A., van Schaik C.P. (2007), The evolution of animal “cultures” and social intelligence. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 362, 603–620.
- Wilson D.E., Reeder D.A. (2005), *Mammals Species of the World. A Taxonomic and Geographic Reference*. 4<sup>th</sup> Ed. John Hopkins University Press. Baza danych: <http://www.bucknell.edu/msw3/>.
- Zeifman D.M. (2001), An ethological analysis of human infant crying: answering Tinbergen's four questions. *Developmental Psychobiology*, 39, 265–285.



BARBARA HARWAS-NAPIERAŁA

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań  
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań  
e-mail: jenapier@amu.edu.pl

## Niektóre współczesne zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości

### Some contemporary threats to human development in adulthood

**Abstract:** The paper addresses, some problems concerning contemporary threats to human development in adulthood. With a reference to the R.J. Havighurst concept, the threats were examined from the perspective of the possibilities to fulfill developmental tasks in the period of adulthood. The phenomena creating a general context of the threats (among others social transformation or changes in the understanding of autonomy) as well as those that disturb the fulfillment of vital developmental tasks especially with regard to family and occupation (e.g. egocentrization and infantilization of adults, the disappearance of generativity) were scrutinized. Possibilities of preventing the phenomena endangering individual development were also presented.

**Key words:** threats for human development, adulthood, developmental tasks, adult egocentrization, disappearance of generativity.

**Słowa kluczowe:** zagrożenia rozwoju, dorosłość, zadania rozwojowe, egocentryzacja dorosłych, zanik generatywności

### WPROWADZENIE

Badacze problematyki rozwoju (Straś-Romanowska, 1997; 2008; Tyszcza, 2002; Walesa, 2011; także Bauman, 2000; Giddens, 2001) dostrzegają we współczesnym świecie czynniki sprzyjające jednym i zagrażające innym aspektom przebiegu tego procesu. Zagrożenia rozwoju indywidualnego człowieka dorosłego można rozpatrywać z różnych perspektyw. Jedną z nich jest perspektywa możliwości realizowania zadań rozwojowych na różnych etapach okresu dorosłości związanych ze wszystkimi aspektami życia osoby dorosłej: rodziną, pracą zawodową, rekreacją (Havighurst, 1981).

Realizacja tych zadań, dotyczących zwłaszcza rodziny i pracy zawodowej, napotyka na wiele znaczących utrudnień zakłócających rozwój indywidualny człowieka. Te natomiast obejmują w zależności od zasięgu

oddziaływania dwa typy zjawisk: (1) zjawiska o charakterze bardziej ogólnym; (2) takie, które utrudniają realizację określonych rodzajów zadań rozwojowych, wpływając swoiście na dany typ zadania.

### OGÓLNY KONTEKST ZAGROŻEŃ ROZWOJU

Ogólny kontekst zagrożeń rozwoju tworzą przede wszystkim następujące zjawiska: (1) ustawiczny proces transformacji ogółu zjawisk i środowisk społecznych (przede wszystkim rodziny), którego konsekwencją jest brak poczucia bezpieczeństwa i stabilności; (2) zbyt szerokie, swoiste, „przewrotne” – jak mówi Czesław Walesa (2011) – rozumienie wolności (bez odpowiedzialności za siebie i innych), marginalizujące lub wykluczające wartości moralne (Straś-Roma-



nowska, 2008), jako niczym nieograniczonej wartości wyznaczającej cel rozwoju jednostki i istotnie determinującej odgrywanie ról społecznych; (3) bezkrytyczne przejmowanie modeli funkcjonowania człowieka, zwłaszcza rodziny (Kagitcibasi, 1996) promujących głównie wartości indywidualistyczne, a nie relacyjne – uwzględniające punkt widzenia i potrzeby drugiego człowieka.

Życie i rozwój współczesnego człowieka przebiega w kontekście wspomnianych zjawisk, które powodują opóźnienia (niepunktualność) w podejmowaniu zadań rozwojowych lub zakłócenia w ich realizacji.

## ZAGROŻENIA ROZWOJU NA RÓŻNYCH ETAPACH DOROSŁOŚCI

### Utrudnione budowanie intymnych związków

Istotny kierunek rozwoju w okresie wczesnej dorosłości określa dążenie do osiągnięcia bliskiego (intymnego) związku z wybraną osobą (małżonkiem, partnerem) i rozpoczęcie z nim wspólnego życia rodzinnego, czyli podjęcie oraz odgrywanie ról rodzinnych – małżeńskich i rodzicielskich (Erikson, 1968). Podstawą takiego związku jest zdolność młodej jednostki do tworzenia relacji o charakterze intymnym, dbania o jej pogłębianie, trwałość i rozwój. Kształtowanie się bliskiego związku wymaga odpowiednich warunków sprzyjających tworzeniu się intymności. Jej uwarunkowania mają zarówno charakter podmiotowy (indywidualny), jak i pozapodmiotowy.

Do tych pierwszych należy przede wszystkim wykształcenie się (na poprzednich etapach rozwoju) potrzeby intymności i umiejętności jej zaspokajania, a także kompetencji komunikacyjnych istotnych w kształtowaniu wartościowych relacji o charakterze wspólnotowym, takich jak: zdolność do kompromisu, negocjacji, wyjścia poza jedynie własny punkt widzenia (decentracja), przyjmowania perspektywy drugiej osoby, zdolność do empatii (Frydrychowicz, 2009; Harwas-Napierała, 2008; Rostowska, 2008; Stewart, 2002).

Do uwarunkowań pozapodmiotowych można zaliczyć odpowiedni system wychowania ukazujący rolę trwałych bliskich związków (bliskich więzi) w rozwoju człowieka, połączony z istnieniem wartościowych wzorców identyfikacyjnych w tym zakresie (np. dobrze funkcjonujące małżeństwa nastawione na wspólną pracę nad własnym związkiem), obejmujących wpływ właściwie funkcjonującej rodziny pochodzenia (Braun-Gałkowska, 1992; Rostowska, 1991; 2001; Steuden i Borazon, 2002).

Tworzenie bliskiego związku (doznawanie intymności) natrafia obecnie na wiele rozmaitych trudności i zagrożeń. Specyfika współczesnego życia nie stwarza bowiem odpowiednich warunków dla rozwoju intymności, między innymi w związku z zauważanym brakiem propagowania działań na rzecz zarówno pogłębiania relacji z wybranym partnerem (pokonywania trudności), jak i potrzeby dbałości o sferę „pomiędzy” partnerami/małżonkami, a w zamian: propagowanie alternatywnych form życia rodzinnego i łatwość przyzwolenia społecznego na związki „luźne”, bez poczucia odpowiedzialności (Tysza, 2002). Obserwuje się także zanik troski starszego pokolenia o los związków ich dzieci wchodzących w dorosłość, współwystępujący z tendencją do nieingerowania w życie małżeńskie swoich dzieci, nawet wtedy gdy sytuacja wymagałaby sensownego, dojrzałego, popartego doświadczeniem wsparcia świadczącego o generatywnej trosce rodziców. Nieangażowanie się w problemy dorosłych dzieci łączy się czasem z postawą przyzwolenia na wszystko (przy prezentowaniu opinii: „oni są dorośli”), za czym kryją się nierzadko brak troski, wygodnictwo życiowe czy osłabienie więzi z dorosłymi dziećmi.

Za istotną formę zagrożeń rozwoju w omawianym okresie można też uznać nadmierne propagowanie rozmaitego typu treningów (np. autoprezentacyjnych), w ramach których następuje uczenie swoistej „gry” osłabiającej naturalne i indywidualne zachowania jednostki, co utrudnia budowanie bliskich, opartych na szczerości związków i spontaniczne otwarcie się wobec drugiego człowieka.

### Komercjalizacja roli rodzicielskiej

Swoisty rodzaj zagrożenia dotyczy podjęcia i odgrywania drugiej obok małżeństwa istotnej roli rodzinnej, jaką jest rodzicielstwo. Obejmuje ono zjawisko tzw. komercjalizacji tej roli i relacji rodziców z dzieckiem, polegające na „definiowaniu ról matki i ojca w kategoriach konsumentów określonych dóbr związanych z pełnieniem funkcji rodzica” (Jasielska i Maksymiuk, 2011, s. 33).

Powyższe zagrożenie wiąże się z występowaniem dwóch ważnych tendencji: (1) traktowania i charakteryzowania rodziców jako inwestorów; (2) wykorzystywania wiedzy psychologicznej w generowaniu zachowań rodziców dotyczących zakupów. Zjawisko to można zaobserwować w działaniach marketingowych. Chodzi o tzw. marketing parentingowy, występujący często w reklamie o znamionach manipulacji społecznej, kiedy to wykorzystuje się wyniki analizy podatności rodziców na tzw. czynnik marudzenia dziecka proszącego o określony zakup. W modelach marketingowych wykorzystywana jest wiedza o relacjach rodzinnych, z uwzględnieniem zarówno specyfiki rodzin posiadających dzieci, jak i wydarzeń krytycznych. Można mówić o modelu typu „samotne kobiety w średnim wieku z małymi dziećmi” (*Mobys mother older; baby younger*) lub o modelu „rodziny z dziećmi z pracującymi rodzicami” (*Dewks dual earners with kids*), ponadto uwzględnia się modele z wydarzeniami krytycznymi, takimi jak na przykład narodziny dziecka, pójście dziecka do szkoły (Jasielska i Maksymiuk, 2011).

Omawiane zjawisko dotyczy rozumienia i wykorzystania rodzicielstwa w kategoriach ekonomicznych i marketingowych, co prowadzi do ujmowania dzieci w kategoriach rynkowych i do aprobaty komercjalizacji dzieciństwa. Skutkiem tych procesów może być zubożenie treściowego aspektu pełnienia roli rodzicielskiej przez sprowadzenie jej głównie do kwestii związanej z zakupami dla dziecka (odnoszącymi się często do sztucznie wzbudzanych potrzeb) oraz specyficzne zmiany w funkcjonowaniu rodziny, które dotyczą szczególnie: (1) braku i/lub niestabil-

ności wzorów odgrywania ról rodzicielskich; (2) manipulacyjnego wykorzystywania przyjmowanej współcześnie tezy o dwustronności wpływów między rodzicami a dziećmi, czyli oddziaływaniu nie tylko rodziców na dzieci, ale także dzieci na rodziców.

### Brak wartościowych wzorów identyfikacyjnych

Realizację zadań rozwojowych okresu wczesnej dorosłości utrudnia także brak wartościowych wzorców osobowych (modeli identyfikacyjnych) związanych z pełnieniem funkcji społecznych, zwłaszcza rodzinnych. Znaczącą rolę takich wzorców podkreśla się zarówno w dawniejszych (Bandura, 1973), jak i we współczesnych badaniach (Borecka-Biernat, 2004; Kotlarska-Michalska, 2007; Tillmann, 2005). Zwraca się uwagę na brak autorytetów, modeli identyfikacyjnych, zwłaszcza wśród nauczycieli, i na rozproszenie wzorców przekazywanych w systemie edukacyjnym (Hejnicka-Bezwińska, 1997). Podkreśla się ogromną, a niedocenianą współcześnie rolę osób dorosłych (wychowawców, mistrzów), za których pośrednictwem odbywa się podejmowanie zadań rozwojowych dorosłości (Walesa, 2011; Wygotski, 1971). Zdaniem Cz. Walesy (2011, s. 30): „młodzi ludzie potrzebują (...) «rytuałów inicjacyjnych», włączających ich w dorosłość (...), a najczęściej mogą przeżyć tylko quasi-inicjację: bez ukształtowanej świadomości, bez wzorca życia, bez przewodnika i mistrza. W takiej sytuacji nie kształtują się kompetentne działania ani w pełni ustrukturyzowane uczestniczenie”.

Młodzi ludzie, nie mając oparcia na wartościowych wzorcach osobowych – wielu z nich nie doświadcza oddziaływania pełnych, jednolitych i wartościowych modeli identyfikacyjnych (Rosada, 2012) – są szczególnie podatni na inne wpływy, często o znamionach manipulacji. Obejmują one między innymi propagowanie przez media (a zwłaszcza telewizję) określonego sposobu funkcjonowania w rolach społeczno-rodzinnych, na który składa się: preferowanie wygodnego stylu życia, postaw typu „mieć”, brak odpowiedzialności,

promowanie alternatywnych form życia rodzinnego. Towarzyszy temu ze strony mediów wzbudzanie sztucznych potrzeb i prezentowanie określonych ideologii sprzyjających interesom różnych firm, na przykład farmaceutycznych, kosmetycznych, odzieżowych (Braun-Gałkowska, 2006; Kawalec, 2005; Mc Daniel i Bradley, 2008). Osobną grupą oddziaływań mediów stanowią takie, które sprzyjają uczestnictwu młodych ludzi nie tyle w rzeczywistości realnej, ile w wykreowanej kulturowo, „wirtualnej”, zachęcając do życia nijakiego, pozbawionego twórczej perspektywy rozwojowej (Walesa, 2011; Zagórska, 2004).

Podobne działania, nie sprzyjając podejmowaniu i właściwemu pełnieniu zadań rozwojowych przez młodych dorosłych, są potęgowane przez promowanie nierozwojowej aktywności utożsamianej często z ruchliwością i/lub myloną z nadpobudliwością. Zauważyć można tendencję do traktowania wszelkiej aktywności jako wartości, podczas gdy ważny jest sposób, rodzaj oraz cel zaangażowania, czyli: „jak”, „w co” i „po co” angażuje się jednostka. Ogólny zalew informacji ze strony środków masowego przekazu, powodujący stres informacyjny (Ledzińska, 2002), utrudnia młodym dorosłym wybory aktywności skierowanej na rozwój. Dokonywanie takich wyborów byłoby ułatwione w warunkach dostarczania jednostce rzetelnych informacji (Ledzińska, 2002).

### **Frustracja generatywności**

Rozwój w wieku średnim wiąże się przede wszystkim ze zdolnością do generatywności, zwanej też kreatywnością międzygeneracyjną (Kotre, 1996), i determinowaną przez nią troską o młode pokolenie (szczególnie o własne dzieci), z dzieleniem się własnym doświadczeniem życiowym, przekazywaniem tradycji (Erikson, 1968). Do istotnych zagrożeń rozwoju w tym okresie życia należy zatem zaliczyć: (1) problemy z osiągnięciem generatywności – deprywacja tej potrzeby zaczyna się już we wczesnej dorosłości – między innymi w związku z częstym wyborem nieposiadania dziecka i niepodejmowania roli rodziciel-

skiej; (2) trudności z jej realizacją, co wiąże się z dokonującymi się zmianami o charakterze systemowym, polegającymi między innymi na wychowywaniu młodszych pokoleń ku zbyt szeroko rozumianej autonomii, niezależności i poleganiu jedynie na sobie.

W tym kontekście utrudniona jest istotna dla rozwoju zarówno rodziców, jak i dzieci (Bakiera, 2008) komplementarność oddziaływań rodzice–dorastające/wchodzące w dorosłość dzieci, a zwłaszcza przekaz generatywnej troski (autentycznego wspierania rozwoju dzieci przy dostosowaniu postaw wychowawczych do poziomu rozwoju dziecka), w wyniku której dzieci osiągają poczucie bezpieczeństwa, a rodzice poczucie bycia potrzebnym (Bakiera, 2008; 2013).

Trudności w osiągnięciu generatywności mają swoje źródło w procesie transformacji ogółu zjawisk społecznych obejmujących także rodzinę. Rodzice, sami czując się zagubieni we współczesności (w chaosie wartości), nie potrafią udzielać stosownego wsparcia własnym, zwłaszcza dorastającym dzieciom (Kotlarska-Michalska, 2007). Przeżywane przez rodziców dylematy wychowawcze można podzielić na trzy typy: (1) moralne, dotyczące przekazu wartości uznanych za istotne; (2) obejmujące dokonanie hierarchii zadań wybieranych jako ważne; (3) związane z wyborem postawy wychowawczej wobec dziecka. Zwraca się przy tym uwagę na ograniczenie wpływów wychowawczych do uwzględniania potrzeb edukacyjnych i samo-realizacyjnych dziecka, na niekorzyść (ograniczenie) starań w kształtowaniu jego osobowości, czyli – jak twierdzi Anna Kotlarska-Michalska (2004, s. 341) – preferowanie tych działań wychowawczych, które bardziej sprzyjają rozwojowi „człowieka wykształconego” niż „człowieka dobrze wychowanego”.

Nietrwałość rodziny sprawia, że niekiedy dorośli w wieku średnim zdolni do generatywnej troski nie mają komu jej przekazać. Zjawisko to obejmuje także wymiar relacji dziadków z wnukami, upośrednionych znacząco charakterem relacji z rodzicami (Downs, 1989; Kahana i Kahana, 1970; Kornhaber i Wood-

wand, 1985; Troll i Bengtson, 1979; Tyszkowa, 1990).

W przypadku dziadków, wśród których liczną grupę stanowią osoby w średnim wieku, wiąże się to z nietrwałością związków ich dorosłych dzieci. Skutkiem tego jest brak podtrzymywania więzi rodzinnych i niska częstotliwość wzajemnych kontaktów, co utrudnia przekaz międzypokoleniowy i tworzenie się tożsamości rodzinnej leżącej u podstaw tożsamości jednostki. W konsekwencji ogranicza się perspektywa biograficzna człowieka.

### **Egocentryzacja i infantyliczacja dorosłych**

Następstwem osłabienia bądź zaniku zdolności do generatywności są takie działania, w których rezultacie pojawiają się nadmierna koncentracja na sobie (wtórna egocentryzacja), sprowadzenie własnych zainteresowań do troski jedynie bądź przede wszystkim o własne dobro: wygląd, zdrowie, wygodę (Bakiera, 2009; 2013; Erikson, 1968; 1997), przy zarysowującej się tendencji do wymagania dojrzałych zachowań od pokoleń młodszych. Temu stanowi rzeczy (w przypadku osób mających rodzinę) towarzyszy często chętnie utrzymywanie tzw. relacji poziomych w strukturze systemu rodzinnego w podsystemie rodzicielskim, niemających charakteru wychowawczego (jedynie koleżeński), a znamionujących łatwą rezygnację z pełnienia funkcji rodzicielskiej, co bywa błędnie uznawane za przejaw prawidłowych relacji o charakterze partnerskim (Bogunia-Borowska, 2006; Braun-Gałkowska, 1992; Harwas-Napierała, 2009).

Ten rodzaj tendencji pozbawia dorosłych zdobywania nader istotnych treści płynących z właściwego pełnienia ról rodzicielskich stanowiących wartościowe tworzywo rozwoju indywidualnego (Tyszkowa, 1996) i zarysowuje się na ogół już we wcześniejszej fazie dorosłości, pozostając w związku z zanikaniem klarowności struktury rodziny, tak istotnej dla zapewnienia odpowiedniej hierarchii podsystemów w strukturze rodziny (Minuchin, 1978).

### **Utrudnienia w osiągnięciu profesjonalizacji zawodowej**

Istotne zagrożenie dla rozwoju indywidualnego stanowi kwestia specjalizacji (profesjonalizacji) zawodowej. Często ma ona swoje źródło we wczesnej fazie dorosłości i wiąże się w znaczącym stopniu z warunkami startu zawodowego młodych ludzi. Badacze (Manek, 2008; Walesa, 2011) zwracają uwagę na ważną, a niedocenioną współcześnie rolę osoby pełniącej funkcję opiekuna młodego człowieka podejmującego pracę, a także na rodzaj (formalny czy spontaniczny) podejmowania się tej roli. Spontaniczne zaangażowanie w opiekę nad młodym pracownikiem ułatwia właściwe pełnienie przez niego roli zawodowej (Manek, 2008)

Długa, niepewna (niestabilna) droga zdobywania zawodu i trudności w podejmowaniu roli zawodowej związanej z kierunkiem osiągniętego wykształcenia, zalew wielu, często nie w pełni wartościowych ofert zatrudnienia powodują niedostatek ustaleń w zakresie zdobywanej profesji; a co się z tym wiąże, zakłócona jest ciągłość rozwoju zawodowego potęgowana przez prace dorywcze, przypadkowe, niesprzyjające wyraźnemu określeniu zawodowemu jednostki i uzyskaniu tożsamości zawodowej. Tego typu często podejmowane prace, stanowiąc formę „zarabiania na moratorium”, mogą znacznie utrudniać realizację zadań rozwojowych dorosłości (Czerka, 2007).

Do istotnych zagrożeń rozwoju w okresie średniej dorosłości, utrudniających podejmowanie i/lub pełnienie zadań rozwojowych, należy także uleganie kultowi wiecznej młodości jako standardu wartościowania siebie i własnego życia (zarówno wyglądu, jak i sposobu pełnienia funkcji społecznych, zwłaszcza rodzinnych), niepozwalające na rozwijanie dojrzałych form zachowania i stosowne do wieku odgrywanie ról człowieka dorosłego (Tyszkowa, 1987). Rezultatem tego stanu rzeczy jest zaznaczająca się infantyliczacja dorosłych przy obserwowanym przyzwoleniu społecznym na nią (Bogunia-Borowska, 2006; Harwas-Napierała, 2009; Straś-Romanowska, 2008).



Rozwój w okresie późnej dorosłości obejmuje przede wszystkim działania zmierzające do osiągnięcia równowagi wewnętrznej, integracji psychicznej (rozmaicie określanej w literaturze przedmiotu), świadczącej o udanym życiu i zadowoleniu (poczuciu szczęścia i spełnienia) z jego przebiegu (Erikson, 1968). Możliwości jednostki do podejmowania tych działań zdeterminowane są znacząco poziomem rozwoju osiągniętym na wcześniejszych etapach dorosłości, a także aktualnymi warunkami życia człowieka, zwłaszcza stanem zdrowia i charakterem relacji z innymi, przede wszystkim z członkami rodziny. Zagrożeniem rozwoju w tej fazie życia będą zatem te czynniki (zjawiska, działania), które uniemożliwiają lub utrudniają wspomnianą dążność do osiągnięcia integracji psychicznej, niesprzyjając szczególnie refleksji nad własnym życiem. Należą do nich między innymi: niestabilność zjawisk i środowisk społecznych, kult sprawności praktycznych, znacząco przyspieszone tempo życia, chaos wartości (np. Straś-Romanowska, 2008).

Specyfika funkcjonowania w tym okresie życia ma także znaczne uwarunkowanie wyznaczane przez typ kultury. Dobrą ilustracją tego stanu rzeczy jest między innymi zrealizowany w 2011 roku przez Stéphana Robelina film francuski pt. *Zamieszkajmy razem*. Ukazuje on znaczące zubożenie treści życia osób w późnej dorosłości, zwłaszcza tych, które nie podjęły zadań rozwojowych związanych z rodziną, niezdolnych do generatywnej troski o młodsze pokolenie, przepelnionych nieco żalną tęsknotą za młodością rozpatrywaną głównie w perspektywie potrzeb i doznań seksualnych.

Podsumowując: determinowane przez systemowe zmiany społeczne i wspomniane zjawiska utrudnienia (opracowanie nie obejmuje ogółu tych zjawisk) w realizowaniu zadań rozwojowych stanowią zagrożenie dla rozwoju indywidualnego przez pozbawianie jednostki istotnych treści stanowiących wartościowe tworzywo (podstawę) tego procesu.

## KIERUNKI PROFILAKTYKI ZAGROŻEŃ ROZWOJU

Analiza literatury przedmiotu umożliwiła ukanie trzech istotnych obszarów, w których ramach można by nakreślić działania pomocne w stwarzaniu warunków pomyślnego rozwoju człowieka (m.in. dotyczące środowiska rodzinnego), mające także walory profilaktyki. Obejmują one potrzebę kształtowania dojrzałości osobowej dorosłych małżonków i rodziców (Rostowska, 2003), uczenie dzieci i młodych ludzi dokonywania wyborów celów i obszarów zaangażowania własnej aktywności oraz strategii rozpoznawania technik manipulacyjnych i radzenia sobie z nimi.

Obszar pierwszy dotyczy kształtowania dojrzałości osobowej dorosłych. Można to osiągnąć przez wzmacnianie dorosłych członków rodziny i znaczenia małżeństwa (każdego z małżonków indywidualnie i jako pary) jako podstawowego podsystemu tworzącego podstawę zdrowej rodziny (Satir, 2000). Zarysowuje się także konieczność promowania zasadności dojrzałego pełnienia ról rodzinnych, które w przypadku ról rodzicielskich opierałyby się na przejawianiu coraz bardziej zanikającej troski o dzieci (młodsze pokolenia), realizowanej przy zachowaniu tzw. relacji pionowych w systemie rodzinnym, które mają charakter wychowawczy (Braun-Galkowska, 1992). Ta właśnie troska stwarza najlepsze warunki do rozwoju indywidualnego zarówno dzieci, jak i rodziców, w tym także ich procesów tożsamościowych (Bakiera, 2008; Erikson, 1968; Harwas-Napierała, 2009).

Obszar drugi obejmuje uczenie dzieci, dorastających i młodych dorosłych dokonywania właściwych wyborów i strategii selekcji aktywności wartościowej i istotnej dla ich rozwoju. W związku z następującą transformacją rodziny i pozostawania jej pod wpływem różnorodnych i intensywnych oddziaływań zewnętrznych dużego znaczenia dla rozwoju nabierają spontaniczne wybory dziecka. Zarysowuje się konieczność wyposażenia go w umiejętność ich samodzielnego dokonywania (Tysza, 2002), z uwzględnieniem perspektywy sensownego lokowania włas-

nej aktywności w obszarze istotne dla rozwoju. Dotyczy to także dorastającej młodzieży i młodych dorosłych, których wybory życiowe są szczególnie ważne w procesie rozwoju w okresie dorosłości, a zwłaszcza w kształtowaniu się procesów tożsamościowych (Pulkkinen i Caspri, 2002). Dużego znaczenia z omawianego punktu widzenia nabierają też inne swoiste kompetencje jednostki, odnoszące się do właściwego różnicowania szans i zagrożeń rozwojowych „przy adekwatnych i realistycznych kryteriach prawdy i fałszu, dobra i zła, piękna i brzydoty” (Walesa, 2011, s. 29). Kształtują się one pod wpływem wychowawczego oddziaływania dorosłych (mistrzów) poprzez stopniowe, umiejętnie zachęcanie dzieci i młodzieży do uczestniczenia w życiu społecznym (Walesa, 2011).

Trzeci obszar, w którego ramach można uruchomić działania sprzyjające tworzeniu warunków pomyślnego rozwoju jednostki w perspektywie profilaktyki zagrożeń, dotyczy uczenia zdolności i strategii obrony przed wszechogarniającą manipulacją społeczną (propagandą, reklamą). Chodzi o kształtowanie u członków rodziny zdolności do krytycznego myślenia i o wyższy poziom gruntownej edukacji.

Podstawą tej zdolności jest umożliwienie w rodzinie (i poza nią) zdobywania trojkiego rodzaju umiejętności (Ekman, 1997; Harwas-Napierała, 2005; Rostowska, 2001): (1) umiejętności odczytywania technik manipulacyjnych realizowanych przez media, reklamę i działania rynku; (2) umiejętności obserwowania zachowań innych osób i wykrywania motywów, którymi się kierują; (3) umiejętności radzenia sobie z manipulacją – z tzw. miękkim totalitaryzmem (Straś-Romanowska, 2008, s. 21), między innymi komunikowanie manipulatorowi, że wykryło się jego działania.

Umiejętności tych nie posiadają jeszcze dzieci i młodzież. Stąd też zadaniem dorosłych, w ramach szeroko pojętej generatywności, jest objęcie młodszych pokoleń troską i ochroną przed zagrażającym zniewoleniem dokonującym się w ramach procesów manipulacyjnych. Warto by także w ramach edukacji dorosłych ochraniać rodzinę między inny-

mi przed popadaniem w skrajności w wyborze wzorców funkcjonowania rodzinnego i stylów wychowania dzieci, aby uniknąć szkodliwych dla rodziny skutków, takich jak na przykład zbytne nasilenie postaw indywidualistycznych, prowadzących do zaniku więzi rodzinnych i utrudniających kształtowanie się stabilnej tożsamości, co istotnie zaburza proces rozwoju indywidualnego jednostek tworzących rodzinę. Przede wszystkim jednak trzeba by przywrócić należną rangę wychowaniu. Wychowaniu opartemu na trosce, stawianiu wymagań stosownych do możliwości rozwojowych dziecka i wyraźnym, jasnym określaniu granic.

Kwestię profilaktyki zagrożeń rozwoju można rozpatrywać także w szerszym kontekście wspomagania rozwoju człowieka, rozumianego jako stwarzanie warunków do pomyślnego przebiegu tego procesu. Wspomaganie to obejmuje zarówno takie oddziaływanie, które jednostka może sama stosować wobec siebie w ramach autokreacji rozwoju, oraz te, które stanowią domenę jej środowiska społecznego, zwłaszcza rodzinnego.

Realizacja tych działań jest możliwa w ramach dwóch (przenikających się w praktyce) nurtów: (1) edukacyjnego i (2) terapeutycznego przejawiającego się w formie niespecjalistycznej i specjalistycznej. Pierwszy z nich polega na popularyzowaniu podstawowej wiedzy o rozwoju człowieka, pomocy w jej zdobywaniu, selekcji i korzystaniu z niej. Drugi realizowany w formie niespecjalistycznej obejmuje udzielanie podtrzymującego wsparcia przez osoby bliskie (małżonków, partnerów życiowych, przyjaciół). Znaczącą rolę rodziny jako grupy wsparcia w realizowaniu zadań rozwojowych akcentują współcześni badacze (Rostowska, 2008).

Na terapeutyczny (uspokajający) charakter szczerzej przyjacielskiej rozmowy, podczas której można nabrać dystansu do doświadczanych trudności, czego skutkiem może być znalezienie wyjścia z trudnej sytuacji, w jakiej jest dana jednostka, zwracano uwagę już dawno. W literaturze psychologicznej wskazuje się na istotną rolę empatii (jej niedosyt we współczesnych relacjach międzyludzkich można

wyraźnie zauważyć), a zwłaszcza umiejętności tzw. empatycznego słuchania (Stewart, 2002) w rozwoju jednostki i w kształtowaniu wysokich jakościowo związków obejmujących przede wszystkim relacje małżeńskie. Empatyczne wysłuchanie osoby potrzebującej pomocy, przy zapewnieniu jej warunków psychologicznego bezpieczeństwa (braku krytycznego nastawienia), stanowi często formę ważnego wsparcia ułatwiającego uzyskanie innej perspektywy wobec przeżywanych trudności i sprzyja wystąpieniu u potrzebującej pomocy zachowań o charakterze rozwojo-

wo wyższym, bardziej dojrzałych. W ramach omawianego nurtu wspomaganie rozwoju można wyróżnić także specjalistyczną formę, realizowaną przez psychologa (terapeutę), który na podstawie swojej wiedzy i doświadczenia może udzielić pomocy w przypadku doświadczanych przez jednostkę trudności, zwłaszcza w ramach tzw. podejścia rozwojowego (Harwas-Napierała, 2012), obejmującego pomoc w realizacji ważnych dla jej rozwoju zadań, szczególnie w trudnych fazach przejścia między poszczególnymi okresami dorosłości.

## BIBLIOGRAFIA

- Bakiera L. (2008), Rozwojowe współdziałanie pokoleń w rodzinie. *Psychologia Rozwojowa*, 13, 1, 25–37.
- Bakiera L. (2009), Wartość małżeństwa w rozwoju człowieka dorosłego [w:] B. Hawnas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, 25–57. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bakiera L. (2013), *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Bandura A. (1973), *Aggression. A social learning analysis*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc.
- Bauman Z. (2000), *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic.
- Bogunia-Borowska M. (2006), Infantylicyzacja kulturowa. Adolescencja dzieci oraz infantylicyzacja dorosłych [w:] M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, 13–44. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Borecka-Biernat D. (2004), Modelujący wpływ rodziców na kształtowanie się emocjonalno-obronnej i racjonalnej strategii radzenia sobie młodzieży w społecznych sytuacjach trudnych. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 2, 77–90.
- Braun-Galkowska M. (1992), *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Galkowska M. (2006), Treść programów telewizyjnych jako czynnik oddziaływania na widzów [w:] A. Gała, J. Ulfik-Jaworska (red.), *Czas pusty*, 11–30. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Czerka E. (2007), *Rodzinne uwarunkowania odraczania wejścia w dorosłość u młodych mężczyzn*. Kraków: Impuls.
- Downs V. (1989), The grandparent – grandchild relationship [w:] J.F. Nussbaum (ed.), *Life – span communication: normative processes*, 257–281. New Jersey: Hilldale.
- Dyczewski Z. (1993), *Kultura polska w procesie przemian*. Lublin: TN KUL.
- Ekman P. (1997), *Kłamstwo i jego wykrywanie w biznesie, polityce, małżeństwie*. Warszawa: PZN.
- Erikson E. (1968), *Identity youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson E. (1997), *The Life Cycle Completed*. New York: W.W. Norton.
- Frydrychowicz S. (2009), Komunikacja interpersonalna jako wartość rozwojowa rodziny [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, 91–107. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała B. (2005), Etyczne aspekty manipulacji. *Poznańskie Studia Teologiczne*, 18, 248–259.
- Harwas-Napierała B. (2008), *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Harwas-Napierała B. (2009), Rodzina jako wartość a współczesność [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina jako wartość w rozwoju człowieka*, 11–23. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Harwas-Napierała B. (2012), *Dorosłość jako spełnienie*. Kraków: Libron.
- Havighurst R.J. (1981), *Developmental task and education*. New York: Longmans.
- Hejnicka-Bezwińska T. (1997), *Orientacje życiowe młodzieży*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Jasielska A., Maksymiuk R. (2011), Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 2, 33–49.
- Kagitcibasi C. (1996), *Family and human development across cultures*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kahana B., Kahana E. (1970), Grandparenthood from the perspective of the developing grandchild. *Developmental Psychology*, 3, 98–105.
- Kawalec P. (2005), Od świata wirtualnego do świata osób. Społeczeństwo informacyjne a wyzwania i zagrożenia dla uczestnictwa. *Ethos*, 18, 1–2, 163–183.
- Kornhaber A., Woodward K. (1985), *Grandparent grandchild. The vital connection*. Oxford: Transaction Books.
- Kotlarska-Michalska A. (2004), Dylematy wychowawcze w rodzinach polskich [w:] K. Manes-Holka (red.), *Społeczeństwo. Demokracja. Edukacja*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Kotlarska-Michalska A. (2007), Czynniki utrudniające tworzenie się tożsamości współczesnej młodzieży [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność*, 129–155. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kotre J. (1996), *Outliving the self. How we live on in future generations*. New York: W.W. Norton.
- Ledzińska M. (2002), Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 77–96.
- Manek A.M. (2008), Start zawodowy jako wyzwanie rozwojowe. *Psychologia Rozwojowa* 13, 2, 23–36.
- Mc Daniel K., Bradley B. (2008), Desires. “Mind”. *A Quarterly Review of Philosophy*, 117, 267–302.
- Minuchin S. (1978), *Families and family therapy*. London, Cambridge.
- Pulkkinen L., Caspi A. (2002), *Paths to successful development*, Cambridge: University Press.
- Rosada S. (2012), *Rola wzorców identyfikacyjnych w kształtowaniu się statusów tożsamości u młodych dorosłych*. Praca magisterska niepublikowana. Poznań.
- Rostowska T. (1991), Poziom jakości małżeńskiej rodziców a kształtowanie się osobowości ich dzieci. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Pedagogica et Psychologica*, 28, 37–44.
- Rostowska T. (2001), *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rostowska T. (2003), Dojrzałość osobowa jako podstawowe uwarunkowanie życia małżeńskiego i rodzinnego [w:] I. Janicka, T. Rostowska (red.), *Psychologia w służbie rodziny*, 45–55. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Rostowska T. (2008), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Impuls.
- Satir V. (2000), *Terapia rodziny. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Steuken S., Borazon J. (2002), Koncepcja małżeństwa własnego i obraz małżeństwa rodziców u młodzieży o różnym poziomie poczucia bezpieczeństwa [w:] T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Rodzina – rozwój – praca*, 37–55. Łódź: WSI.
- Stewart J. (2002), *Mosty zamiast murów*. Warszawa: PWN SA.
- Straś-Romanowska M. (1997), Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, J. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 17–26. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Straś-Romanowska M. (2008), Szanse i zagrożenia rozwoju człowieka we współczesnym świecie [w:] J.M. Bogdanowicz, M. Lipowska (red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju*, 15–24. Kraków: Impuls.
- Tillmann K.J. (2005), *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: PWN.
- Troll L., Bengtson V.L. (1979), Generations in the family [w:] W.R. Burr, R. Hill, R.I. Nye, L. Reiss (eds.), *Contemporary theories about the family*, 127–161, v. 1. New York, The Free Press.
- Tyszka Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tyszkowa M. (1987), Rozwój człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych psychologii. *Oświata Dorosłych*, 2, 65–73.
- Tyszkowa M. (1990), *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań: Grant CPBP.



- Tyszkowa M. (1996), Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, 124–150, t. 1. Warszawa: PWN.
- Walesa Cz. (2011), Szanse i zagrożenia człowieka XXI wieku (zarys problematyki psychologicznej). *Horyzonty Psychologii*, I, 1, 23–36.
- Wygotski L. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Zagórska W. (2004), *Uczestnictwo młodych dorosłych w rzeczywistości wykreowanej kulturowo*. Kraków: Universitas.



MARTYNA OLBROMSKA  
ADAM PUTKO

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań  
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań  
e-mail: olbromska@amu.edu.pl  
adam.putko@amu.edu.pl

## Percepcyjny i kognitywny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD – przegląd badań

### The perceptual and cognitive component of theory of mind in children with ADHD – a review of studies

**Abstract.** Attention Deficit Hyperactivity Disorder is not only associated with executive dysfunction but also – according to the research results – with an impairment of social cognition. This paper is a review of research on social cognition in children with ADHD that focuses on two groups of abilities: the cognitive and the perceptual component of theory of mind, according to the view developed by Tager-Flusberg and Sullivan (2000). The results have shown no deficit or only a minor impairment in the cognitive component of theory of mind, at least in the studies using traditional measures of theory of mind. In contrast, the studies on the recognition of emotions in children with ADHD have shown a clear impairment in the perceptual component. In the conclusion, possible explanations for the deficits of social cognition in children with ADHD have been pointed out, including those associating them with executive dysfunction. Attention has also been drawn to the fact that the occurrence of ADHD types could be a possible factor responsible for the diversity of the research results.

**Key words:** ADHD, social cognition, cognitive and perceptual component of theory of mind

**Słowa kluczowe:** ADHD, poznanie społeczne, kognitywny i percepcyjny komponent umysłu

#### WPROWADZENIE

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniem koncentracji uwagi (*Attention Deficit Hiperactivity Disorder* – ADHD) jest obecnie jednym z najczęściej diagnozowanych zaburzeń okresu dzieciństwa. Średnia częstość występowania tego zaburzenia wśród dzieci i młodzieży poniżej 18. roku życia jest szacowana na 5,29% (Polanczyk i in., 2007; Pisula i Wolańczyk, 2005). W obrazie klinicznym ADHD na plan pierwszy wysuwają się trzy grupy objawów: (1) zaburzenia uwagi, (2) nadruchliwość oraz (3) impulsywność, traktowane według klasyfikacji DSM-IV

jako główne cechy kryterialne tego zaburzenia (Wciórka, 2008). W funkcjonowaniu dzieci z tym zaburzeniem mniej lub bardziej powszechne są również inne cechy, takie jak między innymi: ogólne trudności w uczeniu się, opóźniony rozwój językowy czy też deficyty w poznaniu społecznym (Pisula i Wolańczyk, 2005). Niniejszy artykuł koncentruje się na tym ostatnim aspekcie zespołu ADHD, na temat którego istnieje względnie niewiele badań. Poznanie społeczne definiowane jest w literaturze przedmiotu jako kodowanie, przechowywanie, wyszukiwanie i przetwarzanie informacji o charakterze społecznym oraz wykorzystywanie tych informacji w proce-

sie planowania zachowań i działania (Striano i Reid, 2008). Jest to grupa zdolności obejmująca umiejętność wnioskowania o emocjach i stanach umysłowych innych osób, umiejętność empatii czy rozumienia żartów, ironii i humoru (Uekermann i in., 2010).

W nurcie badań nad poznaniem społecznym wyodrębnioną pozycję zajmują badania nad teorią umysłu, czyli zdolnością do wyjaśniania lub przewidywania zachowania innych osób poprzez przypisywanie im stanów umysłowych (Perner, 1991; Wellman, 1990; por. również Białecka-Pikul, 2002; Kielar-Turska, 2000; Putko, 2008). Celem artykułu jest dokonanie przeglądu obecnego stanu badań nad dwoma komponentami teorii umysłu u dzieci z ADHD – kognitywnym i percepcyjnym – wyodrębnionymi zgodnie z koncepcją Helen Tager-Flusberg i Kate Sullivan (2000). Uważamy, że rozróżnienie tych dwóch komponentów ma przede wszystkim walor klasyfikacyjny i pozwala uporządkować problematykę badań, natomiast w interpretacji wyników konieczne stanie się odwołanie również do innych koncepcji rozwijanych w nurcie badań nad poznaniem społecznym. Nasz przegląd rozpoczniemy od przedstawienia przejawów zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym dzieci z ADHD, aby następnie przejść do analizy wyników badań nad teorią umysłu w tej grupie zaburzeń.

## **FUNKCJONOWANIE SPOŁECZNE DZIECI Z ADHD**

W interakcjach społecznych dzieci z ADHD zauważa się wiele cech odbiegających od tych ujawnianych przez dzieci rozwijające się normalnie. Badania wykorzystujące metodę obserwacji wykazały, że dzieci z ADHD wprawdzie częściej niż grupa kontrolna inicjują interakcje społeczne (Buhrmester i in., 1992, za: Nijmeijer i in., 2008) lub są zainteresowane kontaktem z innymi, lecz sposób nawiązywania go cechuje nachalność (Frankel i Feinberg, 2002). Ich zachowania są nieadekwatne do sytuacji i dzieci te mają trudności w dostosowaniu się do

zastanych warunków społecznych (Barkley, 1997). Badania wskazują również na występowanie agresji werbalnej i fizycznej, łamanie norm, wrogie i kontrolujące zachowania (Nijmeijer i in., 2008). Dzieci z ADHD, ze względu na wymienione zachowania, często spotykają się z odrzuceniem i brakiem akceptacji ze strony rówieśników (Mrug i in., 2005), nawet po krótkich, jednodniowych czy 20-minutowych, kontaktach (Erhardt i Hinshaw, 1994; Pelhalm i Bender, 1982, za: Nijmeijer i in., 2008). Mają też zazwyczaj mniej przyjaciół niż rówieśnicy (Hoza i in., 2005). Co więcej, szacunki dotyczące liczby przyjaźni znacznie różnią się między rodzicami i nauczycielami a dziećmi z ADHD, które oceniają, że mają więcej przyjaciół, niż wskazali ich rodzice i nauczyciele. Według Judith Nijmeijer i współpracowników (2008) różnica ta może być konsekwencją odmiennych definicji przyjaźni lub niezgodnego z rzeczywistością obrazu siebie u dzieci z ADHD. Przytoczone tu dane wskazują na trudności w funkcjonowaniu społecznym dzieci z ADHD. Brak akceptacji ze strony środowiska społecznego w okresie średniego i późnego dzieciństwa, a także adolescencji, ma ogromny wpływ na rozwój społeczny dziecka, a potem dorastającego człowieka. Wskazuje się, że wskutek alienacji dziecko ma mniej okazji do ćwiczenia umiejętności społecznych wśród rówieśników, woli się kontaktować z dorosłymi niż dziećmi (Nijmeijer i in., 2008). Wszystko to wpływa na poziom umiejętności społecznych, a także na ogólną samoocenę dziecka. Badania jakości życia u dzieci z ADHD wykazały, że jest ona obniżona w porównaniu z dziećmi bez zaburzeń rozwojowych. Co więcej, wykazano, że jest ona obniżona nawet w stosunku do dzieci przewlekle chorych na astmę (zob. Danckaerts i in., 2010). Występuje również negatywna zależność między nasileniem symptomów ADHD a poziomem jakości życia – im większe nasilenie symptomów ADHD, tym niższa jakość życia (zob. Danckaerts i in., 2010). Opisane wyżej przejawy i konsekwencje zaburzeń funkcjonowania społecznego (odrzucenie przez rówieśników, obniżona jakość życia) ukazują ich wagę

dla życia dzieci z ADHD oraz stawiają pytania o ich przyczyny.

W dalszej części artykułu przejdziemy do przeglądu badań nad poznaniem społecznym u dzieci z ADHD, które koncentrowały się na zdolnościach zaliczanych do obszaru teorii umysłu lub blisko z nią spokrewnionych i przypisywały obniżonym zdolnościom w tym zakresie, przynajmniej częściową, odpowiedzialność za zaburzenia w zachowaniach społecznych tych dzieci.

## TEORIA UMYŚLU U DZIECI Z ADHD

Zgodnie z komponentowym modelem teorii umysłu Helen Tager-Flusberg i Kate Sullivan (2000) w zbiorze zdolności obejmowanych terminem „teorii umysłu” można wyodrębnić dwa ich rodzaje: kognitywne i percepcyjne. Komponent kognitywny obejmuje zdolności związane z wyjaśnianiem i przewidywaniem zachowań innych osób na podstawie wnioskowania o stanach umysłowych (przekonaniach, intencjach, pragnieniach, emocjach itp.), natomiast komponent percepcyjny obejmuje zdolności wydawania sądów na temat stanów umysłowych na podstawie bezpośrednio dostępnej informacji percepcyjnej. Do pomiaru kognitywnego komponentu teorii umysłu wykorzystuje się głównie Testy Fałszywego Przekonania (Tager-Flusberg, Sullivan, 2000), z kolei komponent percepcyjny może być diagnozowany, między innymi, za pomocą testów rozpoznawania emocji i innych stanów umysłowych na podstawie ekspresji mimicznej (np. *Reading the Mind in the Eyes Test*; Baron-Cohen i in., 2001).

### Kognitywny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD

Nurt badań nad teorią umysłu w kontekście ADHD jest stosunkowo wąski i został zapoczątkowany przez badania Claire Hughes, Judy Dunn i Adele White (1998) nad dziećmi „trudnymi w prowadzeniu” (*hard-to-manage*). Charakterystyczną cechą tego nurtu, występującą niemal we wszystkich badaniach,

jest rozpatrywanie wyników badań nad teorią umysłu w powiązaniu z wynikami dotyczącymi poziomu funkcji wykonawczych (*executive function*) – procesów odpowiedzialnych za przemyślane, ukierunkowane na cel działanie. Zainteresowanie tymi dwiema dziedzinami procesów poznawczych w ADHD można prawdopodobnie przypisać inspirującym wpływom badań nad autyzmem oraz rozwojem normalnym, w których dość wcześnie zauważono, że zdolności te są z sobą w znacznym stopniu powiązane (przegląd por. np. Perner i Lang, 2000; Putko, 2008).

Spośród sześciu do tej pory przeprowadzonych badań nad kognitywnym komponentem teorii umysłu w kontekście ADHD jedynie w trzech uzyskano wyniki wskazujące na obniżony, w porównaniu z grupą kontrolną, poziom zdolności wchodzących w skład tego komponentu (tabela 1).

Pierwszym z nich jest badanie C. Hughes i współpracowników (1998), w którym oprócz teorii umysłu przedmiotem badania były rozumienie emocji oraz funkcje wykonawcze. Porównywano w nim dzieci „trudne w prowadzeniu” z dziećmi rozwijającymi się normalnie. Teorię umysłu mierzono za pomocą różnych wersji Testów Fałszywych Przekonań. Gdy kontrolowano takie zmienne, jak zdolności językowe i środowisko społeczne, różnice na niekorzyść dzieci „trudnych w prowadzeniu” wystąpiły w Teście Fałszywych Przekonań, wymagającym przypomnienia sobie własnego fałszywego przekonania lub przewidzenia powstania takiego przekonania u innej osoby. Uzyskały one również, w porównaniu z dziećmi rozwijającymi się normalnie, istotnie niższe wyniki w czterech spośród sześciu zadań mierzących funkcje wykonawcze. To jednak w grupie dzieci „trudnych w prowadzeniu”, a nie w kontrolnej, wystąpił także istotny związek między ogólnym poziomem teorii umysłu a funkcjami wykonawczymi. Podsumowując wyniki uzyskane w tym badaniu, należy stwierdzić, że wykazało ono istnienie obniżonego do pewnego stopnia poziomu teorii umysłu u dzieci „trudnych w prowadzeniu” oraz jego powiązanie z zaburzeniami w obszarze funkcji wykonawczych. Zdaniem

Tabela 1. Badania dotyczące kognitywnego komponentu teorii umysłu u dzieci z ADHD

Badanie	Wiek badanej próby (lata; m-ce)	Kryterium włączenia do grupy	Narzędzia	Wynik
Hughes i in. (1998)	3;6–4;6	Wynik w kwestionariuszu Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ) – dzieci „trudne w prowadzeniu”	Testy FP I rzędu	[–]
Buitelaar i in. (1999)	8–18	Diagnoza ADHD (grupa porównawcza: zaburzenia w kierowaniu zachowaniem i dystymia)	Test FP II rzędu	[–]
Charman i in. (2001)	6;7–10;6	Diagnoza ADHD	Dziwne Historie Happé	n.i.
Perner i in. (2002)	4;5–6;6	Wynik na Skali Oceny ADHD-IV (dzieci zagrożone ADHD)	Testy FP II rzędu	n.i.
Sodian i Hülsken (2005)	6;9–11;5	Diagnoza ADHD	Testy FP II rzędu Dziwne Historie Happé Zadanie „epistemiczne“	n.i. n.i. [–]
Yang i in. (2009)	3;3–13;8	Diagnoza ADHD	Test Pozór- -Rzeczywistość Testy FP I rzędu	n.i. n.i.

We wszystkich badaniach z wyjątkiem badania Buitelara i in. (1999) grupę kontrolną stanowiły dzieci rozwijające się normalnie.

Test FP – Test Fałszywych Przekonań, [–] wynik w grupie z ADHD istotnie niższy niż w grupie kontrolnej.

autorów obniżony poziom poznania społecznego w grupie dzieci „trudnych w prowadzeniu” może być bezpośrednią lub pośrednią konsekwencją wyłaniających się wcześniej w rozwoju dysfunkcji wykonawczych, aczkolwiek nie określono bliżej, na czym miały polegać mechanizm wpływu tych dysfunkcji.

Obniżony poziom zdolności składających się na kognitywny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD stwierdzono również w badaniu Jana Buitelara, Marleen van der Wees, Hanny Swaab-Barneveld i Rutgera van der Gaaga (1999). Grupa ta uzyskała istotnie niższe wyniki, w porównaniu z inną grupą kliniczną (zaburzenia w kierowaniu zachowaniem i dystymia), w Testach Fałszywych Przekonań II rzędu, które wymagają rozumienia, co jedna osoba myśli o tym, co myśli druga osoba. Należy jednak podkreślić, że liczebność obu grup była niska (9 dzieci z ADHD oraz 11 dzieci z zaburzeniami w kierowaniu zachowaniem lub dystymią).

Kolejnym badaniem, w którym interesowano się poziomem teorii umysłu u dzieci z ADHD, a także charakterem związku między teorią umysłu i funkcjami wykonawczymi, było badanie Beate Sodian i Christiana Hülskena (2005). Do pomiaru teorii umysłu zastosowano Test Fałszywych Przekonań II rzędu, Dziwne Historie Happé oraz zadanie

Kolejnym badaniem, w którym interesowano się poziomem teorii umysłu u dzieci z ADHD, a także charakterem związku między teorią umysłu i funkcjami wykonawczymi, było badanie Beate Sodian i Christiana Hülskena (2005). Do pomiaru teorii umysłu zastosowano Test Fałszywych Przekonań II rzędu, Dziwne Historie Happé oraz zadanie



wymagające oceny stanu epistemicznego drugiej osoby (Epistemic State Attribution Task). W Teście Dziwnych Historii Happé zadaniem dziecka było wyjaśnienie w terminach mentalistycznych czyjeś zachowania lub wypowiedzi. W zadaniu „epistemicznym” osoba badana oceniała natomiast, w jakim stopniu bohater historyjki jest pewny swojego sądu, który formułuje, dysponując (albo nie dysponując) wszystkimi niezbędnymi informacjami. Pomiar funkcji wykonawczych przeprowadzono za pomocą zadania Odroczonego Prezent, Odroczonego Smakołyk oraz złożonej wersji Gry w Dłonie. Zadania Odroczonego Prezent oraz Odroczonego Smakołyk wymagały od osoby badanej powstrzymania się przez pewien czas od określonego zachowania. W Grze w Dłonie zadaniem osoby badanej było reagowanie przeciwnie do tego, co pokazuje eksperymentator (dłoń zamknięta lub otwarta). Badanie nie wykazało istotnych różnic między dziećmi z ADHD i kontrolną grupą dzieci rozwijających się normalnie pod względem wyników w Teście Fałszywych Przekonań II rzędu oraz w Teście Dziwnych Historii Happé. Istotne różnice na niekorzyść dzieci z ADHD pojawiły się natomiast w zadaniu „epistemicznym”. Zdaniem autorów ten ostatni wynik świadczy o trudnościach dzieci z ADHD w bieżącym reprezentowaniu stanu umysłowego innej osoby w sytuacji, gdy stan ten jest rozbieżny z zachowaniem tej osoby (np. osoba ta trafnie zgaduje, co znajduje się w pudełku, chociaż nie dysponuje wystarczającymi informacjami). Ponadto dzieci z ADHD, w porównaniu z dziećmi rozwijającymi się normalnie, uzyskały niższe wyniki we wszystkich miarach funkcji wykonawczych. Poziom wykonania zadania „epistemicznego” korelował ze złożoną wersją Gry w Dłonie, jednak związek ten odnotowano tylko dla połączonych wyników grupy ADHD i kontrolnej. Autorzy uznali, że rezultat ten świadczy na korzyść hipotezy o wysokich wymaganiach pod względem kontroli hamowania (*inhibitory control*) stawianych przez zadanie „epistemiczne”.

Wyniki pozostałych badań nie dają podstaw do uznania, iż u dzieci z ADHD występuje obniżenie poziomu zdolności składających

się na kognitywny komponent teorii umysłu. Należy do nich badanie Tony’ego Charmana, Frances Carrol i Claire Sturge (2001), w którym oprócz teorii umysłu i funkcji wykonawczych interesowano się poziomem kompetencji społecznych u dzieci z ADHD. Poziom tych kompetencji oceniali rodzice między innymi na skalach odnoszących się do zachowań społecznych, które mogą być realizowane bez mentalizowania, czyli uwzględnienia stanów umysłowych innych osób (np. dzielenie się zabawkami w reakcji na polecenie) oraz do zachowań wymagających mentalizowania (np. oszukiwanie w grach i zabawach). Nie stwierdzono istotnych różnic między dziećmi z ADHD a dziećmi rozwijającymi się normalnie pod względem poziomu teorii umysłu (Dziwne Historie Happé). Wykazano natomiast istotne różnice na niekorzyść dzieci z ADHD w poziomie kompetencji społecznych oraz funkcji wykonawczych (kontroli hamowania mierzonej za pomocą zadania Reaguj – Nie Reaguj, wymagającego reagowania lub powstrzymania się od reakcji w odpowiedzi na określony sygnał). W grupie dzieci rozwijających się normalnie stwierdzono związek kompetencji społecznych (także tych niewymagających mentalizowania) z teorią umysłu. Ujawniono również korelację między miarą teorii umysłu i wykonaniem zadania Reaguj – Nie Reaguj. U dzieci z ADHD takie związki nie wystąpiły. Jest to wynik odmienny od uzyskanego w badaniu C. Hughes i współpracowników (1998), w którym korelacja między teorią umysłu a funkcjami wykonawczymi wystąpiła w grupie dzieci „trudnych w prowadzeniu”, a nie w grupie kontrolnej. Zdaniem autorów uzyskane rezultaty nie wskazują na istnienie obniżonego poziomu teorii umysłu u dzieci z ADHD, potwierdzają jednak występowanie u nich dysfunkcji wykonawczych. Niski poziom kompetencji społecznych dzieci z ADHD może być natomiast związany z trudnościami w bieżącym przetwarzaniu informacji o charakterze społecznym. Autorzy twierdzą, że zastosowane miary teorii umysłu nie wymagały bieżącego przetwarzania informacji o charakterze społecznym, co uniemożliwiło uchwycenie różnic między dziećmi z ADHD a dziećmi rozwijającymi się normalnie.

Josef Perner, Winfried Kain i Petra Barchfeld (2002) również porównali poziom teorii umysłu i funkcji wykonawczych u dzieci zagrożonych ADHD i u dzieci rozwijających się normalnie. Włączenie do grupy dzieci zagrożonych ADHD lub kontrolnej odbywało się na podstawie wyników Skali Oceny ADHD-IV (DuPaul i in., 1998). Gdy kontrolowano poziom inteligencji, nie stwierdzono istotnych różnic między grupami w zadaniach dotyczących teorii umysłu (Testy Fałszywych Przekonań II rzędu i zadania wymagające odróżnienia żartu od kłamstwa), natomiast ujawniono różnice na niekorzyść dzieci zagrożonych ADHD w ogólnym poziomie funkcji wykonawczych (bateria testów NEPSY służąca do oceny poziomu rozwoju procesów poznawczych u dzieci w wieku od 3 do 16 lat). Co więcej, wykazano związek między poziomem teorii umysłu i funkcji wykonawczych, ale tylko w grupie kontrolnej. Jest to wynik zgodny z rezultatami badań T. Charmana i współpracowników (2001) i przeciwny do uzyskanego w badaniu C. Hughes i współpracowników (1998).

Juan Yang, Shijie Zhou, Shuqiao Yao, Linyan Su i Chad McWhinnie (2009) badali związek teorii umysłu z poziomem funkcji wykonawczych u dzieci z autyzmem, u dzieci z ADHD oraz w kontrolnej grupie dzieci rozwijających się normalnie. Do pomiaru teorii umysłu wykorzystano Testy Fałszywych Przekonań I rzędu. Pomiar funkcji wykonawczych odbywał się za pomocą Testu Stroopa, Klocków Corsiego (Corsi Block Task; Vandierendonek i in., 2004, za: Yang i in., 2009) oraz Testu Sortowania Kart z Wisconsin. Nie stwierdzono istotnych różnic między dziećmi z ADHD a grupą kontrolną pod względem poziomu teorii umysłu. Również poziom funkcji wykonawczych w grupie dzieci z ADHD nie różnił się od pozostałych grup. Przyczyn takiego rezultatu autorzy badań upatrywali, między innymi, w specyfice wybranych testów. Powołując się na metaanalizę badań nad funkcjami wykonawczymi u dzieci z ADHD (Willcutt i in., 2005), twierdzili, że testy wybrane do pomiaru funkcji wykonawczych (Test Stroopa, Test Sortowania Kart z Wisconsin) nie są

narzędziami najlepiej różnicującymi dzieci z ADHD z dziećmi rozwijającymi się normalnie. Kolejnym czynnikiem wskazanym przez autorów było występowanie różnych podtypów ADHD. Eric Willcutt i współpracowników (2005) sugerują bowiem, że dysfunkcje wykonawcze są najsilniej związane z podtypem nieuważnym, charakteryzującym się przewagą objawów zaburzeń uwagi w stosunku do objawów impulsywności i nadruchliwości. Gdy kontrolowano poziom inteligencji niewerbalnej, tylko wyniki uzyskane w Teście Stroopa korelowały z wykonaniem zadań dotyczących teorii umysłu (dane dla połączonych wyników grupy dzieci z autyzmem, ADHD i kontrolnej). Autorzy uznali powyższy rezultat za potwierdzający hipotezę o związku hamowania z poziomem wykonania testów teorii umysłu. Twierdzili, że zaburzenia w zakresie kontroli hamowania utrudniają analizowanie sytuacji z różnych perspektyw. W ocenie autorów wynik ten przemawia na korzyść hipotezy o istnieniu komponentu wykonawczego w testach teorii umysłu.

### **Kognitywny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD – podsumowanie**

Podsumowując badania nad kognitywnym komponentem teorii umysłu w zespole ADHD, należy stwierdzić, że większość z nich świadczy o braku deficytu lub niewielkich trudnościach w tym zakresie. W dwóch spośród sześciu badań, w których stosowano Testy Fałszywych Przekonań I rzędu, tylko w jednym (Hughes i in., 1998) stwierdzono istotnie niższe wyniki w grupie dzieci trudnych w prowadzeniu (por. tabela 1). W trzech badaniach wykorzystywano Testy Fałszywych Przekonań II rzędu i niższe wyniki w grupie dzieci z ADHD odnotowano tylko w jednym z nich (Buitelaar i in., 1998). W żadnym z dwóch badań, w których stosowano Dziwne Historie Happé, nie stwierdzono istotnych różnic między dziećmi z ADHD a grupą kontrolną. Warto jednak zauważyć, że Dziwne Historie Happé wymagają wyjaśnienia zachowania lub wypowiedzi innej osoby, a nie przewidzenia zachowania na podstawie przekonania. W ba-

daniu C. Hughes i współpracowników (1998) wykazano, że zadanie wymagające wyjaśnienia zachowania było łatwiejsze od zadania, w którym należało przewidzieć zachowanie na podstawie fałszywego przekonania. Rezultat ten może tłumaczyć brak różnic między dziećmi z ADHD a dziećmi rozwijającymi się normalnie w Teście Dziwnych Historii Happé. Ostatnią metodą pomiaru kognitywnego komponentu teorii umysłu w opisanych badaniach jest zadanie „epistemiczne”, wykorzystane w badaniu B. Sodian i Ch. Hülskena (2005). Poziom wykonania tego zadania był niższy u dzieci z ADHD w porównaniu z rozwijającymi się normalnie, co tłumaczono trudnościami w bieżącym reprezentowaniu stanu umysłowego innej osoby w sytuacji, gdy stan ten jest rozbieżny z zachowaniem tej osoby. Do bardziej ogólnych wniosków płynących z badań nad tym komponentem teorii umysłu przejdziemy w końcowej części artykułu.

## PERCEPCYJNY KOMPONENT TEORII UMYSŁU U DZIECI Z ADHD

Percepcyjny komponent teorii umysłu w modelu H. Tager-Flusberg i K. Sullivan (2000) obejmuje zdolności wydawania sądów na temat stanów umysłowych innych osób na podstawie informacji bezpośrednio dostępnej percepcyjnie. Rozpoznawanie emocji to jedna

z najczęściej badanych zdolności wchodzących w skład tego komponentu. W tabeli 2 przedstawiono najważniejsze dane dotyczące badań nad tą zdolnością u dzieci z ADHD.

W opisanym wcześniej badaniu C. Hughes i współpracowników (1998), oprócz Testów Fałszywych Przekonań, zastosowano również test rozumienia emocji oparty na procedurze przyjmowania afektywnego punktu widzenia (*affective perspective-taking*, Denham, 1986, za: Hughes i in., 1998). W procedurze tej wykorzystywano pacynki, za pomocą których odgrywano 16 różnych sytuacji wzbudzających emocje. Zadaniem dziecka było udzielenie odpowiedzi na pytanie, jak czuje się pacynka. Gdy kontrolowano takie zmienne, jak zdolności językowe i środowisko społeczne, wystąpiły istotne różnice na niekorzyść dzieci „trudnych w prowadzeniu” w zakresie rozumienia emocji. Nie stwierdzono jednak – oczekiwanego przez autorów badania – niższego poziomu wykonania w przypadku sytuacji złożonych i niejednoznacznych, w których dziecko musiało przyjąć perspektywę innej osoby, często niezgodną z własnymi odczuciami<sup>2</sup>. Badania C. Hughes i współpracowników (1998) dostarczają zatem dowodów przemawiających na korzyść hipotezy mówiącej o obniżonym poziomie nie tylko percepcyjnego, ale również, jak zostało pokazane we wcześniejszej części niniejszego artykułu, kognitywnego komponentu teorii umysłu u dzieci z ADHD.

Tabela 2. Badania dotyczące percepcyjnego komponentu teorii umysłu u dzieci z ADHD

Autorzy	Wiek badanej próby (lata; m-ce)	Kryterium włączenia do grupy	Narzędzia	Wynik
Hughes i in. (1998)	3;6–4;6	Wynik w kwestionariuszu Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ)	Test rozumienia emocji – procedura przyjmowania afektywnego punktu widzenia.	[–]
Singh i in. (1998)	–	Diagnoza ADHD	Zadanie wymagające wnioskowania o emocjach na podstawie historyjek oraz wskazania emocji poprzez wybór jednego z sześciu zdjęć twarzy.	[–]



Autorzy	Wiek badanej próby (lata; m-ce)	Kryterium włączenia do grupy	Narzędzia	Wynik
Corbett i Glidden (2000)	7–12	Diagnoza ADHD	Test rozpoznawania emocji na podstawie zdjęć twarzy.	[–]
Pelc i in. (2006)	7–12	Diagnoza ADHD	Test rozpoznawania emocji na podstawie zdjęć twarzy.	[–]
Yuill i Lyon (2007)	5;10–11;9	Wynik uzyskany w ADD-H Comprehensive Teacher's Rating Scale (ACTeRS)	Zadanie wymagające wnioskowania o emocjach lub właściwościach fizycznych, a także wyboru odpowiedniego zdjęcia twarzy.	[–]
Czaplewska i Lipowska (2008)	8–9	Diagnoza ADHD	Test rozpoznawania emocji na podstawie zdjęć twarzy. Test rozpoznawania emocji na podstawie cech prozodycznych.	[–] nieistotny
Sinzig, Morsch i Lehmkuhl (2008)	6–18	Diagnoza ADHD	Test rozpoznawania emocji na podstawie zdjęć twarzy lub informacji mimicznej ograniczonej do obszaru oczu (Frankfurt Test and Training of Social Affect).	[–]
Boakes i in. (2008)	7–12	Diagnoza ADHD	Test rozpoznawania emocji na podstawie bodźców prezentowanych w 3 wersjach: statycznej i bez kontekstu (zdjęcia twarzy), dynamicznej i bez kontekstu (2–3-sekundowe sekwencje wideo zawierające ekspresje emocji) lub dynamicznej i zawierającej kontekst.	[–] w zakresie rozpoznawania wstrętu i strachu, różnica ta występowała w przypadku wszystkich wersji bodźców.
Da Fonseca i in. (2009)	5–15	Diagnoza ADHD	Test rozpoznawania emocji na podstawie zdjęć twarzy. Test rozpoznawania emocji na podstawie zdjęć ujmujących kontekst wystąpienia emocji.	[–] [–]

We wszystkich badaniach grupę kontrolną stanowiły dzieci rozwijające się normalnie.

[–] wynik w grupie z ADHD istotnie niższy niż w grupie kontrolnej.

Badanie Subhashni Singh i współpracowników (1998) – w przeciwieństwie do wyżej opisanego – koncentrowało się na rozumieniu emocji podstawowych u dzieci z ADHD. Dzieciom czytano historyjki przedstawiające sytuacje wzbudzające określone emocje, a ich zadaniem było wywnioskowanie emocji z historyjki poprzez wskazanie odpowiedniego zdjęcia emocji podstawowej. Większość dzieci biorących udział w badaniu poprawnie rozpoznała i wskazała emocję, jednak poziom wykonania tego zadania był niższy u dzieci z ADHD niż u dzieci rozwijających się normalnie. Podobne rezultaty uzyskali Blythe Corbett i Howard Glidden (2000), wykorzystując zadanie polegające jedynie na nazywaniu emocji podstawowych przedstawianych na fotografiach. Pomimo że było to zadanie mniej złożone niż w badaniu S. Singh i współpracowników (1998), poziom wykonania był istotnie niższy u dzieci z ADHD niż w grupie kontrolnej.

Karine Pelc, Charles Kornreich, Marie-Line Foisy i Bernard Dan (2006) również badali rozpoznawanie emocji u dzieci z ADHD, prezentując zdjęcia twarzy wyrażających cztery rodzaje emocji (radość, złość, wstręt, smutek) o różnym natężeniu ekspresji (30% i 70%). Zadaniem dzieci było nazwanie emocji widocznej na zdjęciu. Badanie wykazało, że poziom rozpoznawania emocji przez dzieci z ADHD był niższy niż u dzieci rozwijających się normalnie, a najwięcej trudności sprawiało im rozpoznawanie takich emocji, jak złość i smutek. Co więcej, wykazano związek między trudnościami w rozpoznawaniu emocji a problemami interpersonalnymi, mierzonymi za pomocą kwestionariusza Inventory of Interpersonal Problems. Autorzy wskazują, że trudności w rozpoznawaniu emocji mogą być związane z objawami ADHD, szczególnie z impulsywnością i zaburzeniami uwagi, a także z zaburzeniami motywacji w trakcie wykonywania tego typu zadań. Nie wykluczają jednak, że słabsze niż w grupie kontrolnej rozpoznawanie emocji może być skutkiem obniżonych zdolności analizy wzrokowej u dzieci z ADHD lub dysfunkcji struktur mózgu odpowiedzialnych za rozpoznawanie emocji.

Nicola Yuill i Jenny Lyon (2007) w badaniach dotyczących rozumienia emocji u dzieci z ADHD próbowały uzyskać odpowiedź na dwa pytania: (1) Czy niższy poziom wykonania zadań dotyczących rozpoznawania emocji przez dzieci z ADHD wynika z ogólnych trudności w analizie tak złożonego bodźca, jakim jest ludzka twarz? oraz (2) Czy niższy poziom wykonania zadań dotyczących rozpoznawania emocji u dzieci z ADHD wynika z ich impulsywności i udzielania odpowiedzi zbyt szybko, bez przemyślenia ich poprawności? W celu uzyskania odpowiedzi na pierwsze pytanie zaprojektowano zadanie, które wymagało wnioskowania o emocjach ludzi lub o ich właściwościach fizycznych. Wyniki pokazały, że poziom wykonania obu zadań był niższy u dzieci z ADHD niż u dzieci rozwijających się normalnie. Większa różnica w poziomie wykonania wystąpiła w przypadku wnioskowania o emocjach niż wnioskowania o właściwościach fizycznych. Autorki wskazują, że rezultat ten nie pozwala potwierdzić hipotezy, iż obniżona zdolność rozpoznawania emocji przez dzieci z ADHD wynika z ogólnych trudności w analizie ludzkiej twarzy. Drugi eksperyment wykazał jednak, że za taki profil wyników odpowiedzialna jest impulsywność dzieci z ADHD i związana z nią tendencja do udzielania odpowiedzi zbyt szybko kosztem poprawności. Gdy dzieci poproszono, aby udzieliły odpowiedzi dopiero po uważnym obejrzeniu każdej fotografii, nie zaobserwowano istotnych różnic między nimi a grupą kontrolną we wnioskowaniu o właściwościach fizycznych. W przypadku wnioskowania o emocjach poziom wykonania zadań przez dzieci z ADHD wzrósł natomiast w porównaniu z poprzednim eksperymentem, lecz nadal był istotnie niższy od poziomu osiągniętego przez dzieci rozwijające się normalnie. Autorki zinterpretowały ten wynik na korzyść hipotezy o negatywnym wpływie impulsywności na wykonanie zadań wymagających wnioskowania o właściwościach fizycznych lub emocjach. Podkreśliły jednak, że podjęcie działań mających na celu ograniczenie impulsywnych odpowiedzi wprawdzie podnosi u dzieci z ADHD poziom wykonania zadania wymagającego wniosko-

wania o emocjach, ale nie niweluje różnic między tą grupą a dziećmi rozwijającymi się normalnie. Rezultaty wskazują zatem, że trudności w rozpoznawaniu emocji u dzieci z ADHD nie są jedynie skutkiem udzielania impulsywnych odpowiedzi.

Badania Ewy Czapplewskiej i Małgorzaty Lipowskiej (2008) koncentrowały się nie tylko na rozpoznawaniu emocji wyrażanych za pomocą mimiki twarzy, lecz także na rozpoznawaniu emocji wyrażanych poprzez modulację głosu (prozodia). Dzieciom prezentowano zdjęcia osób doświadczających różnych emocji (smutek, złość, radość, strach i wstręt) i zadawano następujące pytania: Kto znajduje się na zdjęciu?, Co myślisz o tej osobie?, Co ta osoba może czuć?, Jak się czujesz, gdy robisz taką minę? Rozpoznawanie emocji na podstawie cech prozodycznych mierzono, prezentując nagrania pojedynczych słów wypowiedzianych w sposób niosący informację o emocji odczuwanej przez autora wypowiedzi. Dzieci miały rozpoznać emocję poprzez wskazanie odpowiedniego zdjęcia przedstawiającego osobę doświadczającą określonej emocji. Uzyskane rezultaty wykazały istotne różnice na niekorzyść dzieci z ADHD w zakresie rozpoznawania emocji na podstawie informacji mimicznej. Zarówno dzieci rozwijające się normalnie, jak i dzieci z ADHD miały większe trudności z rozpoznaniem wstrętu i strachu niż smutku czy radości. Nie stwierdzono natomiast istotnych różnic w przypadku rozpoznawania emocji na podstawie informacji prozodycznej. Zdaniem autorek przyczyny trudności w rozpoznawaniu emocji u dzieci z ADHD mogą być związane z występującą u tych dzieci impulsywnością i zaburzeniami uwagi lub z dysfunkcjami struktur mózgu odpowiedzialnych za przetwarzanie informacji o emocjach, na co mają wskazywać niektóre badania (Castellanos, 2002; Marsh i Williams, 2006; Williams i in., 2008; za: Czapplewska, Lipowska, 2008). Również w badaniach Natalii Jędrzejowskiej i Anety Borkowskiej (2011), dotyczących „prawopółkulowej” komunikacji językowej u dzieci z ADHD, analizowano rozpoznawanie emocji na podstawie cech prozodycznych. Podobnie jak w badaniach

E. Czapplewskiej i M. Lipowskiej (2008) nie wykazano istotnych różnic na niekorzyść dzieci z ADHD w zakresie rozpoznawania emocji wyrażanych poprzez modulację głosu.

Badania Judith Sinzig, Dagmar Morsch i Gerdy Lehmkuhl (2008) dotyczyły rozpoznawania emocji u dzieci z autyzmem oraz u dzieci z ADHD. Około 52% dzieci z autyzmem spełniało również kryteria diagnozy ADHD. Pomiar rozpoznawania emocji odbywał się za pomocą Frankfurt Test and Training of Social Affect (Boelte i in., 2002, za: Sinzig, Morsch i Lehmkuhl, 2008), który wymaga rozpoznawania emocji na podstawie wyrazu twarzy lub informacji mimicznej ograniczonej do obszaru oczu. Stwierdzono istotne różnice na niekorzyść dzieci z ADHD w zakresie rozpoznawania emocji w porównaniu z dziećmi rozwijającymi się normalnie, niezależnie od tego, czy w grupie dzieci z ADHD znajdowały się również dzieci ze współwystępującym autyzmem. Autorzy zinterpretowali uzyskane rezultaty jako świadczące o upośledzeniu zdolności do rozpoznawania emocji u dzieci z symptomami ADHD, wskazując na zaburzenia uwagi jako prawdopodobnie główny czynnik odpowiedzialny za te trudności.

Jolee Boakes i współpracownicy (2008) również badali rozpoznawanie emocji u dzieci z ADHD, lecz wykorzystali w tym celu bardziej złożone zadania niż dotychczas opisane. Test rozpoznawania emocji występował w trzech wersjach różniących się tym, czy emocje prezentowane były statycznie (zdjęcia), czy dynamicznie (sekwencje wideo), i czy widoczny był kontekst, w jakim ktoś doświadczają tych emocji. Badanie wykazało, że w każdej z trzech wersji zadania dzieci z ADHD doświadczają trudności w rozpoznawaniu dwóch emocji: wstrętu i strachu. Pewne różnice na niekorzyść dzieci z ADHD wystąpiły również w przypadku emocji zaskoczenia. Autorzy wskazują, że zaburzenia rozpoznawania wstrętu u dzieci z ADHD są spójne z wynikami badań, w których ujawniono związek ADHD z nieprawidłowym funkcjonowaniem jąder podstawy (*basal ganglia*) – struktur włączonych w regulację odczuwania emocji. Wyniki dotyczące strachu i zaskocze-

nia były trudniejsze do zinterpretowania. Emocje te są związane z funkcjonowaniem ciała migdałowatego, lecz nie wykazano związku ADHD z nieprawidłowościami funkcjonowania tej struktury mózgu. Autorzy twierdzą, że trudności w rozpoznawaniu strachu i zaskoczenia mogły być spowodowane występowaniem w grupie dzieci z ADHD również zaburzeń zachowania. Istnieją bowiem badania, które ujawniają związek zaburzeń zachowania z nieprawidłową aktywnością ciała migdałowatego.

David Da Fonseca i współpracownicy (2009) badali wpływ kontekstu na rozpoznawanie emocji. Użyto zdjęć przedstawiających sytuację wzbudzającą emocję, na których twarz bohatera była niewidoczna. Zadanie to miało również wersję „nieemocjonalną” – zdjęcia przedstawiały czynność lub zdarzenie o charakterze fizycznym (np. picie), a obiekt (np. kubek) był niewidoczny. Zadaniem dziecka było wywnioskowanie, jakiego rodzaju jest to przedmiot poprzez wskazanie odpowiedniego obrazka. Ujawniono różnice na niekorzyść dzieci z ADHD jedynie w przypadku wnioskowania o emocjach. Autorzy uznali, że uzyskane rezultaty wskazują na ogólne deficyty rozpoznawania emocji – zarówno w sytuacji gdy brakuje kontekstu jej wystąpienia, jak i wtedy, gdy taka informacja jest obecna. Podkreślają, że nie jest to ogólny deficyt wnioskowania, ponieważ w „nieemocjonalnej” wersji zadania nie wystąpiły różnice międzygrupowe. Podobnie jak N. Yuill i J. Lyon (2007) twierdzą również, że obniżona zdolność do wnioskowania o emocjach nie jest jedynie skutkiem objawów związanych z ADHD (impulsywność, zaburzenia uwagi), ponieważ wykonanie zadania „nieemocjonalnego” – podobnego pod względem wymagań wykonawczych – nie różniło się istotnie od wykonania go w grupie kontrolnej.

### **Percepcyjny komponent teorii umysłu u dzieci z ADHD – podsumowanie**

Podsumowując badania dotyczące percepcyjnego komponentu teorii umysłu u dzieci z ADHD, należy stwierdzić, że ich rezultaty

wskazują na obniżoną zdolność tych dzieci do rozpoznawania i wnioskowania o emocjach. Biorąc pod uwagę fakt, że w badaniach tych uczestniczyły dzieci z różnych grup wiekowych, a do pomiaru percepcyjnego komponentu teorii umysłu wykorzystywano różne zadania, uzyskane rezultaty wydają się bardzo spójne. Zagadnienie to wymaga jednak dalszych badań, ponieważ niektóre z nich wskazują na obniżone zdolności w zakresie rozpoznawania tylko niektórych rodzajów emocji. Wśród możliwych przyczyn trudności w rozpoznawaniu i wnioskowaniu o emocjach u dzieci z ADHD wskazuje się najczęściej na dwie. Po pierwsze, mogą być one związane z objawami ADHD, szczególnie z impulsywnością oraz zaburzeniami uwagi. Istnieją jednak badania (Da Fonseca i in., 2009; Yuill i Lyon, 2007), które dowodzą, że obniżona zdolność do wnioskowania o emocjach nie jest jedynie skutkiem objawów związanych z ADHD. Po drugie, przyczyn trudności, jakich doświadczają dzieci z ADHD w tym obszarze poznania społecznego, upatruje się w zaburzeniach struktury i funkcjonowania obszarów mózgu odpowiedzialnych za rozpoznawanie emocji.

### **PODSUMOWANIE I KONKLUZJE**

ADHD, ze względu na charakterystyczne objawy, jest zespołem badanym głównie z perspektywy funkcji wykonawczych. Zdecydowanie mniej uwagi poświęca się zagadnieniu poznania społecznego oraz zaburzeniom w sferze emocjonalno-społecznej. Tymczasem trudności w funkcjonowaniu społecznym mogą być powiązane, jak pokazują badania, z dysfunkcjami wykonawczymi (Anderson, 2002). Rezultat potwierdzający taki związek uzyskano w badaniach C. Hughes i współpracowników (1998), w których wystąpiła korelacja między ogólnym poziomem teorii umysłu a funkcjami wykonawczymi w grupie dzieci „trudnych w prowadzeniu”. Podobnie w badaniu B. Sodian i Ch. Hülskienna (2005) oraz J. Yang i współpracowników (2009) odnotowano związek wykonania zadań teorii umy-



słu z poziomem funkcji wykonawczych, lecz tylko dla połączonych wyników grup dzieci z ADHD i kontrolnej. Związek dysfunkcji wykonawczych z zaburzeniami funkcjonowania społecznego uzyskuje również potwierdzenie w świetle wyników podłużnych badań dotyczących predyktorów zaburzeń w sferze społecznej (Diamantopoulou i in., 2007; Rinsky i Hinshaw, 2011; Wählstedt, Thorell i Bohlin, 2008). Okazuje się bowiem, że występowanie dysfunkcji wykonawczych pozwala przewidzieć wystąpienie trudności w sferze emocjonalno-społecznej. Badanie Jenny Rinsky i Stephena Hinshawa (2011) wskazuje, że posiadanie lub brak diagnozy ADHD nie jest – wbrew przewidywaniom autorów – moderatorem związku między funkcjami wykonawczymi a zaburzeniami w sferze społecznej. Wynik ten sugeruje, że najważniejszą rolę w wystąpieniu zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym odgrywają dysfunkcje wykonawcze. Co ciekawe, metaanaliza badań dotyczących zaburzeń funkcji wykonawczych u dzieci z ADHD (Willcutt i in., 2005) ujawniła, że dysfunkcje wykonawcze są najsilniej związane z podtypem nieuważnym, a J. Perner i współpracownicy (2002) twierdzą, że poziom wykonania testów teorii umysłu wydaje się najniższy w przypadku dzieci z wysokimi wynikami na skali braku uwagi. Nie można zatem wykluczyć, że czynnikiem decydującym o wystąpieniu zaburzeń emocjonalno-społecznych są dysfunkcje wykonawcze.

Przedstawiony wyżej przegląd badań nad kognitywnym i percepcyjnym komponentem teorii umysłu u dzieci z ADHD prowadzi do trzech możliwych wyjaśnień wyników uzyskanych w tych badaniach. Pierwsze wyjaśnienie, które się nasuwa, zakłada, że obniżony poziom poznania społecznego u dzieci z ADHD jest wynikiem trudności w bieżącym przetwarzaniu informacji o charakterze społecznym, a nie skutkiem opóźnień w rozwoju odpowiedniej wiedzy i pojęć. Dzieci z ADHD, pomimo dysponowania wiedzą i pojęciami niezbędnymi do poprawnego wykonywania zadań dotyczących poznania społecznego, nie są w stanie prawidłowo ich wykorzystać z powodu ograniczeń w funkcjo-

nowaniu uwagowym, pamięci operacyjnej lub hamowaniu reakcji. Drugie możliwe wyjaśnienie zakłada, że obniżony poziom poznania społecznego u dzieci z ADHD jest niezależny od dysfunkcji wykonawczych i jest wynikiem opóźnień w rozwoju odpowiedniej – społecznej – wiedzy i pojęć. Nie można jednak wykluczyć, i byłoby to trzecie wyjaśnienie, że dysfunkcje wykonawcze, które pojawiają się wcześniej w rozwoju, prowadzą do opóźnień lub nieprawidłowości w przyswajaniu wiedzy i umiejętności społecznych. Mają one zatem pośredni związek z wykonaniem zadań dotyczących poznania społecznego. Żadne z wymienionych wyjaśnień nie ma jednoznacznego potwierdzenia empirycznego. Wydaje się jednak, że najwięcej danych przemawia za koncepcją mówiącą o trudnościach w bieżącym przetwarzaniu informacji, pomimo posiadania odpowiedniej wiedzy. Jest to wyjaśnienie najczęściej przytaczane w interpretacjach wyników badań dotyczących poznania społecznego u dzieci z ADHD. Istnieją jednak rezultaty podważające to czyste „wykonawcze” wyjaśnienie. Ujawniono, że w określonych warunkach trudności w przetwarzaniu informacji są ograniczone do sfery społecznej (Da Fonseca i in., 2009; Yuill i Lyon, 2007).

Należy zauważyć, że w patogenezie zaburzeń w poznaniu społecznym dzieci z ADHD istotną rolę mogą odgrywać również pewne czynniki, które są skutkiem ubocznym działania pierwotnych czynników. Obserwacje kliniczne i badania pokazały, że dzieci z ADHD mają problemy w dostosowaniu swoich zachowań do zastanych warunków społecznych. Nie stosują się do norm społecznych, pojawia się u nich agresja werbalna i fizyczna, a także wrogie i kontrolujące zachowania (Nijmeijer i in., 2008). Taki sposób funkcjonowania prowadzi z reguły do odrzucenia, braku akceptacji ze strony rówieśników i alienacji. W rezultacie dziecko z ADHD ma mniej okazji do interakcji z rówieśnikami, a w związku z tym możliwość ćwiczenia i rozwijania umiejętności społecznych jest ograniczona. Opisany proces można porównać do mechanizmu błędnego koła. Dziecko z ADHD doświadcza pewnych trudności i nie potrafi dostoso-



wać swoich zachowań do sytuacji społecznej, co powoduje wykluczenie go z grupy. Z kolei wykluczenie z grupy może utrudniać nabywanie i rozwijanie umiejętności społecznych, co sprzyja dalszej alienacji. Kluczowe zatem staje się pytanie: brak jakich rodzajów zdolności lub ich obniżony poziom uniemożliwia dzieciom z ADHD prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie? Badania dotyczące poznania społecznego u dzieci z ADHD dostarczają rezultatów, które pozwalają – w pewnym zakresie – odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Mają one bowiem na celu zidentyfikowanie specyficznych trudności w kodowaniu, przechowywaniu, wyszukiwaniu i przetwarzaniu informacji o charakterze społecznym, a także w wykorzystywaniu tych informacji w procesie planowania zachowań i działania. Warto zauważyć, że wykazano związek między obniżonym poziomem percepcyjnego komponentu teorii umysłu a zaburzeniami funkcjonowania społecznego – dzieci, które mają trudności w rozpoznawaniu mimicznej ekspresji emocji, doświadczają większej liczby problemów interpersonalnych (Pelc i in., 2007).

Systematyczny przegląd badań na temat teorii umysłu u dzieci z ADHD wskazuje na brak lub niewielkie trudności w zakresie kognitywnego komponentu teorii umysłu. Jedynie w trzech badaniach uzyskano rezultaty świadczące o obniżonym poziomie teorii umysłu. W badaniu J. Buitelara i współpracowników (1999) oraz C. Hughes i współpracowników (1998) stwierdzono u dzieci z ADHD obniżony poziom rozumienia fałszywych przekonań, a w badaniu B. Sodian i Ch. Hülskena (2005) wykazano, że dzieci z ADHD odznaczały się istotnie niższymi wynikami w zadaniu wymagającym zdolności do reprezentowania na bieżąco stanów umysłowych w obecności niezgodnych z nimi zachowań. Autorzy twierdzą, że wyłaniające się wcześniej w rozwoju dysfunkcje wykonawcze są bezpośrednią lub pośrednią przyczyną zaburzeń poznania społecznego. Potencjalnym czynnikiem odpowiedzialnym za zróżnicowanie wyników, słabo kontrolowanym w dotychczasowych badaniach, może być heterogeniczność zespołu ADHD, wyrażająca się w istnieniu ty-

pów ADHD. W badaniu J. Pernerera i współpracowników (2002) zauważono, że najniższe wyniki w testach teorii umysłu uzyskiwały dzieci o podwyższonych wynikach na skali braku uwagi. Z kolei metaanaliza E. Willcutta i współpracowników (2005) wskazuje, że dysfunkcje wykonawcze są najsilniej związane właśnie z podtypem nieuważnym. Tak więc w przyszłych badaniach należałoby w sposób bardziej systematyczny sprawdzić wpływ typu ADHD na wyniki w różnych testach kognitywnego komponentu teorii umysłu.

Inaczej prezentują się wyniki badań na temat percepcyjnego komponentu teorii umysłu. We wszystkich badaniach uzyskano rezultaty wskazujące na znaczne obniżenie zdolności w tym obszarze. Oznacza to, że dzieci z ADHD, w porównaniu z dziećmi rozwijającymi się normalnie, doświadczają większych trudności w identyfikowaniu emocji na podstawie bezpośrednio dostępnej, percepcyjnej informacji (np. zdjęcie twarzy wyrażających emocje, sceny wideo ukazujące ekspresję emocji). Trudności te występują zarówno w sytuacji gdy emocja prezentowana jest bez kontekstu jej wystąpienia (np. zdjęcie twarzy wyrażającej emocję), jaki i wtedy, gdy pojawia się kontekst (np. zdjęcia ukazujące pewne wydarzenia, kilkusekundowe sceny wideo ukazujące emocje). Co więcej, sposób prezentacji emocji również nie wpływa na poprawność ich rozpoznawania – dzieci z ADHD przejawiały trudności w rozpoznawaniu emocji prezentowanych zarówno statycznie (zdjęcia emocji), jak i dynamicznie (sceny wideo). Udowodniono, że obniżone wykonanie zadań dotyczących rozpoznawania lub wnioskowania o emocjach przez dzieci z ADHD nie wynika z ogólnych trudności w analizie tak złożonego bodźca, jakim jest ludzka twarz. Na obniżenie wyników wpływa jednak impulsywność dzieci z ADHD. Udzielają one odpowiedzi, nie analizując wszystkich dostępnych informacji, i odpowiadają szybko kosztem poprawności. Poziom poprawnych odpowiedzi w zadaniu dotyczącym wnioskowania o emocjach wzrósł w warunkach zachęcających do udzielania bardziej przemyślanych odpowiedzi, lecz nawet wówczas był istotnie niższy

od poziomu prezentowanego przez dzieci rozwijające się normalnie. W zadaniu dotyczącym wnioskowania o właściwościach fizycznych poziom wykonania poprawił się do tego stopnia, że nie zaobserwowano istotnych różnic między dziećmi z ADHD a grupą kontrolną. Rezultaty te przemawiają na korzyść hipotezy o występowaniu specyficznych trudności w przetwarzaniu informacji o charakterze społecznym, które nie są wynikiem dysfunkcji wykonawczych. Większość wyjaśnień dotyczących trudności z rozpoznawaniem i rozumieniem emocji u dzieci z ADHD łączy je natomiast z obniżonymi zdolnościami tych dzieci w bieżącym przetwarzaniu informacji o charakterze społecznym. Ich przyczyną są dysfunkcje wykonawcze, które uniemożliwia-

ją prawidłowe wykorzystanie posiadanej wiedzy społecznej.

Badania dotyczące teorii umysłu u dzieci z ADHD dostarczyły cennych informacji na temat dysfunkcji leżących u podstaw trudności w funkcjonowaniu społecznym u dzieci dotkniętych tym zespołem. Wiedza o tym, że u dzieci z ADHD takie procesy, jak rozpoznawanie emocji i wnioskowanie o nich, są zaburzone, daje podstawę do tworzenia lub modyfikacji programów terapeutycznych. Można bowiem podejrzewać, że podjęte odpowiednio wcześniej działania terapeutyczne pozwolą na rozwinięcie lub kompensację potencjalnie osłabionych zdolności społecznych w tej grupie dzieci.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> W polskiej literaturze termin ten tłumaczony jest również jako funkcje zarządzające lub zarządcze.

<sup>2</sup> W zadaniu tym część historyjek opisuje reakcje emocjonalne bohatera historyjki inne niż te, które wskazała matka jako typowe dla jej dziecka w danej sytuacji. Zadaniem dziecka jest rozpoznanie tej odmiennej od własnej reakcji emocjonalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson P. (2002), Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71–82.
- Barkley R.A. (1997), Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 1, 65–94.
- Baron-Cohen S., Wheelwright S., Hill J., Raste Y., Plumb I. (2001), The „Reading the Mind in the Eyes” test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241–251.
- Białecka-Pikul M. (2002), *Co dzieci wiedzą o umyśle i myśleniu. Badania i opis dziecięcej reprezentacji stanów mentalnych*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Boakes J., Chapman E., Houghton S., West J. (2008), Facial affect interpretation in boys with attention deficit/hyperactivity disorder. *Child Neuropsychology: A Journal On Normal And Abnormal Development In Childhood And Adolescence*, 14, 82–96.
- Buitelaar J.K., van der Wees M., Swaab-Barneveld H., van der Gaag R.J. (1999), Theory of mind and emotion-recognition functioning in autistic spectrum disorders and in psychiatric control and normal children. *Development and Psychopathology*, 11, 39–58.
- Charman T., Carroll F., Sturge C. (2001), Theory of mind, executive function and social competence in boys with ADHD. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 31–49.
- Corbett B., Glidden H. (2000), Processing affective stimuli in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Child Neuropsychology*, 6, 144–155.
- Czaplewska E., Lipowska M. (2008), Perception of facially and vocally expressed emotions in children with ADHD. *Acta Neuropsychologica*, 6, 337–348.

- Da Fonseca D., Seguíer V., Santos A., Poinso F., Deruelle C. (2009), Emotion understanding in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 111–21.
- Danckaerts M., Sonuga-Barke E.J.S., Banaschewski T., Buitelaar J., Döpfner M., Hollis Ch., Santosh P., Rothenberger A., Sergeant J., Steinhausen H.Ch., Taylor E., Zuddas A., Coghill D. (2010), The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19, 2, 83–105.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A.-M., Thorell, L. B., Bohlin, G. (2007). Impact of executive functioning and symptoms of attention deficit hyperactivity disorder on children's peer relations and school performance. *Developmental Neuropsychology*, 32, 1, 521–542.
- DuPaul G.J., Power T.J., Astopoulos A.D., Reid R. (1998), *ADHD Rating Scale-IV. Checklists, norms, and clinical interpretation*. New York: The Guilford Press.
- Erhardt D., Hinshaw S.P. (1994), Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: predictions from social behaviors and from nonbehavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 4, 833–842.
- Frankel F., Feinberg D. (2002), Social problems associated with ADHD vs. ODD in children referred for friendship problems. *Child Psychiatry and Human Development*, 33, 125–146.
- Hoza B., Mrug S., Gerdes A.C., Hinshaw S.P., Bukowski W.M., Gold J.A., Kraerner H.C., Pelham Jr. W.E., Wigal T., Arnold L.E. (2005), What aspects of peer relationships are impaired in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 3, 411–423.
- Hughes C., Dunn J., White A. (1998), Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in „hard-to-manage” preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 981–994.
- Jędrzejowska N., Borkowska A. (2011), „Prawopółkulowa” komunikacja językowa a funkcjonowanie intelektualne u dzieci z ADHD. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 11, 72–82.
- Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia [w:] J. Strelau (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, 285–332. Gdańsk: GWP.
- Mrug S., Hoza B., Pelham W.E., Gnagy E.M., Greiner A.R. (2005), Behavior and peer status in children with ADHD: continuity and change. *Journal of Attention Disorders*, 10, 359–371.
- Nijmeijer J.S., Minderaa R.B., Buitelaar J.K., Mulligan A., Hartman C.A., Hoekstra P.J. (2008), Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. *Clinical Psychology Review*, 28, 692–708.
- Pelc K., Kornreich C.H., Foisy M.L., Dan B. (2006), Recognition of emotional facial expressions in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Pediatric Neurology*, 35, 93–97.
- Perner J. (1991), *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner J., Kain W., Barchfeld P. (2002), Executive control and higher-order theory of mind in children at risk of ADHD. *Infant and Child Development*, 11, 141–158.
- Perner J., Lang B. (2000), Theory of mind and executive function: is there a developmental relationship? [w:] S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (eds.), *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience*, wyd. II, 150–181. Oxford: Oxford University Press.
- Pisula A., Wolańczyk T. (2005), Zespół nadpobudliwości psychoruchowej [w:] T. Wolańczyk, J. Komender (red.), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, 215–237. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Polanczyk G., de Lima S.M., Horta B. L., Biederman J., Rohde L.A. (2007), The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and meta-regression analysis. *American Journal of Psychiatry*, 164, 6, 942–948.
- Putko A. (2008), *Dziecięca „teoria umysłu” w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rinsky, J., Hinshaw, S. (2011), Linkages between childhood executive functioning and adolescent social functioning and psychopathology in girls with ADHD. *Child Neuropsychology*, 17, 4, 368–390.
- Singh S.D., Ellis C.R., Winton A.S., Singh N.N., Leung J.P., Oswald D.P. (1998), Recognition of facial expressions of emotion by children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Behavior Modification*, 22, 128–42.
- Sinzig J., Morsch D., Lehmkuhl G. (2008), Do hyperactivity, impulsivity and inattention have an impact on the ability of facial affect recognition in children with autism and ADHD? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 63–72.

- Sodian B., Hülsken C. (2005), The developmental relation of theory of mind and executive functions: a study of advanced theory of mind abilities in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder [w:] W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, B. Sodian (eds.), *Young children's cognitive development: interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability, and theory of mind*, 175–217. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Striano T., Reid V. (2008), *Social cognition: development, neuroscience and autism*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tager-Flusberg H., Sullivan K. (2000), A componential view of theory of mind: evidence from Williams syndrome. *Cognition*, 76, 59–89.
- Uekermann J., Kraemer M., Abdel-Hamid M., Schimmelmann B.G., Hebebrand J., Daum I., Wiltfang I., Kis B. (2010), Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 34, 734–743.
- Wählstedt C., Thorell L.B., Bohlin G. (2008), ADHD symptoms and executive function impairment: early predictors of later behavioral problems. *Developmental Neuropsychology*, 33, 2, 160–178.
- Wciórka J. (2008), *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Wellman H.M. (1990), *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Willcutt E.G., Doyle A.E., Nigg J.T., Faraone S.V., Pennington B.F. (2005), Validity of the executive function theory of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: a meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57, 1336–1346.
- Yang J., Zhou S., Yao S., Su L., McWhinnie Ch. (2009), The relationship between theory of mind and executive function in a sample of children from mainland china. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 169–182.
- Yuill N., Lyon J. (2007), Selective difficulty in recognising facial expressions of emotion in boys with ADHD. General performance impairments or specific problems in social cognition? *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 398–404.

JAN ROSTOWSKI

Wydział Psychologii, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Warszawie  
Faculty of Psychology, University of Finance and Management in Warsaw

TERESA ROSTOWSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk  
Institute of Psychology, University of Gdansk, Gdańsk  
e-mail: t.rost@wp.pl

## Rola systemu lustrzanych neuronów w rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej

### The role of the mirror neuron system in development of language and interpersonal communication

**Abstract.** The aim of the article is to present information – based on a review of the literature – concerning the mirror-neuron systems (MNS). In particular, the article is to describe the role of mirror neurons in the development and functioning of language, both in the verbal and the non-verbal form of interpersonal communication. The aim of the present work is to stress the role of MNS in the process of the formation of language brain structures, first in prenatal stage and then in postnatal life. Functions of MNS activity in non-verbal interpersonal communication in such processes as imitation, intuition, empathy, processes of theories of mind (ToM), mentalisation, and intersubjectivity are discussed in greater detail.

**Key words:** brain, mirror neurons, language, speech, interpersonal communication

**Słowa kluczowe:** mózg, neurony lustrzane, język, mowa, komunikacja interpersonalna

#### WPROWADZENIE

Jednym z bardzo ważnych osiągnięć neuro-nauki było odkrycie w 1996 roku przez Giacomo Rizzolattiego i współpracowników (Rizzolatti i in., 1996) systemu lustrzanych neuronów (MNS), stanowiących zespół specyficznych neuronów, które aktywizują się zarówno podczas procesów postrzegania, jak i wykonywania czynności. Odkrycie to dostarczyło argumentów wyjaśniających działanie mechanizmu, który w świetle współczesnych badań może leżeć u podłoża bardzo wielu, jak mogło-

by się wydawać tylko pozornie niepozostających ze sobą w związku, czy też nieodnoszących się do siebie, ruchowych, poznawczych i społecznych zdolności występujących łącznie, jak to się dzieje w przypadku procesów dotyczących: mowy, naśladowania, empatii, teorii umysłu i innych. Nic dziwnego, że odkrycie i zainteresowanie systemem lustrzanych neuronów przez wielu badaczy jest rozpatrywane jako *zeitgeist* – „znak czasu”. To niezwykle zainteresowanie systemem lustrzanych neuronów wynika z ich wielorakich i bardzo ważnych funkcjonalnych właściwości.



## FUNKCJE SYSTEMU LUSTRZANYCH NEURONÓW

Aktywność systemu lustrzanych neuronów odgrywa kluczową rolę w zakresie społecznego poznania oraz interpersonalnej komunikacji. Ludzka zdolność bowiem do rozpoznawania działań i gestów innych jednostek ma podstawowe znaczenie dla społecznego spostrzegania, komunikacji i społecznego zachowania. Zdolność ta jest podtrzymywana przez system lustrzanych neuronów, których pierwszorzędną funkcją jest umysłowe symulowanie czy odzwierciedlanie spostrzeganych działań.

O procesie odzwierciedlania (*mirroring process*), dokonującym się przy udziale systemu lustrzanych neuronów, można mówić zarówno wtedy gdy stymulacja aktywizująca system lustrzanych neuronów pochodzi ze środowiska zewnętrznego (efekt kameleona: np. zakładanie nogi na nogę, kiwanie głową), jak i w sytuacjach gdy system lustrzanych neuronów jest wewnętrznie (endogennie) aktywowany, tzn. przy współdziałaniu innych neuronalnych ośrodków nerwowych (np. ocena spotkania znajomej osoby z punktu widzenia jej zadowolenia z tego spotkania). W sposób szczególnie odzwierciedlająca aktywność systemu lustrzanych neuronów dokonuje się w następstwie uwzględnienia i syntetyzowania przez ten system stanów aktywności innych struktur mózgu związanych z procesami spostrzegania, emocji, poznania, pamięci, oceny i in., jak to się dzieje przede wszystkim w przypadku nie tylko języka, ale także intuicji, empatii, mentalizacji, procesów związanych z teorią umysłu (Lyons, 2009; Oberman i Ramachandran, 2009; Filimon i in., 2007).

Dzięki aktywności lustrzanych neuronów możliwe jest uwzględnienie kontekstu w zakresie obserwowanych działań i społecznego poznania, i tym samym staje się też możliwe dwustronne, wzajemne połączenie działania z informacją o nim. Tego rodzaju wzajemne powiązania mogą mieć istotne znaczenie w kierowaniu realizowanym zachowaniem, pozwalając systemowi lustrzanych neuronów na uaktywnienie procesu adaptacji do współwystępujących wymogów realizowanego za-

dania albo też hamowanie wykonywania nieodpowiednich do tego zadania gestów czy innych form zachowania (Pineda i in., 2009; Chong i Mattindley, 2009; Rostowski, 2012). Okazuje się, że istotna rola dotycząca systemu lustrzanych neuronów polega przede wszystkim na tym, że umożliwiają one i usprawniają komunikację interpersonalną. Dzięki bowiem lustrzanym neuronom dokonuje się niejako w sposób bezpośredni, ale często nieświadomy czy podświadomy i automatyczny, komunikacja między dwoma lub większą liczbą ludzkich mózgów. Stwierdzono, że człowiek dysponuje zdolnością rozumienia działania innych ludzi poprzez swoiste doświadczanie tego, co ktoś może w danej chwili czuć, zamierzać oraz jakie może mieć intencje podejmowania wykonania podobnego działania czy też zachowania. Jest to możliwe przez aktywizację tych samych neuronalnych struktur mózgu u pozostających w interakcji podmiotów. System lustrzanych neuronów stanowi neuronalny mechanizm wielu procesów poznawczych wyższego rzędu, takich jak odczytywanie i rozumienie myśli, intencji, zamierzeń, uczuć innych osób jako „nadawców” przez aktywację w mózgu odbiorców tych samych struktur mózgowych, które w danym momencie są aktywne u „nadawców”. Ten neuronalny mechanizm stanowi również możliwość uczenia się różnych form aktywności ruchowej, w tym także związanych z mową.

Dzięki lustrzanym neuronom procesy odbioru i wytwarzania wypowiedzi są ściśle powiązane ze sobą. Ważną okolicznością jest uniwersalność języka jako atrybutu *homo sapiens* i używania języka w celu porozumienia się oraz możliwość opanowania innych języków oprócz ojczystego. Nie bez znaczenia jest też tzw. język ciała (gesty, mimika, wyraz oczu, wyraz twarzy), który wspomaga właściwe zrozumienie nadawanych komunikatów. Lustrzane neurony dostarczają względnie prostego neuronalnego mechanizmu rozumienia działań czy aktywności innych osób, umożliwiają bowiem nabywanie społecznych zachowań, w tym przede wszystkim interpersonalnej komunikacji (Beauchamp i Anderson, 2010; Oberman i Ramachandran, 2009; Galle-

se, 2009; Rizzolatti i Craighero, 2004; Le Bell, Pineda i Sharma, 2009; Aboitiz i Garcia, 2009; Rostowski, 2012).

Wskazane jest zatem zarysowanie modelowego ujęcia podstawowych struktur mózgu, tworzących niejako „rdzeń systemu lustrzanych neuronów”, w skład którego wchodzi w głównej mierze: sensoryczno-motoryczna kora, obszar brzuszno-przedruchowy, obszar dolnego czołowego zakrętu, dolny płacik ciemieniowy, górna bruzda skroniowa, przyśrodkowy zakręt skroniowy a także wyspa (Pineda, 2008; Goldman, 2009; Cooper, 2006; Iacoboni, Mazziotta, 2007; Jacob, Jeannerod, 2005; Gallese, 2008; Filimon i in., 2007; Agnew, Bhakoo i Puri, 2007).

## **POCZĄTKI ROZWOJU SYSTEMU LUSTRZANYCH NEURONÓW I JĘZYKA**

System lustrzanych neuronów rozwija się zgodnie z programem wyznaczonym przez czynniki genetyczne i zaczyna funkcjonować już w okresie płodowym (Watkins, 2011). Aktywność systemu lustrzanych neuronów leży u podłoża komunikacji między płodem a matką. Częstość oraz intensywność i złożoność form tej komunikacji wzrasta w okresie ciąży równoległe z rozwojem mózgu płodu. Noworodek tuż po urodzeniu przejawia pewne formy naśladownictwa i wzajemności, czyli rudymentalne formy komunikacji. Warto podkreślić, że sprawności ruchowe płodu dojrzewają znacznie wcześniej, niż dotąd sądzono. Wyniki badań dowodzą, że przestrzenne i czasowe właściwości ruchów płodu już w 22. tygodniu ciąży nie są chaotyczne, ale zgodne z kinematycznym schematem, uwzględniającym cel wykonywanych ruchów. Ruchy te już wtedy zdają się mieć charakter „intencjonalnego działania”. W późnym okresie ciąży tworzą się bowiem połączenia między ruchowymi okolicami mózgu a tymi, które umożliwiają odbiór bodźców wzrokowych. Stwarza to możliwość naśladowania przez noworodki ruchów wykonywanych przez dorosłych opiekunów. Zapoczątkowane wówczas przez sy-

stem lustrzanych neuronów mechanizmy odzwierciedlania również przestrzeni odgrywają także kluczową rolę w nawiązywaniu więzi noworodków i niemowląt ze światem społecznym. Więzy te, rozwijając się, będą stopniowo spełniały różne, ważne funkcje – będą służyły także różnicowaniu między „ja” i „inni”. Neurony lustrzane umożliwiają między innymi opanowanie przez dziecko języka (Zoia i in., 2007; Pineda i in., 2009; Iacoboni, 2009; Gallese, 2009; Le Bell, Pineda i Sharma, 2009; Lepage i Theoret, 2007; Uddin i in., 2006; Rostowski, 2012). W ostatnim trymestrze dokonuje się intensywny rozwój mózgu, szczególnie obszaru sensoryczno-motorycznego kory, o istotnym znaczeniu dla dalszego rozwoju mowy. Proces ten jest wiązany w pewnym stopniu z ruchami płodu w łonie matki. Ponadto stymulacja może pochodzić także z zewnątrz; funkcję taką może pełnić rozmowa matki z dzieckiem prenatalnym, kiedy to stan aktywacji językowych struktur mózgowych mówiącej matki uaktywnia rozwijające się obszary językowe płodu i ukierunkowuje w ten sposób ich dalszy rozwój. Współcześnie przyjmowany jest pogląd o wrodzonym charakterze języka, którego jeszcze wstępne formy pojawiają się tuż po urodzeniu, z czym pozostaje w zgodzie stwierdzenie o ukierunkowanym rozwoju językowych struktur w okresie płodowym. Badania procesu naśladowania u noworodków pokazują, że dotyczy on przede wszystkim ruchów mięśni twarzy, ruchów warg, policzków, ruchów wystawiania języka. Szczególnie zaskakujący jest fakt, że noworodek w niecałą godzinę (ok. 42 minuty) po urodzeniu inicjuje ruchy, które są zbliżone do ruchów wykonywanych przez osobę dorosłą (np. układ warg przy wokalizowaniu jakiegoś dźwięku). Przywołane zachowania noworodka zdają się wskazywać, jak ważną funkcję pełni rozwój lustrzanych neuronów w bardzo wczesnym okresie życia, a mianowicie już w 6.–7. miesiącu po urodzeniu. W okresie niemowlęctwa funkcjonowanie lustrzanych neuronów szczególnie wyraźnie zaznacza się w różnych formach naśladowania, nie tylko w zakresie motoryki, ale także w procesie socjalizacji, w tworzeniu pomostu mię-

dzy niemowłędem a innymi osobami, zwłaszcza matką. Po urodzeniu neuronalne podłoże aktywności językowej ciągle się rozwija. Zaburzenia procesu rozwoju języka są związane bądź z uszkodzeniami wynikającymi z wad rozwojowych albo są następstwem doznanych urazów mózgu we wczesnych okresach życia dziecka, często okołoporodowych, a szczególnie tych, które obejmują dolne czołowe i skroniowe okolice mózgu (Champoux i in., 2009; Falck-Ytter, Gredeback i von Hofsten, 2006; Friederici, 2006; Dapretto i in., 2006; Oberman i Ramachandran, 2007; Anisfeld, 1996; Anisfeld i in., 2001; Fontanie, 2004; Chen, Striaano i Rakoczy, 2004; Thompson, 2001; van der Meer, 1997; Hayes i Watson, 1981; Rostowski, 2012).

Należy podkreślić, że prawidłowy rozwój lustrzanych neuronów w okresie płodowym i niemowłęcym warunkuje zasadniczo prawidłowy rozwój wielu różnych sprawności, w tym językowych. Z kolei nieprawidłowy czy zaburzony rozwój lustrzanych neuronów może stanowić podłoże wielu zaburzeń rozwojowych, między innymi autyzmu (Oberman i Ramachandran, 2009; Friederici, 2006, Wan i in., 2010). Dzieje się tak głównie dlatego, że lustrzane neurony pośredniczą w „mapowaniu” jednego wymiaru reprezentacji na inny.

W ten sposób na przykład lustrzane neurony przemapowują (*remapping*) wizualną reprezentację obserwowanych działań na reprezentację ruchową w mózgu obserwatora, stwarzając gotowość do wykonania obserwowanego działania. Natomiast niektóre, jeśli nie wszystkie, lustrzane neurony o właściwościach międzymodalnych, tj. obejmujących jednocześnie formy aktywności kilku modalności, dotyczą funkcji ważnych dla ujmowania celu czy intencji danej aktywności. Na przykład niektóre lustrzane neurony są uwrażliwione na dokładne odzwierciedlenie sposobu, w jaki dana czynność została dokonana, podczas gdy inne są uwrażliwione na ogólny cel lub intencje określonego działania. Wyniki badań sugerują, że u człowieka przedruchowe lustrzane neurony, które mieszczą się w tylnej części dolnego czołowego zakrętu (okolice Broki) i przyległej części brzusznej przed-

ruchowego obszaru są uwrażliwione na rozumienie intencji, która motywuje obserwatora do wykonania spostrzeganej czynności (Oberman i Ramachandran, 2009; Oberman i in., 2005; Le Bell, Pineda i Sharma, 2009; Rizzolatti i Craighero, 2004; Gallese, Keysters i Rizzolatti, 2004; Thompson, 2001).

## MÓWIENIE A KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA

U podłoża rozwoju mowy leży trójmodalny układ systemu lustrzanych neuronów, który reaguje na ruchowe, wzrokowe i słuchowe stymulacje, a więc wówczas, kiedy jakaś czynność jest wykonywana lub obserwowana. Ten trójmodalny układ stanowi odzwierciedlenie zintegrowanego przetwarzania informacji dotyczących ruchowo-słuchowo-wzrokowych aspektów w procesie nabywania mowy, umożliwiając w głównej mierze występowanie i przebieg procesów rozumienia i rozpoznawania. Wyniki badań wyraźnie dowodzą, że system ruchowy jest aktywizowany nie tylko w językowej produkcji, lecz także w procesie rozumienia wypowiedzi językowych. Tego rodzaju integracja ruchowo-słuchowo-wzrokowa może tworzyć podstawę dla wielu procesów związanych z językiem, takich jak naśladowanie, empatia, czytanie umysłu innej osoby. Chodzi więc o procesy o kluczowym znaczeniu dla prawidłowego rozwoju języka i komunikacji interpersonalnej, jak również o wskazanie na podłoże nieprawidłowości w rozwoju języka oraz na ryzyko występowania zaburzeń w zakresie komunikacji interpersonalnej w takich zaburzeniach rozwoju, jak: autyzm, dysleksja, jąkanie, zubożenie słuchu (Le Bell, Pineda i Sharma, 2009; Lepage i Theoret, 2007).

Problemem o podstawowym znaczeniu jest związek języka i komunikacji interpersonalnej. Należy podkreślić, że system lustrzanych neuronów dostarcza neuronalnego mechanizmu, który zdaje się stanowić wspólne podłoże dla społecznej natury języka i komunikacji interpersonalnej. Kluczową rolę w tym zakresie odgrywa okolica Broki, odpowie-

działna w głównej mierze za wypowiedanie się i inne formy komunikacji, przede wszystkim dlatego, że obejmuje neurony, które są aktywizowane przy wykonywaniu, obserwowaniu, naśladowaniu ruchów ustno-twarzowych oraz gestów rąk czy innych gestów, przy istotnym udziale systemu lustrzanych neuronów, obficie rozmieszczonych w tej okolicy. Procesy związane z przetwarzaniem informacji o języku, stanowiąc ucieleśnione (*embodied*) formy symulacji, aktywizują system ruchowy na licznych poziomach aktywności ruchowej, głównie tych, które dotyczą poziomu fonologiczno-artykulacyjnych aspektów języka. Współcześnie jednak mocno się podkreśla, że chodzi również o poziom semantycznej treści słów lub zdań, a w tym przypadku niezbędny jest taki neuronalny układ, który umożliwia w pewnym zakresie ujęcie syntetyzujące, a nie tylko analityczne. Tę funkcję tworzenia syntezy w znacznej mierze pełni właśnie system lustrzanych neuronów. Należy dodać, że nie tylko odbiór wypowiedzi, lecz także ekspresja językowa aktywizują system ruchowy, przy wyraźnym jednak współdziałaniu lustrzanych neuronów. Okazuje się, że podczas mowy wewnętrznej są aktywizowane te same mięśnie języka (*tongue*) i warg, jak przy mowie zewnętrznej, głośnie. Tego rodzaju zbieżność między mową, czy też bezsłowną komunikacją, a aktywnością ruchową jest genetycznie uwarunkowana (Vargha-Khadem i in., 2006; Watkins, 2011). Nic dziwnego, że występuje dobrze udokumentowany empirycznie, ścisły związek między umiejętnościami ruchowymi rąk (*manual*) i ust (*oral*) już w okresie wczesnego dzieciństwa. W wieku 6–8 miesięcy procesowi gaworzenia towarzyszą rytmiczne ruchy rąk. Tak więc gesty rąk uprzedzają, niejako antycypują wczesny rozwój mowy u dzieci; ten sam związek między ruchami rąk oraz ruchami ustno-językowymi pozostaje zachowany i jest używany w okresie dorosłości, zwłaszcza w komunikacji bezsłownej. Okazuje się zatem, że nabywanie ruchowych sprawności wyposaża dziecko w możliwość i sposobność praktykowania umiejętności odnoszących się do posługiwania się kodem „bezsłownym” wcześniej, zanim wystąpi konieczność celowe-

go i niezbędnego wykorzystania tych sprawności ruchowych w procesie mówienia z użyciem języka fonicznego. Należy podkreślić, że wyłanianie się nowych sprawności ruchowych prowadzi do zmian w zakresie doświadczeń dziecka z przedmiotami i ludźmi w taki jednak sposób, że odnoszą się one zarówno do nabywania języka, jak i rozwoju ogólnych sprawności komunikacyjnych.

W świetle wyników badań okazuje się zasadne stwierdzenie, że mówione słowa i symboliczne komunikatywne gesty są kodowane jako pojedyncze sygnały przez pojedynczy komunikacyjny system w obrębie przedruchowej kory. Uważa się również, że proces symulacji związany z czynnościami języka jest specyficzny, automatyczny oraz ma czasową dynamikę zgodną z tego rodzaju funkcją, jaką pełni w ramach różnych nabywanych funkcji języka jako formy komunikacji, naturalnie w różnych okresach rozwojowych i w zależności od ogólnej sprawności układu nerwowego. Należy także dodać, że w przypadkach człołowego uszkodzenia obejmującego korę przedruchową występują deficyty w rozumieniu operacji językowych, zwłaszcza z użyciem czasowników (Watkins, 2011; Bernardis i Gentilucci, 2006; Vargha-Khadem i in., 2006; Rostowska, 2007; Iverson, 2010; Lepage i Theoret, 2007; Devilin i Watkins, 2007; Trevarthen i Aitken, 2001).

Rozwój ludzkiego języka, jak już wspomniano, jest genetycznie zaprogramowany i ma genetyczne podłoże. Niemniej normalne nabywanie języka jest procesem, który mimo że jest ramowo genetycznie zaprogramowany, rozwija się w środowisku dostarczającym odpowiedniej stymulacji, z zadziwiającą szybkością w pierwszych latach życia. Doskonalenie umiejętności językowych jest jednak procesem rozciągającym się w czasie do późnego dzieciństwa, częściowo też młodości, a nawet dorosłości. Ten wydłużający się okres doskonalenia sprawności językowych, a szczególnie procesów związanych z rozumieniem języka, jest w pewnym stopniu związany z procesem dojrzewania odpowiedzialnych za język struktur mózgu, jak również z przebiegiem oraz stabilizowaniem się procesu latera-



lizacji (Watkins, 2011; Vargha-Khadem i in., 2006; Trevarthen i Aitken, 2001). Wielu badaczy podkreśla, że neuronalnym aspektem o podstawowym znaczeniu dla rozpatrywania rozwoju języka i jego roli w komunikacji jest występowanie tzw. elokwentnych obszarów w ludzkim mózgu, a więc ściśle związanych nie tylko z językiem i komunikacją, ale także z ruchem. Chodzi przede wszystkim o takie struktury, jak: pierwszorzędowa kora ruchowa, przedruchowa kora, dodatkowa kora ruchowa i okolica Broki oraz obszary mowy, rozmieszczone zasadniczo we wszystkich płatach i w mózdzku (Adhikary, Thiruvengataram i Babu, 2011; Lidzba i in., 2011; Wingfield i Grossman, 2006; Burke i Barnes, 2006; Rostowski, 2012). W świetle wyników badań okazuje się, że ważny jest również związek między zdolnością używania narzędzi a językiem, który sprowadza się do założenia, iż używanie narzędzi może stanowić pomost między gestami a językiem w ujęciu ewolucyjno-rozwojowym, poprzez utworzenie integrującej sieci neuronalnej obejmującej ciemieniowe i nakrywkowe (*operculum*) struktury korowe. Jest to możliwe dzięki występowaniu w tych strukturach systemu lustrzanych neuronów oraz ich integracyjnemu działaniu (Iriki i Toaka, 2012; Le Bell, Pineda i Sharma, 2009; Moser, 2008).

## **ROLA SYSTEMU LUSTRZANYCH NEURONÓW W BEZSŁOWNEJ KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ**

W przypadku bezsłownej komunikacji interpersonalnej funkcje systemu lustrzanych neuronów należy rozpatrywać w kontekście takich procesów, jak: naśladowanie–symulacja–imitacja, empatia, intuicja, mentalizacja, procesy teorii umysłu, intersubiektywność.

### **System lustrzanych neuronów a procesy naśladowania (*simulation*)**

Poza mową, czyli komunikacją słowną, współwystępująca bezsłowna komunikacja, czyli w ogólnym ujęciu „język ciała”, jest środkiem przekazu, transmisji informacji o praktycznie

bardzo dużej doniosłości. Dzięki niej komunikacja interpersonalna staje się nie tylko bardziej efektywna, lecz także, co ważniejsze, komunikacją afektywną, czego przykładem jest przede wszystkim naśladowanie czy empatia, intuicja. Naśladowanie, które ponad wszelką wątpliwość ma kluczowe znaczenie dla komunikacji interpersonalnej, jest procesem złożonym, a raczej wielce zróżnicowanym. W ogólnym, raczej opisowym ujęciu, naśladowanie można określić jako proces, który obejmuje w pewnym stopniu rozumienie ludzkich działań lub zachowań i wewnętrznych stanów oraz zdolności do naśladowania obserwowanych działań i wewnętrznych stanów innych ludzi. W tym ujęciu naśladowanie, czyli symulacja, może służyć do wnioskowania o koncepcji zachowania lub działania z wykorzystaniem pamięci, myślenia i języka. W tym zakresie szczególna rola przypada właśnie systemowi lustrzanych neuronów. W świetle wyników badań okazuje się, że lustrzane neurony nie tworzą tylko neuronalnego systemu uzgadniającego wykonywane czynności z czynnościami obserwowanymi. Lustrzane neurony mogą również dostarczać uszczegółowionego sposobu kodowania czynności innych ludzi, wykorzystując uprzednie informacje, w celu różnicowania znaczeń częściowo ukrytych (*occluded*) aspektów określonych działań, niedostępnych bezpośrednio obserwacji.

Tego rodzaju zróżnicowanie jest możliwe zasadniczo wtedy, gdy może być uwzględniona w jakimś stopniu uprzednia informacja, że w pewnych warunkach działanie może być ujęte w taką właśnie a nie inną kategorię działania (np. chwytanie filiżanki bądź to w celu picia z niej, bądź to jej umycia, bądź to przekazania do mycia) (Iacoboni, 2009). W związku z tym nasuwa się sugestia, że proces rozpoznawania działania wdrożony przez lustrzane neurony jest pewnego rodzaju symulacją lub wewnętrznym naśladowaniem działań innych ludzi i umożliwia rozumienie innych, kiedy obserwuje się ich działania. Okazuje się, że lustrzane neurony umożliwiają reaktywowanie w mózgu intencji innych ludzi, dzięki czemu dają możliwość głębszego zrozumienia i poznawania innych oraz lepszej komunikacji



z nimi. Możliwość ta ma przecież kluczowe znaczenie w procesie interpersonalnej komunikacji (Iacoboni i Mazziotta, 2007; Rostowski i Rostowska, 2012; Fogassi i in., 2005; Rostowski, 2012). Należy zatem podkreślić, że naśladowanie jest uwarunkowane przez liczne i różne okolice mózgu (głównie przez korę sensoryczno-motoryczną, korę przedruchową, ciemieniową, obszar Broki, czołową nakrywkę, przednią ciemieniową korę oraz górną skroniową bruzdę, dolny ciemieniowy płacik, jak również ciało migdałowe czy mózdzek [zębaty zakręt]), a przede wszystkim ze względu na rozmieszczone w nich lustrzane neurony. Konieczne jest zaznaczenie, iż naśladowanie staje się możliwe dzięki występowaniu systemu lustrzanych neuronów, ponieważ umożliwiają one niezbędną dla symulacji sytuacyjną konceptualizację czterech podstawowych komponentów kontekstu naśladowania, tj. ludzi, przedmiotów, działań i cielesnych stanów oraz tworzenie ponadmodalnych koncepcji niezbędnych dla funkcjonowania językowego w ogóle, a tym bardziej dla bezsłownej komunikacji interpersonalnej (Oberman i Ramachandran, 2009; Pineda i in., 2009; Oberman i Ramachandran, 2007; Iacoboni, 2005; Buccino i in., 2005; Heyes, 2012).

Rozwój systemu lustrzanych neuronów dokonuje się za pośrednictwem filogenetycznych mechanizmów, dotyczących sensoryczno-motorycznej aktywności. Stąd też rozwój systemu lustrzanych neuronów i naśladowania w pewnym stopniu zależy od specyfiki sensomotorycznego doświadczenia danego gatunku. W konsekwencji długotrwałe wystawienie jednostki na określoną aktywność, określone doświadczenia może sprzyjać pojawieniu się pewnej formy automatycznego naśladowania w jakiejś dziedzinie. A zatem automatyczne naśladowanie partnerów w codziennym życiu odgrywa ważną rolę w promowaniu współpracy między nimi. Tym bardziej jest to możliwe, bo automatyczne naśladowanie zdaje się proste z dwóch względów: (1) obserwator na ogół nie zamierza naśladować świadomie (a zwłaszcza z wysiłkiem), lecz raczej podświadomie dzięki systemowi lustrzanych neuronów działających zgodnie z genetycznym

programem, (2) naśladowane czynności czy zachowania są na ogół proste, znane, zwyczajne, niezwiązane prawie z wysiłkiem, a jeśli to tylko nieznacznie, są już bowiem genetyczno-neuronalnie przygotowane. Należy wyraźnie podkreślić, że tego rodzaju prawidłowość, a raczej możliwość łącząca się z naśladowaniem, ma istotne znaczenie w procesie mówienia, a szerzej w procesie komunikacji interpersonalnej, jak również w aktywności ruchowej. W późniejszych okresach życia naśladowanie przestaje być bezwysiłkowe, jest procesem wysoce interpretacyjnym, który wiąże się z dużym stopniem wnioskowania i poznawczego wynegocjowania określonej formy prezentacji działania czy zachowania spośród wielu możliwych do realizacji. Co więcej, naśladowanie może być nie tylko automatyczne czy mimowolne, lecz także racjonalne, irracjonalne, jak i selektywne, czy nawet może występować nadmierne naśladowanie (*overimitation*), czyli naśladowanie zbędnych, niepożądanych, a ponadto szkodliwych czynności obserwowanych u innych osób. Mocno należy podkreślić, że u podstawy wyżej rozpatrywanych procesów naśladowania leży właśnie system lustrzanych neuronów, ponieważ tylko on z uwagi na ich możliwość wspólnego kodowania, zarówno spostrzeganej czynności, jak i wykonywania tejże czynności – stanowi neuronalne podłoże w ogóle ludzkiej zdolności do naśladowania możliwych i stale zmieniających się przejawów zachowań i działalności innych ludzi (Cook i in., 2010; Heyes, 2012; Gallagher, 2009; Oberman i Ramachandran, 2007; 2009; Lyons, 2009; Rostowska, 2007; Rostowski, 2008).

### Imitacja (*imitation*) a proces komunikacji

Ważne jest odróżnienie procesu naśladowania (*simulation*) od procesu imitacji (*imitation*). Imitacja bowiem, jeśli jest naśladowaniem, to jednak bardziej świadomym, na wyższym poziomie poznawczym, związanym z wykorzystaniem standardów, w sposób zamierzony użytej wyobraźni i dowolnego wnioskowania, by osiągnąć cel zawarty w naśladowanej czynności czy zachowaniu. Proces ten wiąże

się z wykorzystaniem lustrzanych neuronów dla odzwierciedlenia czy kopiowania czynności lub stanów umysłowych innych osób. W tym wypadku imitacja obejmuje w pewnym stopniu udawanie (*pretence*), a nie tylko automatyczne naśladowanie jakiejś czynności. Imitacja ma charakter instrumentalny, zawiera pewien model i strategię manipulowania, a także pewien zakres kontroli nad tym procesem, zmierzając do realizacji wprawdzie w jakimś zakresie podobnego, lecz nie tożsamego zachowania. Jeśli w przypadku symulacji lustrzane neurony odgrywają podstawową rolę, to w wypadku imitacji system lustrzanych neuronów pełni funkcję czynności uzupełniającej, choć niezbędnej w ramach bardziej złożonego, bo już wielokomponentowego procesu naśladowania z wyraźnym wykorzystaniem procesów umysłowych (Cook i in., 2010; Heyes, 2012; Gallagher, 2009; Oberman i Ramachandran, 2007; 2009; Arbib, 2005; Lyons, 2009; Carpenter, Nagell i Tomasello, 2005).

### **Empatia a proces komunikacji**

Empatię można rozpatrywać jako jedną z najbardziej znaczących społecznych sprawności człowieka, ponieważ nie tylko umożliwia i zapewnia występowanie silnych związków między ludźmi, lecz także usprawnia komunikację i nawiązywanie nowych relacji interpersonalnych. Empatia jest rozpatrywana w dwóch aspektach, a mianowicie: (1) jako empatia poznawcza, czyli zdolność do wyobrażenia sobie perspektywy innej osoby oraz tendencji do wyobrażenia siebie na miejscu fikcyjnych jednostek; oraz (2) jako empatia emocjonalna łącząca się z tendencją do koncentrowania się na emocjach innych i doświadczania intensywnie emocjonalnego reagowania także w związku z obserwowaniem kogoś przeżywającego silne emocje. Wyniki badań sugerują, że zdolność wyobrażania sobie perspektywy innej osoby wspierana przez aktywność lustrzanych neuronów zdaje się przedrefleksyjna i automatyczna. Należy podkreślić, że podstawowe makrokomponenty empatii mają specyficzne neuronalne podłoże w mózgu, obejmują-

ce w głównej mierze lustrzane neurony, co umożliwia na poziomie neuronalnym reprezentowanie informacji o sobie oraz innych na wielu poziomach oraz różnych modalnościach układu nerwowego (Decety i Jackson, 2004; Ochsner i in., 2004; Singer i in., 2004; Avenanti i in., 2005; Oberman i Ramachandran, 2007; Iacoboni, 2005; Champoux i in., 2009; Rostowski, 2008; 2009).

Dzięki udziałowi lustrzanych neuronów w procesie empatii uruchamiane są mechanizmy umożliwiające naśladowanie uczuć, przekonań lub intencji innych osób, a także wnioskowanie o intencjach i celach czy też afektach innych osób na podstawie zachowania lub mającego znaczenie działania. Jest to możliwe dzięki systemowi lustrzanych neuronów, szczególnie przy udziale tylnej części dolnego czołowego zakrętu i przyległej części brzuszno przedczołowego obszaru. W wypadku spostrzegania twarzy, a zwłaszcza ekspresji twarzy u innych, aktywowana jest podobna neuronalna sieć, jak przy naśladowaniu tych samych ekspresji czy mówieniu o nich (tzn. dolna czołowa kora, środkowa przedczołowa kora, przedczołowa kora, górna skroniowa kora, wyspa oraz ciało migdałowate). Okazuje się więc, że te same okolice mózgu, które są włączane w przedstawianie stanów umysłowych nas samych, są także włączane w procesie wnioskowania o stanach umysłowych innych osób. Aktywność kory przedczołowej, a ściślej obszarów lustrzanych neuronów w niej rozmieszczonych, nie tylko następuje podczas obserwacji ruchowych czynności, ale także jest związana z rozpoznaniem danej czynności, rozumieniem „dlaczego” ta czynność ma miejsce, czyli, inaczej mówiąc, rozpoznawaniem intencji skłaniającej do podjęcia tej czynności. Przy doświadczaniu i spostrzeganiu stanów umysłowych środkowa kora przedczołowa pełni kluczową funkcję, naturalnie przy jednoczesnej aktywacji neuronów lustrzanych, dzięki którym staje się możliwe tworzenie tej wspólnej reprezentacji doświadczania i spostrzegania. Na podkreślenie zasługuje jednak to, że w doświadczaniu i spostrzeganiu różnych stanów emocjonalnych ważną rolę odgrywają także niektóre okolice wyspy

i przedniej kory obręczy na takiej zasadzie, że im w większym zakresie uczestniczą w rozpatrywanych procesach te neuronalne struktury, tym jednostki są bardziej zdolne do intensywniejszego i bardziej adekwatnego empatyzowania z innymi. W takiej sytuacji szczególną funkcję pełni grzbietowa przednia kora obręczy. Nie bez znaczenia pod względem spostrzegania i zdolności empatyzowania z jednostkami doświadczającymi bólu jest również kora przedruchowa oraz zwoje podstawy. Ten wyraźnie wspólny relacyjny charakter na poziomie mózgu ma swoje podłoże, jakie tworzy wspólnie podzielana siatka lustrzanych neuronów. Te właśnie podzielane neuronalne lustrzane mechanizmy nadają wspólny charakter czynnościom, emocjom i wrażeniom, a więc tym najwcześniejszym elementom konstytutywnym ludzkiego społecznego życia oraz interpersonalnej komunikacji, umożliwiając intencjonalne dostrajanie własnych zachowań do zachowań innych. Zdolność ta ma niewątpliwie istotne znaczenie dla komunikacji interpersonalnej (Decety i Jackson, 2004; Decety i Grezes, 2006; Ochsner i in., 2004; Singer i in., 2004; Avenanti i in., 2005; Oberman i Ramachantran, 2007; Iacoboni, 2009; Gallese, 2009; Meltzoff, 2007; Rostowski i Rostowska, 2012; Rostowski, 2012). Należy jednak dodać, że w zakresie poznania społeczne bodźce mogą być zrozumiane na podstawie wyraźnego poznawczego opracowania ich kontekstualnych spostrzeżeniowych właściwości z wyraźnym wykorzystaniem uprzednio nabytej wiedzy dotyczącej odpowiednich aspektów sytuacji, będącej przedmiotem analizy, jak również zastosowaniem atrybucji, przypisującej innym prawdziwe lub fałszywe poglądy czy intencje. Okolicami mózgu, które w sposób szczególny, choć niewyłączny, obsługują powyższe procesy, są: kora przednia zakrętu obręczy, złącze skroniowo-ciemieniowe oraz czołowe środkowe struktury, a więc struktury, w których rozmieszczone są lustrzane neurony i struktury związane także z procesem mentalizacji. Uogólniając, można stwierdzić, że empatia stanowi podstawę zdolności interpersonalnych, a przy współdziałaniu lustrzanych neuronów nie tylko umożliwia

i wzbogaca społeczne poznanie, lecz także odzwierciedla bogactwo międzyosobowych interakcji, odgrywających główną rolę w ramach interpersonalnej komunikacji. Są nawet podstawy do stwierdzenia, że bez tak rozumianej empatii interpersonalna komunikacja nie byłaby możliwa (Decety i Jackson, 2004; Decety i Grezes, 2006; Ochsner i in., 2004; Singer i in., 2004; Avenanti i in., 2005; Oberman i Ramachantran, 2007; Iacoboni, 2009; Gallese, 2009; Meltzoff, 2007; Goldman, 2006; Rostowska, 2007; Rostowski, 2009). Empatia pozostaje w bliskim związku z procesami poznawczymi, a ściślej z teorią umysłu i z tego względu wyodrębnia się poznawczą empatię oprócz emocjonalnej. W tym kontekście empatia może być rozpatrywana jako nadrzędny konstrukt opierający się na systemie lustrzanych neuronów, obejmujący również poznawcze, ruchowe i afektywne komponenty, dzięki którym jest w stanie promować społeczną spójność, poczucie członkostwa grupy oraz wspólne dopasowanie, a nade wszystko zapewnić skuteczną interpersonalną komunikację. Ponadto emocjonalna świadomość, jako składnik empatii, ułatwia kształtowanie długotrwałych związków interpersonalnych, a także ewentualnie umożliwia pogodzenie się członków jakiejś grupy po odbytych dyskusjach, usprawniając ich wzajemną komunikację. Są zatem podstawy do traktowania empatii jako wartości umożliwiającej przetrwanie, a nawet przeżycie jednostki w grupie czy społeczeństwie, zachowanie członkostwa grupy oraz możliwość wspólnego dopasowania się; empatia wzmacnia więzi matki z dzieckiem, jak i członków rodziny między sobą. Należy jednak uwzględnić rozdzielność teorii umysłu od empatii. Okazuje się bowiem, że mimo nakładania się wielu procesów teorii umysłu i empatii, zachodzących w różnych strukturach mózgu, głównie w dolnej czołowej korze, korze przedruchowej, górnej skroniowej korze, wyspie czy nawet jądrze migdałowatym, a przede wszystkim środkowej przedczołowej korze, procesy te nie są tożsame. Empatyczna reakcja jest wielowymiarowa i nie tylko obejmuje emocjonalny wymiar charakteryzujący się wspólnym czy podzielanym emocjo-

nalnym doświadczeniem innej osoby, ale zawiera także wymiar poznawczy wyróżniający się zdolnością do uwzględnienia perspektywy innej osoby, jej zdolności, cech osobowości, postaw i zrozumienia jej doświadczenia, przy założeniu, że wymiar „ja–inny” obejmuje też zdolność dostrzegania różnic między „ja” oraz „inny”. Rezultaty niektórych badań dowodzą, że w przypadku empatii jest bardziej zaangażowana prawa półkula niż lewa. Występuje również zgodność co do tego, iż nie zachodzi prosta dychotomia między półkulami, a komponenty zadań dotyczących empatii decydują o lewo-prawej aktywacji określonych struktur mózgu, a dopiero pośrednio półkul mózgu. Prawdopodobnie ta dotyczy także wielu innych procesów nawiązujących czy odwołujących się do lateralizacji (Pineda i in., 2009; Decety i Grezes, 2006; Oberman i Ramachandran, 2009; Ochsner i in., 2004; Decety i Jackson, 2004; Rostowska 2001; 2008; Rostowski, 2012).

### **Rola intuicji w procesie komunikacji**

Wychodząc z założenia, że system lustrzanych neuronów przyczynia się do intuicyjnego rozumienia, co inni ludzie robią, jakie są ich intencje, można oczekiwać, iż te jednostki, które są nie tylko bardziej empatyczne, lecz także bardziej obdarzone intuicją, cechują się silniejszą aktywizacją swojego systemu lustrzanych neuronów. Wyniki wielu badań upoważniają do stwierdzenia, że u tych jednostek wyższy jest poziom aktywacji w obszarach przedruchowych, ciemieniowych i somatosensorycznych przy ekspozycji i słuchaniu bodźców dźwiękowych o charakterze interpersonalnym czy postrzeganiu wyrazu twarzy, wskazując na występowanie około 40% różnic indywidualnych między jednostkami wysoko i nisko empatyczno-intuicyjnymi. Rezultaty tych i podobnych badań dowodzą słuszności koncepcji, że system lustrzanych neuronów przyczynia się do intuicyjnego rozumienia czynności innych ludzi, jak również celów innych jednostek, co niewątpliwie odgrywa podstawową rolę w przebiegu komunikacji interpersonalnej. Okazuje się, iż sieć

lustrzanych neuronów okolicy skroniowej, tylnociemieniowej, przedruchowej, wyspowej kory, a także ciała migdałowatego jest wyraźnie aktywizowana w ekspresji twarzy z przejawami różnych emocji. Są argumenty przemawiające za stwierdzeniem, że ludzki system lustrzanych neuronów, pozostając w korelacji z empatyzowaniem z innymi ludźmi, stanowi czynnik o kluczowym znaczeniu w zakresie społecznych kompetencji oraz interpersonalnej komunikacji, a w pewnym sensie także tworzy neurobiologiczny mechanizm moralności, czyli ogólnoludzkich norm postępowania, dostarczając podstawy do uwzględniania, a nawet przewidywania, co może być dla innych nieprzyjemne, a tym bardziej szkodliwe (Keysers i Gazzola, 2009; Iacoboni, 2009; Rostowski, 2008; 2009).

### **Czytanie umysłu a proces komunikacji**

Zdolnością wyraźnie wyodrębniającą człowieka spośród innych gatunków, która pełni kluczową funkcję w poznaniu i zachowaniu społecznym, a zwłaszcza w komunikacji interpersonalnej, jest zdolność do czytania umysłu innych osób (*mind reading*), nazwana również mentalizacją. Zdolność ta jest obecnie przedmiotem empirycznych badań, szczególnie w związku z rozwojem technologii funkcjonalnego obrazowego badania mózgu (fMRI), która umożliwiła bezpośredni wgląd w to, co dzieje się wewnątrz ludzkiego mózgu wówczas, kiedy zaangażowany jest w realizację różnorodnych poznawczych i wykonawczych zadań oraz emocjonalno-afektywnych stanów, niekiedy związanych z atrybucją intencji, a często z przewidywaniem działania czy zachowania. Na ogół rozumienie zachowania innych osób zachodzi bezpośrednio, automatycznie, jakby odruchowo i nie zawsze brane są pod uwagę ich przypuszczalne postawy, intencje, przekonania czy pragnienia. Należy podkreślić, że znaczącą, choć nie zawsze rzetelną, a często destruktywną rolę odgrywa atrybucja nie tylko w poznaniu społecznym, ale przede wszystkim w komunikacji interpersonalnej. Zagrożenie to szczególnie dotyczy atrybucji emocji, a ściślej zaburzenia



procesu selektywnej atrybucji tej samej emocji w odniesieniu do różnych osób. Tego typu błąd często się zdarza, będąc następstwem różnych uwarunkowań, między innymi deficytów funkcjonalnych określonych struktur mózgu (np. niektórych obszarów wyspy, obręczy i zwojów podstawy) czy też głęboko zakotwiczonych neuronalnie intencjonalnych uprzedzeń (z udziałem okolic przedczołowych) lub braku pełnego odzwierciedlenia jakiejś emocji w sobie samym podczas obserwowania jej ekspresji u kogoś innego. Brak ten może stanowić przeszkodę w rzetelnym przekazie atrybucyjnym tej emocji innej osobie. Dotyczy to wszystkich podstawowych emocji, a także uczuć i afektów, na przykład miłości czy nienawiści. Zatem posiadany przez jednostkę substrat (może być rzetelny lub zafalszowany) jakiejś emocji ma istotne znaczenie dla przebiegu dokładnej i rzetelnej atrybucji tej emocji. Określając rolę systemu lustrzanych neuronów jako specyficznej struktury całego mózgu w procesie mentalizacji, można się ograniczyć do stwierdzenia, że stanowią one konieczne, lecz niewystarczające uwarunkowanie dla przebiegu procesu mentalizacji. Udział języka w procesie mentalizacji stanowi kolejne zagadnienie. Okazuje się, że pewne formy mentalizacji rozwijają się (na niższym poziomie) już w okresie późnego niemowlęctwa, jeszcze przed pojawieniem się językowych kompetencji, a nawet bez konieczności użycia języka. Kolejną kwestią jest ewentualność popełnienia błędu związanego z procesem mentalizacji, bazującej na neuronalnym mechanizmie odzwierciedlenia. Wśród badaczy panuje przekonanie, że mentalizacja oparta na odzwierciedlaniu jest raczej odporna na błędy. Niemniej jednak występują typy mentalizacji, które są podatne na różnego rodzaju błędy, na przykład (wspomniane wyżej) w przypadku atrybucji, a w szczególności na tzw. egocentryczne błędy, polegające w głównej mierze na nieuwzględnianiu perspektyw w podejściu do rozpatrywanych kwestii czy też szerszego ich kontekstu. Zwłaszcza dzieci są podatne na tego rodzaju błąd, ale może też występować u dorosłych (Iacoboni, 2005; 2009; Oberman i Ramachandran, 2009; Gold-

man, 2009; Keysers i Gazzola, 2009; Avenanti i in., 2005; Rostowski, 2012).

### **Teoria umysłu (ToM) a proces komunikacji**

Teoria umysłu jest jednym z dostępnych człowiekowi złożonych procesów umysłowych, o istotnym znaczeniu dla społecznego poznania i społecznej komunikacji. Obejmuje rozumienie nie tylko nas samych, lecz także innych. Okazuje się, że poprawne myślenie o sobie samym, jak również poprawne myślenie o innych, tzn. pojmowanie siebie z uwzględnieniem punktu widzenia innych oraz pojmowanie innych jak siebie samego, dostarcza podstawy dla procesów: symulacji, empatii i innych, o kluczowym znaczeniu dla społecznego myślenia, w tym też dla intersubiektywnej komunikacji, i ogólniej, interakcji z innymi ludźmi. Teoria umysłu wychodzi z założeń empirycznie potwierdzonych, że ludzie wyciągają wnioski oraz interpretują zachowania innych w kategoriach właśnie swych własnych stanów umysłowych, a także znaczeń nadawanych swym emocjom, pragnieniom, celom, intencjom, uwadze, wiedzy czy przekonaniom, które przecież odgrywają podstawową rolę w przebiegu procesu interpersonalnej komunikacji. Ta zdolność do prezentowania własnych myśli, przekonań, wiedzy oraz wewnętrznych procesów może pozostawać w związku z ludzką potrzebą pomagania innym i przyczyniać się do wyłaniania się przejawów empatii (Cacioppo i Hakley, 2009; Beauchamp i Andersen, 2010; Rostowski, 2012). W przypadku teorii umysłu okolice mózgu, które stanowią jej neuronalne podłoże, są określane jako „korowe środkowe struktury” (*cortical midline structures*). Obejmują one: środkową czołową korę, przyległą korę przedniej obręczy, skroniowo-ciemieniowe złącze, górną skroniową bruzdę, skroniowe bieguny, również częściowo związane z procesami mentalizacji i symulacji. Symulacja odgrywa centralną rolę zarówno w różnych zakresach mentalizacji, jak i teorii umysłu, a system lustrzanych neuronów ma określony udział o bardzo podstawowym znaczeniu dla procesów mentalizacji oraz teorii umysłu. W ujęciu bardziej szczegółowym,



neuropsychologicznymi strukturami mózgowymi stanowiącymi podłoże przejawiania zdolności objętych teorią umysłu jest współdziałanie środkowej przedczołowej kory płata czołowego, tylnej obręczy, lewego i prawego złącza skroniowo-ciemieniowego. Ważną funkcję we wszystkich formach autoprojekcji procesów łączących się z teorią umysłu czy mentalizacją pełnią czołowo-środkowe i ciemieniowe systemy, które są związane z planowaniem i epizodyczną pamięcią; w ujęciu ogólniejszym związane z wiedzą proceduralną i deklaratywną. Jednostki z uszkodzeniami kory czołowej często wykonują normalnie dobrze ustalone, rutynowe zadania i mogą nawet wykazywać wysoki poziom intelektualnego funkcjonowania, przy konfrontacji z nowymi wyzwaniami wykazują jednak brak zdolności do planowania, przewidywania i elastycznego dostosowania zachowania do nowych, zmienionych reguł. Należy podkreślić, że kora przedczołowa odgrywa kluczową rolę w zakresie zdolności różnych transpozycji efektywnego punktu odniesienia, to jest takich jak: „od siebie do innych; z teraz na potem; od tego do innego”. Uszkodzenie natomiast środkowego płata skroniowego wiąże się z amnezją i utratą zdolności wybiegania w przyszłość i rozpatrywania siebie w przyszłości, co pozostaje w związku ze zniekształceniem naśladowania innych i uwzględniania perspektywy innych; w sposób istotny może rzutować na zakłócony przebieg interpersonalnej komunikacji. Tak więc środkowokorowe struktury pełnią ważne unifikujące funkcje w procesie interakcji oraz interpersonalnej komunikacji. Okazuje się także, że z teorią umysłu ściśle są związane funkcje wykonawcze, przede wszystkim: utrzymanie uwagi, orientacja, pamięć robocza, planowanie, hamująca kontrola reakcji, elastyczność dokonania zmian po stwierdzeniu nieprawidłowości w odniesieniu do celu (Cacioppo i Hawkley, 2009; Goldman, 2009; Schneider, Rittle-Johnson i Star, 2011; Ross i Olson, 2010; Uddin i in., 2007; Greene i in., 2008; Wingfield i Grossman, 2006; Rostowski, 2008; 2012).

## Intersubiektywność a komunikacja

Zakłada się obecnie, iż wiedza semantyczna stanowi podstawę niemal wszelkiej wyższego rzędu umysłowej aktywności, a zatem także wyższego rzędu komunikacji, w tym intersubiektywności. Współcześnie jej neurobiologiczne podłoże jest stopniowo coraz bardziej rozpoznawane. W świetle wyników współczesnych badań z wykorzystaniem funkcjonalnego obrazowania mózgu (fMRI) ważne pod tym względem jest występowanie dużych okolic mózgu, które wprowadzie uczestniczą w procesie rozumienia wielu zadań związanych ściśle z myśleniem i językiem, lecz nie mają charakteru modalnego (tzn. że nie ograniczają się do jednej kategorii właściwości bodźców, np. koloru). Takie właśnie są obszary czołowo-środkowe i ciemieniowe oraz okolice zlokalizowane w dolnym płacie ciemieniowym, a jeszcze bardziej w skroniowym płacie mieszczące się przy zbiegu czy ściślej złączach licznych ośrodków przetwarzania wielu spostrzeżeń informacyjnych. Dzięki tym złączom i możliwej w ten sposób kumulacji licznych informacji o różnych modalnościach pojawiają się wzrastające możliwości abstrakcyjnego i ponadmodalnego przedstawiania spostrzeżeń doświadczeń, które wspierają różnorodność pojęciowo-konceptualnych funkcji, łącznie z rozpoznawaniem przedmiotów i społecznego poznania, a zwłaszcza języka. Natomiast pełniejszy, wyższy poziom intersubiektywności obejmuje podzielenie intencji, umożliwiając rozumienie czynności innych ludzi w kategoriach pragmatycznych i społecznych kontekstów codziennego życia; podzielenie oczekiwań związanych z kulturowo określonymi rolami; ciągłe wzbogacanie interpretacyjnych procesów związanych z narracyjnymi kompetencjami, które prowadzą do bardziej subtelnych form rozumienia relacji interpersonalnych, jako bardziej uniwersalnych, dotyczących nie tylko poszczególnych jednostek, lecz także całej ludzkości. Dzięki wyłącznie ludzkiej zdolności zapamiętywania przeszłości i wyobrażania sobie przyszłości oraz tworzenia koncepcji zarówno o charakterze międzyosobniczym, jak i międzypoko-

leniowym i międzyludzkim, staje się możliwe pojawienie się i występowanie właśnie intersubiektywności. Uwzględniając również ogólnoludzkie doświadczenia, intersubiektywność nadaje im pełniejszy sens i znaczenie, takie jakimi są na przykład ludzkość, religia, duchowość, zjawiska nadnaturalne. W tym ujęciu język nie tylko pełni funkcję środka czy narzędzia komunikacji, lecz także określonej formy życia, a ściślej pełniejszej ludzkiej egzystencji (Binder i Desai, 2011; Gallagher, 2009; Ribes-Inesta, 2006; Goldman, 2009; Gallagher i Frith, 2003; Gallese, 2008; Iaconi i Mazziotta, 2007; Rostowska, 1995).

## ZAKOŃCZENIE

Przedstawione wyżej informacje mogą się przyczynić do pełniejszego zrozumienia tego bardzo złożonego procesu, jakim niewątpliwie jest ludzka mowa, jako podstawowa intersubiektywna komunikacja rozpatrywana w kontekście aktywności systemu lustrzanych neuronów. W sposób szczególniejszy aktywność neuronów lustrzanych przyczynia się do roz-

woju języka, który to rozwój początkami sięga zarówno stadium prenatalnego, a zwłaszcza trzeciego trymestru tego stadium, jak i w różnym zakresie i kierunku całego stadium postnatalnego, a już wyraziście w okresie niemowlęctwa i dzieciństwa. Ważne jest też podkreślenie dużej roli systemu ruchowego nie tylko w ekspresji językowej, lecz także w procesie rozumienia wypowiedzi dzięki udziałowi systemu lustrzanych neuronów. Chodzi również o wskazanie na ważny udział tego systemu w, jak mogłoby się wydawać, spontanicznym, automatycznym rozwoju składni, syntaksy, gramatyki już w okresie wczesnego, częściowo średniego dzieciństwa, a więc jeszcze bez udziału i wpływu formalnej edukacji. Należy też podkreślić kluczową rolę, jaką odgrywa system lustrzanych neuronów w rozwoju podstawowych form intersubiektywnej komunikacji bezsłownej, a mianowicie w procesach naśladowania, imitacji, empatii, intuicji, mentalizacji (czyli możliwości czytania w myślach innych jednostek), a także w procesach wchodzących w skład teorii umysłu oraz w intersubiektywności.

## BIBLIOGRAFIA

- Aboitiz F., Garcia R. (2009), Merging of phonological and gestural circuits in early language. *Reviews in the Neurosciences*, 20, 71–84.
- Adhikary S., Thiruvengataraman V., Babu K. (2011), The effects of anaesthetic agents on cortical mapping during neurosurgical procedures involving eloquent areas of the brain. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 9, 11.
- Agnew Z., Bhakoo K., Puri B. (2007), The human mirror: A motor resonance theory of mind-reading. *Brain Research Reviews*, 54, 286–293.
- Anisfeld M. (1996), Only tongue protrusion modeling is matched by neonates. *Developmental Review*, 16, 149–161.
- Anisfeld M., Turkewitz G., Rose S., Rosenberg F., Sheiber F., Couturier-Fagan D. (2001), No compelling evidence that newborns imitate oral gestures. *Infancy*, 2, 111–122.
- Arbib M. (2005), From monkey-like action recognition to human language: An evolutionary framework for neurolinguistics. *Behavioral Brain Sciences*, 28, 105–167.
- Avenanti A., Buetti D., Galati G., Aglioti S. (2005), Transcranial magnetic stimulation highlights the sensorimotor side of empathy for pain. *Nature Neuroscience*, 8, 955–1060.
- Beauchamp M., Anderson V. (2010), Social: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136, 39–64.
- Bernardis P., Gentilucci M. (2006), Speech and gesture share the same communication system. *Neuropsychologia*, 44, 178–190.

- Binder J., Desai R. (2011), The neurobiology of semantic memory. *Trends in Cognitive Science*, 15, 527–536.
- Bookheimer S. (2002), Functional MRI of language: New approaches to understanding the cortical organizations of semantic processing. *Annual Review of Neuroscience*, 25, 151–188.
- Buccino G., Reggion T., Melli G., Binkofski F., Gallese V., Rizzolatti G. (2005), Listening to action-related sentences modulates the activity of the motor system: A combined TMS and behavioral study. *Cognitive Brain Research*, 24, 355–363.
- Burke S., Barnes C. (2006), Neural plasticity in the ageing brain. *Natural Review of Neuroscience*, 7, 30–40.
- Cacioppo J., Hawley L. (2009), Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 447–454.
- Carpenter M., Nagell K., Tomasello M. (2005), Twelve- and 18-month-olds copy actions in terms of goals. *Developmental Science*, 8, F1–F8.
- Champoux F., Lapage J.-F., Desy M.-C., Lortie M., Theoret H. (2009), The neurophysiology of early motor resonance [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 63–76. New York: Humana Press
- Chen X, Striaano T., Rakoczy H. (2004), Auditory-oral matching behavior in newborn. *Developmental Sciences*, 7, 42–47.
- Chong T., Mattingley J. (2009), Automatic and Controlled Processing within the Mirror Neuron System [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 213–231. New York: Humana Press.
- Cook R., Press C., Dickinson A., Heyes C. (2010), Acquisition of automatic imitation is sensitive to sensory-motor contingency. *Journal of Experimental Psychology*, 36, 840–852.
- Cooper D. (2006), Broca's arrow: evolution, prediction, and language in the brain. *Anatomical Record. Part B. New Anatomist*, 289, 9–24.
- Dapretto M., Davies M., Pfeifer J., Scott A, Sigman M., Brookheimer S. et al. (2006), Understanding emotion in others: Mirrors neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. *Nature Neuroscience*, 9, 28–30.
- Decety L., Grezes J. (2006), Multiple perspectives on the psychological and neural bases of understanding other people's behavior. *Brain Research*, 1079, 4–14.
- Decety L., Jackson P. (2004), The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3, 71–100.
- Devilin J., Watkins K. (2007), Stimulating language: insights from TMS. *Brain: A Journal of Neurology*, 130, 610–622.
- Falck-Ytter T., Gredeback G., von Hofsten C. (2006), Infants predict other people's action goals. *Nature Neuroscience*, 9, 878–879.
- Filimon F., Nelson J., Hagler D., Sereno M. (2007), Human cortical representations for reaching mirror neurons for execution, observation, and imagery. *NeuroImage*, 37, 1315–1326.
- Fontanie R. (2004), Imitative skills between birth and six months. *Infant Behavior and Development*, 7, 323–333.
- Fogassi L., Ferrari P., Gieserich B., Rozzi S., Chersi F., Rizzolatti G. (2005), Parietal lobe: From action organization to intention understanding. *Science*, 308, 662–667.
- Friederici A. (2006), The neural basis of language development and its impairment. *Neuron*, 52, 941–952.
- Gallagher S. (2009), Neural simulation and social cognition [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 355–370. New York: Humana Press.
- Gallagher H., Frith C. (2003), Functional imaging of "Theory of Mind". *Trends in Cognitive Sciences*, 7, 77–83.
- Gallese V. (2008), Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis. *Social Neuroscience*, 3, 317–333.
- Gallese V. (2009), Mirror neurons and the neural exploitation hypothesis: From embodied simulation to social cognition [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 163–186. New York: Humana Press.
- Gallese V., Keysters C., Rizzolatti G. (2004), A unifying view of the basis of social cognition. *Trends in Cognitive Science*, 8, 396–403.

- Gentilucci M., Stefanini S., Roy A., Santunione P. (2004), Action observation and speech production: Study on children and adults. *Neuropsychologia*, 42, 1554–1567.
- Goldman A. (2009), Mirroring, Mindreading, and Simulation. *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 311–330. New York: Humana Press.
- Greene C., Braet W., Johnson K., Bellgrove M. (2008), Imaging the genetics of executive function. *Biological Psychology*, 79, 30–42.
- Heyes C. (2012), What's social about social learning? *Journal of Comparative Psychology*, 126, 193–302.
- Hayes L., Watson J. (1981), Neonatal imitation: Fact or artifact. *Developmental Psychology*, 177, 660–665.
- Iacoboni M. (2005), Understanding others: Imitation, language, empathy [w:] S. Hurlley, N. Chater (eds.), *Perspectives on imitation: From cognitive neuroscience to social science*, 77–99. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Iacoboni M. (2009), The problem of other minds is not a problem: Mirror neurons and intersubjectivity [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 121–133. New York: Humana Press.
- Iacoboni M., Mazziotta J. (2007), Mirror neuron system: Basic findings and clinical applications. *Annals of Neurology*, 62, 213–218
- Irak D., Menz M., Buccino G., Borghi A., Binkofski F. (2010), Grasping language – a short story on embodiment. *Consciousness and Cognition*, 19, 711–720.
- Iriki A., Toaka M. (2012), Triadic (ecological, neural, cognitive) niche construction: a scenario of human brain evolution extrapolating tool use and language to the control of reaching actions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B Biological Science*, 2012, 10–23.
- Iverson J. (2010), Developing language in a developing body: the relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37, 229–261.
- Jacob P., Jeannerod M. (2005), The motor theory of social cognition: a critique. *Trends in Cognitive Science*, 9, 21–25.
- Keysers C., Gazzola V. (2009), Unifying social cognition [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 3–37. New York: Humana Press.
- Le Bel R., Pineda J., Sharma A. (2009), Motor-auditory-visual integration: The role of the human mirror neuron system in communication and communication disorders. *Journal of Communication Disorders*, 42, 299–304.
- Lepage J., Theoret H. (2007), The mirror system; grasping others' action from birth? *Developmental Science*, 10, 513–523.
- Lidzba K., Schwilimng E., Grodd W., Kaegloh-Mann I., Wilke M. (2011), Language comprehension vs. language production: Age effects on fMRI activation. *Brain and Language*, 119, 6–15.
- Lyons D. (2009), The rational continuum of human imitation [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 77–103. New York: Humana Press.
- Meltzoff A. (2007), "Like me": Foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10, 126–134.
- Morgan A., Vogel A. (2008), Intervention for childhood apraxia of speech. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 16, 3–5.
- Moser D. (2008), Neural recruitment for the production of native and novel speech sounds. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 68, 51–82.
- Oberman L., Hubbard E., McCleery J., Altschuler E., Ramachandran V., Pineda J. (2005), EEG evidence for mirror neuron dysfunction in autism spectrum disorders. *Brain Research and Cognitive Brain Research*, 24, 190–198.
- Oberman L., Ramachandran V. (2007), The simulating social mind: The role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. *Psychological Bulletin*, 133, 310–327.
- Oberman L., Ramachandran V. (2009), Reflections on the mirror neuron system: Their evolutionary functions beyond motor representation [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 39–59. New York: Humana Press.



- Ochsner K., Knierim K., Lodiow D., Hanelin J., Ramachantran T., Mackey S. (2004), Reflecting upon feelings. An fMRI study of neuronal systems supporting the attribution of emotion to self and other. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 1746–1772.
- Pineda J. (2008), Sensorimotor cortex as a critical component of an extended mirror neuron system: Does it solve the development correspondence, and control problems in mirroring? *Behavioral and Brain Functions*, 4, 1–16.
- Pineda J., Moore R., Elfenbein H., Cox R. (2009), Hierarchically organized mirroring processes in social cognition: The functional neuroanatomy of empathy [w:] J. Pineda (ed.), *Mirror neuron systems. The role of mirroring processes in social cognition*, 135–160. New York: Humana Press.
- Ribes-Inesta E. (2006), Human behavior as language: some thoughts on Wittgenstein. *Behavior and Philosophy*, 34, 109–121.
- Rizzolatti G., Craighero L. (2004), The mirror neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169–192.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996), Premotor cortex and recognition of motor actions. *Brain Research. Cognitive Brain Research*, 3, 2, 131–141.
- Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. (2001), Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 661–670.
- Ross L., Olson I. (2010), Social cognition and the anterior temporal lobes. *NeuroImage*, 49, 3452–3462.
- Rostowska T. (1995), *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rostowska T. (2001), *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rostowska T. (2007), Komunikacja w rodzinie jako uwarunkowanie jakości życia [w:] M. Płopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, t. 2, 277–299. Elbląg: Wydawnictwo Naukowe EUH-E.
- Rostowska T. (2008), *Małżeństwo, rodzina, praca a jakość życia*. Kraków: Wydawnictwo IMPULS.
- Rostowski J. (2008), The neuropsychological basis of social intelligence. *Polish Journal of Social Science*, 3, 59–80.
- Rostowski J. (2009), Selected aspects of the neuropsychology of love. *Acta Neuropsychologica*, 7, 4, 225–249.
- Rostowski J. (2012), *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bioneuropsychologiczne*. Warszawa: Difin SA.
- Rostowski J., Rostowska T. (2012), Neuropsychological context of marital functioning [w:] Th. Heinbockel (ed.), *Neuroscience*, 51–66. Rijeka: INTECH.
- Schneider M., Rittle-Johnson B., Star J. (2011), Relations among conceptual knowledge, procedural knowledge, and procedural flexibility in two samples differing in prior knowledge. *Developmental Psychology*, 47, 1–14.
- Singer T., Seymour B., O'Doberty J., Kaube H., Dolan R., Frith C. (2004), Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303, 1157–1162.
- Thompson R. (2001), Development in the first years of life. *The Future of Children*, 11, 20–33.
- Trevarthen C., Aitken K. (2001), Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 3–48.
- Tyler L., Shafto M., Randall B., Wright P., Marslen-Wilson W., Stamatakis E. (2010), Preserving syntactic processing cross the adult life span: the modulation of frontotemporal language system In the context of age-related atrophy. *Cerebral Cortex*, 20, 352–364.
- Uddin L., Iacoboni M., Lange C., Keenan J. (2007), The self and social cognition: the role of cortical midline structures and mirror neurons. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, 153–157.
- Uddin L., Molnær-Szakacs I., Zeidel E., Iacoboni M. (2006), tTMS to the right inferior parietal lobule disrupts self-other discrimination. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1, 65–71.
- Ullman M. (2001), A neurocognitive perspective on language: The declarative/procedural model. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 717–726.
- Van der Meer A. (1997), Keeping the arm in the limelight: Advanced visual control of arm movements in neonates. *European Journal of Pediatric Neurology*, 1, 103–108.



- Vargha-Khadem F., Gadian D., Copp A., Mishkin M. (2006), FOXP2 and neuroanatomy of speech and language. *Nature Reviews, Neuroscience*, 6, 131–138.
- Wan C., Demaine K., Zipse L., Norton A., Schlaug G. (2010), From music making to speaking: engaging the mirror neuron system in autism. *Brain Research Bulletin*, 82, 161–168.
- Watkins K. (2011), Developmental disorders of speech and language from genes to brain structure and function. *Progress in Brain Research*, 189, 225–238.
- Wingfield A., Grossman M. (2006), Language and the aging brain: patterns of neural compensation revealed by functional brain imaging. *Journal of Neurophysiology*, 96, 2830–2839.
- Zoia S., Blason L., D’Ottavio G., Gulgheroni M., Pezzetta E., Scabar A., Castiello U. (2007), Evidence of early development of action planning in the human foetus: A 29 kinematic study. *Experimental Brain Research*, 176, 217–226.







## II. RAPORTY Z BADAŃ



# Specyficzne wewnętrzne modele operacyjne przywiązania osób z organizacją osobowości borderline<sup>1</sup>

## Relationship-specific attachment models in individuals with borderline personality organization

**Abstract.** It is accepted that an insecure attachment style is characteristic of borderline personality organization (BPO). The attachment system is not, however, a simple, unified structure; Bowlby (1969) was the first to notice that the internal working models of attachment remain specific to each subsequent relationship with different attachment figures despite the fact that they are based on the experience of the early childhood mother-child relationship. Based on this assumption, the study was designed to assess the differences in the hierarchical structure of attachment representations in a non-clinical sample of borderline individuals ( $n = 140$ ) and a control group ( $n = 140$ ). The Experiences in Close Relationships-Relationship Structures (ECR-RS) was used to assess attachment patterns in a variety of close relationships. Significant differences between the BPO and the control group were observed concerning the level of attachment avoidance and anxiety, and in the structure of the attachment figures' representations.

**Key words:** borderline personality, attachment theory, personality disorders, internal working models, close relationships

**Słowa kluczowe:** osobowość borderline, przywiązanie, zaburzenia osobowości, wewnętrzne modele operacyjne, bliskie związki

### WPROWADZENIE

Pojęcie zaburzenia borderline pojawiło się w literaturze klinicznej po raz pierwszy pod koniec lat trzydziestych XX wieku (Cierpiąłkowska, 2014). Obecnie wśród naukowców i klinicystów panuje zgodność co do statusu tego zaburzenia jako odrębnej jednostki psychopatologicznej, która w wąskim znaczeniu opisywana jest jako jedno z zaburzeń osobowości w modelach medycznych (APA, 2013), natomiast w szerokim kontekście koncepcji psychodynamicznych jako względnie trwała, całościowa organizacja osobowości (Kernberg, 1967). W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat szeroko opisywano charakterystyczny dla osób z organizacją osobowości border-

line (OOB) sposób funkcjonowania w obszarze społecznym i emocjonalnym, którego źródłem upatruje się w przeżyciach związanych z wczesną relacją między dzieckiem a opiekunem<sup>2</sup>. Wyniki metaanalizy wskazują (Agrawal i in., 2004), że w rezultacie doświadczania niezaspokajających, niestabilnych i często traumatycznych relacji z obiektem osoby z OOB najczęściej przejawiają pozabezpieczny styl przywiązania do opiekuna, powstały w wyniku zaburzonego rozwoju więzi przywiązania.

Najbardziej widoczną cechą zachowania osoby borderline jest zdeintegrowany wzorzec funkcjonowania interpersonalnego, charakteryzujący się silnym dążeniem do innych osób w obawie przed samotnością i jedno-

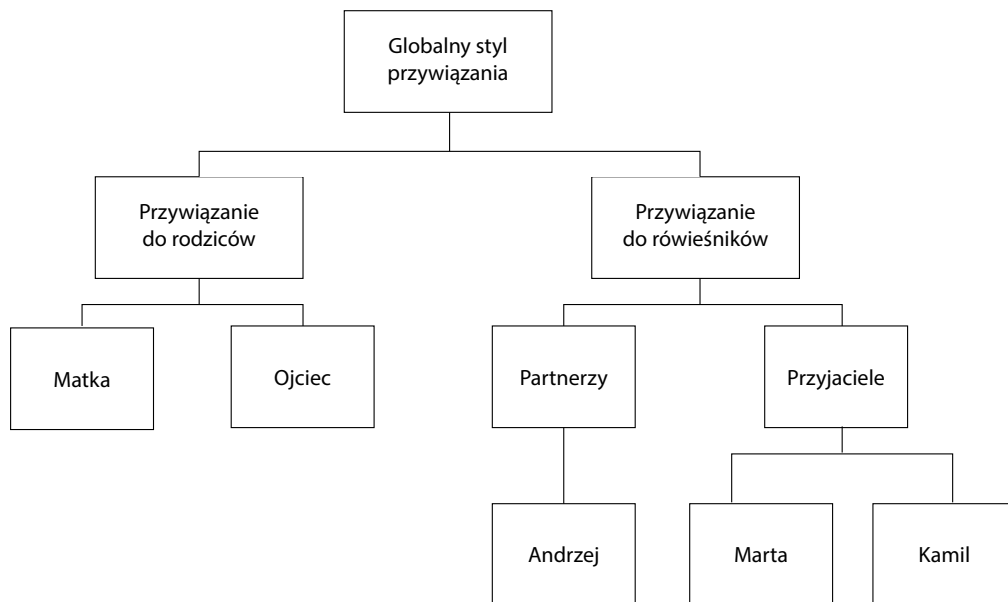


czesnym oddalaniem się pod wpływem lęku przed bliską relacją, a dokładniej przed utratą kontroli w wyniku całkowitego „rozplynięcia się” w drugiej osobie. Reprezentacja *self* takiej osoby jest sprzeczna i niespójna, a jej funkcjonowanie poznawcze bywa zniekształcone; procesy myślowe są sztywne, konwencjonalne i mało podatne na zmiany. Osoba borderline opisuje siebie w terminach używanych przez inne osoby z jej otoczenia, wykazując minimalne zainteresowanie poznaniem własnego świata wewnętrznego. Również w opisie innych osób można zauważyć oscylację między skrajnie dobrym a skrajnie złym obrazem obiektu (Kernberg, Weiner i Bardenstein, 2000). Poza tym dla funkcjonowania osób OOB charakterystyczne jest stosowanie prymitywnych mechanizmów obronnych, szczególnie w okresach dekompensacji (Cierpiałkowska, Marszał i Pieniążek, 2012). Ich tożsamość jest słabo zintegrowana, a sposób przeżywania samego siebie i innych może zmieniać się bez wyraźnego powodu. Mimo widocznej dezorientacji w odczuwaniu świata osoba o organizacji borderline nigdy nie ma wątpliwości, że naprawdę istnieje (obcy jest jej charakterystyczny dla osób psychotycznych lęk egzystencjalny); zazwyczaj nie obserwuje się też problemów z testowaniem rzeczywistości (Cierpiałkowska i Marszał, 2013).

Specyficzny dla osób borderline styl funkcjonowania interpersonalnego, a także niestabilność obrazu *self* mogą być wyjaśniane na podstawie koncepcji przywiązania. Opisuje ona, w jaki sposób najwcześniejsze relacje z opiekunem się utrwalają, tworząc unikatową dla każdej jednostki strukturę zwaną systemem przywiązania (Bowlby, 1969). Systemem przywiązania określa się jako struktury psychologiczne, będące podstawą istnienia trwałej więzi z figurą przywiązania oraz pojawiania się i znikania zachowań przywiązaniowych w zależności od kontekstu. Podstawowym elementem systemu przywiązania są wewnętrzne modele operacyjne (WMO), które składają się z reprezentacji umysłowych dotyczących samego siebie, osoby będącej figurą przywiązania i relacji między nimi. Formują się one na podstawie wczesnodziecięcych do-

świadczeń i generalizują na relacje z innymi ludźmi. System przywiązania nie jest monolityczną i statyczną strukturą; już John Bowlby (1969) zauważył, że operacyjne modele przywiązania, mimo iż powstałe na fundamencie wczesnodziecięcych doświadczeń relacji matka–dziecko, pozostają specyficzne dla każdej z późniejszych relacji z figurami przywiązania. Dalsze badania (Rosenthal i Kobak, 2010; Fraley, 2007; Pierce i Lydon, 2001) wykazały znaczne zróżnicowanie między wewnętrznymi operacyjnymi modelami przywiązania odnoszonymi się do różnych osób, co przemawia za tezą, że są one zorganizowane w hierarchiczny system zawierający zarówno globalny styl, jak i aktualną reprezentację modelu przywiązania specyficzną dla każdej z relacji przywiązaniowych jednostki (szerzej w: Fraley, 2007). Tak więc WMO tworzą złożoną strukturę, w której można wyróżnić zarówno pewne stałe elementy (globalny styl przywiązania), jak i elementy podlegające dynamicznym zmianom pod wpływem aktywacji określonych struktur, pomiędzy którymi zachodzi dynamiczna interakcja; innymi słowy, przywiązanie określa się jako stałą właściwość (cechę) osobowości lub stan odnoszący się do treści uaktywnianej w konkretnym kontekście relacyjnym. Hierarchiczny model wewnętrznych modeli operacyjnych przywiązania przedstawia rysunek 1.

Przyjmuje się, że u podstaw patologicznej organizacji osobowości borderline leży niezabezpieczony styl przywiązania do opiekuna (Fonagy i in., 1991). Wyniki badań na ten temat wskazują, że znaczna część osób borderline charakteryzuje się zaabsorbowanym, lękowym, zdezorganizowanym lub unikającym stylem przywiązania (Fonagy, Luyten i Strathairn, 2011; Shorey i Snyder, 2006; Agrawal i in., 2004). Wśród lepiej funkcjonujących osób OOB najczęściej diagnozuje się lękowy styl przywiązania, natomiast im niższy poziom organizacji osobowości i głębszy poziom zaburzenia, tym częściej obserwuje się przywiązanie zdezorganizowane (Król-Kuczowska, 2008). Koncepcja przywiązania staje się więc podstawą wyjaśnienia powstawania i utrzymywania się patologii borderline.



Rysunek 1. Hierarchiczny model wewnętrznych modeli operacyjnych przywiązania

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Fraley, 2007, s. 1165.

Osoby z cechami osobowości borderline mają tendencję do nadmiernego angażowania się w relacje z innymi ludźmi przy jednoczesnym odczuwaniu silnego lęku przed porzuceniem, co znajduje swój wyraz w nasileniu cech przywiązania zaabsorbowanego i lękowego (Sherry, Lyddon i Henson, 2007). W swojej historii często przytaczają sytuacje, w których czuły się rozczarowane, zawiedzione i zranione przez drugą osobę. Warto zaznaczyć, że według koncepcji Petera Fonagy'ego jakość więzi przywiązaniowej wpływa także na zdolność do interpretowania i nadawania znaczenia rzeczywistości, zwłaszcza odnoszącej się do rozumienia zachowań własnych i innych ludzi (tzw. zdolność do mentalizacji), co ma zasadnicze znaczenie dla późniejszej zdolności do tworzenia i utrzymywania bliskich relacji.

System wewnętrznych reprezentacji osób borderline, ukształtowany na podstawie wczesnych doświadczeń z opiekunem, z czasem staje się coraz bardziej dezadaptacyjny. Tak więc to pozabezpieczny styl przywiązania,

mający swoje źródło we wczesnych relacjach z figurą przywiązania, jest przyczyną utrzymywania się niestabilnych i niedojrzałych reprezentacji *self* i obiektu u osób borderline (Rajewska-Rynkowska, 2005). Jednostkom tym towarzyszy ciągle odczuwanie lęku przed opuszczeniem przez idealizowany obiekt oraz uczucie złości i przygnębienia, będące reakcją na antycypowane porzucenie. Wchodzą one w relacje, opierające się na schematycznym sposobie rozumienia i przeżywania, ponieważ zdolność do odczytywania emocji i myśli swoich oraz innych osób (mentalizacja) jest obronnie zablokowana i zniekształcona, co powoduje specyficzne funkcjonowanie w świecie społecznym na podstawie niezgodnych z zasadą rzeczywistości wewnętrznych schematów odnoszących się do postrzegania siebie i innych osób. Doświadczenie relacji z nieprzewidywalnym lub traumatyzującym opiekunem wpływa na brak możliwości połączenia aspektów tej relacji w jeden zintegrowany obraz siebie i obiektu, dając w rezultacie zbiór różnych,

niepójnych wewnętrznych modeli operacyjnych przywiązania, które w późniejszym życiu aktywują się w chaotyczny sposób w różnych relacjach interpersonalnych (Rajewska-Rynkowska, 2005). W zachowaniu i przeżywaniu jednostki dominuje charakterystyczne dla osób borderline oscylovanie między skrajną idealizacją a dewaluacją obiektu. System przywiązania ma także znaczący wpływ na przebieg procesów regulacji emocjonalnej; pozabezpieczny styl przywiązania leżący u podłoża organizacji osobowości borderline skutkuje więc zaburzeniami funkcjonowania emocjonalnego, takimi jak: przewaga negatywnego afektu, brak świadomości swoich stanów emocjonalnych, niestabilność emocjonalna czy problemy z kontrolowaniem złości.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, zaprojektowano badania, które mają na celu opisanie osób borderline pod względem charakterystycznych dla nich wzorców przywiązania, ze szczególnym naciskiem na specyficzne wewnętrzne modele operacyjne przywiązania odnoszące się do różnych osób. Podjęto więc próbę określenia różnic w zakresie specyficznych WMO między grupą osób borderline a grupą osób zdrowych (nie-borderline, a więc o neurotycznej lub wyższej organizacji osobowości). Na podstawie przedstawionych wyżej założeń teoretycznych i wyników przeprowadzonych dotąd badań sformułowano następujące hipotezy dotyczące spodziewanych wyników: (1) poziom lęku i unikania będzie wyższy u osób borderline niż u osób z grupy kontrolnej, (2) poziom zróżnicowania WMO będzie większy u osób borderline niż u osób z grupy kontrolnej.

## METODA

### Osoby badane

W badaniu przesiewowym przeprowadzonym wśród studentów poznańskich uczelni wzięło udział 700 osób. Z tej grupy na podstawie wyników w teście przesiewowym (Kwestionariuszu Zaburzenia Osobowości Borderline) wyłoniono grupę osób o organizacji osobowości

borderline ( $n = 140$ , wynik na skali Cut-20  $\geq 10$ ) oraz grupę kontrolną ( $n = 140$ , wynik na skali Cut-20  $\leq 2$ ). W obu grupach większość stanowiły kobiety (89% w grupie kontrolnej i 80% w grupie OOB). Średni wiek osób badanych w grupie kontrolnej wynosił 21 lat ( $SD = 2.03$ ), w grupie OOB 20,5 ( $SD = 1.3$ ). Większość osób z grupy kontrolnej deklarowało wykształcenie średnie (84%) lub wyższe (15%), podobnie jak w grupie OOB (95% i 5%).

### Narzędzia badawcze

Kwestionariusz Zaburzenia Osobowości Borderline Falka Leichsenringa (1999) w polskiej adaptacji Lidii Cierpiałkowskiej (2001). Kwestionariusz ZOB został zbudowany na podstawie strukturalnych kryteriów osobowości borderline wyróżnionych przez Otto Kernberga (1967) i koresponduje z kryteriami opisanymi w DSM-IV (APA, 2000). Metoda składa się z 53 pytań, za każdą odpowiedź „Prawda” badany otrzymuje 1 punkt, a za każdą odpowiedź „Fałsz” – 0 punktów. W przypadku dwóch ostatnich pozycji kwestionariusza odpowiedzi badanych są opcjonalne. Na podstawie analizy czynnikowej w KZOB wyróżniono cztery skale: pierwotne mechanizmy obronne (8 itemów), rozproszone poczucie tożsamości (10 itemów), lęk przed fuzją (8 itemów) i zaburzone testowanie rzeczywistości (5 itemów). Ogólny wynik stanowi sumę wszystkich punktów zdobytych w kwestionariuszu. Diagnozę organizacji osobowości borderline można przyjąć, gdy wyniki w całej skali wynoszą co najmniej 20 punktów, a w skali skróconej Cut-20 minimum 10 punktów. Osoby badane kwalifikowano do grup na podstawie wyniku w skali Cut-20: dla grupy OOB Cut-20  $\geq 10$ , dla grupy kontrolnej Cut-20  $\leq 2$ . Współczynniki rzetelności testu osiągają następujące wartości: dla całego kwestionariusza  $\alpha = .86$ , dla rozproszenia tożsamości  $\alpha = .68$ , dla prymitywnych mechanizmów obronnych  $\alpha = .66$ , dla zaburzonego testowania rzeczywistości  $\alpha = .55$ , dla lęku przed fuzją  $\alpha = .61$ , dla skali skróconej (Cut-20)  $\alpha = .74$  (Andrałojć i Suchańska, 2013). Rzetelność podskal mierzona

metodą test-retest osiąga wartości  $r_{tt} = .73-.89$  (Leichsenring, 1999).

Inwentarz Doświadczeń w Bliskich Związках – Struktur Relacji (Experiences in Close Relationships – Relationship Structures, ECR-RS; Fraley i in., 2011) wykorzystano do określenia specyficznego przywiązania w odniesieniu do poszczególnych figur przywiązania; jest to kwestionariusz mierzący nasilenie lęku i unikania kolejno dla matki, ojca, partnera i przyjaciela. ECR-RS powstał na podstawie klasycznej wersji szeroko wykorzystywanego do pomiaru przywiązania kwestionariusza ECR-R (Experiences in Close Relationships Scale – Revised; Fraley, Waller i Brennan, 2000) i składa się z 36 pozycji, po 9 itemów dla każdej z figur przywiązania. Trzy pozycje określają poziom unikania, a 6 poziom lęku. Osoba badana zaznacza na skali od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 7 (zdecydowanie się zgadzam), w jakim stopniu zgadza się z przedstawionym zdaniem (np. „Nie lubię otwierać się przed tą osobą”, „Obawiam się, że tej osobie nie będzie zależec na mnie tak bardzo jak mnie na niej”). Rzetelność narzędzia w zależności od specyficznej relacji waha się między  $\alpha$  Cronbacha .85, a .91 (Fraley i in., 2011). W badaniu wykorzystano polską wersję kwestionariusza, na którą składają się 4 itemy z kwestionariusza ECR (Brennan, Clark i Shaver, 1998) przetłumaczonego przez Karolinę Rajewską-Rynkowską (2007) oraz 5 itemów niezależnie przetłumaczonych z angielskiego na polski, następnie z polskiego na angielski przez cztery osoby będące psychologami z doświadczeniem klinicznym, władającymi biegle językiem angielskim.

## WYNIKI

### Nasilenie lęku i unikania w odniesieniu do różnych figur przywiązania

Pierwsze pytanie badawcze dotyczyło określenia poziomu unikania i lęku dla każdej z czterech figur przywiązania (matki, ojca, przyjaciela i partnera) w grupie kontrolnej i grupie osób borderline. Poprzez uśrednienie wyni-

ków na obu skalach uzyskanych dla poszczególnych osób obliczono także ogólny poziom lęku i unikania dla każdej z osób badanych. Tabela 1 przedstawia średnie, odchylenia standardowe, skośność i korelacje między skalami dla grupy kontrolnej.

Jak wynika z tabeli 1, w grupie kontrolnej najwyższe wyniki osiągnęto na skali unikanie w stosunku do ojca ( $M_{o.unikanie} = 3.16$ ), najniższe na skali lęk wobec matki ( $M_{m.lęk} = 1.27$ ). Wyniki na skali globalnego unikania są nieco wyższe niż globalnego lęku, oba utrzymują się jednak na niskim poziomie. Ogólnie otrzymane wyniki na wszystkich skalach można określić jako niskie, co oznacza, że większość osób z grupy kontrolnej osiągało niskie wyniki zarówno na skali lęku, jak i unikania, dla każdej z czterech figur przywiązania. Wynik ten jest zgodny z wcześniejszymi doniesieniami na ten temat, warto jednak zauważyć, że średnie wyniki uzyskane w badaniu są niższe niż uzyskane w poprzednich badaniach (Fraley i in., 2011), które przeprowadzono na dużej grupie osób bez określania ewentualnej psychopatologii (można więc założyć, że znalazły się tam zarówno osoby zdrowe, jak i cierpiące na różne zaburzenia).

Korelacje między poziomem lęku i unikania dla różnych figur przywiązania są pozytywne, ale w większości niezbyt silne. Największa korelacja ( $r = .33$ ) występuje między nasileniem lęku w stosunku do partnera i przyjaciela, co oznacza, że osoby przejawiające lękowe przywiązanie wobec partnera mają tendencję do przejawiania takiego przywiązania także wobec osoby określanej jako najlepszy przyjaciel. Podobne wyniki uzyskiwano w innych badaniach (Fraley i in., 2011; Klohnen i in., 2005). Silniejsze korelacje można zaobserwować między poziomem lęku i unikania w stosunku do tej samej figury przywiązania (np. w stosunku do ojca  $r = .53$ ). Niektórzy badacze uważają, że trudno jest znaleźć teoretyczne uzasadnienie dla takiego obrazu zależności (Mikulincer i in., 2009), podobnie jednak wysokie korelacje między wynikami na skali lęku i unikania uzyskiwano także w poprzednich badaniach (Fraley i in., 2011). R. Chris Fraley i współpracownicy uważa-



Tabela 1. Średnie, odchylenia standardowe, skośność i korelacje między skalami unikania i lęku kwestionariusza ECR-RS dla każdej z figur przywiązania – grupa kontrolna

		Lęk				Unikanie				Globalny	
		Mama	Tata	Partner	Przyjaciel	Mama	Tata	Partner	Przyjaciel	Lęk	Unikanie
Lęk	Tata	.03									
	Partner	<b>.19</b>	.11								
	Przyjaciel	<b>.24</b>	.05	<b>.33</b>							
	Mama	<b>.33</b>	.04	<b>.21</b>	.10						
Unikanie	Tata	.09	<b>.53</b>	.14	.09	<b>.27</b>					
	Partner	.02	.07	<b>.48</b>	.12	.133	.14				
	Przyjaciel	<b>.24</b>	.10	.05	<b>.40</b>	<b>.19</b>	<b>.18</b>	<b>.26</b>			
	Globalny lęk	<b>.52</b>	<b>.43</b>	<b>.77</b>	<b>.67</b>	<b>.27</b>	<b>.32</b>	<b>.29</b>	<b>.23</b>		
	Globalne unikanie	<b>.26</b>	<b>.26</b>	<b>.30</b>	<b>.26</b>	<b>.65</b>	<b>.76</b>	<b>.47</b>	<b>.58</b>	<b>.44</b>	
	M	1.27	1.42	1.98	1.63	2.14	3.16	1.54	2.02	1.58	2.22
	SD	.74	.82	1.29	.97	1.15	1.62	.74	.95	.59	.72
	Skośność	4.2	2.24	1.52	1.95	1.3	.61	2.24	.76	1.50	.44

Wytłuszczonym drukiem: korelacja istotna na poziomie .05.  
Źródło: badania własne.

ją, że konstrukty lęku i unikania z pewnością są różne z teoretycznego punktu widzenia, a odmiennosc w kwestii konceptualizacji nie musi znajdować odzwierciedlenia w niezależności statystycznej. Zastanawiający jest brak związku między lękowym nastawieniem do matki i ojca ( $r = .03$ ), co pozostaje w sprzeczności z opisywanym w piśmiennictwie założeniem, że reprezentacje rodziców są do siebie bardziej podobne niż na przykład reprezentacje ojca i partnera (Fraley i in., 2011, Klohnen i in., 2005). Warto odnotować wysokie korelacje między globalnymi stylami a przywiązaniem do rówieśników, które na skali lęku są

wyższe niż korelacje między globalnym stylem a przywiązaniem do rodziców.

W tabeli 2 przedstawiono średnie, odchylenia standardowe, skośność i korelacje między skalami dla grupy OOB.

Jak wynika z tabeli 2 ukazującej wyniki dla grupy borderline, średnie wartości dla każdej ze skal są wyższe niż w grupie kontrolnej (por. rysunek 2). Najwyższe wyniki uzyskano na skali unikania w odniesieniu do ojca ( $M_{o.unikanie} = 4.36$ ) i lęku w stosunku do partnera ( $M_{p.lęk} = 4.15$ ), najniższe na skali lęku w odniesieniu do matki ( $M_{m.lęk} = 2.10$ ), co częściowo pokrywa się z wzorcem zaobser-



wowanym w grupie kontrolnej. Poziom globalnego lęku i unikania jest do siebie zbliżony i utrzymuje się na stosunkowo wysokim poziomie ( $M_{g.lęk} = 2.96$  i  $M_{g.unikanie} = 3.02$ ), co można zinterpretować dwojako. Być może zależność ta jest odzwierciedleniem specyficznego dla osób borderline jednoczesnego zbliżania i oddalania się od osoby będącej figurą przywiązania, co skutkuje niestabilnymi i pełnymi sprzeczności relacjami tej grupy osób. Diana Rosenstein i Harvey Horowitz (1996) zaproponowali jednak inną interpretację, związaną z podziałem na podtypy borderline, wyodrębnione na podstawie poziomu nasilenia lęku i unikania w relacjach przywiązania. Osoby prezentujące więcej cech antyspołecznych, narcystycznych i paranoidalnych przejawiałyby większe nasilenie unikającego stylu przywiązania; natomiast osoby z cechami histrionicznymi, obsesyjno-kompulsywnymi lub schizotypowymi – więcej stylu zaabsorbowanego. Niestety otrzymane rezultaty nie pozwalają na udzielenie odpowiedzi, która z tych interpretacji jest bardziej trafna w odniesieniu do otrzymanych wyników.

Inaczej niż w przypadku grupy kontrolnej w grupie OOB zaobserwowano stosunkowo silną korelację ( $r = .33$ ) między lękowym nastawieniem do matki i ojca. Zależność ta może uwypuklać znaczenie najwcześniejszej więzi przywiązania, która ma tendencję do generalizowania się na inne bliskie relacje. Wniosek ten należy jednak przyjąć z dużą ostrożnością, ponieważ uzyskane wyniki nie pozwalają wnioskować o kierunku obserwowanej zależności. Poza tym, podobnie jak w przypadku grupy kontrolnej, korelacje między pozostałymi skalami są pozytywne, ale słabe lub nieistotne statystycznie, natomiast silniejsze zależności obserwowano w nasileniu lęku i unikania dla tej samej figury przywiązania (np.  $r = .45$  dla skali lęku i unikania wobec partnera). Wykazano również istotne korelacje między przywiązaniem do rodziców a przywiązaniem do przyjaciela, co koresponduje z wynikami innych autorów (Miller i Hoicowitz, 2004), w których przywiązanie do rodziców okazało się dobrym predyktorem jakości relacji przyjacielskiej. W przypadku korelacji z globalnymi

stylami przywiązania obserwuje się nieco niższe wyniki dla skal określających przywiązanie do rówieśników, niż było to w przypadku grupy kontrolnej. Można zaryzykować stwierdzenie, że przynajmniej w odniesieniu do skali lęku u osób borderline w mniejszym stopniu obserwuje się charakterystyczną dla zdrowych osób dorosłych modyfikację hierarchii figur przywiązania w taki sposób, że wraz z wiekiem najważniejszą postacią stają się rówieśnicy (partner lub przyjaciele), a rodzice odsuwają się na dalszy plan. Graficzne zestawienie różnic w nasileniu lęku i unikania dla specyficznych WMO w grupie kontrolnej i borderline przedstawia rysunek 2.

Na kolejnym etapie analizy danych sprawdzono, czy obserwowane różnice między grupami kontrolną i OOB w zakresie natężenia lęku i unikania dla różnych figur przywiązania są istotne statystycznie. Ponieważ rozkład wyników na wszystkich skalach (oprócz globalnego unikania) nie spełnił założenia o normalności (istotność w teście Kołmogorowa-Smirnowa mniejsza od .05), w celu zwerifikowania hipotezy o równości średnich w obu grupach zastosowano nieparametryczny odpowiednik testu T studenta – test U Manna-Whitneya. Rezultaty testu oraz wielkości efektu przedstawia tabela 3.

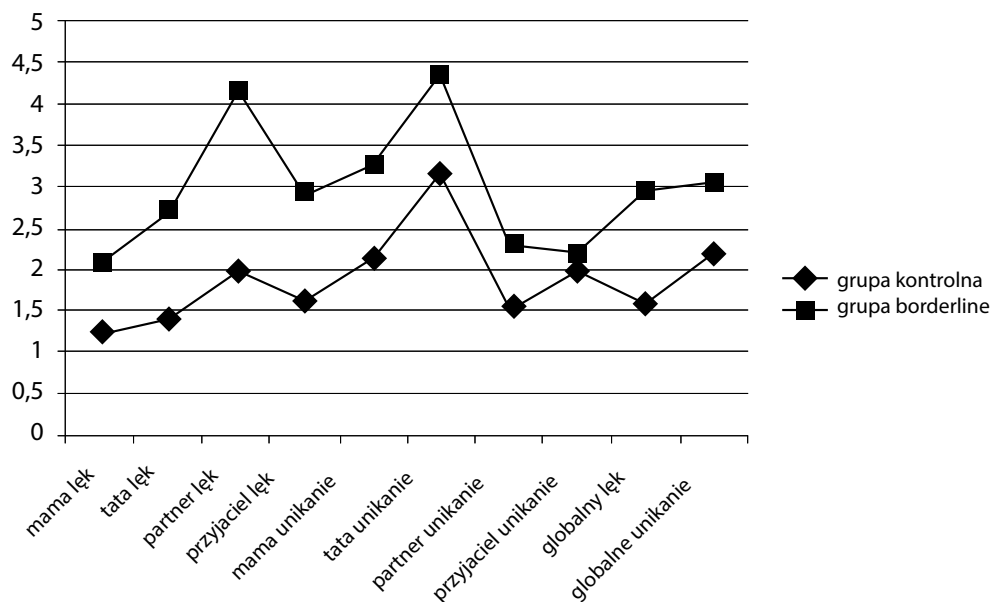
Jak wynika z tabeli 3, wszystkie różnice poza nasileniem unikania w stosunku do przyjaciela okazały się istotne statystycznie, a różnice między grupami kształtują się na poziomie średnim i dużym ( $d$  Cohena dla istotnych różnic od .72 do 1.37). Korzystając z miary wielkości efektu, możemy ustalić, że na przykład na skali lęku wobec partnera ponad 88% osób z grupy kontrolnej będzie otrzymywało wyniki poniżej średniej wyników dla osób borderline; na skali unikania w stosunku do ojca, w której różnice są najmniejsze, będzie to ponad 76% osób (Coe, 2002). Oznacza to, że osoby OOB w porównaniu z osobami zdrowymi przejawiają istotnie wyższy poziom lęku w stosunku do matki, ojca, przyjaciela i partnera oraz istotnie wyższy poziom unikania w stosunku do matki, ojca i partnera. Również wyniki dla skal globalnych okazały się istotne statystycznie, a więc osoby OOB cechują się wyższym

Tabela 2. Średnie, odchylenia standardowe, skośność i korelacje między skalami unikania i lęku kwestionariusza ECR-RS dla każdej z figur przywiązania – grupa OOB

	Lęk				Unikanie				Globalny	
	Mama	Tata	Partner	Przyjaciół	Mama	Tata	Partner	Przyjaciół	Lęk	Unikanie
Tata	<b>.33</b>									
Partner	.02	.02								
Przyjaciół	<b>.23</b>	<b>.21</b>	<b>.18</b>							
Mama	<b>.28</b>	.02	-.05	.05						
Tata	-.02	<b>.38</b>	.15	.10	<b>.25</b>					
Partner	.10	.02	<b>.45</b>	<b>.18</b>	.03	.02				
Przyjaciół	<b>.25</b>	.13	.05	<b>.34</b>	<b>.29</b>	<b>.27</b>	.07			
Globalny lęk	<b>.59</b>	<b>.66</b>	<b>.55</b>	<b>.66</b>	.11	<b>.27</b>	<b>.33</b>	<b>.30</b>		
Globalne unikanie	<b>.23</b>	<b>.25</b>	<b>.22</b>	<b>.25</b>	<b>.68</b>	<b>.72</b>	<b>.38</b>	<b>.62</b>	<b>.39</b>	
M	2.10	2.66	4.15	2.9	3.24	4.36	2.30	2.21	2.96	3.02
SD	1.36	1.84	1.83	1.66	1.47	1.69	1.09	1.11	1.03	.84
Skośność	1.26	.96	-.21	.66	.53	-.19	.87	.96	.51	.04

Wytłuszczonym drukiem: korelacja istotna na poziomie .05.

Źródło: badania własne.



Rysunek 2. Porównanie średnich wyników na skali lęku i unikania dla grupy kontrolnej i borderline  
 Źródło: badania własne.

Tabela 3. Wyniki testu istotności różnic między grupą kontrolną i grupą osób OOB dla skal ECR-RS (nasilenie lęku i unikania dla różnych figur przywiązania)

	Test U Manna-Whitneya	Z	Wielkość efektu ( <i>d</i> Cohena)
Lęk	Mama	-6.835*	.76
	Tata	-7.013*	.87
	Partner	-9.511*	1.37
	Przyjaciel	-7.380*	.93
	Mama	-6.680*	.83
Unikanie	Tata	-5.722*	.72
	Partner	-6.604*	.82
	Przyjaciel	-1.327	.18
	Globalny lęk	-11.301*	
	Globalne unikanie	-7.659*	

\*  $p < 0.01$

Źródło: badania własne.

ogólnym poziomem lęku i unikania w bliskich relacjach niż osoby zdrowe. Wyniki te korespondują z innymi doniesieniami na ten temat opisanymi w pierwszej części artykułu, odnoszącymi się do związku między pozabezpiecznym stylem przywiązania a osobowością borderline. Największe różnice obserwowano na skali lęku wobec partnera i lęku globalnego, co znajduje odzwierciedlenie w charakterystycznej dla osób borderline ciągłej obawie przed porzuceniem i nadwrażliwości na sygnały dotyczące relacji.

W końcowym etapie analizy postanowiono posłużyć się metodą regresji logistycznej, polegającą na modelowaniu prawdopodobieństwa zdarzenia opisywanego przez dychotomiczną zmienną zależną (w tym wypadku typem organizacji osobowości – borderline lub normalną) w zależności od różnych zmiennych niezależnych (nasilenia lęku i unikania dla każdej z czterech figur przywiązania). Okazało się, że model w największym stopniu wyjaśniający różnice między grupą kontrolną i borderline składa się z unikania wobec matki oraz lęku wobec ojca, przyjaciela i partnera. Wyniki analizy regresji logistycznej dla tak zbudowanego modelu przedstawia tabela 4.

Odsetek poprawnych klasyfikacji wynosi 50% w wyjściowym kroku analizy, po wprowadzeniu zmiennych wzrasta do 83,1%. Oznacza to, że występowanie OOB można wyjaśnić na podstawie wysokiego wyniku na skali unikania w stosunku do matki oraz lęku wobec pozostałych figur przywiązania. Jak wynika z tabeli 4, jeżeli wynik na skali lęku wobec przyjaciela wzrośnie o 1 punkt, to ilo-

raz szans, czyli iloraz prawdopodobieństwa zakwalifikowania osoby do grupy borderline i prawdopodobieństwa niezakwalifikowania jej do tej grupy, wzrośnie o 98%; w przypadku skali lęku wobec ojca iloraz szans wzrośnie o 85%; dla skali unikania wobec matki o 62%; lęku wobec przyjaciela o 48%.

### **Poziom zróżnicowania między wewnętrznymi modelami operacyjnymi dotyczącymi różnych figur przywiązania**

Aby odpowiedzieć na kolejne pytanie badawcze, postanowiono sprawdzić, czy osoby OOB różnią się od osób z grupy kontrolnej pod względem zróżnicowania wewnętrznych modeli operacyjnych przywiązania. W tym celu użyto procedury zaproponowanej przez Brendana Bairda i współpracowników (Baird, Le i Lucas, 2006), zastosowanej wcześniej także w interpretacji kwestionariusza ECR-RS (Friley i in., 2011). Dla wszystkich osób badanych obliczono odchylenie standardowe dla każdego z 9 itemów, a więc określono poziom zróżnicowania odpowiedzi w zależności od figury przywiązania. Uśredniony wynik wszystkich dziewięciu odchylen standardowych stanowił wskaźnik zróżnicowania wewnętrznych modeli operacyjnych danej osoby. Na przykład jeżeli osoba badana posiada mało zróżnicowane WMO, jej odpowiedzi w kwestionariuszu będą do siebie zbliżone bez względu na to, czy dotyczą matki, ojca, przyjaciela czy partnera (a więc przywiązanie dla wszystkich figur będzie określane jako np. tylko bezpieczne lub tylko lękowe). Odchylenia standardowe dla wszystkich dziewięciu pytań będą mia-

Tabela 4. Wartość statystyki zmiennych istotnych dla modelu regresji logistycznej

	<b>Statystyki Walda</b>	<b>Istotność</b>	<b>B</b>	<b>Exp (B) – 1</b>
Mama unikanie	15.87	.001	0.484	0.62
Tata lęk	16.1	.001	0.615	0.85
Partner lęk	39.26	.001	0.682	0.98
Przyjaciel lęk	7.6	.006	0.393	0.48

Źródło: badania własne.

ły więc niższą wartość niż u osoby, która na przykład opisuje relację z ojcem i przyjacielem jako bezpieczną, a z matką i partnerem jako lękową.

Średni wskaźnik zróżnicowania WMO dla grupy kontrolnej wynosił 1.05 (SD = .59), a dla grupy borderline 1.75 (SD = .52). Różnica okazała się istotna statystycznie ( $t(279) = -10.6$ ;  $p < 0.01$ , różnica średnich =  $-.70$ ). Oznacza to, że osoby borderline charakteryzują się większym zróżnicowaniem WMO, a więc w większym stopniu niż osoby zdrowe cechują się różnym stopniem natężenia lęku i unikania w odniesieniu do różnych figur przywiązania. Jak wykazano w poprzednich badaniach (Fralej i in., 2011), osoby o większym zróżnicowaniu WMO wyróżniały się gorszym funkcjonowaniem interpersonalnym i mniejszą satysfakcją ze związku oraz wyższym poziomem depresji, a także niższym poziomem uległości i wyższym poziomem neurotyzmu mierzonymi na skalach Wielkiej Piątki. Udowodniono też, że większe zróżnicowanie wewnętrznych modeli operacyjnych jest ogólnie związane z pozabezpiecznym przywiązaniem (Fralej i in., 2011). Taki wynik niewątpliwie znajduje potwierdzenie w obserwowanym u osób borderline zdeorganizowanym wzorcu funkcjonowania interpersonalnego i niepewnością wobec poczucia własnej tożsamości. W koncepcji P. Fonagy'ego (Fonagy i in., 2011) można znaleźć próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ten brak stabilności i spójności reprezentacji przywiązania ma odzwierciedlenie w zdeorganizowanej i chaotycznej strukturze *self*, która przejawia się w pofragmentowaniu i rozszczepieniu osobowości jednostki borderline.

## DYSKUSJA

Koncepcja O. Kernberga (1967) dotycząca organizacji osobowości borderline wywarła znaczący wpływ na rozumienie zagadnienia zaburzeń osobowości we współczesnej psychopatologii. Przyczyn tej patologicznej organizacji upatruje się w interakcji czynników

środowiskowych i wewnętrznych predyspozycji jednostki, a więc przede wszystkim w obecności doświadczeń traumatycznych we wczesnym dzieciństwie (np. wykorzystania seksualnego, opuszczenia przez rodzica), a także w uwarunkowanym wielowymiarowo wysokim poziomie agresji (związanym z właściwościami biochemicznymi układu nerwowego, predyspozycjami genetycznymi i doświadczeniem wczesnodziecięcym). W zestawieniu z koncepcją przywiązania opisaną przez J. Bowlby'ego, a rozwijaną przez P. Fonagy'ego i współpracowników, powstaje spójny i stosunkowo dobrze udokumentowany w literaturze przedmiotu model powstawania i utrzymywania się patologii borderline, przejawiającej się w bolesnym poczuciu pustki i samotności, nadwrażliwości na bodźce społeczne i jednoczesnym oczekiwaniu wrogości i doznania krzywdy ze strony bliskich osób (Fonagy i in., 2011).

Na podstawie wyników przedstawionych badań można stwierdzić, że osoby borderline przejawiają specyficzny wzorec funkcjonowania w zakresie więzi przywiązania. Charakter zależności jest zgodny z pokazanymi we wstępie założeniami: osoby borderline cechują się wyższym niż osoby zdrowe poziomem lęku i unikania, a także bardziej zróżnicowaną strukturą wewnętrznych modeli operacyjnych przywiązania. Wydaje się, że zaprezentowane wyniki badań mogą się przyczynić do odpowiedzi na pytanie, który z opisywanych w piśmiennictwie modeli systemu przywiązania jest lepiej dopasowany do danych empirycznych. Najbardziej rygorystyczny pogląd na ten temat przyjmuje, że nie istnieje coś takiego jak globalny styl przywiązania, a jedynie sieć powiązanych ze sobą w różnym stopniu specyficznych modeli przywiązania (Fralej, 2007). Jednak najbliższe otrzymywanych danych empirycznych wydaje się model zakładający, że można mówić zarówno o pewnej globalnej, wyabstrahowanej reprezentacji więzi przywiązania, jak i różnych, specyficznych dla relacji reprezentacji odnoszących się do konkretnych osób; wszystkie te konstrukty pozostają ze sobą w ciągłej interakcji. Na przykład longitudoalne badania (Pierce i Ly-



don, 2001) wykazały, że specyficzne modele relacyjne z czasem generalizowały się na te bardziej globalne, podczas gdy te ostatnie miały istotny, choć niewielki wpływ na kształtowanie specyficznych modeli związanych z konkretnymi ważnymi osobami.

Badania przedstawione w tym artykule nie są pozbawione pewnych ograniczeń, związanych z jednej strony ze specyfiką użytej metody do pomiaru przywiązania, a z drugiej z charakterystyką badanej grupy. Nie należy zapominać, że kwestionariusz ECR-RS jest metodą samoopisową, więc tak naprawdę mierzy nie tyle faktyczne przywiązanie osób badanych, ile ich odczucia na ten temat. Badania opisujące trafność metod do pomiaru przywiązania wskazują, że ECR jest metodą mniej trafną w porównaniu z metodami typu wywiad, która pozwala ocenić stan umysłu dotyczący przywiązania, czyli charakterystyczny dla jednostki sposób organizacji treści przywiązaniowych widoczny w sposobie konstruowania narracji na temat jej relacji przy-

wiązaniowej (Karbowa, 2012). Ponadto samoopisowe metody do badania przywiązania dobrze charakteryzują osoby z krańca patologii, nie do końca radząc sobie z dokładniejszym przedstawieniem grupy osób przywiązanych w sposób bezpieczny (Fralej i in., 2011). Ograniczenia wynikające z doboru osób biorących udział w badaniu związane są ze znaczną przewagą kobiet w obu badanych grupach, co może podawać w wątpliwość zasadność generalizowania otrzymanych wyników na grupę mężczyzn. Co istotne jednak, udało się zachować zbliżone proporcje płci zarówno w grupie kontrolnej, jak i w grupie osób borderline, dzięki czemu zmienna ta nie miała wpływu na otrzymane różnice w zakresie przywiązania w obu grupach. Mimo wyszczególnionych ograniczeń można przyjąć, że uzyskane wyniki badań są dobrym punktem wyjścia do określenia specyficznych dla osób OOB wzorców przywiązania, mających duże znaczenie dla obrazu psychopatologicznego składającego się na zaburzenia borderline.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> W artykule ta uwewnętrzniona relacja między dzieckiem a opiekunem, będąca „matrycą” dla późniejszych bliskich relacji, nazywana jest zamiennie „relacją z obiektem” (gdy opisywana jest w kontekście koncepcji O. Kernberga odwołującej się do teorii relacji z obiektem) i „relacją z figurą przywiązania” (gdy rozpatrywana jest w kontekście koncepcji J. Bowlby’ego odwołującej się do teorii przywiązania). Ponieważ artykuł jest próbą integracji obu teorii, czasem granice między koncepcjami nie są wyrażone wprost.

<sup>2</sup> Badania finansowane z grantu Narodowego Centrum Nauki (grant nr 2012/05/N/HS6/04070).

## BIBLIOGRAFIA

- Agrawal H.R., Gunderson J., Holmes B.M., Lyons-Ruth K. (2004), Attachment Studies with Borderline Patients: A Review. *Harvard Review of Psychiatry* 12, 2, 94–104.
- American Psychiatric Association (2000), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Arlington, Va.: American Psychiatric Association.
- Andrałojć M., Suchańska A. (2013), Struktura tożsamości, obraz bliskości i cechy osobowości borderline w populacji ogólnej. *Przegląd Psychologiczny*, 56, 4, 389–403.
- Baird B.M., Le K., Lucas R.E. (2006), On the nature of intraindividual personality variability: reliability, validity, and associations with well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 3, 512–527.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and Loss*. London: The Hogarth Press.

- Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R. (1998), Self-report measurement of adult romantic attachment: An integrative overview [w:] J.A. Simpson, W.S. Rholes (eds.), *Attachment theory and close relationships*, 46–76. New York: Guilford Press.
- Cierpiąłkowska L. (2001), Adaptacja Kwestionariusza Zaburzenia Osobowości Borderline F. Leichsenringa. *Materiały niepublikowane*.
- Cierpiąłkowska L. (2014), Zaburzenie osobowości borderline [w:] L. Cierpiąłkowska, E. Soroko (red.), *Zaburzenia osobowości. Problemy diagnozy klinicznej*, 135–153. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Cierpiąłkowska L., Marszał M. (2013), Patologia organizacji osobowości w teorii relacji z obiektem O. Kernberga. *Czasopismo Psychologiczne*, 19, 1, 47–56.
- Cierpiąłkowska L., Marszał M., Pieniążek M. (2012), Defensive functioning in the individuals with the borderline personality organization in the light of empirical research. *Polish Journal of Applied Psychology*, 10, 1, 7–21.
- Coe R. (2002), It's the effect size, stupid: what effect size is and why it is important. 11 lipca 2013, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm>.
- Fonagy P., Luyten P. (2009), A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21, 4, 1355–1381.
- Fonagy P., Luyten P., Strathearn L. (2011), Borderline personality disorder, mentalization, and the neurobiology of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 32, 1, 47–69.
- Fonagy P., Steele M., Steele H., Moran G.S. (1991), The capacity for understanding mental states: The reflective *self* in parent and child and its significance for security of attachment. *Infant Mental Health Journal*, 12 (3), 201–218.
- Fraley R.C. (2007), A connectionist approach to the organization and continuity of working models of attachment. *Journal of Personality*, 75, 6, 1157–1180.
- Fraley R.C., Heffernan M.E., Vicary A.M., Brumbaugh C.C. (2011), The Experiences in Close Relationships – Relationship Structures questionnaire: a method for assessing attachment orientations across relationships. *Psychological Assessment*, 23, 3, 615–625.
- Fraley R.C., Waller N.G., Brennan K.A. (2000), An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of personality and social psychology*, 78, 2, 350–365.
- Karbowska M. (2012), *Trafność metod do pomiaru przywiązania w dorosłości*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Psychologii UAM.
- Kernberg O. (1967), Borderline personality organization. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15, 3, 641–685.
- Kernberg P., Weiner A., Bardenstein K. (2000), *Personality disorders in children and adolescents*. New York: Basic Books
- Klohnen E.C., Weller J.A., Luo S., Choe M. (2005), Organization and Predictive Power of General and Relationship-Specific Attachment Models: One for All, and All for One? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 12, 1665–1682.
- Król-Kuczkowska A. (2008), Zastosowanie teorii przywiązania w psychoterapii osób cierpiących na zaburzenia typu borderline (BPD) na podstawie prac Petera Fonagy'ego [w:] B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Leichsenring F. (1999), Development and first results of the borderline personality inventory: A Self-report instrument for Assessing Borderline Personality Organization. *Journal of Personality Assessment*, 73, 1, 45–63.
- Mikulincer M., Shaver P.R., Sapir-Lavid Y., Avihou-Kanza N. (2009), What's inside the minds of securely and insecurely attached people? The secure-base script and its associations with attachment-style dimensions. *Journal of personality and social psychology*, 97 (4), 615–633.
- Miller J.B., Hoicowitz T. (2004), Attachment contexts of adolescent friendship and romance. *Journal of Adolescence*, 27, 2, 191–206.
- Pierce T., Lydon J.E. (2001), Global and specific relational models in the experience of social interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 4, 613–631.

- Rajewska-Rynkowska K. (2005), Przywiązanie a trauma i psychopatologia [w:] L. Cierpiałkowska, J. Gościński (red.), *Współczesna psychoanaliza. Modele konfliktu i deficytu*, 223–247. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rajewska-Rynkowska K. (2007) *Schematy przywiązania do obiektu religijnego w kontekście aktywacji myśli o śmierci*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Instytut Psychologii UAM.
- Rosenstein D.S., Horowitz H.A. (1996), Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 2, 244–253.
- Rosenthal N.L., Kobak R. (2010), Assessing Adolescents' attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 3, 678–706.
- Sharp C., Pane H., Ha C., Venta A., Patel A.B., Sturek J., Fonagy P. (2011), Theory of mind and emotion regulation difficulties in adolescents with borderline traits. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 6, 563–573.
- Sherry A., Lyddon W.J., Henson R.K. (2007), Adult attachment and developmental personality styles: An empirical study. *Journal of Counseling & Development*, 85, 3, 337–348.
- Shorey H.S., Snyder R.C. (2006), The role of adult attachment styles in psychopathology and psychotherapy outcomes. *Review of General Psychology*, 10, 1, 1–20.



ALEKSANDRA PEPLIŃSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk  
Institute of Psychology, University of Gdansk, Gdańsk  
e-mail: a.peplinska@ug.edu.pl

PIOTR POŁOMSKI

Instytut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk  
Institute of Psychology, University of Gdansk, Gdańsk  
e-mail: psyppo@ug.edu.pl

IWONA POGORZELSKA

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 2 dla Niesłyszących w Wejherowie  
The Centre for Deaf no 2 in Wejherowo  
e-mail: iwona\_pogorzelska@wp.pl

## Postawy rodzicielskie a preferencje zawodowe młodzieży

### Parental attitudes and job preferences in adolescents

**Abstract:** The aim of this study was to examine the relationship between parental attitudes and occupational preferences of adolescents according to A. Roe's theory. It was hypothesized that there is a close correlation between the emotional aspect of parental attitudes and the shaping of job preferences in adolescents directed to people or to things. A significant relation between parent's and child's gender was also predicted. The research was conducted in 2012 and 2013, and it included a total of 314 individuals – students of the last year of high school and technical school, as well as first-year students of Tricity's public and private universities, both women and men. Two psychometric tools were used: A Parent-Child Relation Questionnaire by A. Roe and M. Siegelman (translated by W.S. Kowalski) and A Multidimensional Preferences Questionnaire by A. Matczak, A. Jaworowski, A. Ciechanowicz, E. Zalewska and J. Stańcza, which measured professional interests. On the basis of the results, it can be assumed that parental attitudes together with the quality of emotional relations between parents and children are closely connected to specific professional preferences which, at the same time, differ depending on child's and parent's gender.

**Key words:** parental attitudes, job preferences, professional development

**Słowa kluczowe:** postawy rodzicielskie, preferencje zawodowe, rozwój zawodowy

### WPROWADZENIE

Wyniki wieloletnich badań na temat rozwoju pozwalają wyodrębnić różne jego sfery, na przykład fizyczną, intelektualną, emocjonal-

ną czy społeczną, stosunkowo jednak od niedawna uznaje się za taką również życie zawodowe człowieka. Praca bowiem gwarantuje nie tylko pozyskiwanie środków do życia, lecz także stanowi istotny obszar przejawu i po-

czucia tożsamości, pole samorealizacji, podstawę osobistego rozwoju (Ossowski, 2004). Jest też istotnym źródłem wartości, a umożliwiając zaspokajanie wielu potrzeb, sama w sobie dla większości z nas ową wartość stanowi (Wawrzczak, 2006). W zgodzie z przyjętą definicją Kazimierza Czarneckiego (1985) rozwój zawodowy to społecznie pożądanym proces przemian zarówno ilościowych, jak i jakościowych, które determinują aktywny, świadomy i społecznie oczekiwany udział człowieka w przekształcaniu i doskonaleniu samego siebie i środowiska, w którym żyje. Szczegółne zastosowanie ma pojęcie rozwoju zawodowego w dziedzinie doradztwa zawodowego (Chmielewska, 2007). Warto zasygnalizować, iż pojęcie rozwoju zawodowego i rozwojowe podejście do wyboru zawodu i pracy zawodowej w problematyce doradztwa zawodowego pojawiło się stosunkowo wcześnie i w historii tej dziedziny naukowej i praktycznej miało zasadniczy wpływ na kształtowanie się poszczególnych koncepcji oraz narzędzi diagnostycznych.

### **Determinanty wyboru zawodu i rozwoju zawodowego**

Analiza literatury przedmiotu pozwala na wyłonienie czterech zasadniczych nurtów poradnictwa zawodowego, mających na celu wyjaśnienie zarówno mechanizmów podejmowania decyzji zawodowych, jak i czynników je determinujących (Paszowska-Rogacz, 2003). Twórcą pierwszej koncepcji wyboru zawodu był Frank Parsons, uznawany przez niektórych za ojca współczesnego doradztwa zawodowego, inicjator nurtu nazywanego w literaturze psychotechnicznym czy też modelem „cechy i czynnika” (Bajcar i in., 2006). Wybór zawodu w tym ujęciu traktowany jest jako jednorazowa decyzja w toku edukacji i rozwoju człowieka, a stopień dopasowania tego wyboru do preferencji zawodowych, zainteresowań jednostki determinuje poziom satysfakcji z wykonywanej pracy i przystosowania zawodowego (Bajcar i in., 2006). Stosunkowo szybko jednak pojawiły się teorie, iż wybór zawodu stanowi ciąg decyzji zarówno eduka-

cyjnych, jak i zawodowych w toku życia człowieka, wywoływany przechodzeniem przez poszczególne stadia rozwoju zawodowego (Markiewicz, Karczmarek i Kostka-Szamańska, 2010). W koncepcjach rozwojowych poradnictwa zawodowego praca uznawana jest za najważniejszą, obok życia rodzinnego, aktywność człowieka dorosłego (Kielar-Turska, 2002). Podkreślany jest aspekt przygotowania i dojrzewania jednostki do pracy zawodowej w ciągu całego życia, czerpiący inspirację z ogólnych teorii rozwojowych. Do najważniejszych teorii, determinujących współczesne postrzeganie obszaru aktywności zawodowej człowieka w nurcie koncepcji rozwojowych, zalicza się teorię rozwoju poznawczego Jeana Piageta oraz neopsychoanalityczną teorię rozwoju psychospołecznego Erika Eriksona (Bajcar i in., 2006), który jako pierwszy użył sformułowania „tożsamość ego” (Karaś, Kłym i Ciecuch, 2013). Istotny wpływ na obecny kształt koncepcji rozwoju zawodowego w doradztwie zawodowym miała też teoria Charloty Bühler wprowadzająca fundamentalne dla tej dziedziny pojęcia dojrzałości do zawodu i dojrzałości do pracy (Paszowska-Rogacz, 2003). Niewątpliwie najbardziej znaną i najczęściej cytowaną teorią rozwoju kariery zawodowej jest koncepcja Donalda E. Supera, która zarówno odwołuje się do ogólnego rozwoju jednostki i pojawiających się w poszczególnych fazach rozwoju zadań do realizacji, ale i akcentuje procesualny charakter zmian w osiągnięciu wspomnianej dojrzałości do wyboru zawodu oraz zmian w procesie kształtowania się preferencji zawodowych (Bajcar i in., 2006; Markiewicz i in., 2010). Warto też zaznaczyć, iż zgodnie z teorią D.E. Supera zarówno tożsamość zawodowa, jak i przebieg kariery podlegają dynamice zmian rozwojowych w ciągu całego życia. W dobie obecnych przekształceń na rynku pracy oraz w sferze aktywności i kariery zawodowej jednostki poziom osiągniętej dojrzałości nie ma charakteru statycznego, ale poddawany jest dalszym modyfikacjom pod wpływem zmiennych warunków otoczenia (Peplińska, Lipowski i Nieckarz, 2011). Jednostka zatem kilkakrotnie w ciągu swoje-



go dorosłego życia musi na nowo definiować swoje cele zawodowe i na nowo osiągać poziom dojrzałości zawodowej (Bańka, 2005). Niezwykle wartościowym elementem koncepcji D.E. Supera było podkreślenie i wyróżnienie wielu uwarunkowań przebiegu kariery zawodowej na przestrzeni całego życia, ujętych przez autora w tzw. bramie determinant kariery zawodowej (Super, 1972; 1994). Centralnym punktem owej bramy jest poczucie tożsamości jednostki, pojęcie własnego „ja” podtrzymywane przez dwie kolumny symbolizujące z jednej strony czynniki o charakterze podmiotowym (potrzeby, wartości, cechy osobowości i temperamentu, zainteresowania) oraz społeczno-ekonomicznym z drugiej strony, między innymi kultura, czynniki ekonomiczne czy środowisko rodzinne.

Zagadnienie wpływu czynników środowiska rodzinnego odnajdziemy także w koncepcjach kolejnego z nurtów poradnictwa zawodowego, tj. nurcie psychoanalitycznym, podkreślającym wagę wczesnodziecięcych doświadczeń na kształtowanie się struktury potrzeb człowieka, zaspokajanych następnie w obrębie pracy zawodowej. Autorką najbardziej popularnej w tym zakresie teorii jest Anne Roe, która uznawana jest za twórcę dwóch koncepcji (Fenczyn i Surówka, 1987), wykorzystywanych w praktyce doradztwa zawodowego, tzw. strukturalnej teorii zainteresowań zawodowych oraz psychodynamicznej teorii przedstawiającej genezę zainteresowań i preferencji zawodowych (Roe, 1956). Ostatnim i jednocześnie najmłodszym nurtem teorii rozwoju zawodowego jest poznawczo-społeczny, podkreślający wagę procesów poznawczych zaangażowanych w tworzenie wizji nie tylko tzw. mapy świata pracy człowieka, ale i uogólnionych samoobserwacji, zarówno uczenia się przez naśladowanie, jak i poprzez system wzmocnień (Paszowska-Rogacz, 2003). Wątkiem cieszącym się jednak największym zainteresowaniem praktyków doradztwa zawodowego jest skonstruowana przez Ann Miller-Tiedeman (Bajcar i in., 2006) piramida decyzyjna pozwalająca z jednej strony na stworzenie klasyfikacji stylów decyzyjnych związanych z karierą

zawodową, ale z drugiej – charakterystykę podmiotowych właściwości osób potrafiących podejmować skutecznie decyzje zawodowe. Także i w tym nurcie odnaleźć można tezy dotyczące zarówno rozwojowego aspektu decyzji zawodowych, jak i znaczenia środowiska (nie tylko rodzinnego) w procesie podejmowania decyzji związanych z karierą zawodową. Wątki te jednak nie stanowią dla tego nurtu głównego ani też znaczącego toru dyskursu.

Zagadnienia odnoszące się zarówno do determinant wyborów zawodowych, jak i funkcjonowania zawodowego odnajdziemy także w innych teoriach, niezaliczanych do klasycznych koncepcji poradnictwa zawodowego, dla których tematyka rozwoju zawodowego nie stanowi dominującego wątku. Treści takie dla przykładu można odnaleźć w Regulacyjnej Teorii Temperamentu Jana Strelaua (2006). Temperament jako predyktor wyborów zawodowych nie został w sposób wyczerpujący, ani tym bardziej satysfakcjonujący, podejmowany w cytowanych wcześniej pracach. Badania jednak dotyczące temperamentu dowodzą, iż stanowi on istotną determinantę sposobu i stylu funkcjonowania człowieka, także w obszarze zawodowym. J. Strelau (1995) uważa, iż wybrane wymiary temperamentu, w tym szczególnie reaktywność, pozostają w ścisłym związku ze stylem działania człowieka, rozumianym przez autora jako typowy dla jednostki sposób wykonywania czynności. Styl działania bowiem, który kształtuje się pod wpływem interakcji środowiska społecznego i poziomu reaktywności, stanowi rodzaj aktywności, za pomocą której jednostka reguluje swoje zapotrzebowanie na stymulację, również w środowisku zawodowym, i tym samym może stanowić istotny predyktor podejmowanych decyzji zawodowych (Strelau, 2006). Zasadne wydaje się zatem wzbogacenie dotychczasowego spojrzenia na preferencje zawodowe jako uwarunkowane zainteresowaniami i wybranymi obszarami osobowości, także czynnikami temperamentalnymi, mogącymi stanowić istotny predyktor poszukiwania zapotrzebowania na stymulację w obszarze aktywności zawodowej.

## Postawy rodzicielskie a preferencje zawodowe

Zgodnie z nurtem rozważań podjętym w niniejszym opracowaniu uwagę autorów przyciągnęła sygnalizowana koncepcja A. Roe, podkreślającą wagę rodzinnych determinant zainteresowań i preferencji zawodowych. Przedmiotem analiz autorki był wpływ relacji rodzinnych na rozwój osobowości i kariery zawodowej człowieka (Bańka, 1995), ze szczególnym naciskiem na wpływ stosunków pomiędzy rodzicami a dziećmi w okresie wczesnego dzieciństwa determinujących w późniejszym okresie wybory zawodowe. Tematyka wpływu relacji pomiędzy rodzicami a dziećmi na rozwój dziecka podejmowana jest przez wielu autorów w nurcie psychologii rozwojowej. Na szczególną uwagę zasługuje tu choćby koncepcja przywiązania Johna Bowlby'ego, mówiąca, że bezpieczne przywiązanie do rodziców stymuluje prawidłowy rozwój tożsamości (Gurba, 2010; Kozłowska, 2010) oraz pełni funkcję ochronną dla jednostki (Szpitalak, 2010). W literaturze przedmiotu spotkać można też liczne badania sygnalizujące ważną rolę oddziaływań wychowawczych rodziców w procesie rozwoju dziecka (Kadzikowska-Wrzošek, 2011). Uznaje się, że bezpieczny styl więzi, wspieranie autonomii dziecka, okazywanie ciepła przy pełnym zaangażowaniu rodziców sprzyjają kształtowaniu się zdolności dziecka w zakresie samoregulacji (Finkenauer, Engels, Baumeister, 2005, za: Kadzikowska-Wrzošek, 2011).

Zgodnie z teorią A. Roe podstawowym wymiarem relacji rodziców z dziećmi jest wymiar emocjonalny z wyraźnie zaznaczonymi krańcami symbolizującymi, z jednej strony chłód, z drugiej emocjonalne ciepło, a one kształtują z kolei trzy rodzaje relacji rodzic–dziecko (Gladding, 1994). Pierwsza z nich charakteryzuje się emocjonalną koncentracją na dziecku, podkreśla wagę jego osiągnięć i może przybierać formy ochraniań (postawa nadopiecznia) lub wymagań (postawa nadmiernie wymagająca). Druga odzwierciedla unikanie dziecka i może przybierać formy zaniedbania bądź odrzucania. Trzecia relacja odzwiercied-

la akceptację i przybiera formę kochającą lub niekonsekwentną, w której akceptacja dziecka ma charakter przypadkowy i doraźny. Zdaniem A. Roe postawy rodziców nasycone ciepłem emocjonalnym kształtują u dziecka w obszarze preferencji zawodowych nastawienie na ludzi, czyli determinować mogą w przyszłości wybory zawodów powiązanych z kontaktem z innymi, pomocą czy opieką. Postawy natomiast nacechowane chłodem emocjonalnym determinują rozwój preferencji nastawionych na rzeczy, dane czy idee i tym samym mogą w przyszłości skutkować wyborem profesji bez znaczącego kontaktu interpersonalnego (Paszowska-Rogacz, 2003). Według autorki osoby o dominującej orientacji na ludzi wybierać będą zawody zgodne z zainteresowaniami odzwierciedlającymi wyróżnione przez A. Roe obszary zawodowe, tj.: usługi, kontakty biznesowe, kulturę, sztukę i rozrywkę. Osoby natomiast o dominującej orientacji na rzeczy wybierać będą zawody z obszaru technologii, nauki i natury (Roe, Luneborg, 1984). Pod wpływem uwag i fali krytyki autorka w kolejnych swoich pracach rozbudowała tę koncepcję poprzez włączenie do czynników rodzinnych także środowiskowe i podmiotowe, takie jak temperament, osobowość, inteligencja, wartości, uzdolnienia czy stan fizyczny. Mając na względzie prace z zakresu psychologii rozwojowej i teorii rozwojowych, w doradztwie zawodowym zmodyfikowała dalej stworzony przez siebie model, uwzględniając poszczególne stadia rozwoju zawodowego wyróżnione przez D.E. Supera. Opracowana przez A. Roe teoria dotycząca rodzinnych uwarunkowań wyborów zawodowych i kształtowania się preferencji zawodowych wzbudziła żywe dyskusje wśród badaczy podjęte w kolejnych badaniach empirycznych. Na podstawie dostępnych wyników nie można jednak definitywnie rozstrzygnąć trafności bądź omyłności rozważań i koncepcji A. Roe. W badaniach dla przykładu Alden C. Utton (Super, 1972), przeprowadzonych wśród asystentek społecznych, osób prowadzących terapię zajęciową, dietetyczek i laborantek, nie udało się odnaleźć istotnych związków pomiędzy stosunkami rodzinnymi a zainteresowaniami zawodowy-

mi badanych kobiet. Częściowe jedynie potwierdzenie tezy A. Roe uzyskano w badaniach Raya Grigga z 1959 roku (Fenczyn i Surówka, 1987) oraz Wiktora Hagena z 1960 roku (Osipow, 1983). W badaniach R. Grigga na grupie studentek pielęgniarstwa, chemii, fizyki i matematyki nie dostrzeżono istotnych różnic międzygrupowych w zakresie związku stosunków rodzinnych z preferencjami, ale uzyskano istotne różnice dotyczące nastawienia na ludzi i rzeczy wewnątrz badanych grup (Paszowska-Rogacz, 2003). W badaniach W. Hagena, przeprowadzonych na grupie 245 absolwentów studiów wyższych uzyskano potwierdzenie tej teorii jedynie w 50% przypadków (Osipow, 1983). W literaturze przedmiotu odnaleźć jednak można i te badania, które potwierdzają słuszność tezy A. Roe. Takim przykładem są prace Joe T. Greena i Iana A. Parkera z 1965 roku (Osipow, 1983; Paszowska-Rogacz, 2003), w których istotnym czynnikiem moderującym zaobserwowane związki była płeć dziecka. Na podstawie uzyskanych wyników autorzy stwierdzili, że środowisko rodzinne charakteryzujące się ciepłem emocjonalnym determinowało wybory zawodów zorientowanych na ludzi, ale tylko i wyłącznie w przypadku chłopców. Środowisko rodzinne nacechowane chłodem emocjonalnym determinowało natomiast rozwój preferencji zawodowych ukierunkowanych na rzeczy, ale tylko i wyłącznie w przypadku dziewcząt. Prezentacja powyższych badań dotyczących związków pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi skłania do refleksji o braku jednoznacznego rozstrzygnięcia owego związku i niemożności wyciągnięcia spójnych wniosków. Analiza ponadto samej teorii A. Roe zachęca też do rozważań, które po części stanowią przedmiot badań przedstawionych w dalszej części. Po pierwsze, co wynika z badań weryfikujących założenia autorki, istotnym czynnikiem modyfikującym obserwowaną zależność jest płeć dziecka, choć wyniki w tym względzie nie są jednoznaczne. Po drugie, autorka nie podjęła się analizy oddziaływań płci rodzica oraz powiązań pomiędzy postawami obojga rodziców. Wydaje się zatem, iż w prezentowanej teorii postawy obojga

rodziców są całkowicie ze sobą spójne lub też nie uwzględnia się, czy owa spójność wystąpiła. Praktyka życia rodzinnego pokazuje jednak, iż niejednokrotnie postawa na przykład matki wobec dziecka nie jest spójna z postawą ojca i postawy te pozostają ze sobą w ścisłym związku, mogącym tym samym kształtować specyficzny klimat emocjonalny rodziny oraz relacji emocjonalnych z dzieckiem. Pojawiają się też wątpliwości dotyczące wielu innych czynników mogących stanowić zarówno tło obserwowanych zależności, jak i te zależności zmieniać, jak na przykład postawy wobec innych dzieci w rodzinie, relacje pomiędzy rodzeństwem, status zawodowy i ekonomiczny rodziny czy cechy samych rodziców (np. wykształcenie).

## PROBLEM

Celem prezentowanych badań była próba dalszych poszukiwań relacji między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży. Uwzględniając cytowane powyżej badania, mające na celu weryfikację założeń teorii A. Roe, postanowiono uwzględnić także dodatkowe założenia dotyczące wpływu płci dziecka oraz relacji między postawami obu rodziców, tj. matki i ojca.

Tak sformułowane cele badawcze implikowały następujące pytania i hipotezy badawcze:

1. Czy istnieją istotne związki pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży?
2. Czy płeć dziecka determinuje istotne różnice w zakresie analizowanych związków?
3. Czy istnieją związki między postawami poszczególnych rodziców, tj. matki i ojca, a deklarowanymi preferencjami zawodowymi młodzieży obojga płci?

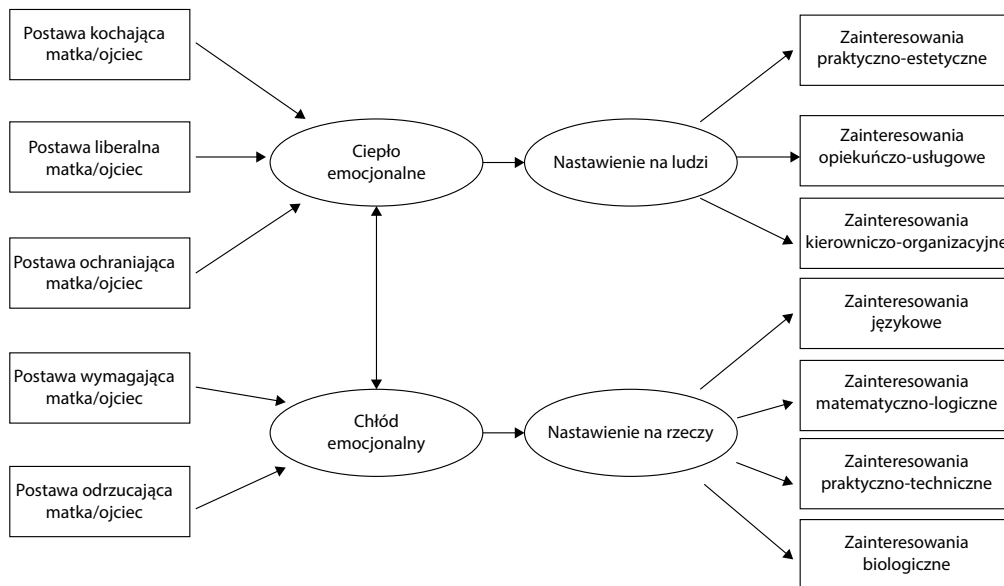
H1: W odniesieniu do pierwszego pytania badawczego, mając na względzie podstawowe założenia teorii A. Roe, stworzono model teoretyczny poddany następnie analizie statystycznej. Przyjęto zatem, iż postawy rodzicielskie: kochająca, liberalna (niekonsekwentna) oraz ochraniająca obojga rodziców determinować będzie wymiar ciepła emocjonalnego

stosunków rodziców z dziećmi i będzie pozostawać w dodatnim związku z nastawieniem na ludzi, przejawiającym się w zainteresowaniach praktyczno-estetycznych, opiekuńczo-usługowych oraz kierowniczo-organizacyjnych (rysunek 1). Postawy „wymagająca” oraz „odrzucająca” determinować będą natomiast chłód emocjonalny we wspomnianych relacjach i tym samym będą pozostawać w dodatnim związku z nastawieniem ku rzeczom, przejawiającym się w zainteresowaniach językowych, matematyczno-logicznych, praktyczno-technicznych oraz biologicznych.

H2: Mając na względzie przedstawione wcześniej badania J.T. Greena i I.A. Parkera,

założono, iż płeć dziecka będzie determinowała istotne różnice w zakresie ujawnionych związków między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży, w takim zakresie, że wymiar ciepła emocjonalnego będzie pozostawał w istotnym związku z nastawieniem na ludzi, ale tylko u chłopców, a wymiar chłodu emocjonalnego w istotnym związku z nastawieniem na rzeczy jedynie w przypadku dziewcząt.

H3: W odniesieniu do pytania trzeciego założono, iż zachodzić będzie istotna zależność pomiędzy postawami poszczególnych rodziców a preferencjami zawodowymi młodzieży.



Rysunek 1. Model teoretyczny związku między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi

$\chi^2(40) = 54.143$ ;  $p = .067$ ;  $RMSEA = .033$ ;

$GFI = .877$ ;  $AGFI = .822$ ;  $AIC = 106.143$

$\chi^2$  – rozbieżności macierzy wariancji-kowariancji teoretycznej (wynikającej z modelu) a obserwowanej ( $p$  – poziom istotności różnicy)

$RMSEA$  (*root mean square error of approximation*) – błąd aproksymacji

$GFI$  (*goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych

$AGFI$  (*adjusted goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych skorygowany o stopnie swobody

$AIC$  (*Akaike Information Criterion*) – stopień precyzji modelu z uwzględnieniem liczby parametrów



## METODA

### Osoby badane

Badania przeprowadzono na przełomie roku 2012/2013, obejmując nimi łącznie 314 osób – młodzież ostatnich lat liceum i technikum oraz studentów I roku trójmiejskich uczelni publicznych i prywatnych różnych kierunków. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale 18–20 lat. Spośród osób badanych 52,2% stanowiły dziewczęta, 47,8% zaś chłopcy. Znacząca część badanej młodzieży wywodziła się ze środowiska rodzinnego, gdzie oboje rodzice posiadali wykształcenie wyższe (43,9%) lub średnie (36,9%), a zaledwie 3,2% ze środowisk o podstawowym poziomie wykształcenia rodziców.

### Procedura

Dobór osób do badania miał charakter losowy. Badania były realizowane poprzez bezpośrednie docieranie do badanych w trójmiejskich liceach, technikach oraz uczelniach wyższych. Badania miały charakter anonimowy i dobrowolny, a wyniki posłużyły jedynie do statystycznych analiz.

### Pomiar

W zakresie narzędzi pomiarowych posłużono się dwoma testami psychologicznymi, tj. **Kwestionariuszem Stosunków Między Rodzicami i Dziećmi** A. Roe i Marvina Siegelmana w polskiej adaptacji Włodzimierza S. Kowalskiego (1983) oraz **Wielowymiarowym Kwestionariuszem Preferencji (WKP)** Anny Matczak, Aleksandry Jaworowskiej, Anny Ciechanowicz, Ewy Zalewskiej oraz Joanny Stańczak (2006). Pierwszy z kwestionariuszy przeznaczony jest do pomiaru charakterystycznych zachowań rodziców w stosunku do ich dzieci metodą retrospektywną (Roe i Siegelmann, 1963). Kwestionariusz zawiera stwierdzenia odnoszące się zarówno do zachowań matki, jak i oddzielnie zachowań ojca i opisuje pięć postaw rodzicielskich (Roe i Luneborg, 1984): *postawa kochająca* charakteryzująca się ciepłym klimatem miłości, po-

święcaniem uwagi dziecku, pomaganiem bez nadmiernej ingerencji; *postawa wymagająca* wyróżniająca się stawianiem dziecku nadmiernych wymagań, domaganiem się bezwzględnego posłuszeństwa oraz stosowaniem kar, zachowania rodziców ukazujących tę postawę cechują despotyzm, dominacja oraz nierespektowanie zdania dziecka; *postawa ochraniająca* przejawiająca się nadmiernym zaangażowaniem emocjonalnym rodziców, nadmiernym ochranianiem czy wręcz ograniczaniem doświadczeń dziecka; *postawa odrzucająca* cechująca się chłodem emocjonalnym, wrogim ustosunkowaniem, unikaniem kontaktów z dzieckiem, nierespektowaniem zdania i potrzeb dziecka oraz *postawa liberalna* charakteryzująca się brakiem konsekwencji, małym zaangażowaniem i zainteresowaniem rodziców, bez znamion wrogości wobec dziecka. Kwestionariusz odznacza się satysfakcjonującymi wskaźnikami rzetelności w aspekcie zgodności wewnętrznej (Kowalski, 1983). Drugi z kwestionariuszy służy do pomiaru zainteresowań zawodowych i umożliwia określenie natężenia siedmiu typów zainteresowań: *językowych*, polegających na posługiwaniu się językiem, *matematyczno-logicznych* przejawiających się między innymi w rozwiązywaniu problemów logicznych i matematycznych oraz statystycznych, programowaniu komputerów czy porządkowaniu danych; *praktyczno-technicznych* wskazujących na upodobania do urządzeń technicznych, majsterkowania, pracy na otwartej przestrzeni oraz sprawności fizycznej; *praktyczno-estetyczne* przejawiające się preferowaniem czynności wymagających sprawności manualnej, zmysłu estetycznego, wrażliwości na przykład w zakresie prac artystycznych; *opiekuńczo-usługowe* ukierunkowane na pomoc lub opiekę nad innymi ludźmi; *kierowniczo-organizacyjne* cechujące się przewagą wywierania wpływu na innych; *biologiczne* – wybierane są kontakt z naturą, uprawianie roślin, opieka nad zwierzętami. Kwestionariusz ten umożliwia ponadto określenie preferencji w zakresie poziomu stymulacji oraz organizacji pracy wykonywanej, a mianowicie przedkładanie pracy wymagającej *planowania* nad *improwi-*



zacją oraz pracy w warunkach *słabo lub silnie stymulujących* (Matczak i in., 2006). Współczynniki  $\alpha$  Cronbacha dla poszczególnych skal wahają się w granicach .8–.9.

### Narzędzia statystycznej analizy danych

W celu przeprowadzenia analiz dotyczących związków między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży zastosowano, z wykorzystaniem pakietu Amos 21, analizę ścieżkowych modeli równań strukturalnych (SEM). W celu odnalezienia mechanizmów psychologicznych leżących u podstaw relacji postaw rodziców i preferencji zawodowych dzieci zastosowano, z użyciem programu Statistica 10, analizę związków między grupami zmiennych (korelacji kanonicznych).

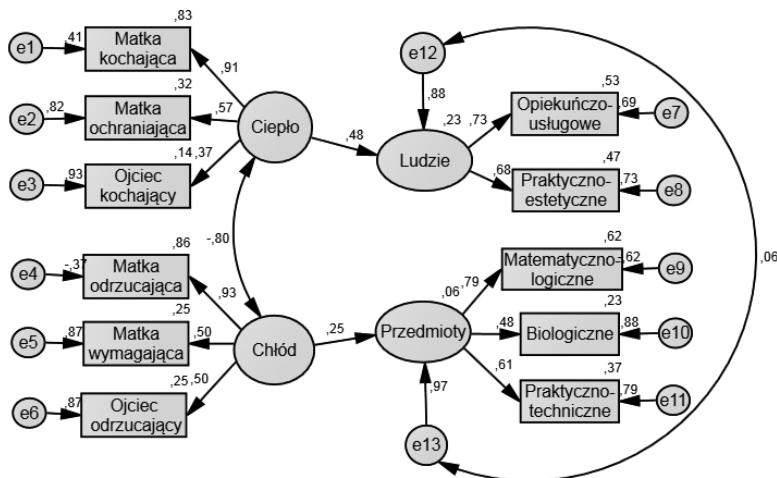
### WYNIKI

W celu weryfikacji hipotezy pierwszej i założeń dotyczących związków pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży przeprowadzono analizę zarówno ścieżkowego modelu strukturalnego dla ogółu badanej młodzieży, jak i uwzględniającego płeć badanych. Wyniki analiz przedstawiają poniższe rysunki.

Na podstawie wartości parametrów dopasowania modelu do danych (rysunek 2) można stwierdzić, iż ogólny model satysfakcjonująco odzwierciedla rzeczywiste zależności między zmiennymi i pozwala z dużą precyzją przewidywać poziom poszczególnych zmiennych (Konarski, 2009; Bedyńska i Książek, 2012). Daje podstawę ponadto do stwierdzenia, iż w relacji rodzice–dziecko zarówno emocjonalne ciepło, jak i chłód najsilniej wiążą się w oczach dzieci z postawami matek (odpowiednio kochającej:  $\beta = .91$ ;  $p = .01$  i odrzucającej:  $\beta = .93$ ;  $p = .01$ ), a zainteresowania zawodowe młodzieży przy koncentracji na ludziach z opiekuńczo-usługowymi typami ( $\beta = .73$ ;  $p = .02$ ) oraz przy koncentracji na przedmiotach z matematyczno-logicznymi ( $\beta = .79$ ;  $p = .01$ ). Postawy rodzicielskie związane z emocjonal-

nym ciepłem istotnie dodatnio (wyjątek w grupie dziewcząt – zob. rysunek 3) łączą się z zawodowymi zainteresowaniami nastawionymi na ludzi ( $\beta = .48$ ;  $p = .025$ ), a oparte na chłodzie emocjonalnym z zainteresowaniami na przedmioty ( $\beta = .93$ ;  $p = .01$ ), same zaś korelują istotnie ujemnie ( $\beta = -.8$ ;  $p = .01$ ). W grupie ogółu młodzieży model wyjaśnia ponad 80% zmienności empirycznej macierzy wariancji-kowariancji (relacje rodzicielskich postaw i preferencji zawodowych).

Na podstawie dogłębnych analiz dostrzeżono jednak, iż model nie jest całkowicie zbieżny z zakładanym modelem teoretycznym. W zakresie zarówno zmiennej emocjonalnego ciepła, jak i chłodu nie wszystkie postawy i nie zawsze obojga rodziców były istotnie związane, a także nie wszystkie wyszczególnione w modelu teoretycznym preferencje zawodowe pozostawały w związku istotnie determinującym zmienną orientacji na rzeczy czy ludzi. Na podstawie własności stworzonego modelu da się zauważyć również, iż wymiar ciepła emocjonalnego determinowany jest postawami kochającymi i ochraniającymi matki oraz postawą kochającą ojca, istotnie związaną z nastawieniem na ludzi, przejawiającym się w preferencjach opiekuńczo-usługowych i praktyczno-estetycznych. W zakresie natomiast wymiaru chłodu emocjonalnego istotne okazały się postawy rodzicielskie matki charakteryzujące się odrzuceniem lub nadmiernym wymaganiami oraz odrzucająca postawa ojca, pozostając w istotnym związku z nastawieniem na rzeczy przejawiającym się preferencjami matematyczno-logicznymi, biologicznymi oraz praktyczno-technicznymi. Można zatem założyć, iż stworzony na podstawie teorii A. Roe model teoretyczny potwierdził się jedynie częściowo. Uwzględniając płeć badanych osób, okazało się, że zachodzą istotne różnice między badanymi dziewczętami i chłopcami w zakresie zweryfikowanych związków. Model skonstruowany dla badanych chłopców jest analogiczny do modelu ogółu młodzieży (rysunek 3), w przypadku dziewcząt jednak uzyskany model wskazuje jedynie na istotny wpływ zmiennej ciepła emocjonalne-



Rysunek 2. Diagram wyników zależności między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi dla ogółu młodzieży

CHI<sup>2</sup> (40) = 51.222; p = .11; RMSEA = .029;  
GFI = .912; AGFI = .884; AIC = 103.222

CHI<sup>2</sup> – rozbieżności macierzy wariancji-kowariancji teoretycznej (wynikającej z modelu) a obserwowanej (p – poziom istotności różnicy)

RMSEA (*root mean square error of approximation*) – błąd aproksymacji

GFI (*goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych

AGFI (*adjusted goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych skorygowany o stopnie swobody

AIC (*Akaike Information Criterion*) – stopień precyzji modelu z uwzględnieniem liczby parametrów

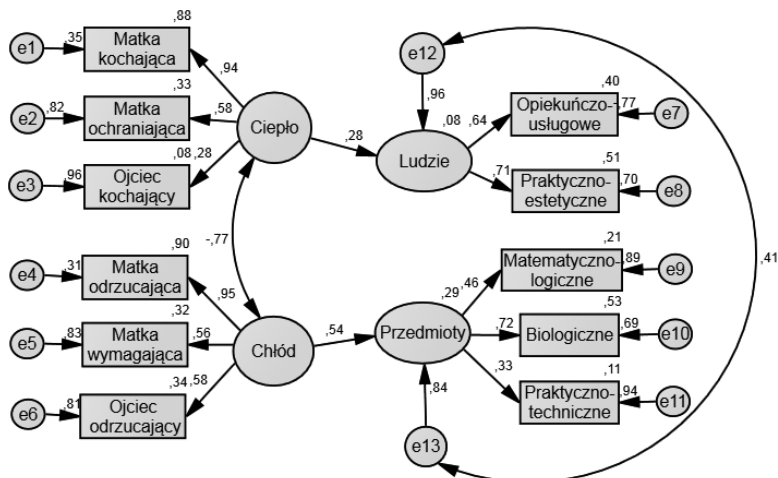
go pozostającego w dodatnim związku z nastawieniem na ludzi i ujemnym związku z nastawieniem na rzeczy (rysunek 4).

Wskaźniki dopasowania obu zaprezentowanych powyżej modeli pozwalają wnioskować, iż satysfakcjonująco odzwierciedlają one rzeczywiste zależności. Zarówno w grupie chłopców, jak i badanych dziewcząt wyjaśniają ponad 80% zmienności empirycznej macierzy wariancji-kowariancji badanych zmiennych. Istnieją zatem podstawy do potwierdzenia hipotezy dotyczącej wpływu zmiennej płci dziecka na związki między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi, jednakże nie udało się potwierdzić zależności zaobserwowanych w badaniach J.T. Greena i I.A. Parkera.

W celu weryfikacji hipotezy dotyczącej wpływu zmiennej płci rodzica i związków po-

między postawami matki i ojca podjęto próbę odnalezienia mechanizmów psychologicznych, które leżą u podstaw relacji ujawnianych między postawami rodzicielskimi i preferencjami zawodowymi. Zastosowano analizę korelacji między grupami zmiennych (związki kanoniczne), która ujawniła pięć istotnych mechanizmów psychologicznych (kanonicznych pierwiastków) leżących u podstaw tychże zależności, przy czym jedynie trzy z nich, wyjaśniające największy procent zmienności, poddane zostały interpretacji teoretycznej (tabele 1 i 2, wykres 1).

Pierwiastek 1, który nazwano roboczo „ochranianie–nieodrzucaenie” wiąże ze sobą wysokie wagi współczynnika kanonicznego dla matki ochraniającej (.313), odrzucającej (-.876), liberalnej (-.382) i ojca ochraniającego (.338) oraz odrzucającego (-.305) z pre-



Rysunek 3. Diagram wyników zależności między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi chłopców

$\text{CHI}^2(40) = 51.222$ ;  $p = .11$ ;  $\text{RMSEA} = .029$ ;  
 $\text{GFI} = .912$ ;  $\text{AGFI} = .884$ ;  $\text{AIC} = 103.222$

$\text{CHI}^2$  – rozbieżności macierzy wariancji-kowariancji teoretycznej (wynikającej z modelu) a obserwowanej  
 (p – poziom istotności różnicy)

$\text{RMSEA}$  (*root mean square error of approximation*) – błąd aproksymacji

$\text{GFI}$  (*goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych

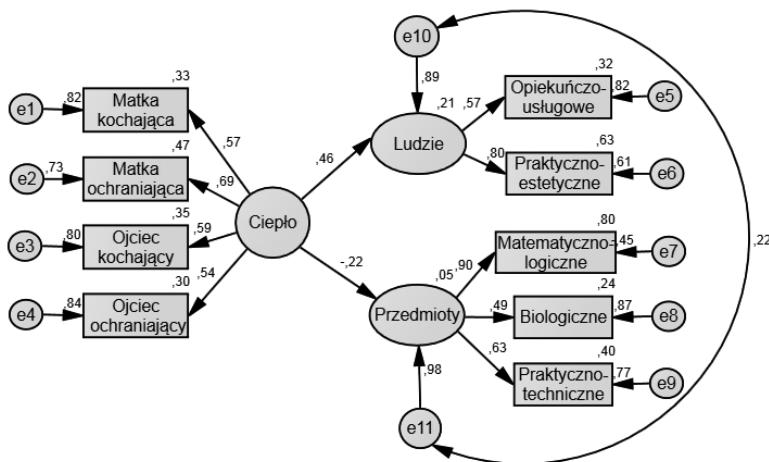
$\text{AGFI}$  (*adjusted goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych skorygowany o stopnie swobody

$\text{AIC}$  (*Akaike Information Criterion*) – stopień precyzji modelu z uwzględnieniem liczby parametrów

ferencjami opiekuńczymi (.583), skłonnościami do pracy w warunkach stymulujących (.41) i opartych na planowaniu (.413), a także odrzuceniem zainteresowań biologicznych (-.670) i językowych (-.488) – zob. tabela 2. Pierwiastek ten obrazuje zatem związek pomiędzy preferowaniem zawodów opartych na pracy wśród ludzi, sprawowaniem nad nimi opieki, chęcią niesienia pomocy oraz tendencjami do działań bardziej planowych niż impulsywnych związanych jednak ze sporą dawką stymulacji przy jednoczesnym unikaniu pracy łączącej się z danymi, rzeczami, z postawami rodzicielskimi w rodzinie pochodzenia, opartymi głównie na ochranianiu (zarówno ze strony matki, jak i ojca) i zarazem braku odrzucenia, jak również z małym stop-

niem liberalizmu ze strony matki. Analizowany pierwiastek wyjaśnia 24% zaobserwowanej zmienności (tabela 3).

Pierwiastek 2, nazwany „ochranianie–kochanie” wiąże ze sobą wysokie wagi współczynnika kanonicznego dla matki ochraniającej (.601), liberalnej (-.478) i ojca kochającego (.453), ochraniającego (-.318) oraz odrzucającego (-.957) z preferencjami kierowniczo-organizacyjnymi (.346) opartymi na planowaniu (.794) w warunkach słabo stymulujących (-.394) z odrzuceniem zainteresowań praktyczno-estetycznych (-.500). Analizowany pierwiastek obrazuje zatem związek pomiędzy preferencjami młodzieży do prac kierowniczo-organizacyjnych opartych na planowaniu z niskim poziomem stymulacji bez



Rysunek 4. Diagram wyników zależności między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi dziewcząt

CHI<sup>2</sup> (40) = 34.762; p = .072; RMSEA = .0387; GFI = .897; AGFI = .822; AIC = 118.762

CHI<sup>2</sup> – rozbieżności macierzy wariancji-kowariancji teoretycznej (wynikającej z modelu) a obserwowanej (p – poziom istotności różnicy)

RMSEA (*root mean square error of approximation*) – błąd aproksymacji

GFI (*goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych

AGFI (*adjusted goodness of fit index*) – indeks dobroci dopasowania modelu do danych skorygowany o stopnie swobody

AIC (*Akaike Information Criterion*) – stopień precyzji modelu z uwzględnieniem liczby parametrów

Tabela 1. Testy istotności wyodrębnionych pierwiastków kanonicznych

	Kanoniczne R	Kanoniczne R <sup>2</sup>	Chi <sup>2</sup>	df	p	λ
1	.495	.245	260.694	90	.001	.423
2	.416	.173	175.429	72	.001	.560
3	.361	.130	117.874	56	.001	.678
4	.287	.083	75.528	42	.001	.779
5	.272	.074	49.409	30	.014	.850
6	.220	.048	26.046	20	.164	.918
7	.143	.020	10.998	12	.529	.964
8	.099	.010	4.773	6	.573	.984
9	.076	.006	1.778	2	.411	.994

Kanoniczne R – siła pierwiastka kanonicznego

Kanoniczne R<sup>2</sup> – wariancja zmienności macierzy związanej z pierwiastkiem kanonicznym

Chi<sup>2</sup> – wielkość pierwiastka kanonicznego

p – poziom istotności

df (*difference of freedom*) – stopnie swobody

λ Wilksa – współczynnik zależności wielowymiarowej

Tabela 2. Wartości własne wyodrębnionych pierwiastków kanonicznych

	Pierwiastek 1	Pierwiastek 2	Pierwiastek 3	Pierwiastek 4
Wartość	.245	.173	.130	.083

Tabela 3. Wagi kanoniczne wyodrębnionych, statystycznie istotnych, pierwiastków kanonicznych

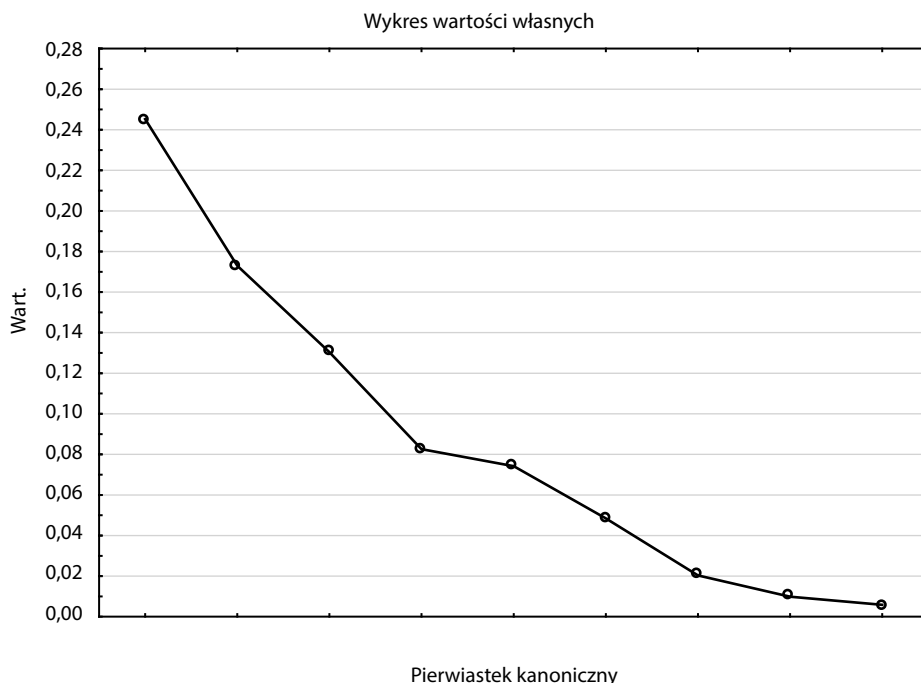
	Pierwiastek 1	Pierwiastek 2	Pierwiastek 3		Pierwiastek 1	Pierwiastek 2	Pierwiastek 3
Matka kochająca	-.191	-.237	.519	Językowe	<b>-.488</b>	-.148	-.105
Matka wymagająca	.066	-.246	.008	Mat.-Log.	-.083	.049	-.076
Matka ochraniająca	.313	.601	.159	Prak.-Tech.	-.075	.011	.484
Matka odrzucająca	<b>-.876</b>	-.098	-.150	Prak.-Estet.	-.113	<b>-.500</b>	.889
Matka liberalna	<b>-.382</b>	<b>-.478</b>	<b>-.724</b>	Opiek.-Usług.	.583	.042	-.096
Ojciec kochający	-.202	.453	.438	Kierownicze	-.272	.346	.019
Ojciec wymagający	.042	-.126	-.137	Biologiczne	<b>-.670</b>	.271	-.118
Ojciec ochraniający	.338	<b>-.318</b>	-.002	Plan./Impr.	.413	.794	.271
Ojciec odrzucający	<b>-.305</b>	<b>-.957</b>	<b>-.616</b>	Stymulacja	.410	<b>-.394</b>	.152
Ojciec liberalny	-.198	-.209	<b>-.465</b>				

znamion prac estetyczno-praktycznych z postawami rodzicielskimi opartymi na ochronianiu ze strony matki bez oznak zachowań liberalnych, przy kochającym, ale nieochraniającym i nieodrzucającym ojcu. Pierwiastek wyjaśnia 17% zaobserwowanej zmienności.

Ostatni z pierwiastków (3), wyjaśniający 13% zaobserwowanej zmienności i nazwany „konsekwentne kochanie”, wiąże ze sobą wysokie wagi współczynnika kanonicznego dla matki kochającej (.519) oraz liberalnej (–.724) i ojca kochającego (.438), odrzucającego (–.616) oraz liberalnego (–.465) z preferencjami praktyczno-technicznymi i praktyczno-estetycznymi. Obrazuje zatem związek między preferowaniem zawodów

opartych na pracy z urządzeniami technicznymi, majsterkowaniem lub wymagających sprawności manualnej, dokładności oraz wrażliwości percepcyjnej i kochającymi postawami obojga rodziców bez znamion postawy liberalnej czy odrzucającej, szczególnie ze strony ojca. Przedstawione powyżej modele zależności dla ogółu badanej młodzieży pozwalają na wniosek, iż siła oddziaływania relacji emocjonalnej rodziców z dzieckiem ulega zmianie ze względu na spójność postaw obojga rodziców, jak też jej brak. Można zatem dostrzec złożoność analizowanych związków, które nie zostały uwzględnione w tezach teorii A. Roe, stanowiącej podstawę prezentowanych zależności.





Wykres 1. Wykres osypiska liczby pierwiastków kanonicznych dla grupy ogólnej osób badanych

W celu odnalezienia mechanizmów psychologicznych (pierwiastków), które leżą u podstaw analizowanych związków postaw rodzicielskich z preferencjami zawodowymi ze względu na płeć dziecka, przeprowadzono następną analizę korelacji kanonicznych osobno dla grupy chłopców i dziewcząt. Ujawniono trzy istotne pierwiastki kanoniczne dla dziewcząt, jak również trzy dla chłopców, które poddane zostały interpretacji teoretycznej (tabela 4 i 5).

W przypadku grupy dziewcząt pierwiastek 1d, nazwany roboczo „odrzućcie–niekochanie” i wyjaśniający 28% zaobserwowanej zmienności, obrazuje wśród dziewcząt związek pomiędzy preferowaniem prac związanych z kierowaniem ludźmi przy stosunkowo niskim poziomie stymulacji i jednoczesnym odrzuceniu preferencji do opiekowania się innymi i niesienia im pomocy z odrzucającą postawą ojca i ochraniającą postawą matki przy jednoczesnym braku postawy miłości i akceptacji obojga rodziców (tabela 6).

Pierwiastek 2d „kochanie–nieodrzućcie”, wyjaśniający 28% zaobserwowanej zmienności, ukazuje niechęć dziewcząt do prac ukierunkowanych na rzeczy, przejawiających się preferencjami językowymi, matematyczno-logicznymi, praktyczno-estetycznymi oraz biologicznymi otoczonych miłością obojga rodziców bez oznak odrzucenia, ale i braku konsekwencji ze strony ojca. Mechanizm ten pozostaje w ścisłym związku z uzyskanym modelem zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi dla grupy dziewcząt.

Natomiast pierwiastek 3d „liberalność bez wymagań”, wyjaśniający 25% zaobserwowanej zmienności, ukazuje związek pomiędzy preferencjami dziewcząt wobec prac polegających na opiekowaniu się innymi i odrzucaniu prac wymagających sprawności manualnych, precyzji i wrażliwości percepcyjnej z liberalnymi postawami matki, której towarzyszy niewymagający ojciec.

W przypadku badanej grupy chłopców uzyskany pierwiastek 1c, nazwany „kocha-

Tabela 4. Testy istotności wyodrębnionych pierwiastków kanonicznych dla grupy dziewcząt i chłopców

Pierwiastki	Płeć	Kanoniczne R	Kanoniczne R <sup>2</sup>	Chi <sup>2</sup>	df	p	λ
1	K	.533	.284	193.359	90	.001	.283
2		.527	.277	142.218	72	.001	.395
3		.503	.253	92.518	56	.002	.546
1	M	.617	.381	216.931	90	.001	.210
2		.560	.313	15.278	72	.001	.339
3		.515	.266	98.060	56	.001	.494

Kanoniczne R – siła pierwiastka kanonicznego

Kanoniczne R<sup>2</sup> – wariancja zmienności macierzy związanej z pierwiastkiem kanonicznym

Chi<sup>2</sup> – wielkość pierwiastka kanonicznego

p – poziom istotności

df (*difference of freedom*) – stopnie swobody

λ Wilksa – współczynnik zależności wielowymiarowej

Tabela 5. Wartości własne wyodrębnionych pierwiastków kanonicznych dla grupy dziewcząt i chłopców

	Płeć	Pierwiastek 1	Pierwiastek 2	Pierwiastek 3
Wartość	K	.284	.277	.253
Wartość	M	.381	.313	.266

nie–nieodrzućanie”, obrazuje związek skłonności chłopców do preferowania zawodów opartych na pracy wśród ludzi, czynności opiekuńczych i niesienia pomocy oraz tendencjami do działań planowych przy jednoczesnym unikaniu pracy z danymi z kochającą postawą ojca, brakiem odrzucenia (zarówno ze strony ojca, jak i matki), a także brakiem postawy ochraniającej matki (tabela 7). Analizowany pierwiastek wyjaśnia 38% zaobserwowanej zmienności.

Pierwiastek 2c „ochranianie–odrzućanie” wskazuje na skłonność chłopców do preferowania prac związanych z przyrodą, opiekowania się zwierzętami, realizowanych w warunkach skrupulatnie zaplanowanych bez znamion improwizacji i mało stymulujących oraz odrzucania prac polegających na

opiekowaniu się i pomaganiu ludziom, a także prac wymagających sprawności manualnej z ochraniającą i niewymagającą postawą matki, której towarzyszy odrzućający, a nieochraniający ojciec. Analizowany pierwiastek wyjaśnia 31% zaobserwowanej zmienności.

Ostatni z pierwiastków (3c), nazwany „odrzućanie–nieochranianie”, wyjaśniający 27% zaobserwowanej zmienności, wskazuje natomiast na związek preferowania prac technicznych i estetycznych przez chłopców w warunkach skrupulatnie zaplanowanych bez improwizacji przy jednoczesnym odrzuceniu prac matematyczno-logicznych z liberalną postawą matki i odrzućającym, niekochającym ojcem nieprzejawiającym też oznak ochraniaćia czy postawy liberalnej.

Tabela 6. Wagi kanoniczne wyodrębnionych, statystycznie istotnych pierwiastków kanonicznych w grupie dziewcząt

	Pier-wia-stek 1	Pier-wia-stek 2	Pier-wia-stek 3		Pier-wia-stek 1	Pier-wia-stek 2	Pier-wia-stek 3
Matka kochająca	<b>-.549</b>	.904	.068	Językowe	-.222	<b>-.679</b>	.247
Matka wymagająca	.270	-.042	.145	Mat.-Log.	-.291	<b>-.371</b>	-.076
Matka ochraniająca	.334	-.223	.022	Prak.-Tech.	-.238	.029	.280
Matka odrzucająca	.239	<b>-.594</b>	-.207	Prak.-Estet.	-.141	<b>-.383</b>	<b>-.718</b>
Matka liberalna	.003	.038	.918	Opiek.-Usług.	<b>-.469</b>	.089	.712
Ojciec kochający	<b>-.969</b>	.435	-.177	Kierownicze	.821	-.245	.222
Ojciec wymagający	-.169	.190	<b>-.326</b>	Biologiczne	.136	<b>-.315</b>	-.102
Ojciec ochraniający	-.028	.319	-.198	Plan./Impr.	.124	.283	.285
Ojciec odrzucający	.939	<b>-.640</b>	.103	Stymulacja	<b>-.660</b>	.218	.016
Ojciec liberalny	-.125	<b>-.321</b>	-.034				

## WNIOSKI

Uzyskane z badania wyniki mające na celu z jednej strony weryfikację teorii A. Roe (1956), a z drugiej poszukiwanie szczegółowych związków pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży, potwierdziły ten model zależności jedynie częściowo. Choć przeprowadzone analizy ukazują istotne związki poszczególnych postaw rodzicielskich obojga rodziców z kształtowaniem się orientacji zawodowych na ludzi i rzeczy przejawiających się w konkretnych zainteresowaniach zawodowych, to jednak okazało się, iż nie wszystkie wyróżnione przez A. Roe zarówno postawy rodzicielskie, jak i preferencje zawodowe pozostają w ścisłym związku. W zakresie wymiaru ciepła emocjonalnego nieistotne okazały się po-

stawy liberalne obojga rodziców, być może ze względu na stosunkowo ambiwalentny stosunek emocjonalny rodziców przejawiających tę postawę wobec dzieci, charakteryzującą się zarówno niekonsekwentną akceptacją dziecka i miłością, ale i niejednokrotnie brakiem zainteresowania dzieckiem. Ponadto w zakresie zarówno wymiaru ciepła emocjonalnego, jak i chłodu zdecydowanie silniejszy związek dostrzeżono z postawami matek niż ojców, o czym może świadczyć choćby silniejszy wpływ postawy matki na klimat emocjonalny relacji z dzieckiem, szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa. Także w zakresie wyróżnionych orientacji zawodowych na ludzi i rzeczy nie wszystkie postulowane przez A. Roe obszary zainteresowań zawodowych okazały się pozostawać w istotnym związku. I tak nieistotne były zainteresowania kierow-

Tabela 7. Wagi kanoniczne wyodrębnionych, statystycznie istotnych pierwiastków kanonicznych w grupie chłopców

	Pier-wia-stek 1	Pier-wia-stek 2	Pier-wia-stek 3		Pier-wia-stek 1	Pier-wia-stek 2	Pier-wia-stek 3
Matka kochająca	.265	-.201	.206	Językowe	<b>-.593</b>	.069	.124
Matka wymagająca	-.015	<b>-.480</b>	-.187	Mat.-log.	.062	-.202	<b>-.569</b>
Matka ochraniająca	<b>-.309</b>	.945	-.036	Prak.-tech.	-.232	.198	.800
Matka odrzucająca	<b>-.622</b>	.280	-.198	Prak.-estet.	-.173	<b>-.365</b>	.342
Matka liberalna	-.535	-.255	.977	Opiek.-usług.	.478	<b>-.515</b>	-.009
Ojciec kochający	.299	-.075	<b>-.852</b>	Kierownicze	-.098	-.017	.228
Ojciec wymagający	.039	.114	.098	Biologiczne	<b>-.641</b>	.347	-.256
Ojciec ochraniający	.229	<b>-.568</b>	<b>-.514</b>	Plan./impr.	.540	.843	.352
Ojciec odrzucający	<b>-.378</b>	.320	.700	Stymulacja	.254	<b>-.364</b>	.157
Ojciec liberalny	-.235	-.127	<b>-.565</b>				

nico-organizacyjne dla orientacji ku ludziom oraz zainteresowania językowe dla orientacji na rzeczy. Wydaje się zasadne tłumaczenie tego faktu sytuacją, iż oba te rodzaje zainteresowań są trudne do jednoznacznego określenia orientacji zawodowej w myśl teorii Dale Predingera (Bajcar i in., 2006). Zainteresowania kierowniczo-organizacyjne mogą zawierać w sobie nie tylko zainteresowania wpływem społecznym na innych ludzi, nadzorowanie i wspieranie, ale i prace nad danymi, projektowaniem i organizacją pracy bez uwzględniania kontaktu interpersonalnego. Dowodem mogą być różne obszary działalności kierowniczo-organizacyjnej, różne poziomy zarządzania i adekwatne do tego różne obszary kompetencji menedżerskich (Nowakowska-Peplińska, 2008). Podobnie obszar zainteresowań językowych, z jednej strony powiąza-

ny z posługiwaniem się językiem, z drugiej z badaniami nad jego pochodzeniem i funkcjami, może wiązać się z kompetencjami interpersonalnymi, w których obszarze wykazywane są zainteresowania językowe. Można zatem uznać, iż oba te obszary zainteresowań łączą ze sobą orientację zarówno na ludzi, jak i rzeczy czy dane, w zależności od kierunku rozwoju określonych zainteresowań i ich wykorzystania.

Mając na względzie uzyskane w badaniu modele równań strukturalnych ze względu na płeć osób badanych, można stwierdzić, iż potwierdziły się założenia zawarte w hipotezie drugiej, dotyczącej istotnej roli płci dziecka w związkach pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży. Dostrzec można było istotne różnice w zakresie uzyskanych modeli

dla dziewcząt i chłopców. Nie potwierdziły one natomiast założeń wypływających z wyników badań J.T. Greena i I.A. Parkera (Osipow, 1983). W przypadku chłopców uzyskane rezultaty wskazały na istotne zależności zarówno pomiędzy wymiarem ciepła emocjonalnego, jak i chłodu a wskazanymi obszarami orientacji zawodowych. Nie można zatem stwierdzić, odwołując się do cytowanych powyżej badań, iż wymiar chłodu emocjonalnego nie pozostaje w związku z nastawieniem na rzeczy u chłopców. Ponadto uzyskany model jest w ścisłym związku z modelem dla ogółu badanej grupy i wskazuje z jednej strony na silniejsze oddziaływanie postaw matek wobec chłopców, jak i brak związku z zainteresowaniami kierowniczo-organizacyjnymi czy językowymi, mogącymi zawierać w sobie obie wyróżnione orientacje zawodowe. Ciekawe zależności uzyskano także w przypadku badanych dziewcząt. Okazało się mianowicie, że istotne związki występują tylko w zakresie wymiaru ciepła emocjonalnego, które pozostaje w dodatnim związku z nastawieniem na ludzi i ujemnym związku z nastawieniem na rzeczy. Wymiar chłodu emocjonalnego, w przeciwieństwie do wyników badań J.T. Greena i I.A. Parkera, okazał się nieistotny. Można zatem stwierdzić, iż klimat emocjonalny nacechowany chłodem emocjonalnym nie stanowi istotnej determinanty przejawianych preferencji zawodowych wśród dziewcząt.

Warte uwagi są wreszcie wyniki uzyskane w zakresie przeprowadzonych analiz korelacji kanonicznych, pozwalających na odnalezienie psychologicznych mechanizmów leżących u podstaw ujawnionych związków między postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi. Okazało się bowiem, iż współwystępowanie określonych postaw obojga rodziców pozostaje w ścisłym związku z konkretnymi preferencjami zawodowymi młodzieży. Przeprowadzone analizy korelacji kanonicznych dla ogółu badanych osób pokazały, iż poszczególne postawy rodziców nie występowały w oderwaniu od postaw drugiego rodzica i dopiero we wzajemnej konstelacji mogą stanowić specyficzne tło klimatu relacji emocjonalnej z dzieckiem pozostają-

cej w związku z danymi preferencjami zawodowymi dzieci. Widzimy zatem, że uwzględnienie wzajemnych powiązań postaw obojga rodziców stwarza podstawę do wnioskowania o preferencjach zawodowych dzieci, a także iż poszczególne oddziaływania postaw matek czy też ojców mogą być neutralizowane lub nasilane przez postawę drugiego rodzica. Ponadto, co warto podkreślić, uzyskane wyniki badań pozwalają na bardziej dogłębne wnioskowanie dotyczące zarówno preferencji zawodowych, jak i przedkładanego środowiska zawodowego w porównaniu z pierwotnymi założeniami teorii A. Roe. Nie tylko bowiem wskazują na konkretne obszary zainteresowań zawodowych z wykluczeniem innych, ale także preferencje dotyczące środowiska zawodowego determinującego dane style działania uwarunkowane między innymi temperamentalnie (Strelau, 2006).

Nie bez wpływu na analizowane związki okazała się ponownie płeć badanych osób. Uzyskane wyniki powiązań postaw obojga rodziców z określonymi preferencjami zawodowymi dzieci były odmienne dla chłopców i dziewcząt. W obu przypadkach uzyskano po trzy istotne pierwiastki kanoniczne. W zakresie preferencji przez dziewczęta prac związanych z kierowaniem ludźmi przy stosunkowo niskim poziomie stymulacji i jednoczesnym odrzuceniu opieki innych i niesienia pomocy dostrzeżono związek z odrzucającą postawą ojca i ochraniającą postawą matki przy jednoczesnym braku miłości i akceptacji ze strony obojga rodziców. Widzimy zatem, iż brak miłości obu rodziców, których postawy cechują się ochraniającą ze strony matki i odrzuceniem ze strony ojca, pozostaje w silnym związku z preferowaniem przez dziewczęta kierowania innymi, ale bez oznak podejmowania się działań opiekuńczych. Zaobserwowana zależność może się wiązać z licznymi czynnikami ją determinującymi, powiązanimi z klimatem emocjonalnym rodziny, na przykład chęcią zdobycia pozycji społecznej i zawodowej jako swoistego substytutu braku miłości rodziców w dzieciństwie, pragnieniem zyskania akceptacji rodziców poprzez własne osiągnięcia, a także na przykład brakiem rozwoju



wrażliwości i ciepła emocjonalnego przejawianym w takim a nie innym stylu kierowania i zarządzania ludźmi (Nowakowska-Peplińska, 2008). Co również intrygujące, uwzględnienie zależności między postawami obojga rodziców a preferencjami dziewcząt wskazało na istotny związek wymiaru chłodu emocjonalnego z preferencjami zawodowymi dziewcząt, którego nie dostrzeżono przy ogólnych modelach badających tę zależność. Jednakże zauważono, iż postawa kochająca obojga rodziców wobec córek bez oznak odrzucenia, ale i braku konsekwencji ze strony ojca pozostaje w związku z niechęcią dziewcząt do prac ukierunkowanych na rzeczy czy dane, tj. preferencjami językowymi, matematyczno-logicznymi, praktyczno-estetycznymi oraz biologicznymi. Natomiast preferencje dziewcząt do prac polegających na opiekowaniu się innymi przy jednoczesnym odrzucaniu prac wymagających sprawności manualnej pozostają w związku z liberalnymi postawami matek, której towarzyszy niewymagający ojciec. W obu powyższych przypadkach uzyskane zależności pozostają spójne z ogólnym modelem zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi u dziewcząt.

W przypadku natomiast chłopców dostrzeżono związek między preferencjami do zawodów opartych na opiekowaniu się innymi, niesieniu pomocy i udzielaniu wsparcia z postawami kochającymi ojców bez oznak odrzucenia ze strony obojga rodziców i bez tendencji do ochraniań ze strony matki. Tego rodzaju specyficzny klimat relacji emocjonalnej z chłopcami może sprzyjać kształtowaniu się ich wrażliwości na potrzeby innych oraz oddziaływać na rozwój określonej tożsamości młodych mężczyzn w przyszłości (Gurba, 2010; Kozłowska, 2010; Kadzińska-Wrzošek, 2011). Ochraniająca natomiast, ale niewymagająca nadmiernie matka, której towarzyszy odrzucenie ze strony ojca bez znamion ochraniań pozostaje w związku z zainteresowaniami biologicznymi chłopców przy jednoczesnym unikaniu zawodów związanych z opiekowaniem się innymi. Liberalna postawa matki przy odrzuceniu i nieochronianiu, nieochronianiu ze strony ojca po-

zostaje zaś w związku z preferencjami chłopców do prac technicznych i estetycznych w warunkach skrupulatnie zaplanowanych. Można zatem wnioskować o silnym oddziaływaniu chłodu emocjonalnego ze strony ojca na kształtowanie się określonych preferencji zawodowych związanych z orientacją zawodową ku rzeczom, danym i faktom i preferowanym stylów działania w środowisku zawodowym chłopców.

Oczywiście na tym tle należy pamiętać, iż postawy rodziców, nawet przy uwzględnieniu ich wzajemnych powiązań, choć kształtują specyficzne środowisko wychowawcze dla dzieci, stanowią jeden z wielu czynników, które mogą determinować przyszłe wybory młodzieży dotyczące kariery zawodowej (Super, 1994; Peplińska, Lipowski i Nieckarz, 2011). Potwierdzeniem tej tezy są także wartości procentowane obserwowanych zmienności wahające się od 13% do 38%.

Mając na względzie całość prezentowanych wyników badań można stwierdzić, iż postawy rodzicielskie, jakoś emocjonalnych relacji rodziców z dziećmi w okresie wczesnego dzieciństwa pozostają w związku z kształtowaniem się określonych preferencji zawodowych. Wpływ ów jednak jest zróżnicowany ze względu na rodzaj postaw oraz rodzaj deklarowanych zainteresowań zawodowych. Nie należy zapominać, iż brak jednoznaczności zarówno uzyskanych wyników, jak i cytowanych we wprowadzeniu do niniejszego opracowania może wynikać ze złożoności podjętej problematyki. Z całą pewnością postawy rodzicielskie stanowią jeden z wielu czynników determinujących podejmowane decyzje edukacyjne i zawodowe młodzieży w toku całego życia. Warto w tym miejscu odwołać się do cytowanej wcześniej bramy determinant kariery zawodowej D. Supera (1994).

Ponadto badanie wpływu postaw rodzicielskich nastęrcza problemów wynikających z trudności, jakie wiążą się z badaniem środowiska rodzinnego (Paszowska-Rogacz, 2003). Poza samym stosunkiem emocjonalnym do dziecka istotnym czynnikiem związanym ze środowiskiem rodzinnym, a wpływającym na preferencje zawodowe dzieci, są

między innymi przyjęte w rodzinie modele kariery zawodowych i życiowych – uwzględniających relacje między obszarem zawodowym a życiem osobistym i rodzinnym, wzorce zawodowe rodziców, na przykład tradycje zawodowe, postawy rodziców wobec pracy, aspiracje przekazywane dzieciom lub oczekiwane wobec dzieci i wynikające z nich potrzeby oraz wartości z pracą związane. Na jakość relacji rodzinnych składa się także wiele innych czynników, jak na przykład wielkość i struktura rodziny (Połomski i Peplińska, 2012), dynamika zmian, jakiej podlega życie rodzinne, sytuacja ekonomiczna czy status rodziny. Wydaje się zatem zasadne przypuszczenie, że analizowane powyżej związki pomiędzy postawami rodzicielskimi a preferencjami zawodowymi młodzieży mogą ulegać zmianie, na przykład ze względu na poziom wykształcenia

rodziców, miejsce zamieszkania, dominujące w rodzinie wzorce i tradycje, postawy wobec pracy, a także sytuację ekonomiczną rodziny, jej wielkość i strukturę. Mając na względzie choćby ostatni z wymienionych czynników, warto zasygnalizować, iż postawy rodziców wobec dziecka oraz siła i kierunek tego oddziaływania mogą ulegać zmianie pod wpływem postaw wobec innych dzieci w rodzinie oraz relacji między rodzeństwem.

Przedstawione wyniki badań pozwalają zatem stwierdzić, iż postawy rodzicielskie stanowią nie tylko istotny obszar determinant rozwoju zawodowego, którego nie można ignorować czy negować, ale także obszar modyfikowany przez wiele kolejnych czynników, które warto byłoby uwzględnić w następnych pracach mających na celu rozbudowanie teorii A. Roe.

## BIBLIOGRAFIA

- Bańka A. (1995), *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy*. Poznań: Wydawnictwo PRINT-B.
- Bańka A. (2005), Ocena, pomiar i usprawnienie jakości procesu doradztwa zawodowego. *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, 33, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A., Nosal C.S. (2006), Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod. *Zeszyty Informacyjno-Metodyczne Doradcy Zawodowego*, 34, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej.
- Bedyńska S., Książek M. (2012), *Statystyczny drogowszak 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Chmielewska A. (2007), Stymulacja rozwoju zawodowego osób niepełnosprawnych [w:] E. Rutkowska (red.), *Pracownik z niepełnosprawnością*, 153–174. Lublin: Wydawnictwo Norbertinum.
- Czamecki K. (1985), *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Fenczyn J., Surówka I. (1987), Teoria rozwoju zawodowego A. Roe. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 26–31.
- Gladding S.T. (1994), *Poradnictwo zawodowe zajęcia wszechstronne*. Warszawa: Wydawnictwo Urzędu Pracy.
- Gurba E. (2010), Związek pomiędzy stylami tożsamości i jakością relacji z rodzicami u młodzieży gimnazjalnej i licealnej. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 4, 79–92.
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2011), Postawy rodzicielskie a zdolności w zakresie samoregulacji: wychowawcze uwarunkowania gratyfikacji podstawowych potrzeb, internalizacji standardów oraz siły woli. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 4, 89–108.
- Karaś D., Kłym M., Ciecuch J. (2013), Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 18, 1, 87–101.
- Kielar-Turska M. (2002), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, 285–332. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Konarski R. (2009), *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski W.S. (1983), *Kwestionariusz do badania stosunków między rodzicami a dziećmi A. Roe i M. Siegelmana*. Podręcznik. Warszawa: Wydawnictwo Radia i Telewizji.

- Kozłowska M. (2010), Style przywiązania a preferencje wartości we wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 2, 77–88.
- Markiewicz K., Karczmarek B.L.J., Kostka-Szamańska M. (2010), Cechy osobowości a decyzje adolescentów dotyczące planów edukacyjnych i zawodowych. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 3, 57–70.
- Matczak A., Jaworowska A., Ciechanowicz A., Zalewska E., Stańczak J. (2006), Wielowymiarowy Kwestionariusz Preferencji. Narzędzie do pomiaru zainteresowań zawodowych. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Nowakowska-Peplińska A. (2008). Style kierowania oraz poziom wybranych kompetencji menedżerskich wśród kadry zarządzającej firm sektora prywatnego i państwowego [w:] M. Plopa, M. Błazek (red.), *Współczesny człowiek w świetle dylematów i wyzwań: perspektywa psychologiczna*, 251–260. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Osipow S.H. (1983), *Theories of Career Development*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall, Inc.
- Ossowski R. (2004), Jakość życia – efektywne pełnienie ról rodzinnych i zawodowych jako wyznacznik udanej rehabilitacji [w:] M. Kościelska, B. Aouile (red.), *Człowiek niepełnosprawny, rodzina i praca*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Paszowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- Peplińska A., Lipowski M., Nieckarz Z. (2011), Career and professional development – challenges for employees and modern organizations. *Polish Journal of Social Science*, 6, 1, 75–100.
- Połomski P., Peplińska A. (2012), Specyfika relacji rodzinnych a preferencje zawodowe jedynaków [w:] T. Rostowska, A. Lewandowska-Walter (red.), *Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie*, 494–519. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Roe A. (1956), *The Psychology of Occupations*. New York: John Wiley & Sons.
- Roe A., Lunenburg P.W. (1984), Personality Development and Career Choice [w:] D. Brown, L. Brooks (eds.), *Career Choice and Development*, 31–60. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Roe A., Siegelman M. (1963), A Parent-Child Relations Questionnaire. *Child Development*, 34, 355–369.
- Strelau J. (1995), *Temperament i inteligencja*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Strelau J. (2006), *Temperament jako regulator zachowania. Z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Super D.E. (1972), *Psychologia zainteresowań*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Super D.E. (1994), A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence [w:] M.L. Savickas, R.W. Lent (eds.), *Convergence in Career Development Theories*, 63–74. Palo Alto, California: CPP BOOKS.
- Szpitalak M. (2010), Przywiązani... do pracy. Zaangażowanie w pracę jako odzwierciedlenie stylu przywiązania. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 2, 19–30.
- Wawrzczak S. (2006), *Psychospołeczne bariery w rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, 1–2 (5–6). Warszawa: Krajowa Izba Gospodarczo-Rehabilitacyjna.

MONIKA WYSOTA

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań  
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań  
e-mail: m.wysota@amu.edu.pl

ALEKSANDRA PILARSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań  
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań  
e-mail: alpila@amu.edu.pl

KATARZYNA ADAMCZYK

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań  
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań  
e-mail: Katarzyna.Adamczyk@amu.edu.pl

## Specyfika funkcjonowania rodziny w percepcji adolescentów i młodych dorosłych a formowanie się ich tożsamości

### The specificity of family functioning in the perception of adolescents and young adults and their identity formation

**Abstract.** Previous studies on the impact of family factors on the identity formation process have focused on various aspects of family environment such as parental behavior (Romano, 2004), parental control (Luyckx et al., 2007), parental support and the quality of relationships between adolescents and their parents (Liberska, 2004), and the level of development of parents' identity (Syed, Seiffge-Krenke, 2012). The aim of this study was to examine the relationship between identity processes and dimensions of family functioning (i.e. cohesion, flexibility, and communication) in the perception of adolescents and young adults. The sample consisted of 119 high school and university students (72 women and 47 men) who completed the Polish versions of Flexibility and Cohesion Evaluation Scales (FACES IV; Olson, 2011), and Dimensions of Identity Development Scale (DIDS; Luyckx et al., 2008). The correlation analysis and ANOVA test showed that different levels and different configurations of family environment characteristics are associated with identity formation processes in young people. The results also suggest that the observed relationship between different aspects of family functioning and identity dimensions changes with sex. At the same time, the obtained pattern of correlations in the current study was less systematic than it was expected on the basis of literature, and the directions of these correlations were not always congruent with predictions.

**Key words:** identity, identity dimensions, family system, cohesion, flexibility, communication, adolescents, young adults

**Słowa kluczowe:** tożsamość, wymiany tożsamości, system rodzinny, spójność, elastyczność, komunikacja, adolescenci, młodzi dorośli



## WPROWADZENIE

Adolescencja i wczesna dorosłość mają kluczowe znaczenie w procesie kształtowania się tożsamości osobowej (Harwas-Napierała, 2012; Oleś, 2008). Pierwszym badaczem, który rozpoznał i opisał proces kształtowania się tożsamości człowieka, był Erik H. Erikson (1968). W swej koncepcji rozwoju ego w cyklu życia proces ten uznał on za centralne zadanie rozwojowe w okresie późnej adolescencji (Erikson, 1968). Kontynuatorem myśli Eriksonowskiej był James Marcia (1966), który zaproponował teorię statusów tożsamości. Według J. Marcii (1966) mechanizm formowania się określonego statusu tożsamości składa się z dwóch procesów. Pierwszy z nich to proces eksploracji fizycznego i społecznego otoczenia, a drugi – podejmowania decyzji co do sposobu na życie oraz przyjmowania zobowiązań wobec wybranych obszarów aktywności i angażowania się w ich realizację, określany mianem identyfikacji. Kombinacja owych podstawowych rozwojowych kroków (ich obecność bądź brak) daje cztery statusy tożsamości: (1) tożsamość rozproszoną, (2) tożsamość osiągniętą, (3) tożsamość lustrzaną oraz (4) tożsamość moratoryjną. Zdaniem J. Marcii (1980) odpowiadają one czterem różnym stylom radzenia sobie z kryzysem tożsamości. Koncepcję statusów tożsamości, opracowaną przez J. Marcie (1966), zrewidowali badacze z Katolickiego Uniwersytetu w Leuven w Belgii (Luyckx, Goossenes i Soenens, 2006), proponując Model Podwójnego Cyklu Kształtowania się Tożsamości (ang. *Dual-Cycle Model of Identity Formation*). Koen Luyckx, Luc Goossens i Bart Soenens (2006) zdefiniowali tożsamość jako ciągły proces eksploracji i podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z nimi. Proces eksploracji, ujmowany klasycznie jako badanie różnych alternatyw, opisali oni jako eksplorację wszerz. Ponadto badacze ci wprowadzili termin eksploracji w głąb na określenie dogłębnej analizy już podjętych zobowiązań, a także pojęcie eksploracji ruminacyjnej do zdiagnozowania trudności rozwojowych związanych z procesem formowania się tożsamości. Jednocześnie

klasycznie rozumiane pojęcie podejmowania zobowiązań jako stopień, w którym jednostka dokonała ważnych życiowo wyborów, zostało przez nich podzielone na dwa procesy: podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji ze zobowiązaniami.

Mówiąc o procesie kształtowania się tożsamości, nie można pominąć różnic płciowych odnotowywanych w tym obszarze. Według E.H. Eriksona (1968) indywidualizacja i dążenie do niezależności to kluczowe zadania rozwojowe dla mężczyzn, natomiast w przypadku kobiet tożsamość kobiety staje się kompletna wraz z ustanowieniem przez nią intymnego związku. W literaturze przedmiotu wskazuje się, iż kobiety na ogół wykazują większe zainteresowanie wątkami interpersonalnymi w procesie kształtowania tożsamości (większe znaczenie ma dla nich przywiązanie, intymność, związki rodzinne), natomiast uwaga mężczyzn bardziej koncentruje się na sprawach intrapersonalnych, ideologicznych i zawodowych (Rostowski, 1997). Badania zarówno polskie, jak i zagraniczne ujawniają istnienie różnic płciowych w zakresie procesów tożsamościowych. I tak na przykład Hanna Liberska (2004) w badaniach z udziałem dziewcząt i chłopców w wieku 16–17 lat stwierdziła, że wśród chłopców dominował status tożsamości moratoryjnej, a wśród dziewcząt tożsamości lustrzanej. W innych badaniach (Brzezińska i in., 2011) zaobserwowano różnice międzypłciowe w zakresie natężenia wymiarów tożsamości. Kobiety w okresie wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości uzyskały wyższy niż mężczyźni wynik na skali eksploracji wszerz. Ponadto w grupie mężczyzn zauważono większe różnice w zakresie wymiarów tożsamości pomiędzy osobami będącymi w różnym wieku niż wśród kobiet. Z kolei badania K. Luyckxa i współpracowników (2008) z udziałem osób w okresie wczesnej dorosłości ujawniły, że kobiety uzyskują wyższe wyniki w zakresie eksploracji w głąb oraz ruminacyjnej w porównaniu z mężczyznami.

Zgodnie z perspektywą psychospołeczną kształtowanie się tożsamości pozostaje pod wpływem społecznego otoczenia oraz indywidualnego rozwoju. I tak na przykład Päivi Fad-



jakoff (2007) wskazuje na dwie grupy czynników kontekstowych, pod których wpływem pozostaje proces formowania się tożsamości. Pierwszą grupę stanowią czynniki kulturowe oraz czynniki lokowane w takich obszarach, jak: edukacja, praca, przyjaciele i związki intymne. Drugą grupę stanowią czynniki związane z funkcjonowaniem środowiska rodzinnego. Te ostatnie z jednej strony wpływają na przebieg rozwoju jednostki we wcześniejszych okresach rozwojowych, co rzutuje na proces kształtowania się jej tożsamości, a z drugiej strony wyznaczają aktualny kontekst rozwoju człowieka, umożliwiając mu (bądź nie) eksplorowanie dostępnych możliwości oraz rozwój i osiąganie tożsamości osobowej. Zagadnienie wpływu rodziny na kształtowanie się tożsamości dorastających i młodych dorosłych podejmowane było przez badaczy zarówno w Polsce, jak i za granicą (np. Allen i in., 1994; Benson, Harris i Rogers, 1992; Syed i Seiffge-Krenke, 2013). Na przykład badania Jennifer J. Romano (2004) ujawniły związek pomiędzy rozwojem tożsamości adolescentów a zachowaniem ich rodziców, takimi jak akceptacja i autonomia. Z kolei badania H. Liberskiej (2004) wskazują, iż wśród dorastających o tożsamości osiągniętej i nabytej przewaga pozytywnych stosunków z rodzicami jest większa niż wśród dorastających o statusie tożsamości moratoryjnej i rozproszonej, a najwyższe poczucie rodzicielskiego wsparcia deklarują adolescenty o statusie tożsamości przejętej i osiągniętej. Ponadto psychologiczna kontrola ze strony rodziców okazuje się mieć negatywny wpływ na formowanie się tożsamości młodych ludzi (Luyckx i in., 2007).

Najlepszym wzorcem funkcjonowania rodziny, dającym jednostce szansę na prawidłowo przebiegające aktywności badania i zaangażowania w procesie kształtowania tożsamości, wydaje się rodzina charakteryzująca się umiarkowanym poziomem więzi emocjonalnej, a także spójności i przenikalności, przy zachowaniu otwartości na kształtującą się indywidualność młodego człowieka, oraz otwartą komunikacją (Rostowski, 2005). Jednocześnie proces kształtowania się tożsamości indywidualnej dorastającej jednostki wywo-

luje wiele znaczących zmian w funkcjonowaniu rodziny (Rostowski, 2005). System rodzinny musi posiadać umiejętności zareagowania w odpowiedni sposób na owe wymagania wewnętrzne (stres rozwojowy) między innymi poprzez dokonanie zmian w układzie ról, w zakresie przywództwa, rodzaju relacji wewnątrzrodziny oraz obowiązujących w rodzinie zasad i norm. Badania pokazują, że rodzinna elastyczność i bliskość emocjonalna oraz komunikacja między członkami rodziny wpływają na wiele aspektów rozwoju młodych ludzi (Henry i Lovelance, 1995; King, 1989; Smets i Hartup, 1988). Wymienione aspekty systemu rodzinnego stanowią główne wymiary funkcjonowania rodziny w Modelu Kołowym Davida H. Olsona (2000). W modelu tym spójność definiowana jest jako „więź emocjonalna między członkami rodziny” (Olson i Gorall, 2006, s. 3), przy czym optymalne funkcjonowanie to osiągnięcie przez członków rodziny równowagi pomiędzy wspólnotą a oddzieleniem (Margasiński, 2011). Elastyczność rozumiana jest z kolei jako „jakość i stopień zmian zachodzących w systemie związanych z przywództwem, pełnionymi rolami, zasadami wzajemnych relacji oraz w wyniku procesów negocjacyjnych” (Olson i Gorall, 2006, s. 3). Podobnie jak w przypadku pierwszego wymiaru najkorzystniejszą sytuację zapewnia rodzinie osiągnięcie równowagi pomiędzy stabilnością a zmianą (Olson, 2000). Trzecim podstawowym wymiarem w Modelu Kołowym D.H. Olsona (2000), mającym wpływ zarówno na jego elastyczność, jak i spójność, jest komunikacja. Odnosi się ona do czynności zapoznawania członków rodziny z wiadomościami, planami czy też odczuciami (Olson i Barnes, 2004). Wymiar ten jest również określany jako „umiejętności pozytywnego komunikowania się w systemie partnerskim bądź rodzinnym” (Olson i Gorall, 2006, s. 3).

## BADANIA

Większość dotychczasowych badań nad rolą różnych aspektów środowiska rodzinnego w procesie formowania się tożsamości mło-

dych ludzi dotyczyła przede wszystkim relacji rodzice–dorastające dzieci i skupiała się na różnych aspektach wzajemnych interakcji i stosunków między rodzicami a dziećmi. Zgodnie z naszą wiedzą odnotowujemy niedostatek badań, które dotyczyłyby wpływu spójności, elastyczności i komunikacji jako istotnych wymiarów funkcjonowania całego systemu rodzinnego na proces kształtowania się tożsamości w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. Prezentowane badania stanowią zatem rozszerzenie wcześniejszych badań przez uwzględnienie w nich wymienionych wymiarów funkcjonowania systemu rodzinnego oraz ujęcie tożsamości z perspektywy Modelu Podwójnego Cyklu Kształtowania się Tożsamości (Luyckx, Goossens i Soenens, 2006). W przedstawionych badaniach postawiono następujące pytania i hipotezy badawcze:

1. Jaki jest związek między jakością funkcjonowania rodziny, ujmowaną w wymiarze spójności, elastyczności oraz komunikacją a wymiarami tożsamości?

H1. Oczekuje się, iż umiarkowany poziom spójności i elastyczności systemu rodzinnego oraz efektywna komunikacja są pozytywnie powiązane z wymiarami tożsamości, z wyjątkiem eksploracji ruminacyjnej, która pozostaje w negatywnym związku z jakością funkcjonowania rodziny.

2. Jaki jest związek między typem rodziny, wyróżnionym na podstawie wymiarów spójności i elastyczności, a wymiarami tożsamości?

H2. Oczekuje się, iż typy rodziny, które cechują się umiarkowanym poziomem spójności i elastyczności, są pozytywnie powiązane z wymiarami tożsamości, z wyjątkiem eksploracji ruminacyjnej, która pozostaje w negatywnym związku z tymi typami rodzin.

3. Czy płeć różnicuje związek między jakością funkcjonowania rodziny, ujmowaną w wymiarze spójności, elastyczności, oraz komunikacją a wymiarami tożsamości?

H3. Oczekuje się, iż płeć różnicuje związek między jakością funkcjonowania rodziny a wymiarami tożsamości.

## METODA

### Osoby badane oraz procedura badania

W badaniu wzięło udział 119 osób (60.50% kobiet i 39.50% mężczyzn) od 16 do 29 lat ( $M = 18.66$ ,  $SD = 2.61$ ). Osoby od 16 do 18 lat stanowiły 43.70% ogółu badanych ( $n = 52$ ), natomiast w wieku od 19 do 29 lat – 56.30% ( $n = 67$ ). W grupie wiekowej od 16 do 18 lat kobiety to 23.50% ( $n = 28$ ), a mężczyźni 20.20% osób badanych ( $n = 24$ ). Z kolei w grupie od 19 do 29 lat kobiety stanowiły 37% ( $n = 44$ ), a mężczyźni 19.30% osób badanych ( $n = 23$ ).

Dobór osób do badań przeprowadzono od października do grudnia 2012 roku wśród studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz uczniów szkół średnich – Liceum Ogólnokształcącego w Sieradzu i Liceum Ogólnokształcącego w Ostrowie Wielkopolskim. Zestaw kwestionariuszy przekazywany był studentom oraz uczniom przez pierwszą autorkę, a osoby badane wypełniały kwestionariusze indywidualnie w domu. Zestaw kwestionariuszy poprzedzony był informacją, w której zapewniono osoby badane o pełnej anonimowości i poufności badania oraz o możliwości wycofania się z udziału w badaniu w każdym momencie jego trwania.

### Narzędzia badawcze

W badaniach zastosowano następujące narzędzia badawcze:

**Kwestionariusz Danych Osobowych** stworzony przez pierwszą autorkę w celu zebrania danych socjodemograficznych, takich jak płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz wykształcenie osób badanych.

**Skale Oceny Rodziny** (SOR; Margasiński, 2011) stanowią polską adaptację narzędzia Flexibility and Cohesion Evaluation Scales (FACES IV; Olson, 2011), opartego na modelu Kołowym Rodziny D.H. Olsona (Olson, 2000). Polska wersja językowa FACES IV składa się z 62 pytań tworzących osiem skal. Sześć z nich to skale podstawowe: Niezwiązanie, Zrównowazona spójność, Splątanie, Sztynność, Zrównowazona elastyczność,

Chaotyczność. Pierwsze trzy skale odzwierciedlają obszary nasilenia spójności rodziny, trzy pozostałe skale odnoszą się natomiast do nasilenia elastyczności systemu rodzinnego. Wymiar spójności to kontinuum od niezwiązania na jednym biegunie poprzez obszar spójności zrównoważonej do splątania na drugim krańcu. Z kolei wymiar elastyczności to kontinuum od sztywności na jednym biegunie poprzez elastyczność zrównoważoną do chaotyczności na drugim biegunie.

Wysokie wyniki uzyskane na skali Niezwiązania świadczą o skrajnym braku więzi pomiędzy członkami rodziny, rzadkich interakcjach, ograniczeniu bliskości, silnych granicach wewnątrzrodzinnych i małej lojalności rodzinnej. Wysokie wyniki na skali Zrównoważonej spójności mówią o tym, że rodzina wypracowała równowagę pomiędzy bliskością a oddzieleniem. Z kolei im wyższy wynik na skali Splątania, tym większa (aż do skrajnej) bliskość emocjonalna pomiędzy członkami rodziny, brak osobistego dystansu, silne zaangażowanie w życie rodzinne i zależność, a także słabsze granice wewnętrzne oraz silniejsze granice zewnętrzne. Wysokie wyniki na skali Sztywności świadczą o silnej kontroli rodzicielskiej wyrażającej się poprzez autorytarne przywództwo, odgórne podejmowanie decyzji i narzucanie ich dzieciom, ustalanie zasad i sztywne ich utrzymywanie oraz wymaganie ich przestrzegania przez pozostałych członków rodziny. To wszystko wyraża się w małej liczbie zmian w przywództwie oraz rolach i zasadach rodzinnych. Z kolei wysokie wyniki na skali Zrównoważonej elastyczności wskazują na osiągnięcie przez rodzinę równowagi między nadmiarem zmian w systemie rodzinnym a zupełnym ich brakiem (usztwieniem). Wysokie wyniki na skali Chaotyczności są wskaźnikiem występowania w rodzinie nieskutecznej kontroli rodzicielskiej, niekonsekwentnego przywództwa, braku jasno określonych zasad i niekonsekwentnego wprowadzania reguł (Margasiński, 2011).

Dodatkowo w skład FACES IV, a zarazem SOR, wchodzi dwie dodatkowe skale: skala Komunikacji Rodzinnej oraz skala Zadowolenia z Życia Rodzinnego, stanowiące tzw. skale

wartościujące. Komunikacja wewnątrzrodzina to proces zapoznawania członków rodziny z planami, wiadomościami, przemyśleniami, odczuciami (Olson, 2004). Wysokie wyniki na tej skali Komunikacji mówią o wysokiej efektywności tego procesu (Margasiński, 2011). Z kolei zadowolenie z życia rodzinnego odzwierciedla stopień, w jakim członkowie rodziny czują się ze sobą szczęśliwi i spełnieni (Olson, 2004). Im wyższe wyniki jednostka uzyskuje na tej skali, tym większe jest jej poczucie zadowolenia z życia i funkcjonowania w swojej rodzinie. Na podstawie wyników uzyskanych przez osobę badaną we wszystkich skalach podstawowych można obliczyć: wskaźnik spójności (jest to stosunek wyniku uzyskanego na skali Zrównoważonej spójności do średniej wyników otrzymanych na skalach Niezwiązania i Splątania) oraz wskaźnik elastyczności (jest to stosunek wyniku uzyskanego na skali Zrównoważonej elastyczności do średniej wyników otrzymanych na skalach Sztywności i Chaotyczności). Im wyższe wskaźniki, tym wyższy poziom równowagi systemu rodzinnego w obszarze elastyczności i spójności. Ponadto poprzez podzielenie średniej wyników otrzymanych na skalach Zrównoważenia (Spójności i Elastyczności) przez średnią wyników na skalach Niezrównoważenia (Niezwiązania, Splątania, Sztywności, Chaotyczności) uzyskujemy wskaźnik ogólny, który odpowiada całokształtowi funkcjonowania rodziny (rodziny zdrowe, zrównoważone vs niezrównoważone, problemowe). Im wyższy ogólny wskaźnik (bliższy 1), tym bardziej zrównoważony układ rodzinny (Margasiński, 2011).

Każda skala podstawowa składa się z siedmiu pozycji, natomiast każda skala wartościująca z dziesięciu. Odpowiedzi na wszystkie pozycje kwestionariusza punktowane są od 1 do 5. Wyniki poszczególnych skal odnosi się do norm stenowych lub centylowych. Na tej podstawie można określić trzy wskaźniki: wskaźnik spójności, wskaźnik elastyczności oraz wskaźnik ogólny, który jest jednocześnie miarą „zdrowia” rodziny (Margasiński, 2009). W prezentowanych badaniach rzetelność podskal wyniosła: Niezwiązanie ( $\alpha = .82$ ), Zrówno-

ważona spójność ( $\alpha = .74$ ), Splątanie ( $\alpha = .69$ ), Szywność ( $\alpha = .60$ ), Zrównoważona elastyczność ( $\alpha = .74$ ), Chaotyczność ( $\alpha = .72$ ).

**Skala Wymiarów Rozwoju Tożsamości** (SWRT; Brzezińska i Piotrowski, 2010a) stanowi polską adaptację metody Dimensions of Identity Development Scale (DIDS; Luyckx i in., 2008). Narzędzie to składa się z pięciu następujących podskal:

1. Eksploracja wszerek oznacza stopień poszukiwania różnorodnych alternatyw.
2. Eksploracja w głąb jest równoznaczna z dogłębną analizą już podjętych zobowiązań i wyborów.
3. Podejmowanie zobowiązań odnosi się do zakresu, w jakim młody człowiek dokonuje wyborów i podejmuje decyzje.
4. Identyfikacja ze zobowiązaniami to stopień, w jakim jednostka identyfikuje się ze zobowiązaniami, czyli podjętymi decyzjami i dokonanymi wyborami.
5. Eksploracja ruminacyjna dotyczy obaw jednostki i doświadczania przez nią problemów w angażowaniu się w ważne dla jednostki obszary.

Każda ze skal składa się z pięciu pozycji, do których osoby badane ustosunkowują się na skali od 1 (całkowicie się nie zgadzam) do 5 (całkowicie się zgadzam). Średnia punktów otrzymanych przez osobę badaną w każdej z podskal pozwala wnioskować o pozycji, jaką zajmuje ona na danym wymiarze tożsamości. W prezentowanych badaniach rzetelność podskal wyniosła: Eksploracja wszerek ( $\alpha = .72$ ), Eksploracja w głąb ( $\alpha = .66$ ), Eksploracja ruminacyjna ( $\alpha = .70$ ), Podejmowanie zobowiązań ( $\alpha = .87$ ), Identyfikacja ze zobowiązaniami ( $\alpha = .83$ ).

## WYNIKI

W celu weryfikacji pierwszej hipotezy przeprowadzono analizę korelacji opartą na współczynniku  $r$ -Pearsona (por. tabela 1) pomiędzy wymiarami tożsamości wyodrębnionymi w Modelu Podwójnego Cyklu Kształtowania się Tożsamości (Luyckx i wsp., 2006) a aspektami jakości funkcjonowania rodziny wyod-

rębnionymi w Modelu Kołowym D.H. Olsona (Olson, 2000).

Dane ujęte w tabeli 1 pokazują, że eksploracja wszerek koreluje ujemnie ze zrównoważoną spójnością, zrównoważoną elastycznością, wskaźnikiem spójności, wskaźnikiem elastyczności oraz wskaźnikiem ogólnym. Przeprowadzone analizy dowiodły również, że eksploracja w głąb łączy się dodatnio z chaotycznością oraz ujemnie ze wskaźnikiem elastyczności. Ponadto chaotyczność koreluje ujemnie z eksploracją ruminacyjną, dodatnio zaś łączy się z podejmowaniem i identyfikacją ze zobowiązaniami. Wielkość uzyskanych w badaniach współczynników korelacji  $r$ -Pearsona mieści się w przedziale od  $r = -.26$  do  $r = .31$ . Współczynniki te wskazują zatem na istnienie słabych lub umiarkowanych związków, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, między trzema aspektami funkcjonowania rodziny a wymiarami tożsamości. Współczynniki determinacji dla tych związków wynoszą od  $r^2 = .07$  do  $r^2 = .10$ , co oznacza, że zmienne funkcjonowania rodziny pozwalają średnio wyjaśnić od 7% do 10% wariancji poszczególnych wymiarów tożsamości.

W celu udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie badawcze najpierw przeprowadzono analizę skupień, która pozwoliła uzyskać sześć skupień (profilu/typów) rodzin (por. rysunek 1)<sup>1</sup>.

Jednocześnie, jak ukazuje tabela 2, przeprowadzona jednoczynnikowa analiza wariacji oraz jej nieparametryczna alternatywa ujawniły, że różnice między wyodrębnionymi skupieniami w zakresie wszystkich wymiarów jakości funkcjonowania rodziny są istotne statystycznie. Uzyskane w badaniach własnych skupienia można scharakteryzować następująco.

Skupienie 1 to rodziny spójno-chaotyczne, które charakteryzują się wysokimi wynikami na skali Zrównoważonej spójności oraz na skali Chaotyczności, natomiast pozostałe skale przybierają wartości średnie. Ten typ rodzin cechuje wysoki, ale zrównoważony poziom emocjonalnej bliskości, co powoduje, że na co dzień rodziny takie dość dobrze funkcjonują, choć mają trudności z ustaleniem wewnątrz-



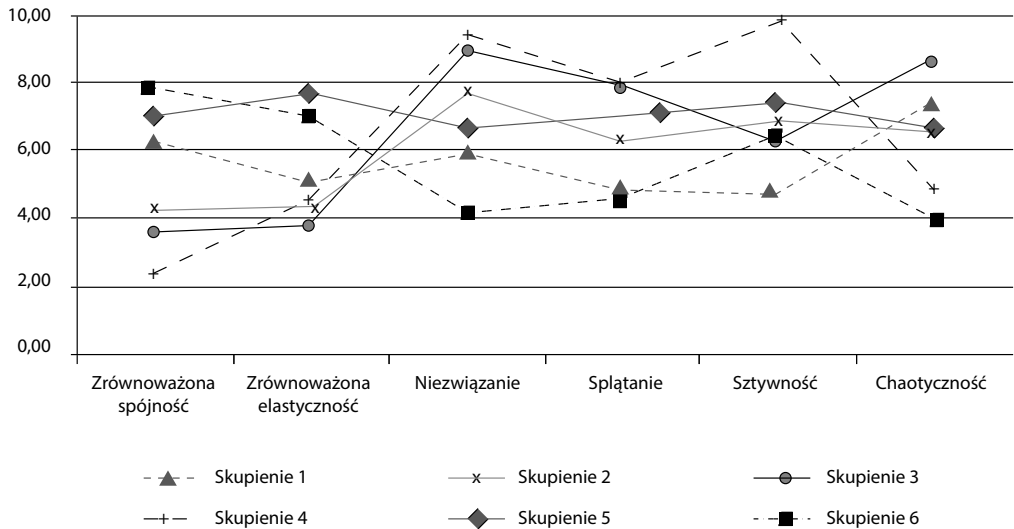
Tabela 1. Macierz korelacji między wymiarami tożsamości a zmiennymi jakości funkcjonowania rodziny

	Zrównoważona spójność	Zrównoważona elastyczność	Niezwiązanie	Splątanie	Sztuczność	Chaotyczność	Komunikacja	Zadowolone	Wskaźnik spójności	Wskaźnik elastyczności	Wskaźnik ogólny
Eksploracja wszcz	-.20*	-.25**	.13	.04	-.04	.12	-.13	-.07	-.19*	-.22*	-.22*
Eksploracja w głąb	-.13	-.15	.05	.05	-.10	.23*	-.11	-.03	-.15	-.20*	-.18
Eksploracja ruminacyjna	.01	.05	-.05	-.11	.05	-.26**	-.00	.05	.06	.13	.11
Podjęmowanie zobowiązań	-.03	-.01	.04	.10	-.09	.31***	-.04	-.02	-.11	-.12	-.12
Identyfikacja ze zobowiązaniem	-.11	-.10	.05	.09	-.14	.28**	-.05	-.02	-.16	-.15	-.17
M	5.31	5.29	7.12	6.42	6.51	6.85	5.23	6.19	.91	.83	.85
SD	2.20	1.92	2.04	1.93	1.68	2.12	2.03	2.58	.59	.38	.41

Oznaczenia: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Źródło: opracowanie własne.





Rysunek 1. Skupienie wyodrębnione w badaniach własnych

Źródło: opracowanie własne.

rodziny (wysoka chaotyczność), co w obliczu silniejszych stresorów może doprowadzić do dezorganizacji życia rodzinnego. Skupienie 2 opisuje typ rodziny pośredniej, który wyróżnia się wysokimi wynikami na wszystkich czterech skalach Niezrównoważenia oraz średnimi na dwóch skalach Zrównoważenia. Tego typu rodziny przeżywają dużo trudności i funkcjonują w sposób problemowy oraz brakuje im czynników ochronnych, które pomagałyby im w radzeniu sobie z problemami i usprawniały funkcjonowanie. Skupienie 3 to rodziny chaotyczno-niezwiązane, które charakteryzują się bardzo wysokimi wynikami na skalach Niezwiązania i Chaotyczności oraz niskimi na dwóch skalach Zrównoważenia. Takie rodziny cechuje dość problemowe funkcjonowanie ze względu na bardzo słabe więzi pomiędzy jej członkami oraz zbyt dużą chwiejność zasad, ról i przywództwa. Skupienie 4 to rodziny sztywno-niezwiązane, które cechują się bardzo wysokimi wynikami na skalach Niezwiązania i Sztynności oraz niskimi na dwóch skalach Zrównoważenia. Takie rodziny funkcjonują w sposób dość problemowy ze względu na bardzo słabe więzi i interakcje pomiędzy jej człon-

kami oraz – w przeciwieństwie do profilu 3 – zbyt dużą sztywność zasad, ról i przywództwa, co może powodować trudności z wprowadzeniem sytuacyjnych bądź rozwojowych zmian. Skupienie 5 to typ rodziny zdezorganizowanej, która wyróżnia się wysokimi wynikami na skalach Niezrównoważenia, z tym że wyniki na skalach Zrównoważenia są nieznacznie wyższe od wyników na skalach Niezrównoważenia. Rodziny takie na co dzień nie funkcjonują dobrze, a sposób reagowania na czynniki stresogenne jest zmienny (brak określonego wzorca) i uwarunkowany najprawdopodobniej czynnikami sytuacyjnymi. Ostatnie skupienie 6 to rodziny zrównoważone, dla której specyficzne są wysokie wyniki na skalach Zrównoważenia oraz niskie wyniki na skalach Niezrównoważenia (jedynym wyjątkiem jest skala Sztynności, w zakresie której omawiane skupienie plasuje się na poziomie przeciętnym). Rodziny takie cechuje dość wysoki poziom zdrowego funkcjonowania oraz niski poziom funkcjonowania problemowego.

Kolejnym elementem analizy było sprawdzenie, czy odmienne profile rodzin (por. rysunek 1), wyróżnione w analizie skupień, róż-

Tabela 2. Porównanie skupień pod względem zmiennych jakości funkcjonowania rodziny – jednoczynnikowa analiza wariancji oraz nieparametryczna alternatywa<sup>†</sup>

	1	2	3	4	5	6	F	$\chi$
	Spójno-chaotyczny typ rodziny	Niezrównoważony typ rodziny	Chaotyczno-niezwiązany typ rodziny	Sztuczno-niezwiązany typ rodziny	Nieokreślony typ rodziny	Zrównoważony typ rodziny		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Zrównoważona spójność	6.27 (1.20) <sup>a</sup>	4.25 (1.26) <sup>b</sup>	3.60 (1.87) <sup>b</sup>	2.43 (1.13) <sup>b</sup>	7.05 (1.00) <sup>bc</sup>	7.88 (1.02) <sup>c</sup>	38,55***	75.55***
Zrównoważona elastyczność	5.05 (1.00) <sup>a</sup>	4.42 (.97) <sup>ab</sup>	3.80 (1.47) <sup>b</sup>	4.57 (.53) <sup>ab</sup>	7.75 (.97) <sup>c</sup>	7.00 (1.86) <sup>c</sup>	32,89***	66.92***
Niezwiązanie	5.95 (1.29) <sup>a</sup>	7.63 (1.13) <sup>b</sup>	8.97 (1.07) <sup>c</sup>	9.43 (.98) <sup>c</sup>	6.65 (1.14) <sup>ab</sup>	4.06 (1.48) <sup>d</sup>	46,34***	79.62***
Spłątanie	4.82 (1.14) <sup>a</sup>	6.33 (1.46) <sup>b</sup>	7.93 (1.48) <sup>c</sup>	7.86 (.38) <sup>c</sup>	7.00 (1.62) <sup>bc</sup>	4.56 (1.79) <sup>a</sup>	19,05***	57.88***
Sztynność	4.73 (1.49) <sup>a</sup>	6.79 (.88) <sup>b</sup>	6.30 (1.49) <sup>b</sup>	9.86 (.38) <sup>c</sup>	7.35 (1.09) <sup>b</sup>	6.44 (.96) <sup>b</sup>	22,57***	51.19***
Chaotyczność	7.45 (1.37) <sup>a</sup>	6.58 (1.02) <sup>ab</sup>	8.73 (1.01) <sup>c</sup>	4.86 (1.68) <sup>bd</sup>	6.70 (1.98) <sup>ab</sup>	3.94 (2.11) <sup>d</sup>	25,21***	59.77***

Oznaczenia: Te same litery oznaczają brak różnic ( $p > .05$ ) między skupieniami w zakresie danej zmiennej jakości funkcjonowania rodziny.

<sup>†</sup> rozkłady dla zrównoważonej spójności, niezwiązania, sztynności oraz chaotyczności w podgrupach odechylały się istotnie od rozkładu normalnego.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Źródło: opracowanie własne.

nią się pod względem wymiarów tożsamości. Wyniki tej analizy przedstawia tabela 3.

Jak pokazują dane ujęte w tabeli 3, wyodrębnione skupienia różnią się między sobą istotnie wszystkimi (z wyjątkiem eksploracji ruminacyjnej) wymiarami tożsamościowymi: eksploracją wszerz,  $F(5, 113) = 3.03$ ,  $p < .05$ ;  $\eta^2 = .12$ , eksploracją w głąb,  $F(5, 113) = 4.36$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .16$ , podejmowaniem zobowiązania,  $F(5, 113) = 3.27$ ,  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .13$  oraz identyfikacją z zobowiązaniem,  $F(5, 113) = 3.86$ ,  $p < .01$ ;  $\eta^2 = .15$ . Jednocześnie wartości eta-kwadrat wskazują, że podział grupy badanej na skupienia o odmiennych profilach rodziny wyjaśnia 12% zróżnicowania eksploracji wszerz, 16% wariacji eksploracji w głąb, 13% zróżnicowania podejmowania zobowiązania i 15% wariacji identyfikacji ze zobowiązaniem. W odniesieniu do eksploracji w głąb osoby, które znalazły się w skupieniu 1, 2 oraz 3, charakteryzuje istotnie wyższy jej poziom niż osoby w skupieniu 6. Poziom podejmowania oraz identyfikacji z zobowiązaniem istotnie różnicuje skupienie 4, które cechuje niższy jego poziom niż skupienia 1, 2, 3 i 5. W zakresie eksploracji wszerz przeprowadzone porównania *post hoc* za pomocą testu Bonferroniego nie ujawniły żadnych istotnych statystycznie różnic u osób o odmiennych typach rodziny.

W celu udzielenia odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze przeprowadzono analizy korelacji wymiarów tożsamości i wszystkich aspektów funkcjonowania rodziny oddzielnie dla kobiet i mężczyzn. Aby sprawdzić, czy między grupami wyróżnionymi z uwagi na płeć jest istotna różnica w sile związku między analizowanymi zmiennymi, wykorzystano transformację Fishera współczynników korelacji oraz test Z-Fishera (por. tabele 4 i 5).

Jak wskazują dane zawarte w tabeli 4, w grupie kobiet zrównoważona elastyczność koreluje istotnie ujemnie z eksploracją wszerz, chaotyczność natomiast koreluje istotnie dodatnio z eksploracją w głąb oraz z podejmowaniem i identyfikacją ze zobowiązaniem. W grupie mężczyzn chaotyczność także istotnie dodatnio łączy się z podejmowaniem zobowiązań, a ponadto wykazuje

ujemny związek z ruminacyjną eksploracją. Jednocześnie wśród mężczyzn można zaobserwować istotnie ujemne związki pomiędzy splątaniem a ruminacyjną eksploracją, pomiędzy wskaźnikiem spójności a podejmowaniem zobowiązania i identyfikacją z nim oraz pomiędzy wskaźnikiem ogólnym a podejmowaniem zobowiązania i identyfikacją z nim. Przeprowadzone oceny istotności różnic między współczynnikami korelacji w obu grupach wskazują, że w zakresie wymienionych wyżej związków między obiema grupami nie ma znaczących różnic. Okazuje się jednak, że w porównaniu z kobietami wśród mężczyzn istotnie silniejsze są zależności poziomu identyfikacji ze zobowiązaniem od poziomu niezwiązania ( $Z = -2.06$ ,  $p < .05$ ), a także komunikacji od poziomu podejmowania zobowiązania ( $Z = 2.09$ ,  $p < .05$ ) oraz identyfikacji ze zobowiązaniem ( $Z = 2.02$ ,  $p < .05$ ).

## DYSKUSJA

Celem prezentowanych badań była weryfikacja zależności między trzema wymiarami jakości funkcjonowania systemu rodzinnego (spójność, elastyczność i komunikacja) w percepcji adolescentów i młodych dorosłych a wymiarami tożsamości w Modelu Podwójnego Cyklu Kształtowania się Tożsamości K. Luyckxa i współpracowników (2006). Przedmiotem badań była również analiza różnic płciowych w tymże obszarze.

Uzyskane w przedstawionych badaniach wyniki nie potwierdzają dwóch pierwszych hipotez. Opierając się na wynikach dotychczasowych badań (np. Margasiński, 2006; Olson, 2000), oczekiwano, iż systemy rodzinne cechujące się zrównoważeniem w zakresie spójności i elastyczności w istotny sposób będą facylitować procesy tożsamościowe w zakresie eksploracji wszerz i w głąb, a także w zakresie podejmowania zobowiązań i identyfikacji z nimi przy jednoczesnym obniżaniu eksploracji ruminacyjnej. Tymczasem otrzymane wyniki – zarówno analizy korelacji, jak i jednoczynnikowej analizy wariacji dla wyróżnionych w badaniach sześciu profi-

Tabela 3. Porównanie skupień (reprezentujących sześć typów rodzin) pod względem wymiarów tożsamości – jednoczynnikowa analiza wariancji oraz nieparametryczna alternatywa<sup>†</sup>

	1 Spójno- chaotyczny typ rodziny	2 Niezrówno- ważony typ rodziny	3 Chaotyczno- niezwiązany typ rodziny	4 Sztwywno- niezwiązany typ rodziny	5 Nieokreślony typ rodziny	6 Zrównoważony typ rodziny	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	χ
Eksplozacja wszerek	2.60 (.63) <sup>a</sup>	2.76 (.72) <sup>a</sup>	2.72 (.85) <sup>a</sup>	2.06 (.51) <sup>a</sup>	2.25 (.54) <sup>a</sup>	2.23 (.55) <sup>a</sup>	3.03*
Eksplozacja w głąb	2.95 (.56) <sup>a</sup>	2.90 (.64) <sup>a</sup>	2.93 (.87) <sup>a</sup>	2.14 (.86) <sup>ab</sup>	2.47 (.50) <sup>ab</sup>	2.28 (.52) <sup>b</sup>	4.36***
Eksplozacja rumi- nacyną	3.30 (1.01) <sup>abc</sup>	3.43 (.77) <sup>abc</sup>	2.98 (.70) <sup>b</sup>	3.74 (.38) <sup>c</sup>	3.01 (.40) <sup>b</sup>	3.41 (1.14) <sup>abc</sup>	11.50*
Podjęmowanie zo- bowiązania	3.07 (.86) <sup>a</sup>	2.76 (.64) <sup>a</sup>	3.21 (1.11) <sup>a</sup>	1.94 (.32) <sup>b</sup>	2.94 (.61) <sup>a</sup>	2.49 (1.21) <sup>ab</sup>	3.27**
Identyfikacja ze zo- bowiązaniem	2.81 (.80) <sup>a</sup>	2.76 (.62) <sup>a</sup>	2.97 (.82) <sup>a</sup>	1.80 (.42) <sup>b</sup>	2.60 (.46) <sup>a</sup>	2.29 (1.08) <sup>ab</sup>	3.86***

Oznaczenia: Te same litery oznaczają brak różnic ( $p > .05$ ) między skupieniami w zakresie danego wymiaru tożsamości.

<sup>†</sup> rozkłady zmiennych zależnych w podgrupach nie odchyłały się istotnie od rozkładu normalnego.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Źródło: opracowanie własne.

li rodzin – są zasadniczo spójne i nie wskazują na znaczącą przewagę systemu zrównoważonego nad innymi systemami rodzinnymi we wspieraniu kształtowania się tożsamości adolescentów i młodych dorosłych. Wymiar systemu rodzinnego, który w sposób znaczący powiązany jest z procesami tożsamościowymi (z wyjątkiem eksploracji wszertz), jest chaotyczność, czyli skrajnie wysoka elastyczność systemu rodzinnego. Przeprowadzone analizy korelacyjne ujawniają, że im wyższy stopień chaotyczności rodziny, to znaczy im w większym stopniu system rodzinny charakteryzuje się między innymi brakiem kierownictwa, niezwykle łagodną dyscypliną lub jej brakiem, niskimi umiejętnościami rozwiązywania problemów, a także arbitralną zmianą zasad (Margasiński, 2011), tym bardziej nasilają się: (1) procesy związane z pogłębioną oceną już podjętych decyzji i dokonanych wyborów w celu stwierdzenia stopnia, w jakim te zobowiązania spełniają osobiste standardy (eksploracja w głąb), (2) zakres, w jakim jednostka dokonała wyborów i zobowiązań odnośnie do kwestii ważnych dla rozwoju tożsamości (podejmowanie zobowiązań), (3) stopień, w jakim jednostka identyfikuje się z dokonanymi wyborami i podjętymi zobowiązaniami, a zatem poczucia pewności, iż dokonane przez nią wybory są odpowiednie (identyfikacja ze zobowiązaniem), ale zarazem osłabieniu ulega eksploracja ruminacyjna, to znaczy zmniejsza się natężenie obaw i doświadczanych przez jednostkę problemów w sferze angażowania się przez nią w ważne dla rozwoju tożsamości obszary (Luyckx i in., 2008). Zrównoważona spójność i zrównoważona elastyczność oraz ich wskaźniki ujawniają przeciwne do opisanych wyżej kierunki zależności z procesami tożsamościowymi. Ponadto, jak wskazują wyniki jednoczynnikowej analizy wariancji dla sześciu profili rodzin, to właśnie systemy rodzinne określane jako rodziny chaotycznie-niezwiązane (skupienie 3), pośrednie (skupienie 2), spójno-chaotyczne (skupienie 1) oraz sztywno-niezwiązane (skupienie 4) uzyskują najwyższe wyniki zarówno w zakresie eksploracji, jak i podejmowania zobowiązań oraz identyfikacji z nimi. Rodzi-

ny określane natomiast mianem zrównoważonych (skupienie 6), które w świetle Modelu Kołowego Rodziny opisują rodziny funkcjonujące optymalnie, na tle pozostałych skupień plasują się pośrodku.

Otrzymane zależności nasuwają przypuszczenie, że bardzo wysoka zdolność systemu rodzinnego do zmiany funkcjonowania, opisywana przez wymiar chaotyczności w Modelu Kołowym Rodziny, może być w istocie interpretowana jako spadek konserwatyizmu w środowisku rodzinnym, to znaczy odejście od autokratycznego stylu wychowania, związanego z ograniczaniem samodzielności myślenia i działania dorastających dzieci (Liberska, 2007). Możliwe także, iż tak znaczna chaotyczność systemu rodzinnego, której towarzyszą między innymi niskie umiejętności rozwiązywania problemów, zmiany ról i zasad zachodzące w sposób dramatyczny czy arbitralność zasad (Margasiński, 2011), stanowi dla dorastających i młodych dorosłych dodatkowy impuls do poszukiwania stabilności i pewności w obszarze samookreślenia. Nie można również wykluczyć, że sposób operjonalizacji wymiarów spójności i elastyczności, teoretycznie zdefiniowanych przez D.H. Olsona (2000), nie pozwala na uchwycenie w sposób pełny tych elementów systemu rodzinnego, które mogłyby być istotne dla formowania się tożsamości.

Uzyskany w badaniach wzorzec wyników jest szczególnie interesujący, gdyż zdaje się przeczyć wcześniejszym ustaleniom teoretycznym i empirycznym wskazującym, iż zrównoważone pary i systemy rodzinne są bardziej funkcjonalne w porównaniu z systemami niezrównoważonymi (np. Margasiński, 2006; Olson, 2000). Jednocześnie należy podkreślić, iż prezentowane badania są pierwszymi badaniami, w których podjęto się analizy związków między wymiarami tożsamości wyróżnionymi w Modelu Podwójnego Cyklu Kształtowania się Tożsamości (Luyckx i in., 2006) a aspektami jakości funkcjonowania rodziny wyodrębnionymi w Modelu Kołowym D.H. Olsona (Olson, 2000). Z tej racji odnotowujemy brak wcześniejszych badań, które wskazywałyby na istnienie lub brak zależno-



Tabela 4. Współczynniki korelacji między wymiarami tożsamości a zmiennymi jakości funkcjonowania rodziny w grupie kobiet

	Zrównoważona spójność	Zrównoważona elastyczność	Niezwiązanie	Splątanie	Sztwność	Chaotyczność	Komunikacja	Zadowolenie	Wskaźnik spójności	Wskaźnik elastyczności	Wskaźnik ogólny
Eksploracja wszere	-.16	-.24*	.07	.09	-.13	.23	-.08	.03	-.16	-.19	-.18
Eksploracja w głąb	-.06	-.10	.03	.01	-.22	.33**	.02	.12	-.08	-.14	-.10
Eksploracja ruminacyjna	-.08	-.02	.04	.00	.02	-.20	-.13	-.02	-.03	.09	.03
Podjęmowanie zobowiązań	.10	.10	-.08	-.02	-.10	.31**	.12	.11	.00	-.01	.01
Identyfikacja ze zobowiązaniem	-.01	-.02	-.11	.02	-.17	.30*	.11	.10	-.06	-.08	-.06

Oznaczenia: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5. Współczynniki korelacji między wymiarami tożsamości a zmiennymi jakości funkcjonowania rodziny w grupie mężczyzn

	Zrównoważona spójność	Zrównoważona elastyczność	Niezwiązanie	Splątanie	Sztwność	Chao-tyczność	Komunikacja	Zadwo-lenie	Wskaź- nik spój- ności	Wskaź- nik ela- styczno- ści	Wskaź- nik ogól- ny
Eksplo racja wszerz	-.24	-.19	-.19	-.11	.10	.00	-.18	-.17	-.20	-.20	-.22
Eksplo racja w głąb	-.18	-.11	.04	.03	.07	.12	-.24	-.22	-.19	-.20	-.22
Eksplo racja ru- minacyjna	.19	.18	.20	-.32*	.12	-.35*	.24	.24	.26	.24	.28
Podje mowanie zobowiazania	-.23	-.12	.21	.25	-.14	.32*	-.28	-.22	-.29*	-.23	-.29*
Identyfikacja ze zobowiazania- niem	-.27	-.17	.28 <sup>a</sup>	.20	-.11	.27	.28	-.22	-.33*	-.25 <sup>a</sup>	-.33*

Oznaczenia: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ .

Źródło: opracowanie własne.

ści między wymiarami tożsamości a jakością funkcjonowania rodziny oraz na znaczenie płci dla tych związków. Główna hipoteza Modelu Kołowego zakłada, iż najsprawniej funkcjonują te rodziny, w których poziomy spójności i elastyczności są umiarkowane (Margasiński, 2009). Ponadto badania z użyciem skali FACES wskazują, że zrównoważona spójność i elastyczność pozostają w dodatnim związku z prawidłowym rozwojem dzieci i młodzieży (Margasiński, 2011). W świetle tych ustaleń w badaniach własnych przyjęto założenie, że te dwa aspekty jakości funkcjonowania rodziny będą w największym stopniu facylitować procesy tożsamościowe. Przeprowadzone analizy nie potwierdziły jednak przyjętych założeń. Próbuąc wyjaśnić uzyskany wzorzec wyników, można przypuszczać, iż kształtowanie się tożsamości jest procesem złożonym i wielowymiarowym, który wspomagają (paradoksalnie) takie cechy środowiska rodzinnego, jak niska spójność i elastyczność (nawet w kierunku chaotyczności), sprzyjające poszukiwaniu różnorodnych opcji i rozwiązań. Z uwagi na brak wcześniejszych badań i wstępny charakter badań własnych konieczne są dalsze badania, które pozwolą na lepsze i głębsze zrozumienie zależności między wymiarami tożsamości wyróżnionymi w Modelu Podwójnego Cyklu Kształtowania się Tożsamości a aspektami jakości funkcjonowania rodziny wyodrębnionymi w Modelu Kołowym D.H. Olsona.

W badaniach własnych zwraca uwagę to, że otrzymane wyniki wskazują na istotne związki między wymiarami tożsamości i jedynie wybranymi elementami systemu rodzinnego, to znaczy zrównoważoną spójnością, zrównoważoną elastycznością, chaotycznością, wskaźnikiem spójności i elastyczności oraz wskaźnikiem ogólnego poziomu funkcjonowania danego systemu rodzinnego. W odniesieniu do pozostałych cech funkcjonowania rodziny (niezwiązanie, splątanie, sztywność, komunikacja) przeprowadzone analizy nie ujawniły istotnych związków między nimi a procesami tożsamościowymi. W świetle uzyskanych wyników można zatem przypuszczać, iż jedynie pewne aspekty funkcjonowania rodziny pełnią

regulacyjną funkcję wobec przejawiania przez adolescentów i młodych dorosłych aktywności związanej z eksploracją wszerej, eksploracją w głąb, podejmowaniem zobowiązań i identyfikacją z nimi, a także wobec natężenia obaw i problemów doświadczanych przez jednostkę w procesie angażowania się w ważne dla rozwoju tożsamości obszary (eksploracja ruminalcyjna) (Luyckx i in., 2008).

W prezentowanych badaniach zaobserwowano także pewne różnice międzypłciowe zarówno w zakresie wymiarów tożsamości, jak i ich związków z funkcjonowaniem rodziny. Przeprowadzone analizy potwierdzają trzecią hipotezę zakładającą, że płeć różnicuje związek między jakością funkcjonowania rodziny a wymiarami tożsamości. Po pierwsze, analizowane związki częściej osiągają w grupie mężczyzn poziom istotności statystycznej. Mogłoby to sugerować, iż jakość funkcjonowania rodziny ma nieco większe znaczenie dla kształtowania tożsamości mężczyzn niż kobiet. Ten wzorzec wyników można wyjaśnić, wskazując, iż dziewczęta szybciej niż chłopcy realizują na przełomie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości zadania rozwojowe w obszarze budowania nowych, dojrzalszych relacji z rówieśnikami obu płci, osiągania roli społecznej, zdobywania emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych, przygotowania się do życia w rodzinie oraz do małżeństwa (Waldowski, 2002; Głuchowska-Bogacka, 2002), co można wiązać z ich niejednakowym tempem rozwoju fizycznego oraz odmiennym procesem socjalizacji ze względu na płeć. Otrzymane wyniki można zatem do pewnego stopnia tłumaczyć większym zróżnicowaniem grupy kobiet.

Po drugie, przeprowadzone analizy wskazują, że dla formowania tożsamości kobiet, spośród wszystkich aspektów funkcjonowania rodziny, najistotniejsze znaczenie ma wymiar elastyczności, w szczególności zaś poziom chaotyczności. Uzyskany obraz zależności jest analogiczny do charakteryzującego grupę badaną jako całość i pokazuje, że im większa zdolność i potencjał zmian w systemie rodzinnym, tym wyższe zaangażowanie dziewcząt w proces eksplorowania różnych alternatyw

życiowych. Jednocześnie wzrost chaotyczności systemu rodzinnego wiąże się u kobiet nie tylko z natężeniem eksploracji w głąb, ale także wzrostem podejmowania zobowiązania i identyfikacji z nim. W procesach formowania tożsamości mężczyzn, oprócz nasilenia poziomu chaotyczności, na znaczeniu zyskuje wymiar spójności, a w mniejszym stopniu także wymiar komunikacji. Na szczególną uwagę zasługują wyniki wskazujące, po pierwsze, iż wśród mężczyzn wzrost splątania systemu rodzinnego wiąże się z osłabieniem eksploracji ruminacyjnej, a po drugie że wzrost spójności systemu rodzinnego łączy się z mniejszym nasileniem podejmowania zobowiązania i identyfikacji z nim. Systemy rodzinne, określane mianem systemów splątanych, cechują się bardzo silną więzią emocjonalną łączącą członków rodziny. W rodzinach tych granice zewnętrzne są zamknięte, a wewnętrzne są zartarte, dominuje czas spędzany wspólnie z rodziną oraz zainteresowania i zajęcia z udziałem rodziny, natomiast prywatna przestrzeń w rodzinie właściwie nie istnieje (Margasiński, 2011). Jak się okazuje, bardzo duże zaangażowanie członków w rodzinę oraz brak osobistego dystansu czy zależność, charakteryzujące systemy splątane, mogą w znaczący sposób osłabiać eksplorację ruminacyjną, a zatem łagodzić obawy i trudności związane z zaangażowaniem się przez dorastających chłopców i mężczyzn w ważne dla rozwoju tożsamości obszary, a także ograniczać doświadczanie przez nich niepewności, poczucia niekompetencji czy napięcia (por. Liberska, 2007; Luyckx i in., 2008). Jednocześnie należy podkreślić, że choć wzrost spójności systemu rodzinnego odzwierciedlający się w stopniu jej splątania może stanowić czynnik ochronny wobec bezdecyzyjności i wątpliwości pojawiających się w przebiegu ruminacyjnej eksploracji, to nie sprzyja on podejmowaniu zobowiązań czy identyfikacji z nimi.

Przeprowadzone badania nie są wolne od kilku ograniczeń. Po pierwsze, mają one charakter badań korelacyjnych, nie pozwalają zatem na wnioskowanie o zależnościach przyczynowo-skutkowych. Z jednej strony czynniki związane z funkcjonowaniem syste-

mu rodzinnego mogą, jak wskazują dotychczasowe badania (np. Liberska, 2004; Luyckx i in., 2007; Romano, 2004), oddziaływać na proces formowania się tożsamości, a z drugiej strony zachowanie dorastającego nie pozostaje bez wpływu na relacje łączące go z rodzicami (Bakiera, 2009; Rostowski, 2005). Dalsze badania, projektowane jako badania longitudinalne, mogą dać lepszy wgląd w naturę zależności między środowiskiem rodzinnym a procesem kształtowania się tożsamości, czyniąc uzyskane wyniki mniej spekulatywnymi. Po drugie, liczebność próby oraz jej specyfika (studenci i uczniowie liceów) ograniczają możliwości generalizacji wyników na inne populacje. W kolejnych badaniach istotne byłoby zwiększenie liczebności grupy osób badanych oraz jej heterogeniczności poprzez objęcie badaniami na przykład uczniów szkół gimnazjalnych i zawodowych. Jest to szczególnie ważne, gdyż jak wskazują wyniki badań, proces edukacji, zwłaszcza na poziomie akademickim, odgrywa znaczącą, modyfikującą rolę w procesie wkraczania w dorosłość (Brzezińska i Piotrowski, 2010b). Po trzecie, w omawianych badaniach uwzględniono percepcję funkcjonowania systemu rodzinnego jednego członka rodziny (dorastającego członka), a nie wszystkich członków rodziny. W dalszych badaniach istotne byłoby włączenie do analiz także percepcji funkcjonowania systemu rodzinnego innych członków rodziny (np. rodziców i rodzeństwa), co odzwierciedlałoby ideę całościowości systemu rodzinnego (Ryś, 2001).

Pomimo wymienionych ograniczeń i wstępnego charakteru zaprezentowanych badań otrzymane rezultaty wskazują na istnienie istotnych zależności między wybranymi aspektami systemu rodzinnego oraz wymiarami tożsamości, sugerując jednocześnie, że obraz tych zależności jest bardziej złożony, niż wskazywałyby na to wyniki dotychczasowych badań czy bazowe założenie Modelu Kołowego Rodziny D.H. Olsona (2000). Należy także zwrócić uwagę, iż stwierdzone zależności między aspektami systemu rodzinnego i wymiarami tożsamości mają charakter słabych i umiarkowanych związków. Zgadając się ze stwierdze-

niem J. Rostowskiego, iż „każda forma rozwoju młodej jednostki ludzkiej dokonuje się w rodzinie i podlega różnorodnym wpływom środowiska rodzinnego, a proces kształtowania się tożsamości osobistej nie stanowi pod tym

względem wyjątku” (1997, s. 14–15), nie można zapominać, że środowisko rodzinne jest jednym z wielu źródeł czynników wpływających na osiągnięcie tożsamości przez dorastających członków rodziny (Fadjukoff, 2007).

## PRZYPISY

<sup>1</sup> W celu sprawdzenia, czy w badaniach własnych replikuje się typologia profili rodzin wyróżniona przez autora Skali Oceny Rodziny (Margasiński, 2011), zastosowano metodę dwustopniowego grupowania jako procedurę klasyfikacji. Przeprowadzona analiza wykazała nieco inne ukształtowanie sześciu profili niż te wyróżnione przez autora polskiej adaptacji FACES IV. W omawianych badaniach skupienie 6 odpowiada profilowi zrównoważonemu. Skupienie 2 najbliższe jest profilowi niezrównoważonemu o najwyższym nasileniu trudności funkcjonowania. Skupienie 4 jest najbardziej zbliżone do profilu sztywno-niezwiązanego. Skupienie 1, które charakteryzuje się wysokimi wynikami na skali Zrównoważonej spójności oraz na skali Chaotyczności można porównać do profilu spójno-sztywnego, w którym jednak to skala Sztywności (wśród skal Niezrównoważenia) uzyskuje wysokie wyniki. Pozostałe skupienia nie mają swoich odpowiedników w badaniach autora SOR.

## BIBLIOGRAFIA

- Allen J.P., Hauser S.T., Bell K.L., O'Connor T.G. (1994), Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem. *Child Development*, 65, 179–194.
- Bakiera L. (2009), *Czy dorastanie musi być trudne?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Benson M.J., Harris P.B., Rogers C.S. (1992), Identity consequences of attachment to mothers and fathers among late adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 187–204.
- Brzezińska A., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2011), Odroczona dorosłość: fakt czy artefakty? *Nauka*, 4, 67–107.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2010a), Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15, 1, 66–84.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2010b), Formowanie się tożsamości a poczucie dorosłości i gotowość do tworzenia bliskich związków. *Czasopismo Psychologiczne*, 16, 2, 265–274.
- Erikson E.H. (1968), *Identity. Youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fadjukoff P. (2007), *Identity formation in adulthood*. Javaskyla: University of Javaskyla.
- Głuchowska-Bogacka O. (2002), Poziom realizacji zadań rozwojowych w okresie wczesnej adolescencji (13–17 rok życia) [w:] A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie dorastania*, 27–53. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Harwas-Napierała B. (2012), *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*. Kraków: Libron-Filip Lohner.
- Henry C.S., Lovelace S.G. (1995), Family resources and adolescent family life satisfaction in remarried family households. *Journal of Family Issues*, 16, 765–786.
- King S. (1989), Sex differences in a causal mode of career maturity. *Journal of Counseling and Development*, 68, 208–215.
- Luyckx K., Berzonsky M. D., Soenens B., Vansteenkiste M., Goossens L. (2007), Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 21, 3, 546–550.



- Luyckx K., Goossens L., Soenens B. (2006), A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 2, 366–380.
- Luyckx K., Schwartz S.J., Berzonsky M.D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. (2008), Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 1, 58–82.
- Liberska H. (2004), Tożsamość dorastających a ich środowisko rodzinne. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 2, 65–76.
- Liberska H. (2007), Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie [w:] B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność*, 53–74. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marcia J.E. (1966), Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551–558.
- Marcia J.E. (1980), Identity in adolescence [w:] J. Adelson (red.), *Handbook of adolescent psychology*, 159–187. New York: Wiley.
- Margasiński A. (2006), Rodzina w Modelu Kołowym i FACES IV Davida H. Olsona. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 69–87.
- Margasiński A. (2009), *Skale Oceny Rodziny. Polska adaptacja FACES IV – Flexibility and Cohesion Evaluation Scales Davida H. Olsona*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Margasiński A. (2011), *Model kołowy i skale FACES jako narzędzie badania rodziny. Historia, rozwój i zastosowanie*. Częstochowa: Akademia im. J. Długosza.
- Oleś P. (2008), O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie [w:] P.K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany*, 41–83. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Olson D.H. (2000), Circumplex model of marital and family systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144–167.
- Olson D.H. (2004), *Family Satisfaction Scale*. Minneapolis: Life Innovations.
- Olson D.H. (2011), FACES IV and the Circumplex Model: Validation Study. *Journal of Marital & Family Therapy*, 3, 1, 64–80.
- Olson D.H., Barnes H. (2004), *Family Communication*. Minneapolis: Life Innovations.
- Olson D.H., Gorall D.M. (2006), *FACES IV and the Circumplex Model*. Minnesota: Life Innovation, www.faceiv.com, dostęp: 20.12.2012.
- Romano J.J. (2004), *Dimensions of parenting and identity development in late adolescence*. Niepublikowana praca magisterska. Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg, Virginia.
- Rostowski J. (1997), Specyfika kształtowania się tożsamość w okresie dorosłości [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, J. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 157–165. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rostowski J. (2005), Rodzinne uwarunkowania kształtowania się tożsamości osobowej człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 10, 2, 13–21.
- Ryś M. (2001), *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Smets A.C., Hartup W.W. (1988), System and symptoms: Family cohesion and adaptability and childhood behavior problems. *Journal of Family Issues*, 11, 208–227.
- Syed M., Seiffge-Krenke I. (2013), Personality development from adolescence to emerging adulthood: Linking trajectories of ego development to the family context and identity formation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, 371–384.
- Waldowski K. (2002), Realizacja zadań rozwojowych na przełomie później adolescencji i wczesnej dorosłości [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Scanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*, 55–84. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.



### III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE





IWONA SIKORSKA

Instytut Psychologii Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Jagiellonian University, Institute of Applied Psychology, Kraków  
e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl

## Recenzja: Liselotte Ahnert (2010), *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung-Bildung-Betreuung: oeffentlich und privat*. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag

Jak wiele matki potrzebuje dziecko? Jak wiele jej czasu, uwagi, fizycznej obecności w toku swojego rozwoju? Dyskusja na ten temat często ożywia się w kontekście wskazywania na zalety i wady opieki instytucjonalnej nad małym dzieckiem, czyli żłobka lub przedszkola. W jakich obszarach matka jest niezastąpiona, a kiedy inne osoby mogą bez szkody dla dziecka przejąć jej zadania? W jaki sposób i od kiedy znaczącą rolę w rozwoju dziecka odgrywa ojciec? Jak mogą pobudzić rozwój dziecka osoby spoza najbliższego kręgu rodzinnego? I wreszcie: jak powinien wyglądać optymalny model wychowania i kształcenia zarówno w opiece domowej, jak i w instytucji edukacyjnej?

Na powyższe pytania odpowiada Liselotte Ahnert, profesor stosowanej psychologii rozwojowej Uniwersytetu Wiedeńskiego, badaczka przywiązania i jego wpływów na rozwój poznawczy i emocjonalny dziecka. L. Ahnert prowadziła badania we współpracy z wieloma uniwersytetami na świecie: w Berlinie, Lipsku, Jenie i Kolonii oraz w Minnesocie i Cambridge. Prezentowana publikacja jest omówieniem najważniejszych badań międzynarodowych dotyczących modeli opieki nad małym dzieckiem w krajach Europy i Ameryki oraz badań międzykulturowych, na przykład niemiecko-rosyjskich.

Licząca ponad 300 stron książka składa się z 12 części, z których każda zawiera 5 rozdziałów. Pozycja zaopatrzona jest w indeks terminów fachowych, bibliografię oraz przypisy

wyjaśniające, zawierające szczegółowe dane o cytowanych projektach badawczych. Książka została wzbogacona fotografiami Christian Thiel ilustrującymi opisywane treści. Każda część rozpoczyna się cytatem znanego badacza czy myśliciela: Johna Bowlby'ego, Donalda Winnicota, Lwa Wygotskiego, Friedricha Froebła czy Simone de Beauvoir.

W pierwszych dwóch częściach autorka przedstawia dowody na naturalną, wrodzoną potrzebę kontaktu dziecka z drugim człowiekiem. Mówiąc o potędze miłości matczynej i jej znaczeniu ochronnym, L. Ahnert przytacza wyniki badań nad związkami karmienia piersią oraz kontaktu dotykowego ze znośnięciem stresu przez niemowlęta. Jako przykład badań z zakresu etnomedycyny podaje projekt Pierre'a Budina dotyczący zabezpieczającej funkcji *betting-in* (wspólnego spania z niemowlęciem) przed wystąpieniem depresji poporodowej u matki (*baby blues*). Znaczenie powstawania pierwszych dialogów obrazowane jest badaniami antropolog amerykańskiej Sarah Hardy nad zaburzeniami relacji z powodu wcześniactwa i długiego pozostawiania w inkubatorze przez dziecko oraz badaniami psychiatry niemieckiej Mechthild Papousek nad brakiem intuicyjnych kompetencji rodzicielskich zaburzających relację z dzieckiem. Omawiając zjawisko przywiązania, autorka przywołuje klasyczne badania Harry'ego Harlowa, Konrada Lorenza, Johna Bowlby'ego oraz Mary Ainsworth.

W części trzeciej szczegółowo omówiono powstanie narzędzia do badania przywiązania – Testu Obcej Sytuacji pomysłu Mary Ainsworth oraz różnych projektów międzynarodowych prowadzonych z jego wykorzystaniem. Za Allanem Schore'em autorka wprowadza pojęcie „społecznego konstruowania”, czyli kształtowania systemu nerwowego dziecka poprzez naukę regulowania emocji dzięki matce. Dotyk, przytulanie i uspokojenie poprzez kołysanie są uznawane za czynniki istotnie wpływające na tworzenie się połączeń neuronalnych w obrębie hipokampa odpowiedzialnych za późniejszą samodzielną regulację emocji. Droga do tej kompetencji wiedzie od regulacji zewnętrznej (poprzez matkę) do wewnętrznej (własnej dziecka).

Część czwarta jest poświęcona ojcostwu. Przytoczone zostały tutaj badania amerykańskie Rossa Parke'a oraz Michaela Lamba nad początkami ojcostwa społecznego. Opisując syndrom Cauvade (męskiej depresji związanej z porodem), wskazują oni na zjawisko wzrostu poziomu kortyzolu oraz prolaktyny obserwowane w tym okresie u badanych ojców. Z kolei wyniki badań niemieckich nad efektem uczestniczenia przez mężczyzn w kursach przygotowujących do rodzicielstwa wykazały ich większą odwagę i radość w kontaktach z nowo narodzonym potomkiem, lepsze kompetencje rodzicielskie oraz większą pewność siebie w nowej roli ojca.

Część piąta koncentruje się na wzorach wczesnej opieki nad dzieckiem. Dla kontrastu z powszechnie znanymi propozycjami kultury zachodniej L. Ahnert podaje przykłady z zakresu biologii ewolucyjnej ilustrowane zwyczajami dotyczącymi plemion afrykańskich z Namibii, Konga i Zairu. Wspólnym mianownikiem tych wzorów jest wspólnotowy charakter opieki nad dzieckiem – oprócz matki znaczący udział ojca, dalszej rodziny oraz innych kobiet z plemienia. W szeroko opisywanym plemieniu Aka zaobserwowano obecność siedmiu różnych opiekunów jednego dziecka w ciągu godziny. Z kolei niemieckie badania Harolda Eulera wykazały pozytywny i pożądaný udział dziadków w opiece nad małym dzieckiem. Podsumowując prezentację

badania nad wczesną opieką, autorka stawia na koniec pytanie retoryczne o jakość wsparcia społecznego i bogactwa oddziaływań zatamizowanych rodzin współczesnych jednej matki wychowującej jedno dziecko.

Część szósta obejmuje rozważania na temat zjawiska przywiązania dziecka do obcej, opłacanej opiekunki. Badania w tym zakresie prowadzone przez Marka Cummingsa (Bethesda, USA), Carollee Howes (Los Angeles, USA) oraz autorkę (Berlin, Niemcy) wykazały, że przywiązanie do opiekunki w instytucji występuje tylko u młodszych dzieci oraz że stanowi szansę dla dziecka w sytuacji jego pozabezpieczonego przywiązania w domu. Ponadto wykazano, że pozytywne doświadczenia dziecka z jedną opiekunką stanowią podstawę jego oczekiwań podobnej jakości kontaktu w okresie późniejszym, czyli na przykład w szkole.

W części siódmej przedstawiona jest ewolucja zadań wczesnej opieki nad dzieckiem – od zapewnienia higieny, pielęgnacji i opieki, do wychowania i kształcenia. Krótko opisane zostały podejścia w tym zakresie pedagogiki Friedricha Froebela, Marii Montessori oraz Reggio pedagogiki (związanej z włoską miejscowością Reggio Emilia, gdzie od lat 60. XX wieku jest ona uznanym systemem wychowania przedszkolnego). Jako przykłady praktyk wychowawczych autorka przytacza badania nad mieszkańcami izraelskich kibuców (Avi Sagi, Hajfa) oraz porównawcze badania dzieci z Moskwy, Berlina Wschodniego i Osnabrueck, własnego autorstwa. Wyniki tych badań mówią o znaczeniu zaplecza politycznego i kulturowego dla promowanych modeli opieki nad dzieckiem. Propagowane wzory społeczne akcentujące wspólnotowość, życie w grupie i dla grupy, podporządkowanie jednostki interesom zbiorowości w modelu izraelskim stwarzało dystans dziecka wobec rodziców. Grupy biorące udział w badaniach składały się z dzieci spędzających dzień i noc w kibucu, ale też z takich, które na noc udawały się do domu rodzinnego. To drugie rozwiązanie podejmowano z uwagi na rozumienie znaczenia więzi dziecka z rodzicami. Z kolei uwarunkowanie polityczne NRD promujące



emancypację kobiet, pracę zawodową obojga rodziców tworzyło wzór opieki nad dzieckiem bazujący na pragmatyzmie. Możliwość zarobkowania, rozwijania własnej kariery, odbudowy państwa po wojnie łączono z przekazaniem opieki nad dziećmi instytucjom. Opisywane przez L. Ahnert modele wychowania przywołują skojarzenie z porównaniami dokonanymi przez Urie Bronfenbrennera w zakresie edukacji dzieci i młodzieży w pozycji z roku 1988 *Dwa światy. Wychowanie w ZSRR i USA*. Podstawowe wyznaczniki różnic pomiędzy państwem socjalistycznym (kolektywizm, priorytet interesu grupowego, wspólnotowość) a kapitalistycznym (indywidualizm, ekonomia wolnego rynku) znalazły odzwierciedlenie w warstwie edukacyjnej. Zarówno dane z książki U. Bronfenbrennera, jak i badania przytaczane w recenzowanej pozycji dobitnie wskazują na znaczenie wpływu nie tylko mikro-, mesosystemu, ale i makrosystemu na rozwój jednostki.

Część ósma koncentruje się szczególnie na przedstawieniu wyników dwóch znaczących projektów badawczych odpowiadających na zapotrzebowanie społeczne w zakresie wiedzy o konsekwencjach wczesnej opieki nad dzieckiem – zarówno domowej, jak i instytucjonalnej. Przywołano projekt Megastudies NICHD (National Institute of Child Health and Human Development), zrzeszający 10 uniwersytetów amerykańskich, oraz metaanalizę 59 badań w zakresie opieki nad małym dzieckiem wykonaną przez Uniwersytet Hebrajczy w Izraelu. Podstawowym wnioskiem, który mógłby uspokoić opinię społeczną w zakresie jakości opieki w żłobku czy przedszkolu, jest stwierdzenie, iż opieka instytucjonalna nie modyfikuje (niweluje) posiadanego już przez dziecko bezpiecznego przywiązania do rodzica.

W części dziewiątej analizie zostało podane zjawisko stresu dziecięcego związanego z oddzieleniem od rodzica w kontekście rozpoczęcia uczęszczania do żłobka czy przedszkola. Przytaczane tutaj badania pochodzą z ośrodków w Minneapolis, Wisconsin oraz Regensburgu i dotyczą monitorowania poziomu kortyzolu oraz pracy serca u dziecka w Teście Obcej Sytuacji podczas rozstania. Ponadto

wzmiankowane są badania międzykulturowe z lat 80. XX wieku prowadzone w Moskwie, Sofii oraz Berlinie Wschodnim. Jako przykłady aplikacji wyników wspomnianych projektów badawczych opisano programy adaptacyjne przygotowujące rodzinę do podjęcia opieki instytucjonalnej nad małym dzieckiem. Aby złagodzić objawy separacji w początkach drogi przedszkolnej, wdrażano programy adaptacyjne. Na podstawie wyników Child Care Research z USA powstał program, który zakładał obecność matki w sali przedszkolnej w pierwszych dniach pobytu dziecka w instytucji. Z kolei Soho Family Centre w Londynie wprowadziło domowe wizyty koordynatora przed przyjęciem dziecka do żłobka w celu przygotowania rodziny i złagodzenia lęku matki przed rozstaniem z dzieckiem.

Część dziesiąta konfrontuje czytelnika z wynikami badań nad konfliktowością dzieci w grupie rówieśniczej z uwzględnieniem typu ich przywiązania. Dzieci bezpiecznie przywiązane miały znacząco więcej pozytywnych relacji z kolegami. Ponadto cytowane badania Dale Haya z Uniwersytetu Cardiff pokazały w obserwacji 32 grup dzieci rocznych i dwuletnich, iż to nie liczba dostępnych zabawek wpływa na powstawanie konfliktów, ale potrzeba ich posiadania. W grupie dwulatków konflikt pojawiał się regularnie raz na godzinę.

Część jedenasta koncentruje się na rozważaniach nad wczesną edukacją i wskazuje na szereg działań społecznych pod szyldem *Baby Einstein and mass media*, których celem jest propagowanie wczesnej stymulacji poznawczej dziecka. Aby wpłynąć na konstruowanie świata w umyśle dziecka i zaszczerpić w nim radość z uczenia się i zdolność do wysiłku umysłowego, podejmuje się wiele działań edukacyjnych opartych na wynikach badań. Jako argumenty za sensownością wczesnej stymulacji rozwoju poznawczego przytaczano przeprowadzone przez neurobiologa Charlesa Nelsona z Bostonu badania, które udowodniały wpływ na rozwój mózgu pobudzania poprzez zabawę oraz stymulację wielozmysłową. Inne propozycje propagowane przez media dotyczyły badań Laury Berk z Illinois, która zachęcała rodziców do interaktywnego prze-

pracowania konfliktów poznawczych dziecka działaniami w jego strefie najbliższego rozwoju. Aktywności polecane przez nią rodzicom to modelowanie, kierowanie, coaching, udzielanie informacji zwrotnej i wsparcia.

Ostatnia część książki odnosi się do zagadnienia dopasowania propozycji wychowawczej domu rodzinnego do żłobka czy przedszkola. Podając przykłady braku spójności oraz sprzecznych wzorców socjalizacji w wymienionych obszarach, autorka cytuje wyniki angielskich i niemieckich badań nad znaczeniem wiedzy nauczycieli przedszkolnych o rozwoju dziecka. Rodzice ankietowani w żłobkach w Kolonii w Niemczech w 2008 roku stwierdzili w większości, iż nauczycielki kierują się w swoich kontaktach z dziećmi bardziej intuicją niż profesjonalną wiedzą, z czego nie byli zadowoleni. Wykazano również, że im nauczycielki lepiej oceniały swoją współpracę z rodzicami, tym lepszy był ich stosunek do dziecka. Stopień zgodności i współpracy obu środowisk kluczowych dla rozwoju dziecka został określony w publikacji jako „dobroć dopasowania” (*goodness of fit*), poprzez analogię do dopasowania temperamentalnego rodziców i dzieci w koncepcji Stelli Chess i Alexandra Thomasa.

Omawiana publikacja jest bogatym przeglądem ważnych badań nad znaczeniem opieki, wychowania i kształcenia małego dziecka pod kątem przywiązania. Książka napisana jest przystępnym, jasnym językiem. Oprócz

typowo fachowego słownictwa, opisów badań i zjawisk rozwojowych zawiera również odniesienia do literatury, historii czy antropologii. Czyni to tę pozycję bardzo interesującą i dostępną również dla osób zainteresowanych rozwojem dziecka, a niekoniecznie będących profesjonalistami w tym zakresie.

Wartością prezentowanej publikacji jest rozprawienie się przez autorkę z wieloma mitami dotyczącymi wychowania małego dziecka. Po pierwsze, wskazuje na niedoceniane możliwości mężczyzny w zakresie jego przeżywania ojcostwa. Po drugie, odrzuca potoczne przekonanie społeczne o szkodliwości wczesnej opieki instytucjonalnej dla więzi pomiędzy matką i dzieckiem. Po trzecie, uczula na jakość wykształcenia nauczycielek i opiekunek, których wiedza fachowa ma kluczowe znaczenie dla interwencji wychowawczych właściwych z punktu widzenia potrzeb rozwojowych dziecka. Po czwarte, konfrontuje się z mitem utraty emocjonalnej dziecka na rzecz płatnej opiekunki, ze względu na jej zaborczość i większą atrakcyjność. Taka sytuacja według autorki może zaistnieć jedynie wówczas, gdy dziecko przywiązane jest pozabezpiecznie do matki.

Dzięki ogromnemu doświadczeniu badawczemu autorki, współpracy międzynarodowej oraz pasji w upowszechnianiu wiedzy czytelnik otrzymuje książkę o dobrej podstawie teoretycznej i empirycznej, a przy tym angażującą i wzbogacającą.

## KAROLINA BYCZEWSKA-KONIECZNY

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Jagiellonian University, Institute of Psychology, Kraków  
e-mail: k.byczewska@gmail.com

## MAGDALENA KOSNO

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Jagiellonian University, Institute of Psychology, Kraków  
e-mail: kosno.magdalena@gmail.com

## MAŁGORZATA STĘPIEŃ-NYCZ

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Jagiellonian University, Institute of Psychology, Kraków  
e-mail: m.stepien@uj.edu.pl

# Sprawozdanie z XVI Europejskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Lozanna, Szwajcaria, 3–7 września 2013 roku

We wrześniu 2013 roku pod auspicjami Europejskiego Towarzystwa Psychologii Rozwojowej (European Association of Developmental Psychology – EADP) odbyła się szesnasta już Europejska Konferencja Psychologii Rozwojowej. Ta, odbywająca się cyklicznie co dwa lata, konferencja z roku na rok gromadzi coraz więcej uczestników, nie tylko z Europy, ale także spoza jej granic. Szesnasta konferencja mogła się poszczycić rekordową liczbą uczestników – po raz pierwszy bowiem ich liczba przekroczyła 1000 osób. Osoby te pochodziły z 53 krajów świata, w tym tak odległych jak: Stany Zjednoczone, Meksyk, Nowa Zelandia czy Japonia, co jest dowodem na to, że europejskość opisywanej konferencji coraz bardziej ogranicza się do nazwy i miejsca, w którym się ona odbywa.

Konferencję organizowano już w różnych zakątkach Europy – do tej pory gospodarzem konferencji były uniwersytety w: Bergen (2011), Wilnie (2009), Jenie (2007), na Teneryfie (2005), w Mediolanie (2003), Uppsali (2001), Spetses (1999), Rennes (1997), Krakowie (1995), Bonn (1993), Seville (1992),

Stirlingu (1990), Budapeszcie (1988), Rzymie (1986) oraz Groningen (1984). Tym razem konferencja odbyła się w Szwajcarii, na Uniwersytecie w Lozannie. Pięknie położony kampus – umiejscowiony tuż nad Jeziorem Genewskim, z widokiem na majestatyczne Alpy, nie tylko był miejscem intensywnej pracy intelektualnej, ale dawał także okazję do chwili wytchnienia w urokliwej scenerii. Należy podkreślić, że miejsce to ma szczególne znaczenie dla psychologii rozwojowej, gdyż to właśnie tutaj pracował jeden z najbardziej zasłużonych dla rozwoju europejskiej myśli psychologicznej – Jean Piaget. Ten szczególny charakter miejsca można było odczuć niemal na każdym kroku, wiele bowiem wydarzeń konferencyjnych odwoływało się do dziedzictwa Piageta. W holu budynku zorganizowano wystawę, na której można było obejrzeć między innymi pierwsze wydanie książki *Narodziny i rozwój inteligencji*, zapiski Piageta dotyczące obserwacji jego dzieci, a także jego zdjęcia rodzinne czy słynną fajkę, z którą się nie rozstawał. Wystawie towarzyszyła również sesja plakatowa, poświęcona wybitnym przedstawi-

cielom psychologii rozwojowej wywodzącym się ze Szwajcarii – również na tej sesji nie mogło zabraknąć plakatu poświęconego Jeanowi Piagetowi. Ponadto do spuścizny Piageta nawiązywało specjalne wydarzenie, jakim była sesja przy okrągłym stole zatytułowana *Only three subjects, but 6000 observations. The infant observation journals by Jean and Valentine Piaget, 1925–1932*, prowadzona przez M. Ratcliffa z Archives Jean Piaget (FPSE – University of Geneva, Switzerland). Również w mniej formalnych okolicznościach „duch Piageta” dawał jednak o sobie znać – choćby w trakcie obserwacji gry w kule, w którą grano przed wejściem do kampusu czy podczas prezentacji rysunków dziecięcych dotyczących Lozanny w ramach uroczystego otwarcia konferencji.

Oprócz opisanych wydarzeń poświęconych Piagetowi w czasie konferencji odbyły się trzy sesje okrągłego stołu, 10 wykładów plenarnych, 70 sympozjów (w tym 10 zorganizowanych na zaproszenie gospodarzy konferencji), 60 sesji tematycznych i pięć sesji posterowych, w których trakcie przedstawiono 450 plakatów. Liczby te niewątpliwie dobrze obrazują rozmiar konferencji, a jednocześnie usprawiedliwiają wybiórczy charakter niniejszego sprawozdania. Przedstawiając nieco bardziej szczegółowo wybrane wydarzenia konferencyjne, starano się oddać aktualny obraz europejskiej i światowej psychologii rozwojowej – pokazując obszary szczególnego zainteresowania i obecne kierunki badań i rozważań, jak również zwracając uwagę na te zagadnienia, które wydają się nieobecne (lub słabo reprezentowane) we współczesnych badaniach nad rozwojem.

O znaczeniu danego obszaru badań nad rozwojem świadczyć może niewątpliwie wyróżnienie badaczy, którzy się nim zajmują. W trakcie konferencji wręczono dwie nagrody. Pierwszą – Nagrodę im. Wilhelma T. Preyera za wybitne osiągnięcia w dziedzinie psychologii rozwojowej – otrzymał Håkan Stattin oraz Margaret Kerr ze Szwecji, z Uniwersytetu Örebro. H. Stattin prowadzi badania nad rozwojem dzieci, młodzieży i dorosłych w kontekście relacji rówieśniczych, rodziny

oraz społeczeństwa; w szczególności wiele uwagi poświęca nie tylko trudnościom adaptacyjnym, takim jak zachowania antyspołeczne, przemoc, dojrzewanie, depresja, nieśmiałość, lęk, ale także czynnikom sprzyjającym zdrowemu funkcjonowaniu oraz czynnikom chroniącym. Laureat nagrody wygłosił wykład, w czasie którego zaprezentował badania dotyczące relacji pomiędzy monitorowaniem ze strony rodziców, ich wiedzą na temat dorastającego dziecka oraz jego tendencją do otwierania się przed rodzicem. Warto zwrócić uwagę, że problematyka trudności adaptacyjnych oraz czynników chroniących była poruszana również podczas innych ważnych wydarzeń, mianowicie w wykładzie przewodniczącego EADP (*Presidential keynote address: Immigrant youth adaptation in context: risk and resilience processes*, Frosso Motti-Stefanidi, Uniwersytet w Atenach), wykładzie plenarnym (*Resilience in science and action: promoting success in homeless and highly mobile children*, Ann S. Masten, University of Minnesota, Minneapolis, USA, przewodnicząca Society for Research in Child Development) oraz w kilku sympozjach i sesjach tematycznych. Ciekawe sympozjum związane z tą problematyką poprowadziła zaproszona przez organizatorów Katariina Salmela-Aro z University of Jyväskylä (Finlandia). Sympozjum to poświęcone było zagadnieniu dobrostanu psychicznego w ciągu życia. Prezentowano w nim wyniki pochodzące z badań longitudinalnych, prowadzonych w okresie adolescencji i w dorosłości. Prelegenci poruszali takie kwestie, jak: podatność na zranienia, depresyjność, powrót do pracy po urlopie macierzyńskim, pozostawanie aktywnym w wymiarze edukacji. Pokazywano różnorodność trajektorii tych zmian oraz zróżnicowane ich tempo. W czasie sympozjum podjęto próbę integracji dwóch podejść: psychologii *life-span* i socjologii *life-course*, co zaowocowało interdyscyplinarną dyskusją na wybrane tematy.

Drugą nagrodę – im. Georga Butterwortha – wręczaną młodym naukowcom, otrzymał Markus Paulus z Uniwersytetu Ludwiga Maximiliana w Monachium za pracę doktorską *Development of action perception: neuro-*



*cognitive mechanisms underlying children's processing of other's actions.* Warto zwrócić uwagę, że również ten obszar badawczy, obejmujący neuropsychologię rozwoju oraz – szerzej – biologiczne (w tym genetyczne) podłoża procesów rozwojowych, był w znaczący sposób reprezentowany w trakcie konferencji. Tematykę związaną z neuropsychologią rozwoju poruszyli również Pierre Magistretti (Brain Mind Institute, Ecole Polytechnique Fédérale, Szwajcaria) w wykładzie plenarnym *Brain plasticity and the emergence of individuality*, ukazując wyniki najnowszych badań nad plastycznością układu nerwowego w życiu człowieka, czy Rosario Rueda (Universidad de Granada, Hiszpania) w przygotowanym na zaproszenie organizatorów konferencji symposium *Behavioural and neural benefits of cognitive training across the life span*, podczas którego prezentowano wyniki badań ukazujące efekty treningu poznawczego w różnych okresach życia oraz związek efektu treningu i ekspresji poszczególnych genów łączących się z deficytami w zakresie samoregulacji u osób badanych. Tematykę tę poruszono również w symposium plenarnym *Gene-environment interaction and methylation in human development*, prowadzonym przez przewodniczącego EADP Luca Goossensa (School Psychology and Child and Adolescent Development, Catholic University of Leuven, Belgia). W symposium znalazły się cztery wystąpienia, w których przedstawiono między innymi trzy sposoby konceptualizacji interakcji geny–środowisko: model podatność–stres, model zróżnicowanej wrażliwości oraz model wrażliwości na czynniki korzystne. Na poparcie ostatniego (najnowszego) modelu przytoczono kilka przykładowych badań obrazujących, że niektóre rodzaje genów mogą zwiększać wrażliwość osoby na korzystne oddziaływania ze strony środowiska. Okazało się na przykład, że trening *resilience* był skuteczny tylko u osób ze specyficznym genem receptora oksytocyny; z kolei pozytywne rodzicielstwo okazało się mieć korzystny wpływ tylko na dzieci posiadające specyficzną odmianę genu receptorów mineralokortykoidów. Zatem w zależności od ekspresji genów

u różnych osób rezultaty oddziaływań środowiskowych mogą być odmienne. W podsumowaniu przywołano wizję „spersonalizowanej medycyny”, w której oddziaływanie terapeutyczne miałyby być dostosowane do wyposażenia genetycznego jednostki w taki sposób, aby zmaksymalizować skuteczność podjętej terapii. Przywołane wydarzenia konferencyjne dotyczące neuropsychologicznego i biologicznego podłoża procesów rozwojowych zwracają także uwagę na konieczność prowadzenia interdyscyplinarnych badań w psychologii rozwoju człowieka.

Liczne wystąpienia dotyczyły badań różnych funkcji psychicznych i zachowań w okresie wczesnego dzieciństwa. Aż trzy wykłady plenarne poświęcone były właśnie temu okresowi rozwoju człowieka: Benoist Schaal (Francja), *Olfaction, cognition and adaptive responsiveness in early life*, Colwyn Trevarthen (Wielka Brytania), *Creative agency and emotional sympathy of infants: descriptive psychobiology of early stages of cultural intelligence and language*, Gyorgy Gergely (Węgry), *Understanding communicative agency: ostension, reference, and relevance-based reasoning in young infants*. W pierwszym wykładzie zaprezentowano wyniki badań nad niemowlętami oraz zwierzętami, prowadzonych w okresie prenatalnym i w pierwszych dniach życia po porodzie. W badaniach wykazano znaczenie bodźców zapachowych i smakowych doświadczanych przez dziecko w okresie prenatalnym dla kształtowania się preferencji zapachowych po porodzie, a także preferencji żywieniowych w dalszym życiu (np. dzieci, których matki jadły czosnek w czasie ciąży, częściej preferowały jego smak w różnych potrawach w wieku szkolnym niż dzieci, które nie doświadczyły tego smaku w okresie prenatalnym). Z kolei C. Trevarthen i G. Gergely dowodzili, że niemowlęta posiadają wiele umiejętności, które umożliwiają im wczesne wchodzenie w interakcje społeczne i za ich pośrednictwem uczenie kulturowe, specyficzne dla człowieka. C. Trevarthen podkreślał znaczenie naprzemienności i rytmiczności kontaktów niemowlęcia z matką, a G. Gergely gotowości nie-



możliwość do rozpoznawania i interpretowania niewerbalnych zachowań komunikacyjnych (ostensywna komunikacja).

Rozeznanie w wielości wystąpień ułatwił wprowadzony przez organizatorów podział na tematyczne sekcje, wokół których organizowano sympozja, sesje tematyczne i plakaty: Relacje rodzinne (warto wspomnieć o dwuczęściowym sympozjum dotyczącym roli ojca w rodzinie: *Fathers in families: differences between mothers' and fathers' family role*), *Cognitive science* (np. zgłoszona sesja plakatowa: *Executive functions and their relation to social, motor, and cognitive outcome variables in middle childhood*), Rozwój emocjonalny i psychobiologiczny, przywiązanie i tożsamość (w tym przygotowane na zaproszenie organizatorów sympozjum: *Attachment and autonomy/relatedness: what is universal, what is cultural?*), Psychopatologia i interwencja (gdzie liczne wystąpienia poświęcone były zagadnieniom trudności w uczeniu się matematyki i dyskalkulii), Kultura i uczenie się (warto wspomnieć o zgłoszonym przez uczestników z Polski sympozjum: *Advanced theory of mind. Development and cultural context*, prowadzonym przez Martę Białecką-Pikul, UJ, czy sympozjum: *Intercultural friendships in multicultural classrooms: predictors, patterns, and dynamics*, zgłoszonym przez Elisabeth Stefanek z University of Applied Science Upper Austria), Przemoc i jakość życia (w którym liczne sympozja i sesje poświęcone były przemocy, przestępczości i zastraszaniu [*bullying*] w różnych okresach życia) oraz Język i komunikacja (gdzie znalazły się m.in. warsztaty *Developmental changes in the young child's gesture in bimodal communications*, organizowane przez Heather Brookes z University of Cape Town, Afryka Południowa).

Ostatnim blokiem, na który warto zwrócić większą uwagę, to Metody, gdzie poruszano zagadnienia metodologiczne badań nad rozwojem. Ciekawe rozważania zawarto w przygotowanym na zaproszenie organizatorów sympozjum *Moving from "what?" and "when?" to "why?"*. *How experimental methods benefit social developmental research*, prowa-

dzonym przez Sander Thomaes z University of Southampton (Wielka Brytania) i Utrecht University (Holandia). Uczestnicy sympozjum postulowali, że w badaniach nad rozwojem społecznym dotyczącym na przykład zachowań agresywnych warto, stosując badania eksperymentalne, przejść od opisu do wyjaśniania zachowań. Prezentowane w sympozjum referaty pokazywały wyniki wybranych badań eksperymentalnych; przykładowo zauważono kontrolujące zachowania rodziców w czasie wspólnego układania puzzli z dzieckiem, w zależności od przedstawienia zadania rodzicom jako sprawdzającego osiągnięcia lub język dziecka; w innych badaniach obserwowano, jak manipulacja przekonaniami młodzieży dotyczącymi hierarchii społecznej wpływa na pojawianie się zachowań zastraszania innych, czy też jak pozytywne własne sądy na temat poradzenia sobie z zadaniem oddziałują na jego wykonanie. Autorzy podkreślali znaczenie wiedzy o relacjach przyczynowo-skutkowych dla wyjaśniania społecznych zachowań człowieka. W pokonferencyjnych warsztatach również poruszano zagadnienia metodologiczne. W warsztacie *Different ways to leave the common trail – how to model changes and development more appropriately*, prowadzonym przez Axela Mayera i Matthiasa Reitzle'a z Freidrich Schiller University of Jena (Niemcy), prezentowano różne metody statystyczne przydatne w analizie danych longitudinalnych, w tym przede wszystkim model latentnych krzywych rozwojowych (*latent growth curve model – LGCM*).

Warto również wspomnieć o warsztatach, które odbywały się równolegle do sesji referatowych i plakatowych. Uczestnicy konferencji mieli możliwość wzięcia udziału w dziesięciu warsztatach, które swą tematyką obejmowały zagadnienia: dobrostanu psychicznego, adaptacji kulturowej, rodziny, przywiązania i różnych aspektów rozwoju poznawczego. Jeden z warsztatów, zatytułowany *Developmental changes in the young child's gesture in bimodal communication*, poświęcony był roli gestów w rozwoju komunikacyjnym w okresie wczesnego dzieciństwa. Poprowadzony został przez Heather Brookes z University of Cape

Town (RPA). W czasie jego trwania uczestnicy mogli wysłuchać czterech wystąpień, w których starano się pokazać, jak odbywa się wyłanianie się komunikacji werbalnej z komunikacji opartej na gestach. Etap pomiędzy 2. a 3. rokiem życia został określony jako okres komunikacji dwumodalnej, w której w komunikatach nadawanych przez dziecko pierwsze wypowiedzi słowne łączą się z gestami. Prezentowane techniki oraz wyniki badań próbowano osadzić w kontekście rodzinnym i społecznym. Bardzo ciekawym elementem warsztatu były porównania międzykulturowe dzieci europejskich i afrykańskich.

Jak wspomniano, w czasie konferencji odbyło się pięć sesji posterowych. Warto przytoczyć ich tematykę, gdyż w niej zaznaczają się najważniejsze obszary współczesnych badań nad rozwojem. W czasie każdej sesji posterowej równolegle prezentowane było pięć–sześć obszarów tematycznych. Wśród nich najliczniej reprezentowane były zagadnienia: relacji rodzinnych, rozwoju poznawczego, rozwoju emocjonalnego i psychobiologicznego, uczenia się w kontekście kulturowym, przywiązania, a także psychopatologii rozwoju.

W czasie ceremonii zamknięcia wręczone zostały nagrody za najlepsze plakaty przygotowane przez młodych naukowców będących beneficjentami stypendium fundowanego przez Jacobs Foundation Fellowship. Uczestnicy konferencji mogli również wziąć udział w zorganizowanym dla nich wydarzeniu o charakterze towarzyskim.

Podsumowując najważniejsze informacje na temat XVI Europejskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, należy na pewno jeszcze raz podkreślić rozmiar tego wydarzenia. Wielość wystąpień i ich zróżnicowana tema-

tyka były bodźcem do podejmowania wielu ważnych dyskusji i refleksji. W czasie konferencji wyraźnie zaznaczyła się potrzeba badań dotyczących rozwoju w okresie wczesnego dzieciństwa. W licznych wystąpieniach podkreślano znaczenie wiedzy na temat tego okresu rozwojowego dla analizy rozwoju na dalszych etapach życia. Wyraźnie widoczna była również tendencja prowadzenia badań o charakterze interdyscyplinarnym, ze szczególnym uwzględnieniem powiązań pomiędzy psychologią rozwojową a biologią. Warto również zauważyć, iż na konferencji reprezentowane były polskie ośrodki naukowe. Uczestnikami konferencji byli badacze między innymi z Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Jagiellońskiego, Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej czy Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej w Katowicach.

W czasie konferencji prezentowane były badania, w których analizowano rozwój na różnych etapach życia. Najwięcej uwagi poświęcono okresowi wczesnego dzieciństwa. Najmniej wystąpień (zaledwie kilka) dotyczyło wieku senioralnego, co zaskakuje w kontekście obserwowanych w ostatnich latach przemian demograficznych, których rezultatem jest wyraźny przyrost populacji osób starszych.

Kolejna, XVII Europejska Konferencja Psychologii Rozwojowej, odbędzie się w dniach 8–12 września 2015 roku. Tym razem miejscem spotkania badaczy zajmujących się psychologią rozwoju człowieka będzie Uniwersytet Minho w Portugalii. Z pewnością można powiedzieć, że będzie to kolejna okazja do wymiany myśli naukowej i podjęcia refleksji nad różnymi, ważnymi obszarami rozwoju człowieka.



## Wskazówki dla autorów

W czasopiśmie „Psychologia Rozwojowa” drukowane są wyłącznie artykuły oryginalne.

Wstępnym warunkiem publikacji artykułu jest odniesienie do problematyki rozwojowej, które może mieć dowolny charakter. Po pierwsze, prezentowany artykuł może wprost przedstawiać badania lub teorie odnoszące się do zmian rozwojowych. Po drugie, w wypadku braku bezpośrednich odniesień do problematyki rozwojowej należy zaznaczyć, jakie implikacje dla wiedzy o rozwoju człowieka mają prezentowane badania lub teorie.

Artykuły należy nadsyłać w formie plików w formacie Microsoft Word lub rtf o objętości nieprzekraczającej 36 000 znaków i spacji. Tabele i ilustracje należy przysyłać w oddzielnych plikach zgodnych z podanymi wyżej formatami.

Tekst powinien być przygotowany w sposób standardowy: podwójna interlinia, czcionka wielkości 12 pkt., około 1800 znaków na stronie.

W artykułach o charakterze sprawozdań z badań empirycznych należy przyjąć standardowy układ treści: wprowadzenie, problem (pytania badawcze lub hipotezy), metoda (grupa badana, techniki, procedura), wyniki, dyskusja. Należy wyraźnie zaznaczyć strukturę tekstu poprzez wprowadzenie wymienionych powyżej podtytułów oraz wcięć w tekście. Przypisy i bibliografię zamieszczamy na oddzielnych stronach na końcu tekstu, a materiał ilustracyjny (rysunki z podpisami, tabele z tytułami) w oddzielnych plikach. Streszczenie artykułu (w języku polskim i angielskim), w granicach 600–900 znaków, wraz ze słowami kluczowymi, zamieszczamy w oddzielnych plikach.

Należy podać dokładne nazwy stosowanych technik badawczych, a w wypadku technik adaptacyjnych z języka angielskiego także ich oryginalną nazwę.

Należy podać nazwy zastosowanych tekstów statystycznych i określić poziom istotności oraz wszystkie konieczne parametry (w zależności od zastosowanej techniki); wyniki liczbowe, na przykład poziom istotności, zapisujemy w następujący sposób: .05 (a nie 0.05).

W tekście zaznaczamy odniesienia do literatury, podając nazwisko autora oraz rok wydania publikacji, do której się odwołujemy. W razie cytowania pracy, która ma wielu autorów, za pierwszym razem podajemy nazwiska wszystkich autorów, a w następnych przywołaniach tylko pierwszego oraz skrót „i wsp.”. W przywołaniu w nawiasie pozycji różnych autorów zachowujemy porządek alfabetyczny, a w przypadku kilku pozycji jednego autora – porządek chronologiczny. Jeśli dany autor jest w tekście przywoływany po raz pierwszy, podajemy pełne imię; jeśli po raz kolejny – podajemy pierwszą literę imienia.

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

Lachowska B., Braun-Gałkowska M. (2003), Agresja u dzieci i jej ekspresja w rysunku rodziny [w:] M. Łąguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, 97–124. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Białek A. (2010), *Patrz gdzie patrz. Psychologiczne aspekty podejmowania cudzej perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Grabowska M. (2009), Stereotypy płci i starości a zachowania seksualne osób w okresie późnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 14, 4, 45–56.

Przypisy numerujemy kolejno i podajemy wszystkie na oddzielnej stronie na końcu tekstu.

Dane o autorze zamieszczamy na stronie tytułowej: imię i nazwisko, miejsce pracy, miejscowość (np. Anna Kowalska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań), także w języku angielskim. Redakcji podajemy adres do korespondencji wraz z numerem telefonu i adresem poczty elektronicznej.

W czasopiśmie publikujemy recenzje oraz sprawozdania z konferencji naukowych.

Adres Redakcji:

al. Mickiewicza 3

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl



REDAKTOR JĘZYKOWY  
*Agnieszka Steplewska*

REDAKCJA  
*Józefa Kunicka-Synowiec*

KOREKTA  
*Katarzyna Jagiela*

SKŁAD I ŁAMANIE  
*Katarzyna Mróz-Jaskuła*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-663-23-81, tel./fax 12-663-23-83