

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR ZESZYTU

Michał Grygielski

REDAKTOR PROWADZĄCY

Agnieszka Steplewska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Marta Janiszewska-Hanusiak

SKŁAD I ŁAMANIE

Barbara Kerschner

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński

All rights reserved

Preprint, egzemplarz przed korektami wydawniczymi, nieprzeznaczony do sprzedaży

Książka, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowywana bez pisemnej zgody Wydawcy.
W sprawie zezwoleń na przedruk należy zwracać się do Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ISBN 978-83-233-2893-3

ISSN 1895-6297

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Redakcja: ul. Michałowski 9/2, 31-126 Kraków

tel. 012-631-18-81, tel./fax 012-631-18-83

Dystrybucja: tel. 012-631-01-97, tel./fax 012-631-01-98

tel. kom. 0506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

SPIS TREŚCI

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

- Evaluating Models of Relational Competence Theory
Luciano L'ABATE 9
- Przywiązani... do pracy. Zaangażowanie w pracę jako odzwierciedlenie
stylu przywiązania
Malwina SZPITALAK 19

II. RAPORTY Z BADAŃ

- Struktura wartości w późnym dzieciństwie
Jan CIECIUCH, Justyna HARASIMCZUK, Anna K. DÖRING 33
- Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją
do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania
Dorota CZYŻOWSKA, Anna OLESZKOWICZ 47
- Dyskusyjnie o klasyfikacji i pomiarze wzorców przywiązania
Zbigniew ŁOŚ 61
- Style przywiązania a preferencje wartości we wczesnej dorosłości
Monika KOZŁOWSKA 77
- Satysfakcja z życia aktywnych i nieaktywnych osób po 60. roku życia
Dominika ŚWIERŻEWSKA 89

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

- Sprawozdanie z XIX Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej,
Łódź 14–16 czerwca 2010
Iwona JANICKA 103

Recenzja: *Relational Competence Theory: Research and Mental Health Applications*.
Luciano L'Abate, Mario Cusinato, Eleonora Maino, Walter Colesso, Claudia Scilletta,
Springer, New York 2010, 326 s.

Dagmara MUSIAŁ

111

English Abstracts

115

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE
I PRZEGLĄDOWE

Evaluating Models of Relational Competence Theory

LUCIANO L'ABATE

Georgia State University

ABSTRACT

The purpose of this article is to summarize methods used to evaluate the 16 Models of Relational Competence Theory (RCT). Methods to verify the validity and usefulness of these Models must take into account how these models are interrelated. This interrelatedness allows to evaluate participants with single and multi-function statically objective self-report, paper-and-pencil tests. Psychological interventions occur dynamically and systematically through workbooks, written, interactive practice exercises, administered to participants at a distance. Workbooks were developed from theory-derived, theory-related, or theory-independent sources and objective tests and measures, thus combining and matching evaluation with intervention in ways that would be difficult if not impossible to accomplish verbally in face-to-face psychotherapy.

Key words: evidence, method, models, validation, theory, writing

INTRODUCTION

The purpose of this article is to: (1) show how models of Relational Competence Theory (RCT) are interrelated with each other; (2) summarize methods and means used to evaluate and validate models with specifically constructed instruments; and (3) name workbooks or systematically written interactive practice exercises derived directly from models of RCT. This theory has already been applied

to play (L'Abate, 2009c), self-help (Harwood & L'Abate, 2010), and hurt feelings (L'Abate, in press-a).

RCT was introduced briefly in Poland a few years ago (L'Abate, 2008a). Its interrelated models can be evaluated either with static, single or multi-function, self-report paper-and-pencil tests (Cusinato & L'Abate, in press), and dynamic, written interactive practice exercises or workbooks administered as homework (L'Abate, 2010, in press-b; in press-c; L'Abate, Cusinato, Maino, Colesso, & Scilletta, 2010). Consequently, this article assumes that readers of this journal will be familiar with the 16 models of RCT already summarized in the previous publication.

This article will cover three areas of RCT. First, an attempt will be made to show how models of RCT relate with each other, as found in any human and theoretical hierarchal and pyramidal enterprise (L'Abate, 2009). Second, evidence gathered from the very outset by developing methods to evaluate RCT (L'Abate, 1976; L'Abate, Boyce, Fraizer, & Russ, 1992) cannot be summarized here, because it would occupy too much space. However, information and evidence to support the validity of most models of RCT are available (Cusinato and L'Abate, in press; L'Abate et al., 2010). There, interested readers, clinicians and researchers, will find original copies of model-derived test instruments. Third, model-derived and model-related workbooks are available to professionals in various publications (L'Abate, 1986, 1992, 1996, 2010).

Most objective tests developed to evaluate RCT models are based on writing, either

through self-report by participants themselves or through an examiner, as in the EcoMap (Figure 3) and the Likeness Task (Cusinato & Colesso, 2008). Homework assignments of workbooks indicate a drastic, radical, and sharp change from traditional face-to-face (f2f) talk-based (tb) psychotherapy (L'Abate, 1991, 1992, 1999). This approach is based on the conviction that people in need of help can and should be helped first without ever seeing them f2f through the use of distance writing (DW; L'Abate, 1997, 1999, 2001, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, in press-b, in press-c; L'Abate & Sweeney, 2010), and, second, seeing participants f2f only when tb interventions are necessary to control the effects of homework assignments and identify causes of resistance or inability to write at a distance.

What differentiates DW from f2f tb psychotherapy is the conviction (L'Abate, in press-b) that, for psychotherapy to become a scientifically-based treatment, interventions must be *replicable*, as in many homework assignments (Harwood & L'Abate, 2010; Kazantzis & L'Abate, 2007; L'Abate, 2007b). To be replicable, any type of promotional, preventive, and psychotherapeutic intervention must rely on replicable writing. Words are not replicable (L'Abate, 1999). As long psychotherapy is based on words, it will continue to be an artistic enterprise that, unfortunately, very likely will also attract charlatans. Artists usually do not evaluate their works. They claim, declare, and proclaim that their works are art without any necessary evidence or external judgment. The distinguishing characteristic of professionals/scientists is administration of an objective evaluation before, during, after termination, and on follow-up. This approach is necessary especially when there is a plethora of workbooks from which to choose to match individual concerns with specific treatment

(L'Abate, 1996, 2010; in press-b), a level of specificity difficult if not impossible to achieve in f2f tb psychotherapy.

THE INTERRELATEDNESS OF RELATIONAL COMPETENCE THEORY MODELS

RCT models are not independent from each other. As in any human hierarchy (commercial, educational, industrial, military, and religious), one part of the whole needs to relate well, i.e., needs to get along with, other parts of the hierarchy. Therefore, RCT models must be inter-correlated, conceptually first and empirically second. They do not function as isolated, independent parts. Each model, in one way or another, is related with other models, according to the requirement of redundancy enunciated in the previous publication (L'Abate, 2008a).

For instance, Model 8, as shown in Figure 1 shows how a simple dichotomy of similar/dissimilar is basic to a contextual, developmental, and dialectical continuum of likeness or resemblance differentiated into six ranges: Symbiosis, Sameness, Similarity, Differentness, Oppositeness, and Alienation. Model 9 derives from Model 8 by combining Symbiosis with Alienation to produce an Abusive-Apathetic, Neglectful (AAN) dysfunctional style. Combining Sameness with Oppositeness produces a Reactive-Repetitive (RR) borderline style. Combining Similarity with Differentness produces a Creative-Conductive (CC) functional style. Model 10 is produced by an expansion from Models 8 & 9 into an arithmetical model composed by Multiplicative, Additive, Static Positive, Static Negative, Subtractive, and Divisive interactions. Model 11, composed by Selffulness, Selfishness, Selflessness, and No-Self is related to all the previous models, as shown in Figure 2.

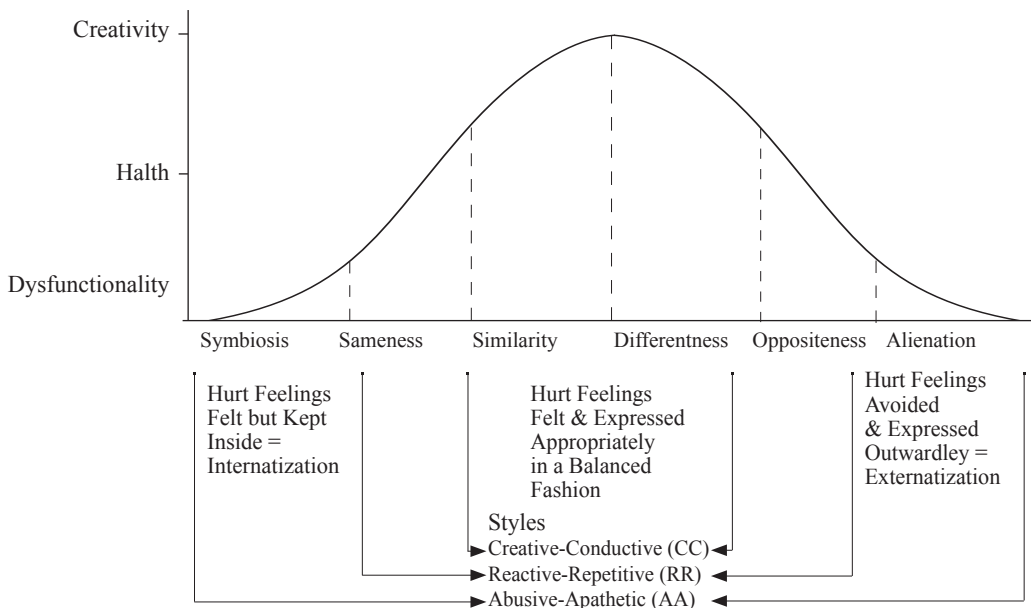


Figure 1. A Contextual, Curvilinear, Dialectical Model⁸ for a Likeness Continuum

Model 8: Continuum of Likeness				
Symbiosis	Sameness	Similarity/Differentness	Oppositeness	Alienation
.....				
Model 9: Styles in Intimate Relationships				
AA	RR	CC	RR	AA
.....				
Model 10: Interactions				
Divisive/ Subtractive	Static/ Positive	Multiplicative/ Additive	Static/ Negative	Divisive/ Subtractive
.....				
Model 11: Selfhood				
No-self	Selfish/Selfless	Selffull	Selfish/Selfless	No-self
.....				

*Adapted from L'Abate et al. (2010).

Figure 2. Relationships among four Models of Identity Differentiation 8, Styles 9, Interactions 10, and Selfhood 11*

Figure 3 shows how Models 3, 7, 9, 11, (Model 7), Styles (Model 9), Priorities (Model 12 & 15 interact, that is, are interrelated with 12) and Intimacy (Model 15).
four Types of Settings (Model 3), Modalities

Relationships among Models 3, 7, 9, 11, 12 & 15 with four Types of Settings and Priorities* Constructs	Modalities	Resources Model ⁷	Examples of Resources exchanged by Settings (Model 3)			
			Home 3	Work/School ³	Survival 12	Enjoyment 12
Presence	Being	Importance (Model 11)	Valuing oneself, feelings valued, recognition's of one's goodness and value, feeling as a person who matters	Status related to Job or Profession, Level of education; titles, ranks & honors	Positive attribution of Importance to self and intimates	Free expression of pleasure to see and welcome family members & intimates
		Intimacy (Model 15)	Sharing of confidences, joys, hurts, and fears of being hurt, affection, forgiveness of transgressions, emotional closeness	Not included or considered irrelevant or secondary to work/school performance; Avoided as much as possible	Ability to share hurt feelings with self and intimates, forgiving transgressions in self and intimates	Reflecting on one's own positive behavior, sharing confidences with intimates & friends without Doing or Having
Power	Doing	Information	Books, internet, magazines, newspaper, radio, telephone, TV	Knowledge relevant to job, occupational, or professional performance	Keeping up with news and with happenings within one's world & community	Crossword puzzles, brain teasers, virtual pursuit; computer, arts, music, movies
		Services	Cooking, taking care of trash, cleaning chores, fixing house, taking care of bills, cars, taxes, school and work, etc.	Blue- or white-collar jobs or educational or reliable occupational or professional performance	Shopping wisely, keeping within one's budget; planning for the future;	Volunteering, exercising, competing in marathons, walking, sports, etc.
	Having	Goods/possessions	Car(s), food, furniture, TV, radio, house, second home &/or land, clothing, jewelry, etc.	Work station, size and style of cubicle or office	Avoiding debts by not buying extra-vagantly	Hobbies requiring manipulation of objects; play, collecting
		Money	Bank account, cash at hand, credit card, salary, other income	Salary plus bonus, insurance, perks, benefits	Savings, controlled use of credit cards;	Used to have fun, movies, travel, theater.

*Adapted from L'Abate et al. 2010.

Figure 4. shows how the EcoMap, a multi-function, multiple-purpose instrument, evaluates how participants perceive their connections with intimates in various settings and contexts. Settings (Model 3) are objective

and can be photographed and recorded. Contexts (component of Model 1) are subjectively perceived and can be elicited through instruments, like the EcoMap.

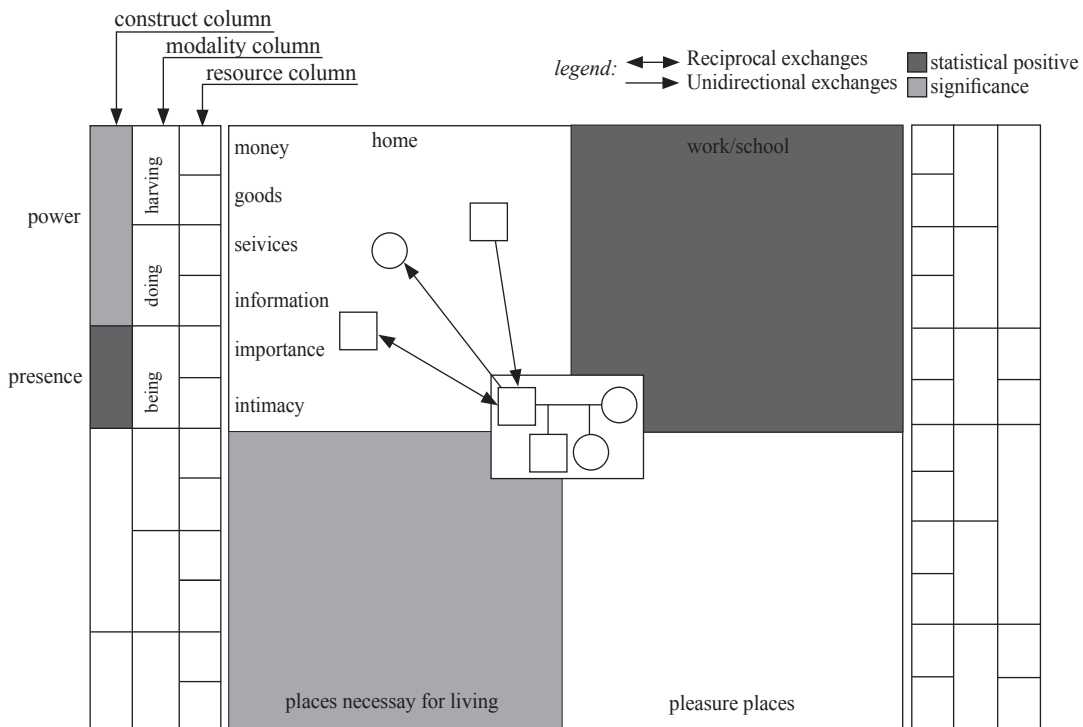


Figure 4. RC-Ecomap Form for Administration: Models 3, 4, 5, 6, 7, 11 & 12

Analyzed results can be transferred to a map – useful for evaluation and/or intervention – using these components of the model

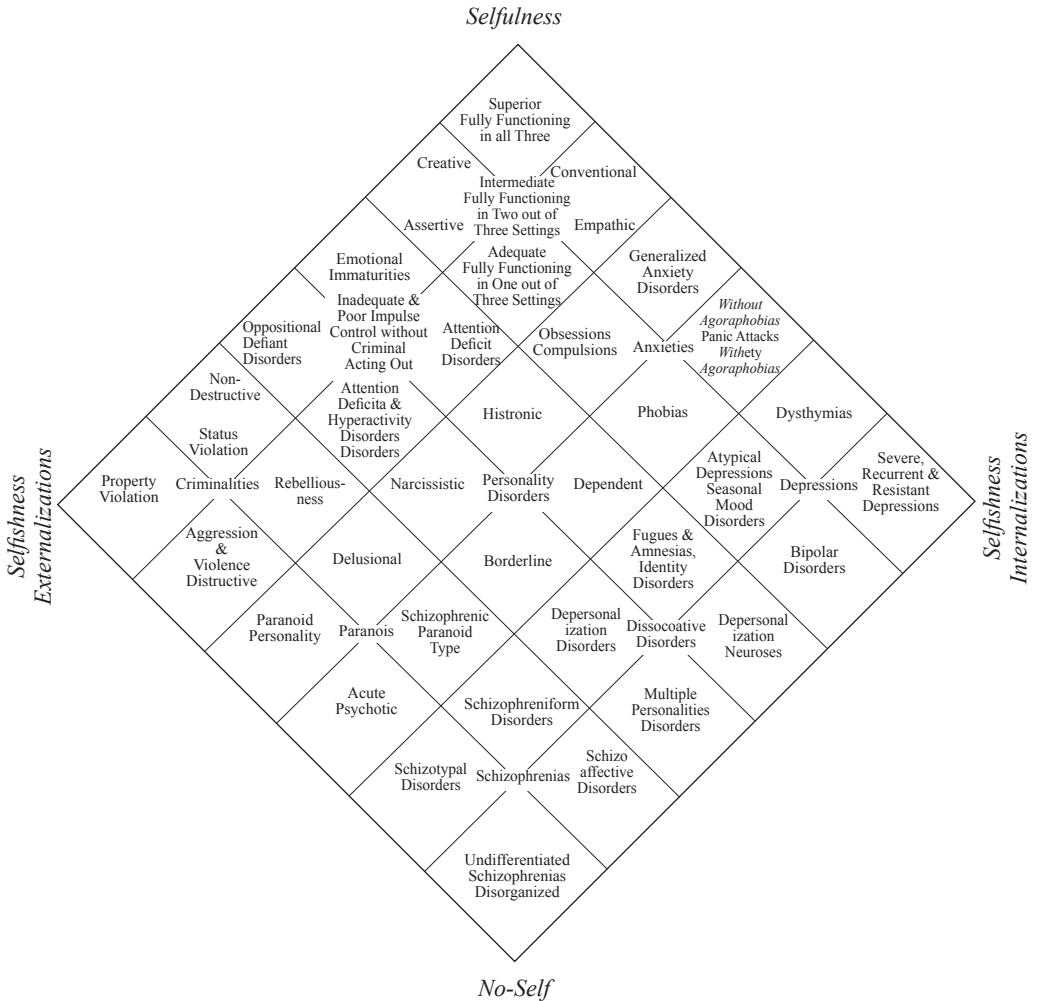


Figure 5. Model 11: Expansion and Integration of Psychiatric Disorders with Superior and Above Average Functioning

Model 11, as shown in Figure 5, integrates discrete, non-dimensional psychiatric categories with dimensions of superior functioning related to multiplicative and additive as well as to externalizing, internalizing, and pathological interactions (Model 10), styles in intimate relationships (Model 9), and the six ranges of Likeness (Model 8).

OBJECTIVE TEST INSTRUMENTS

Meta-theoretical Assumptions

Model 1: as an information processing model is basic to almost all the other 15 models. Emotionality, Rationality, Activity, Awareness, and Context (ERAAwC). It can be evaluated

objectively with a validated Relational Answers Questionnaire (RAQ) available in L'Abate et al. (2010). Model 2 can be evaluated with a recently developed measures related to impression formation and other three levels of description and explanation (Cusinato & L'Abate, in press). Model 3 can be measured by how much time one spends in one Setting over the other settings (home, school/work, transit, and transitory settings).

Theoretical Assumptions

Model 4 about the ability to love, can be assessed by a variety of measures developed by authors extraneous to RCT (L'Abate, Cusinato, Maino, Colesson, & Scilletta, 2010). Model 5 about the ability to control and regulate self can be measured by reaction time, how fast or how slow one approaches or avoids someone else, a task, or an object, as well as by measures of temporal perspective. Model 6 can be evaluated by any measure of functionality/dysfunctionality available on the market.

Developmental and Normative Models

Model 7 could be measured by instruments developed by the original authors of resource exchange theory (Foa & Foa, 1974). Model 8 can be evaluated with the Likeness Task developed and validated by Cusinato and Colesso (2008). Various other models already cited above can be evaluated with the EcoMap (Figure 3). Styles in Model 9 should be visible to examination of dysfunctional individuals, couples, and families. However, this model was validated by Cusinato and Colesso (2007) through a new paper-and-pencil, self-report test Interactions in Model 10 can be assessed according to a still-experimental ecologically-oriented Questionnaire (L'Abate, 2008a). Model 11 is the most validated of all RCT models, through a visual-verbal picture test, the Dyadic Relationships Test (Cusinato & L'Abate, 2005a, 2005b), and the Self-Other Profile Chart (SOPC). Model 12

can be evaluated with still experimental General and Personal Priorities Scales.

Clinically-relevant Models

There are no instruments developed for Models 13 & 14 because Distance Regulation and the deadly Drama Triangle should be observable to most experienced professionals, as in the so-called Stockholm and Parental Alienation Syndromes and Bullying. Model 15 can be evaluated with the Sharing of Hurts Scale (Cusinato, Aceti, & L'Abate, 1997).

Theory-derived Workbooks

Workbooks (L'Abate, 1992, 1996, 2010) can be divided into being (1) *independent* from RCT when produced from another theory or model; (2) loosely *related* to RCT, as in externalizations and internalizations (Figure 5); and (3) directly *derived* from specific models of RCT. Three original workbooks about Depression, Negotiation, and Intimacy were published in L'Abate (1986). One workbook, Planned Parenting (L'Abate, 2010) includes all the models of RCT using concrete questions just as much as a concrete, simple interview (L'Abate, 2009) has been reduced to workbook format. Models 1, 4, 5, 9 & 12 can be administered through structured enrichment programs for couples and families (L'Abate & Weinstein, 1987). Intimacy (Model 15) can be evaluated with a Sharing of Hurts workbook (L'Abate, 2010).

CONCLUSION

RCT theory can be evaluated by writing, statically through model-derived test instruments and dynamically through interactive workbooks. In this fashion it is possible to link evaluation with treatment in ways that would be difficult if not impossible to achieve verbally f2f.

REFERENCES

- Cusinato M., Aceti G. & L'Abate L. (1997), Condivisione del dolore e di intimità di coppia [Sharing hurts in intimate couples]. *Famiglia, Interdisciplinarietà, Ricerca*, 2, 131–150.
- Cusinato M., & Colesso W. (2007), Creazione e validazione di un modello di atteggiamenti childfree [Creation and validation of a childfree attitude model]. *Rivista di Studi Familiari*, 12, 82–96.
- Cusinato M., & Colesso W. (2008), Validation of the continuum of likeness in intimate relationships [in:] L. L'Abate (Ed.). *Toward a science of clinical psychology: Laboratory evaluations and interventions*, 337–352. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Cusinato M. & L'Abate L. (2005a), The Dyadic Relationships Test: Creation and validation of a model-derived, visual-verbal instrument to evaluate couple relationships. Part I. *The American Journal of Family Therapy*, 33, 195–206.
- Cusinato M. & L'Abate L. (2005b), The Dyadic Relationships Test: Creation and validation of a model-derived, visual-verbal instrument to evaluate couple relationships. Part II. *The American Journal of Family Therapy*, 33, 379–394.
- Cusinato M. & L'Abate L. (Eds.) (in press), *Advances in relational competence theory: With special attention to alexithymia*. New York: Nova Science Publishers.
- Foa U. & Foa E. (1974), *Societal structures of the mind*. Springfield, IL: Thomas.
- Harwood T. M., L'Abate, L. (2010), *Self-help in mental health: A critical evaluation*. New York: Springer-Science.
- Kazantzis N. & L'Abate L. (Ed.) (2007), *Handbook of homework assignments in psychotherapy: Research, practice, and prevention*. New York: Springer-Science.
- L'Abate L. (1976), *Understanding and helping the individual in the family*. New York: Grune & Stratton.
- L'Abate L. (1986), *Systematic family therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- L'Abate L. (1991), The use of writing in psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 45, 87–98.
- L'Abate L. (1992), *Programmed writing: A self-administered approach for interventions with individuals, couples and families*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- L'Abate L. (1996), Workbooks for better living. www.mentalhealthhelp.com
- L'Abate L. (1997), Distance writing and computer-assisted training [in:] S.R. Sauber (Ed.) *Managed mental health care: Major diagnostic and treatment approaches*, 133–163. Bristol, PA: Brunner/Mazel.
- L'Abate L. (1999), Taking the bull by the horns: Beyond talk in psychological interventions. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 7, 206–220.
- L'Abate L. (Ed.) (2001), *Distance writing and computer-assisted interventions in psychiatry and mental health*. Westport, CT: Ablex.
- L'Abate L. (2002), *Beyond psychotherapy: Programmed writing and structured computer-assisted interventions*. Westport, CT: Ablex.
- L'Abate L. (2004a), *A guide to self-help workbooks for clinicians and researchers*. Binghamton, NY: Haworth.
- L'Abate L. (2004b), Systematically written homework assignment: The case for homework-based treatment [in:] L. L'Abate (Ed.). *Using workbooks in mental health: Resources in prevention, psychotherapy, and rehabilitation for clinicians and researchers*, 65–102. Binghamton, NY: Haworth.
- L'Abate L. (2005), *Personality in intimate relationships: Socialization and psychopathology*. New York: Springer-Science.
- L'Abate L. (2007a), A completely preposterous proposal: The dictionary as an initial vehicle of change in the family. *The Family Psychologist*, 23, 39–42.
- L'Abate L. (2007b), Introduction: Section IV. Writing [in:] L. L'Abate (Ed.). *Low-cost approaches to promote physical and mental health: Theory, research, and practice*, 219–266. New York: Springer-Science.
- L'Abate L. (2008a), A hierarchical framework for Relational Competence Theory. *Psychologia Rozwojowa*, 13, 9–19.
- L'Abate L. (2008b), A proposal for including distance writing in couple therapy. *Journal of Couple & Rela-*

- tionship Therapy*, 7, 337–362.
- L'Abate L. (2008c), Working at a distance from participants: Writing and nonverbal media [in:] L. L'Abate (Ed.). *Toward a science of clinical psychology: Laboratory evaluations and interventions*, 355–383. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- L'Abate L. (2009), A theory-derived structured interview for intimate relationships. *The Family Psychologist*, 25, 12–14.
- L'Abate L. (2009a), An historical and systematic perspective about distance writing and wellness [in:] J.F. Evans (Ed.). *Wellness & writing connections: Writing for better physical, mental, and spiritual health*, 53–74. Enumclaw, WA: Idyll Arbor, Inc.
- L'Abate L. (2009b), Hurt Feelings: The last taboo for researchers and clinicians? [in:] L. Vangelisti (Ed.). *Feeling hurt in close relationships*, 479–497. New York: Cambridge University Press.
- L'Abate L. (2009-c), *The Praeger handbook of play across the life cycle: Fun from infancy to old age*. Westport, CT: Praeger.
- L'Abate L. (2010), *Sourcebook of interactive exercises in mental health*. New York: Springer-Science.
- L'Abate L. (in press-a), *Hurt feelings: Theory, research, and applications in intimate relationships*. New York: Cambridge University Press.
- L'Abate L. (in press-b), Psychotherapy consists of homework assignments: A radical iconoclastic conviction [in:] H. Rosenthal (Ed.). *Favorite Counseling and Therapy Homework Techniques: Classic Anniversary Edition*, New York: Routledge.
- L'Abate L. (in press-c), Workbooks: Written interactive practice exercises [in:] L. L'Abate & D. A. Kaiser (Eds.). *Handbook of Technology in Psychology, Psychiatry, and Neurology: Theory, Research, and Practice*, New York: Nova Science Publishers.
- L'Abate L., Boyce J., Fraizer I. & Russ D.A. (1992), Programmed writing: Research in progress. *Comprehensive Mental Health Care*, 2, 45–62.
- L'Abate L. & Cusinato M. (2007), Linking theory with practice: Theory-derived interventions in prevention and family therapy. *The Family Journal: Counseling and Psychotherapy with Couples and Families*, 15, 318–327.
- L'Abate L., Cusinato M., Maino E., Colesso W. & Scilletta C. (2010), *Relational competence theory: Research and mental health applications*. New York: Springer-Science.
- L'Abate L. & Sweeney, L.G. (Eds.) (2010), *Research on distance writing in mental health*. Manuscript submitted for publication and waiting for editorial decision.
- L'Abate L. & Weinstein, S. E. (1987), *Structured enrichment programs for couples and families*. New York: Brunner/Mazel.

Przywiązani... do pracy. Zaangażowanie w pracę jako odzwierciedlenie stylu przywiązania

MALWINA SZPITALAK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

STRESZCZENIE

Artykuł ma charakter przeglądowy. Jego głównym celem jest zaprezentowanie związków pracoholizmu ze stylem przywiązania wykształconym przez jednostkę w okresie niemowlęctwa. Rozważania rozpoczęto od przedstawienia zjawiska pracoholizmu, jego znaczenia oraz statusu w piśmiennictwie i aktualnych systemach klasyfikacji zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Zaprezentowano także podstawowe założenia klasycznej teorii przywiązania Bowlby'ego (1969/2007). Związki pomiędzy pracoholizmem a stylem przywiązania zdemontrowano na podstawie wyników badań Hazan i Shavera (1990). Dokonano również próby syntetycznego zaprezentowania różnych typologii pracoholików w odniesieniu do rozpatrywanych wzorców przywiązania.

Słowa kluczowe: pracoholizm, teoria przywiązania, więź

Głównym celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie związków między pracoholizmem a przywiązaniem. Artykuł ma charakter teoretyczno-przeglądowy; zawarto w nim opis badań dotyczących tego zagadnienia, jak również propozycje teoretycznego opisanie i wyjaśniania związków między zaangażowaniem w pracę a przywiązaniem. Jak dotąd zagadnienie to było bardzo rzadko badane, wydaje się zatem, że podniesienie tego problemu może być interesujące zarówno dla badaczy pracoholizmu, jak i dla badaczy przywiązania.

PRACOHOLIZM

Termin „pracoholizm”, wprowadzony przez Oatesa (1971), dotyczy nadmiernej potrzeby pracowania, istotnie zakłócającej kondycję zdrowotną, zadowolenie z życia oraz funkcjonowanie społeczne jednostki. W nowszych ujęciach pracoholizm traktuje się jako zachowanie i poznanie ukierunkowane na pracę (Harpaz i Snir, 2003). Wojdyło (2003) proponuje rozpatrywać pracoholizm w kategoriach uzależnienia od zajęcia i utrzymuje, iż „przymusowy styl pracy może przejawiać się w każdej formie aktywności ukierunkowanej na cel” (s. 35). Pracoholizm jawi się więc w części definicji jako określony wzorzec zachowania nieograniczony wyłącznie do aktywności zawodowej.

Konsekwencje uzależnienia od pracy znajdują swoje odzwierciedlenie we wszystkich sferach funkcjonowania podmiotu. Do najistotniejszych następstw pracoholizmu dla zdrowia psychicznego zalicza się: chroniczne zmęczenie, stany depresyjne, nastrój dysforyczny, zaburzenia poznawcze (osłabienie pamięci, zaburzenia procesów myślowych, trudności w koncentrowaniu uwagi), trudności z umiejscawianiem zdarzeń w czasie, zaburzenia snu, zaburzenia emocjonalne, narastające zniecierpliwienie, nieumiejętność zrelaksowania się (np. Kalinowski, Czuma, Kuć i Kulik, 2005), jak również zwiększone ryzyko wystąpienia uzależnienia od substancji psychoaktywnych (Kiechel, 1989). Pracoholizm wiąże się także z pogorszeniem zdrowia somatycz-

nego – współwystępuje m.in. z chorobą niedokrwienną serca (Booth-Kewley i Friedman, 1987), bólami głowy (Frąszczak, 2002), alergiami, niestrawnością czy wrzodami żołądka (Robinson, 1998a). Szczegółowego przeglądu związku pracoholizmu z poszczególnymi chorobami dokonują Vodanovich, Piotrowski i Wallace (2007). Do głównych następstw uzależnienia od pracy w funkcjonowaniu zawodowym zalicza się przede wszystkim: spadek efektywności (Vodanovich i Piotrowski, 2006), nieumiejętność współpracy i konfliktowość (Porter, 1996), niezdolność delegowania zadań (Spence i Robbins, 1992), wyznaczanie nierealnych celów, trudności komunikacyjne (Porter, 2001), przedkładanie samorealizacji nad efektywność pracy grupowej nad projektem (Porter, 1996), obniżenie kreatywności (Fassel, 1990) i niechęć do podejmowania ryzyka (Killinger, 2007). Z punktu widzenia tematyki poruszanej w niniejszym artykule, najistotniejsze znaczenie zdają się mieć następstwa pracoholizmu o charakterze społecznym. Należą do nich między innymi: zaniedbywanie relacji rodzinnych i koleżeńskich (np. Snir i Harpaz, 2004), redukcja kontaktów towarzyskich do relacji ze znajomymi z pracy (Bortkowski i in., 2001), narastające poczucie alienacji (Kalinowski i in., 2005), trudności w podtrzymywaniu współpracy zespołowej (Spruell, 1987) oraz przenoszenie zawyżonych standardów na dziecko (Pietropinto, 1986).

Pomimo że pracoholizm jest przez klinicystów spostrzegany jako zjawisko coraz bardziej rozpowszechnione (np. Howerton, 2004; Kemeny, 2002) i zagrażające zdrowiu (np. Vodanovich i in., 2007), a w skrajnych przypadkach nawet życiu jednostki (Nishiyama i Johnson, 1997), zaburzenie to nie doczekało się jeszcze ujednoczonych kryteriów diagnostycznych ani miejsca w najnowszych systemach klasyfikacji zaburzeń psychicznych (Wciórka, 2008; WHO, 2000). Trudności z umiejscowieniem pracoholizmu w systemach klasyfikacji zaburzeń psychicznych jako odrębnej jednostki nozologicznej mają swoje źródło – jak się wydaje – w kilku problemach związanych z rozumieniem zjawiska uzależnienia od pracy (por. Szpitalak, 2008).

Przed wszystkim trudności w dojsciu do ujednoczonego stanowiska wiążą się z samą terminologią (Spence i Robbins, 1992). Część badaczy utożsamia pracoholizm z uzależnieniem (McMillan, O'Driscoll, Marsh i Brady, 2001; Spence i Robbins, 1992), inni odnoszą go przede wszystkim do psychopatologii osobowości (Rohrlich, 1981; Wojdyło, 2006), niektórzy dostrzegają analogie do mechanizmów kształtowania i podtrzymywania zaburzeń jedzenia (Robinson, 2000), jeszcze inni sprowadzają pracoholizm do jednej z form zaburzeń zachowania (Klimasiński, 2000). Warto zwrócić uwagę, że istnieją również zwolennicy stanowiska, jakoby pracoholizm mieścił się w kategorii zachowań będących przejawem zdrowia psychicznego i umiejętnej adaptacji do wymogów rynku pracy (LaBier, 1989), a nawet propagatorzy teorii, iż pracoholizm jest czymś pozytywnym (Schultz i Schultz, 2002, Machlowitz, 1980). Tego typu niezgodność już na etapie rozstrzygnięcia, czy dane zjawisko traktować jako przejaw patologii czy też nie, jest z pewnością znaczącym czynnikiem utrudniającym opracowanie sformalizowanej diagnostyki i leczenia.

Kolejną, jak się wydaje specyficzną dla pracoholizmu, przyczyną trudności w wypracowaniu jednoznacznego stanowiska wobec natury uzależnienia od pracy jest jego społeczna akceptacja i wzmacnianie objawów (por. np. Golińska, 2006). W literaturze można wręcz spotkać stwierdzenia, jakoby pracoholizm był „uzależnieniem najbardziej nagradzanym w naszej kulturze” (Spruell, 1987, s. 44), czy też zaburzeniem „często chwalonym, nagradzanym, oczekiwanym, wręcz wymaganym” (Furnham, 1997, s. 220).

Ostatnim istotnym punktem spornym jest podejście do etiologii pracoholizmu. Stanowiska określające przyczyny pracoholizmu można podzielić na: 1) poznawcze (np. Mellibruda, 1997), 2) psychoanalityczne (np. Pietropinto, 1986), 3) „osobowościowe” (np. Wojdyło, 2006), 4) neurobiologiczne (np. Feuerlein, 1989, za: Wojdyło, 2003), 5) behawioralne (np. Klimasiński, 2000; Robinson, 1998b). Podejście Hazan i Shavera (1990), które będzie przedmiotem niniejszego artykułu, wpi-

suje się w ostatni z wymienionych nurtów, chociaż czerpie swe źródła z tradycji psychoanalitycznej.

PRZYWIĄZANIE

Punktem wyjścia dla Hazan i Shavera (1990) była teoria przywiązania¹, zaproponowana przez Bowlby'ego (1969/2007), a rozbudowana i popularyzowana między innymi przez Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978). Przywiązanie jest przez Bowlby'ego (1969/2007) definiowane jako specyficzny rodzaj relacji społecznej, oparty na emocjonalnej więzi, wykształcany początkowo pomiędzy dzieckiem a opiekunem (zwykle matką), następnie z innymi osobami (dokładny opis zmian rozwojowych w zakresie przywiązania – Bowlby, 1969/2007, s. 236–240).

Fundamentalnym celem natury ludzkiej jest, w myśl teorii Bowlby'ego (1969/2007), wytworzenie więzi emocjonalnych z wybranymi osobami. Relacje takie pełnią funkcję ochronną dla jednostki, pozwalają także na naukę niezbędnych do przetrwania czynności. Do podstawowych komponentów przywiązania Bowlby (1969/2007) zalicza: 1) podtrzymanie (fizycznej i emocjonalnej) bliskości (*proximity maintenance*) rozumiane jako poszukiwanie bliskości oraz opór przed separacją z obiektem przywiązania (początkowo dotyczy to rozłączenia fizycznego, w następnych okresach – także emocjonalnego), 2) bezpieczną bazę (*secure base*) związaną z podstawą podejmowania aktywności „pozaprzywiazaniowych”², np. czynności eksploracyjnych, 3) bezpieczne schronienie (*safe haven*) utożsamiane z możliwością znalezienia w relacji uspokojenia, wsparcia itp. Według Bowlby'ego dążenie do wykształcenia przywiązania nie powinno być sprowadzane do realizacji popędów (np. związanych z zaspokojeniem głodu przez niesamodzielne w początkowych okresach życia dziecko). Podkreśla on wielokrotnie, iż przywiązanie posiada status pierwotnej, nie wtórnej, tendencji dążeniowej jednostki, której nie należy redukować do popędu (por. Żechowski i Namysłowska, 2008).

Główne style przywiązania³ wyodrębnione przez kontynuatorkę idei Bowlby'ego (1969/2007), Ainsworth (Ainsworth i in., 1978), to: 1) styl bezpieczny (tłumaczony również jako „ufny”; *secure attachment*), 2) styl ambiwalentno-lękowy (*insecure resistant attachment*), 3) styl unikający (określany także jako lękowo-unikający; *insecure avoidant attachment*). Te dwa ostatnie określenia można jako style pozabezpieczne.

Opiekun jednostek przywiązanych bezpiecznie jest zazwyczaj osobą wrażliwą na sygnały wysyłane przez dziecko i odpowiadającą na nie, co pozwala dziecku czuć się bezpiecznie i zachęca je do podejmowania czynności eksploracyjnych. Podstawą bezpiecznego, ufego stylu przywiązania jest przewidywalność (*predictability*) i relacja oparta na czułości i ciepłe (*affectionate bond*) (Bowlby, 2007). Dzieci przywiązane bezpiecznie mogą odczuwać dyskomfort w chwili rozdzielenia z opiekunem, jednak ufają, że ten powróci, a w chwili ponownego spotkania z zadowoleniem go witają.

W stylach ukształtowanych na podłożu lękowym (ambiwalentny oraz unikający) nie neguje się możliwości obecności przejawów przewidywalności i ciepłej relacji, jednak występują one w zdecydowanie mniejszym nasileniu niż w stylu bezpiecznym. Zdaniem Ainsworth i jej współpracowników (1978), osoby przywiązane w sposób ambiwalentno-lękowy systematycznie doświadczały niespójnych i nieregularnych odpowiedzi na przejawiane potrzeby. Ich opiekun bywa albo niedostępny, albo wręcz nadmiernie reagujący na ich sygnały, w następstwie czego dzieci takie stają się obiektem nadmiernego zaabsorbowania osoby opiekuna, co utrudnia aktywności eksploracyjne. W wyniku separacji z opiekunem dzieci przywiązane lękowo-ambiwalentnie odczuwają zwykle silny stres, natomiast po ponownym połączeniu z opiekunem manifestują zarówno złość, jak i chęć zbliżenia. Przywiązanie lękowo-ambiwalentne stanowi czynnik ryzyka wystąpienia zaburzeń psychicznych, zarówno w okresie dzieciństwa, jak i dorosłości (Bowlby, 2007).

Opiekun osób przywiązanych unikająco jest w literaturze określany jako „odrzucający” czy „odpychający” dziecko (*dismissing parent*) (Hazan i Shaver, 1990, s. 271) bądź „nieobecny” (Goodman i Scott, 2000, s. 228). Konsekwencją takiego systematycznego odrzucania dziecka i niereagowania na znaczną część jego potrzeb jest zazwyczaj niechęć do kontaktu z opiekunem po sytuacji separacji. Unikająco przywiązane dziecko czuje niewielki dyskomfort po oddzieleniu od opiekuna, którego unika lub ignoruje w chwili ponownego spotkania (Ainsworth i in., 1978).

KONSEKWENCJE STYLU PRZYWIĄZANIA DLA FUNKCJONOWANIA PSYCHICZNEGO JEDNOSTKI

Konsekwencje stylu przywiązania wykształconego we wczesnym okresie życia człowieka dla jego dalszego funkcjonowania są uznanym faktem. Bowlby (1969/2007, s. 16) przekonuje, iż „konieczność doświadczania przez dziecko w okresie niemowlęcym i przez całe dzieciństwo ciepłego, intymnego i trwałego związku z matką (lub osobą zastępującą matkę), w którym oboje znajdują zadowolenie i radość” stanowi podstawowy warunek zdrowia psychicznego. Król-Kuczkowska (2008) stoi na stanowisku, że „wszystkie niezbędne do prawidłowego funkcjonowania psychologiczne umiejętności (...) powstają w obrębie relacji przywiązaniowej” (s. 85). Wśród klinicystów można spotkać pogląd, iż ogólny „klimat emocjonalny” ma większe znaczenie w kształtowaniu się matrycy przywiązania, wykorzystywanej w okresie dorosłości do budowania związków z innymi osobami, niż pojedyncze dramatyczne wydarzenia doświadczane przez dziecko (tamże). Zachowania przywiązaniowe i jakości relacji wypracowanych w dzieciństwie są kontynuowane w późniejszych okresach życia człowieka (Bowlby, 1969/2007). W dorosłości zachowania przywiązaniowe aktywizowane są w sytuacjach zagrożenia lub silnego stresu (tamże).

Sam Bowlby (1980) postuluje także, by opracowana przez niego teoria stanowiła punkt wyjścia w rozważaniach nad etiologią różnych syndromów psychopatologicznych. Podczas gdy podejmowanie zachowań przywiązaniowych inicjowanych w sytuacjach okołokryzysowych stanowi normę rozwojową nawet w wieku dorosłym, pewne następstwa wykształcenia określonego wzorca pozabezpieczanej więzi noszą często znamiona patologii. Stwierdzono, między innymi, że styl przywiązania znajduje swoje odzwierciedlenie w strukturze osobowości (Bowlby, 1969/2007; Rohrlach, 1981), dojrzałości mechanizmów obronnych, reakcji na stres i sytuacji kryzysowe (Pilecki, 2008), podwyższonej predyspozycji do zaburzeń emocjonalnych w okresie dzieciństwa (Goodman i Scott, 2000), jakości i trwałości relacji interpersonalnych (Bowlby, 2007), częstości doświadczania objawów depresyjnych (Armsden i Greenberg, 1987) czy psychosomatycznych (Hazan i Shaver, 1990; Schier, 2005), zwiększeniu ryzyka pracoholizmu (Hazan i Shaver, 1990), prawidłowości przebiegu procesów regulacji emocji (Fonagy, 2001; Sroufe, 1997), jak również jakości funkcjonowania systemu rodzinnego (Żechowski i Namysłowska, 2008).

Hazan i Shaver (1990) założyli, że w okresie dorosłości aktywność zawodowa odpowiada funkcjonalnie aktywności eksploracyjnej podejmowanej przez dziecko. Autorzy traktują pracę osób dorosłych jak zabawę i eksploatację dzieci i są zdania, że przejawy manifestacji stylu przywiązania w okresie dorosłości można obserwować przede wszystkim w obszarze związków intymnych jednostki oraz jej aktywności zawodowej. Na tej podstawie postanowili sprawdzić związki pomiędzy wypracowanymi w okresie dzieciństwa stylami przywiązania a zaangażowaniem w pracę. Analogicznie do stylów przywiązania wyodrębnili oni trzy typy orientacji na pracę: typ bezpieczny, typ lękowo-ambiwalentny oraz typ unikający.

STYL PRZYWIĄZANIA A AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA

W następstwie analizy wyników przeprowadzonych badań, Hazan i Shaver (1990) stwierdzają, iż – w zależności od ukształtowanego w dzieciństwie stylu przywiązania – jednostka przejawia odmienne zaangażowanie w aktywność zawodową. Jedynie w przypadku osób, które wypracowały z opiekunem relację opartą na poczuciu bezpieczeństwa zaangażowanie w pracę nie ma zazwyczaj znamion patologii. W zdecydowanej większości przypadków nadmiernego zaangażowania w pracę aktywność zawodowa pełni funkcje kompensacyjne – umożliwia zaspokojenie potrzeb (np. kontroli nad własnym życiem) oraz stanowi zastępczą, zazwyczaj również wysublimowaną, formę wyładowywania złości, napięcia czy redukcowania lęku przed odrzuceniem (Rohrlich, 1981). Praca może być także traktowana jako sytuacja społeczna ustrukturyzowana w sposób umożliwiający pracoholikowi „wejście” w określone relacje z innymi osobami (Golińska, 2008), na tyle niezagrażająca, że jako zastępcza forma „pozwala” jednostce realizować potrzebę zajęcia w relacji interpersonalnej zarówno pozycji submisyjnej, jak i dominującej.

Bezpieczna orientacja na pracę

Bezpieczny styl przywiązania wiąże się z pozytywnym podejściem do aktywności zawodowej, czerpaniem z niej satysfakcji oraz niezaburzonymi relacjami społecznymi. W porównaniu z osobami o zaburzonym charakterze więzi⁴ jednostki przywiązane bezpiecznie są mniej skłonne do odkładania pracy w czasie i doświadczenia najmniejszej trudności związanych z wykonywaniem zadań (Hazan i Shaver, 1990). Ponadto czują się zwykle akceptowane w środowisku zawodowym i deklarują zadowolenie z jakości czasu wolnego. Osoby te nie dopuszczają do sytuacji, w której praca miałaby negatywny wpływ na ich zdrowie oraz relacje społeczne.

Osoby przywiązane bezpiecznie są pewne siebie w pracy, z której czerpią dużą satys-

fakcję. Deklarują, iż rzadko odczuwają one lęk przed porażką w sferze aktywności zawodowej. W związku z tym, że relacje interpersonalne znajdują się na wysokiej pozycji w ich hierarchii wartości, nawet jeśli angażują się w dodatkową pracę, nie dopuszczają, by interferowała ona z kontaktami społecznymi. Osoby charakteryzujące się bezpiecznym stylem przywiązania zwykle nie traktują aktywności zawodowej jako środka „zastępczego”, kompensującego niezaspokojoną potrzebę miłości i bliskości. Nie posługują się również pracą jako obszarem, w który można uciec przed zaangażowaniem się w interakcje społeczne.

Lękowo-ambiwalentna orientacja na pracę

Dla jednostek przywiązanych lękowo-ambiwalentnie praca przyjmuje charakter kompulsji i stanowi „narzędzie” do zaspakajania potrzeby uznania i podziwu ze strony otoczenia. Zdecydowana większość przedstawicieli lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania preferuje pracę z innymi osobami (a nie w samotności), przy jednoczesnym przekonaniu, iż są one niedoceniane i nierozumiane przez otoczenie, w tym współpracowników. Za podstawową motywację do pracy w tej grupie Hazan i Shaver (1990) uznają chęć otrzymywania aprobaty ze strony otoczenia. Osoby te charakteryzuje niska satysfakcja z aktywności zawodowej, a niewysoką produktywność tłumaczą one negatywnym wpływem niezadowolającej jakości relacji społecznych. Obawiają się one odrzucenia wynikającego z oceny poziomu ich pracy jako niewystarczającego, toteż angażując się w pracę, starają się sobie „zasłużyć” na akceptację społeczną. Pomimo faktu, że osoby przejawiające lękowo-ambiwalentny styl przywiązania preferują pracę z innymi, niechętnie delegują zadania. Tendencją ta, charakterystyczna zresztą dla pracoholicznego wzorca zachowania, wynikać może z nadmiernej potrzeby kontroli (por. Killinger, 2007), będącej najprawdopodobniej konsekwencją nadopiekuńczości opiekuna i jego nadmiernego ingerowania w doświadczenia dziecka (Ainsworth i in., 1978). Jednostki te

zazwyczaj nie są także usatysfakcjonowane wysokością swoich zarobków. Hazan i Shaver (1990) wykazali, iż przedstawiciele tego stylu przywiązania cechuje najniższa średnia wysokość płacy (nawet przy kontroli wykształcenia). Chociaż autorzy za jedno z ograniczeń swoich badań uznają niemożność odpowiedzenia na pytanie, jak styl przywiązania wiąże się z aktualnym poziomem wykonywania pracy (wydajnością pracownika), stwierdzają, że fakt, iż osoby o lękowo-ambiwalentnym stylu przywiązania mają najniższy średni dochód, może sugerować, że „typ przywiązania rzeczywiście wpływa na jakość wykonywanej pracy” (s. 279).

Unikająca orientacja na pracę

Unikająco przywiązane osoby traktują pracę jako środek umożliwiający ucieczkę od zaangażowania w bliskie relacje interpersonalne. Podobnie jak jednostki prezentujące lękowo-ambiwalentny styl przywiązania, osoby przywiązane unikająco odczuwają zazwyczaj niskie zadowolenie z aktywności zawodowej. W przeciwieństwie do nich jednak, osoby prezentujące unikający styl przywiązania wolą pracować w samotności niż z innymi osobami. Ponadto także u nich zaangażowanie w pracę ma postać kompulsji. Osoby te najczęściej spośród przedstawicieli wszystkich typów przywiązania deklarują poczucie lęku i zdenerwowania w przypadku zaprzestania zaangażowania się w aktywność zawodową. Osoby te spełniają wszystkie trzy kryteria zaproponowanej przez Spence i Robbins (1992) „triady pracoholicznej” – nadmiernie angażują się w pracę, wykazują niskie zadowolenie z pracy oraz odczuwają przymus pracy (silny lęk i poczucie dyskomfortu w sytuacjach, w których nie są aktywne zawodowo). Przejawiają niechęć wobec wolnego czasu i skrajnie niskie zadowolenie z jakości jego spędzania. Zdaniem osób przywiązanych unikająco praca wywiera negatywny wpływ na ich zdrowie oraz na jakość ich relacji społecznych. Chociaż średnie wynagrodzenie osób przywiązanych unikająco nie różni się istotnie od śred-

niej płacy osób przywiązanych bezpiecznie, te pierwsze przejawiają zdecydowanie niższą satysfakcję z pracy.

Pozabezpieczne style przywiązania a wybrane typologie pracoholizmu

Jak wspomniano wyżej, zjawisko pracoholizmu wiąże się z licznymi niejednoznacznościami, także na etapie samej diagnostyki i podjęcia decyzji, czy pacjent pracoholikiem jest, czy też nie. Te nieścisłości znalazły odzwierciedlenie w licznych typologiach pracoholików (Beilin, 2001; Fassel, 1990; Killinger, 2007; Naughton, 1987; Oates, 1971; Peiperl i Jones, 2001; Robinson, 1998b; Rohrllich, 1981; Scott, Moore i Miceli, 1997; Spence i Robbins, 1992), jak również w – odmiennych u różnych badaczy zjawiska – kryteriach różnicujących patologiczne formy angażowania się w aktywność zawodową od niepatologicznych (Fassel, 1990; Killinger, 2007; Mosier, 1983; Naughton, 1987; Robinson, 1998b; Scott i in., 1997; Spence i Robbins, 1992; Wojdyło, 2005).

Bezpieczny styl przywiązania najczęściej zdają się reprezentować entuzjaści pracy (traktowani przez autorki jako niepracoholicy) w typologii Spence i Robbins (1992), których – pomimo intensywnego zaangażowania w pracę – charakteryzuje wysoki stopień zadowolenia z wykonywanych aktywności oraz brak wewnętrznego przymusu pracowania. Znacznie więcej typów pracoholików odpowiada pozabezpiecznym stylom przywiązania. W poniższej tabeli zaprezentowano w skrócie poszczególne typy oraz przyporządkowane im style. Wyodrębniono je, biorąc pod uwagę charakterystykę danego typu pracoholika z poszczególnych typologii oraz nadrzędny cel nadmiernego zaangażowania w pracę. W charakterystyce pracoholików zaklasyfikowanych jako lękowo-ambiwalentni dominującym celem było pozyskanie aprobaty społecznej. W przypadku pracoholików przywiązanych unikająco główne cele intensywniej aktywności zawodowej były bardziej zróżnicowane (por. tabela 1).

Tabela 1. Wybrane typy pracoholików reprezentujących dany styl przywiązania*

Autor typologii	Typ pracoholika	Charakterystyka typu pracoholika	Nadrzędny cel nadmiernego zaangażowania w aktywność zawodową	Styl przywiązania
Robinson (1998b)	pracoholik nieugięty (<i>relentless workaholic</i>)	kompulsywny charakter pracowania; przedkładanie aktywności zawodowej ponad relacje interpersonalne; poczucie bycia niedocenianym i nierozumianym przez współpracowników	pozyskanie uznania społecznego	lękowo-ambiwalentny
	pracoholik z deficytem uwagi (<i>attention deficit workaholic</i>)	nietolerancja przerw w pracy i czasu wolnego; kompulsywny charakter pracowania; silny przymus angażowania się w pracę; często zaniżona produktywność; wysoka niechęć do delegowania zadań; preferowanie pracy indywidualnej; przekonanie o byciu niedocenianym i nierozumianym przez współpracowników	zaspokojenie zapotrzebowania na stymulację	unikający
Killinger (2007)	zadowolacz (<i>pleaser</i>)	wysokie nasilenie lęku związanego z poczuciem bycia nieaprobowanym w środowisku zawodowym; wysoka wrażliwość na krytykę	pozyskanie akceptacji społecznej	lękowo-ambiwalentny
	kontroler (<i>controller</i>)	silna potrzeba niezależności oraz samodzielności w wykonywanych aktywnościach zawodowych; kompulsywny charakter pracowania; wysokie napięcie i lęk w sytuacji zaniechania aktywności zawodowej	redukcja lęku	unikający
Rohrlich (1981)	wrogi** pracoholik (<i>angry, hostile work addict</i>)	zaangażowanie w pracę jako zastępcza forma rozładowania napięcia związanego z lękiem przed odrzuceniem	ekspresja złości i frustracji	lękowo-ambiwalentny
	zawstydzony pracoholik (<i>ashamed work addict</i>)	skrajnie niskie poczucie własnej wartości kompensowane aktywnością zawodową	pozyskanie akceptacji społecznej	lękowo-ambiwalentny
	rywalizujący pracoholik (<i>competitive work addict</i>)	chęć dominowania nad innymi; potrzeba manifestacji swojej wyższości i siły	pozyskanie uznania społecznego	lękowo-ambiwalentny
	samotny pracoholik (<i>friendless, lonely work addict</i>)	silna potrzeba poczucia bycia akceptowanym przez współpracowników	pozyskanie akceptacji społecznej	lękowo-ambiwalentny
	uciekinier (<i>escapist work addict</i>)	silna nietolerancja osobistej sytuacji pozazawodowej	ucieczka przed intymną relacją	unikający
	pre- i postpsychotyczny pracoholik (<i>pre- or postpsychotic work addict</i>)	praca jako struktura zastępcza umożliwiająca pozyskanie kontroli nad częścią życia związaną z aktywnością zawodową; obszary pozazawodowe nieuporządkowane i niepewne	zaspokojenie potrzeby kontroli nad własnym życiem	unikający

* Posłużono się typologią Ainsworth i in. (1978), przy czym warto zauważyć, że – uwzględniając postulowany przez Main i Solomon (1986) styl zdeorganizowany/zdezorientowany – można by poszerzyć omawiane relacje między typem pracoholika a stylem przywiązania o robinsonowski (1998b) typ bulimiczny charakteryzujący się naprzemiennym skrajnym zaangażowaniem w pracę i całkowitym brakiem zainteresowania sprawami zawodowymi.

** Ten typ pracoholika tłumaczony jest w literaturze polskojęzycznej także jako „kompulsywny pracoholik” (Gołńska, 2008, s. 29).

UWAGI KOŃCOWE

Powiązanie stylu przywiązania z aktywnością zawodową wydaje się interesującym polem empirycznej eksploracji. Jak słusznie zauważają Hazan i Shaver (1990), podjęto niewiele badań ukierunkowanych na doprecyzowanie zależności między patologicznym stylem przywiązania a patologicznym zaangażowaniem w pracę. Co ciekawe, obie koncepcje – zarówno teorię Bowlby'ego (1969/2007), jak i pierwszą publikację⁵ na temat pracoholizmu (Oates, 1971) – opublikowano w zbliżonym czasie. Tematyka zaproponowana przez Hazan i Shavera (1990) oraz wyniki ich badań wydają się mieć duże znaczenie jako głos uzupełnienia w rozważaniach nad etiopatogenezą pracoholizmu. Istotne jest to dodatkowo w obliczu roli, jaką dla psychoterapeuty ma uwzględnienie w toku leczenia stylu przywiązania wykształconego przez pacjenta w okresie dzieciństwa i powielanego w „dorosłych” związkach (np. Gulla, 2008; Król-Kuczkowska, 2008).

Warto podkreślić, iż błędem byłoby ograniczanie rozumienia pracoholizmu wyłącznie do czasowego wymiaru zaangażowania w pracę. W latach osiemdziesiątych istniały wprawdzie takie stanowiska (np. Mosier, 1983), jednakże doczekały się krytyki (np. Wojdyło, 2003; por. Bańka, 2005). Hazan i Shaver (1990), których badania tu przytoczono, nie precyzują dokładnie – poza podkreśleniem, że traktują aktywność zawodową jako ekwiwalent dziecięcej aktywności eksploracyjnej – co rozumieją poprzez „zaangażowanie w pracę”. W metodologii nacisk kładli na pomiar satysfakcji z pracy, pomiar jakości spędzania czasu wolnego oraz stosunku do niego oraz decydowanie przez uczestników badania, która z dwu alternatyw („moja praca”, „moje relacje interpersonalne”) jest bardziej adekwatna w odniesieniu do takich stwierdzeń, jak na przykład: „daje mi więcej przyjemności”, „jest dla mnie ważniejsza”, czy „przynosi mi więcej przykrości” itp.

Zastrzeżenia może budzić narzędzie zastosowane do wyznaczenia stylu przywiązania charakterystycznego dla danej jednostki (wykorzystane wcześniej w badaniach Hazan i Shavera, 1987). Osobom badanym zaprezentowano trzy krótkie opisy (np. dla stylu bezpiecznego brzmiał on następująco: „Uważam, że stosunkowo łatwo nawiązuje bliskie relacje z innymi osobami i czuję się dobrze, będąc zależnym od innych. Rzadko niepokoję się, że zostanę porzucony albo tym, że ktoś zbyt blisko się do mnie zbliży” – Hazan i Shaver, 1990, s. 272). Następnie proszono uczestników badania o to, by określili, który opis najbardziej adekwatnie opisuje ich osobę. Nie ujmując niczego metodologii zastosowanej przez Hazan i Shavera (1990), zasadne wydaje się rozważenie zreplicowania badań przy zastosowaniu alternatywnych narzędzi mierzących style przywiązania (np. Bartholomew i Horowitz, 1991; Griffin i Bartholomew, 1994; Ognibene i Collins, 1998), jak również przy użyciu wystandaryzowanej miary uzależnienia od aktywności zawodowej (np. Golińska, 2005; Hornowska i Paluchowski, 2007).

Obecnie autorka niniejszego artykułu jest w trakcie przeprowadzania badania ukierunkowanego na sprawdzenie, które style przywiązania są predyktorami nadmiernego zaangażowania w aktywność zawodową. W tym celu postanowiono wykorzystać polskie tłumaczenie narzędzia do pomiaru pracoholizmu WART (Robinson i Philips, 1995) autorstwa Mieścickiej (2003) oraz tłumaczenie własne kwestionariusza do pomiaru stylów przywiązania RSQ (Griffin i Bartholomew, 1994). Badania wstępne na próbie około 250 osób w wieku 19-68 lat wykazały zadowalającą rzetelność skali RSQ (α Cronbacha = 0,72). Jednak w związku z tym, że projekt jest jeszcze w bardzo wstępnej fazie i obydwoma narzędziami przebadano zaledwie kilkadziesiąt osób, nie zaprezentowano tutaj dotychczasowych wyników.

PRZYPISY

¹ Teoria przywiązania bywa również określana w literaturze polskojęzycznej jako teoria więzi (Schier, 2005, 2008).

² Za „zachowanie przywiązaniowe” uznaje się „każdy taki rodzaj zachowania, który prowadzi do poszukiwania bliskości z wybraną drugą osobą, postrzeganą najczęściej jako silniejsza i mądrzejsza” (Schier, 2008, s. 37). Bowlby (1969/2007) zwraca uwagę, że elementem zachowania przywiązaniowego jest także dążenie do podtrzymania już wykształconej bliskości z inną osobą.

³ W kolejnych doniesieniach innych autorów pojawiają się następne style przywiązania – np. styl zdeorganizowany/zdezorientowany (*disorganized/disoriented attachment*) (Main i Solomon, 1986), jak również kolejne typologie bogatsze w nowe kryteria różnicujące style przywiązania, np. uwzględniające stosunek do własnej osoby w powiązaniu ze stosunkiem do obiektu przywiązania (np. Bartholomew, 1990; Bartholomew i Horowitz, 1991) – style: bezpieczny (*secure*), zaaosorbowany (*preoccupied*), obojętny/lekceważący (*dismissing*) oraz lękowy (*fearful*). Jednakże, w niniejszym artykule skoncentrowano się na klasycznej typologii, ponieważ ta właśnie była przedmiotem badań Hazan i Shavera (1990), których wyniki się tu przytacza.

⁴ Zdaniem Pileckiego (2008) przywiązanie bezpieczne jest przywiązaniem „zdrowym”, natomiast przywiązanie lękowo-ambiwalentne oraz unikające – mają charakter zaburzony. Nie jest to jednak pogląd powszechny – Sroufe, Carlson, Levy i Egeland (1999) stwierdzają, że „wczesne lękowe przywiązanie nie jest rozpatrywane jako psychopatologia «jako taka» lub jako bezpośrednia przyczyna psychopatologii, ale jako inicjator ścieżek prawdopodobnie powiązanych z późniejszą patologią” (s. 1). Król-Kuczkowska (2008) stopniuje style przywiązania ze względu na nasilenie patologii, jaka się z nimi wiąże – za najbardziej zaburzony uważa ona styl zdeorganizowany. Warto zwrócić uwagę na możliwość intraindywidualnego zróżnicowania stylów przywiązania (Goodman i Scott, 2000), jak również dopuszczenie „adaptacyjnej” interpretacji procesu kształtowania się określonego stylu – możliwe, że pozabezpieczny styl przywiązania dziecka jest przystosowawczą reakcją na niesprzyjające warunki środowiskowe (tamże).

⁵ Chodzi tu przede wszystkim o wprowadzenie terminologii oraz próbę scharakteryzowania zjawiska pracoholizmu u doświadczających go osób, nie zaś o wzmianki sygnalizujące jedynie istnienie zjawiska, takie jak np. te dotyczące „nerwicy niedzielnej” czy „szalu pracy” (Gebaattel, 1954; za: Wojdyło, 2003).

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall, S. (1978), *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Armsden G.C., Greenberg M.T. (1987), The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427–454.
- Bańka A. (2005), Psychologia pracy [w:] J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej, 281–320. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bartholomew K. (1990), Adult avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147–178.
- Bartholomew K., Horowitz L.M. (1991), Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226–244.
- Beilin E. (2001), *Workaholism as addiction*. Źródło: <http://www.bgu.ac.il/~bobbie/sites2001/beilin/addiction.html>.
- Booth-Kewley S., Friedman H.S. (1987), Psychological predictors of heart disease: A quantitative review. *Psychological Review*, 101, 343–362.
- Bortkowski J., Dyrda M., Konarski L., Rokicki B. (2001), *Człowiek w organizacji. Podręczny słownik psychologii zarządzania i dziedzin pokrewnych*. Warszawa: Dom Elipsa.
- Bowlby J. (1969/2007), *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bowlby J. (1980), *Attachment and loss. Vol. 3: Loss: Sadness and depression*. London: Hogarth Press, The Institute of Psycho-Analysis.
- Bowlby R. (2007), Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9, 307–319.
- Fassel, D. (1990), *Working ourselves to death: The high costs of workaholism, the rewards of recovery*. San Francisco, CA: Harper Collins.
- Fonagy P. (2001), *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Frańszczak, A. (2002), Pracoholizm [w:] M. Strykowska (red.). *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia*, 211–233. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Feuerlein W. (1989), *Alkoholismus – Mißbrauch Und Abhängigkeit*. Stuttgart: Thieme.
- Furnham A. (1997), *The psychology of behaviour at work*. Hove: Psychology Press.
- Gebssattel V.E. (1954), *Prolegomena einer medizinischen Anthropologie*. Berlin: Springer.
- Golińska L. (2005), Skala do badania zaabsorbowania pracą. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica*, 9, 17–29.
- Golińska L. (2006), Pracoholizm małżonka i rodzica w percepcji i odczuciach współpartnera i dzieci. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 47–54.
- Golińska L. (2008), *Pracoholizm – uzależnienie czy pasja*. Warszawa: Difin.
- Goodman R., Scott, S. (2000), *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Griffin D.W., Bartholomew, K. (1994), Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430–445.
- Gulla B. (2008), Trudności budowania więzi w procesie psychoterapii pacjentów z chorobami psychosomatycznymi [w:] B. Józefik, G. Iniewicz (red.). *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, 225–245. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harpaz I., Snir, R. (2003), Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations*, 56, 292–320.
- Hazan C., Shaver P.R. (1987), Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511–524.
- Hazan C., Shaver P.R. (1990), Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 270–280.
- Hornowska, E., Paluchowski, J. (2007), *Praca – skrywana obsesja: wyniki badań nad zjawiskiem pracoholizmu*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.
- Howerton M.H. (2004), *The relationship of attributional style, work addiction, perceived stress and alcohol abuse in lawyers in North America*. Źródło: http://education.uncc.edu/cpflower/Flowers_CV.pdf.
- Kalinowski M., Czuma, I., Kuć, M., Kulik, A. (2005), *Praca*. Lublin: Wydawnictwo „Gaudium”.
- Kemeny A. (2002), Driven to excel: A portrait of Canada’s workaholics. *Canadian Social Trends*, 11, 2–7.
- Kiechel W. (1989), The workaholic generation. *Fortune*, 119, 50–62.
- Killinger B. (2007), *Pracoholicy. Szkoła przetrwania*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Klimasiński K. (2000), *Elementy psychopatologii i psychologii klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Król-Kuczkowska A. (2008), Teoria przywiązania jako sposób rozumienia wewnętrznego świata pacjenta [w:] B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, 75–89. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- LaBier, D. (1989), *Modern madness: The hidden link between work and emotional conflict*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Machlowitz M.M. (1980), *Workaholics: Living with them, working with them*. Reading: MA: Addison-Wesley.
- Main M., Solomon, J. (1986), Discovery of an insecure-disorganized disoriented attachment pattern [w:] T.B. Brazelton, M.W. Yogman (red.). *Affective development in infancy*, 95–124. Norwood, NJ: Ablex.
- McMillan L., O’Driscoll M.P., Marsh N.V., Brady E.C. (2001), Understanding workaholism: Data synthesis, theoretical critique, and future design strategies. *International Journal of Stress Management*, 8, 69–91.

- Mellibruda J. (1997), Nalógowa osobowość naszych czasów. *Charaktery*, 2, 14–20.
- Mieścicka L. (2003). *Pracoholizm*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Mosier S. K. (1983), *Workaholics: An analysis of their stress, success and priorities*. Unpublished MA thesis, University of Texas at Austin.
- Naughton T.J. (1987), A conceptual view of workaholism and implications for career counseling and research. *Carrer Developmental Quarterly*, 6, 180–187.
- Nishiyama K., Johnson, J.V. (1997), *Karoshi-Death from overwork: Occupational health consequences of the Japanese production management*. Źródło: <http://workhealth.org/images.cse.map>.
- Oates W.E. (1971), *Confessions of a workaholic. The facts about work addiction*. Nashville: ABINGDON.
- Ognibene T.C., Collins, N.L. (1998), Adult attachment styles, perceived social support and coping strategies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 323–345.
- Peiperl M., Jones, B. (2001), Workaholics and overworkers: Productivity or pathology? *Group and Organization Management*, 26, 369–393.
- Pietropinto A. (1986), The workaholic spouse. *Medical Aspects of Human Sexuality*, 20, 89–96.
- Pilecki M. (2008), Teoria więzi – zarysowanie kontekstu [w:] B. Józefik, G. Iniewicz (red.). *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, 13–23. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Porter G. (1996), Organizational impact of workaholism: Suggestions for researching the negative outcome of excessive work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 70–84.
- Porter G. (2001), Workaholism tendencies and the high potential for stress among co-workers. *International Journal of Stress Management*, 8, 147–164.
- Robinson B.E. (1998a), *Chained to the desk*. New York: University Press.
- Robinson B.E. (1998b), Spouses of workaholics: clinical implications for psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 35, 260–268.
- Robinson B.E., Philips, B. (1995), Measuring workaholism: Content validity of the Work Addiction Risk Test. *Psychological Reports*, 77, 657–658.
- Robinson B.E. (2000), Workaholism: Bringing the gap between workplace, sociocultural, and family research. *Journal of Employment Counseling*, 37, 31–47.
- Rohrlich J.B. (1981), The dynamics of work addiction. *The Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 18, 147–156.
- Schier K. (2005), *Bez tchu i bez słowa. Więź psychiczna i regulacja emocji u osób chorych na astmę oskrzelową*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schier K. (2008), Johna Bowlby’ego teoria przywiązania i psychoanaliza – historia rodzinna [w:] B. Józefik, G. Iniewicz (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, 35–51. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2002), *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scott K.S., Moore, K.S., Miceli M.P. (1997), An exploration of the meaning and consequences of workaholism. *Human Relations*, 50, 287–314.
- Snir R., Harpaz I. (2004), Attitudinal and demographic antecedents of workaholism. *Journal of Organizational Change Management*, 17, 520–536.
- Spence J.T., Robbins, A.S. (1992), Workaholism: Definition, measurement, and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58, 160–178.
- Spruell G. (1987), Work fever. *Training and Development Journal*, 41, 41–45.
- Sroufe L.A. (1997), Psychopathology as an outcome of development. *Development and Psychopathology*, 9, 251–268.
- Sroufe L.A., Carlson, E.A., Levy A.K., Egeland B. (1999), Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Developmental Psychology*, 11, 1–13.
- Szpitalak M. (2008), Pracoholizm: norma, patologia czy adaptacja? *Sztuka Leczenia*, 3–4, 47–57.
- Vodanovich S.J., Piotrowski C. (2006), Workaholism: A critical but neglected factor in O.D. *Organization Development Journal*, 24, 55–60.

- Vodanovich S.J., Piotrowski C., Wallace J.C. (2007), The relationship between workaholism and health: A report of negative findings. *Organization Development Journal*, 25, 70–75.
- Wciórka J. (2008), *Kryteria diagnostyczne według DSM – IV – TR*. Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- WHO (2000), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD – 10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków–Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Wojdyło K. (2003), Charakterystyka problemu uzależnienia od pracy w świetle dotychczasowych badań. *Nowiny Psychologiczne*, 3, 33–50.
- Wojdyło K. (2005), Kwestionariusz Pracoholizmu (WART) – adaptacja narzędzia i wstępna analiza własności psychometrycznych. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 71–84.
- Wojdyło K. (2006), Osobowość pracoholiczna: właściwości i mechanizmy regulacyjne. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 23–36.
- Żechowski C., Namysłowska I. (2008), Teoria przywiązania a rozwój zaburzeń psychicznych [w:] B. Józefik G. Iniewicz (red.). *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, 53–74. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

II. RAPORTY Z BADAŃ

Struktura wartości w późnym dzieciństwie

JAN CIECIUCH
JUSTYNA HARASIMCZUK

Institut Psychologii
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa

ANNA K. DÖRING

Institut für Psychologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Münster

STRESZCZENIE

W ostatnich latach można obserwować wzrost liczby badań struktury wartości dzieci i młodzieży, prowadzonych w modelu teoretycznym Schwartz (1992, 1994). W związku z trudnościami napotkanymi przy stosowaniu metod kwestionariuszowych do badania coraz młodszych osób, podejmowane są próby konstrukcji narzędzi dostosowanych do możliwości poznawczych dzieci. W prezentowanych badaniach 389 dzieci w wieku od 7 do 12 lat wykorzystano polską adaptację skonstruowanego niedawno niemieckiego narzędzia służącego do pomiaru wartości dzieci Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) Döring (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010), składającego się z obrazkowych elementów. Aby zweryfikować hipotezę o kołowej strukturze wartości, zastosowano konfirmacyjne (oparte na teorii) skalowanie wielowymiarowe (MDS).

W celu uchwycenia potencjalnych różnic rozwojowych, przeprowadzono dodatkowe analizy w dwóch grupach wiekowych: młodszych dzieci – w wieku od 7 do 9 lat (1–3 klasa szkoły podstawowej) oraz starszych – w wieku od 10 do 12 lat (4–6 klasa). Za-

równo w całej badanej próbie, jak i podgrupach wiekowych, ujawniła się zróżnicowana struktura wartości uporządkowana na dwóch wymiarach: umacnianie siebie – przekraczanie siebie oraz otwartość na zmiany – zachowawczość. Ponadto okazało się, że istnieją znaczne różnice w złożoności struktur między dwoma analizowanymi grupami wiekowymi. Starsze dzieci posiadają bardziej zróżnicowaną i bardziej zbliżoną do teoretycznego prototypu strukturę wartości niż dzieci młodsze.

Słowa kluczowe: struktura wartości, koło wartości, późne dzieciństwo

WPROWADZENIE

Problematyka wartości jest od dawna obecna w polskiej psychologii rozwojowej. Wydaje się, że owa obecność jest szczególnie wyraźna w dwóch obszarach, choć w nieco różny sposób. Pierwszym z nich są rozważania dotyczące rozwoju człowieka dorosłego, drugim natomiast rozwój w okresach przed dorosłością. W ramach pierwszego z wymienionych obszarów rozwój bywa charakteryzowany między innymi jako rozwój ku wartościom

(Galdowa, 1990; Straś-Romanowska, 1999). Prowadzone są tu dotychczas przede wszystkim rozważania teoretyczne, a głównym problemem jest metodologia, która pozwoliłaby uchwycić trudno mierzalne i subtelne zjawiska. W ramach drugiego z wymienionych obszarów – kształtowanie się systemu wartości traktowane jest jako realizacja jednego z zadań rozwojowych w ujęciu Havighursta lub część treściowego aspektu tożsamości w tradycji eriksonowskiej (Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Ciecuch, 2007). Prowadzonych jest tu wiele badań empirycznych, które jednakże nie zawsze oparte są na teorii, która pozwoliłaby na spójne i syntetyczne wyjaśnienie obserwowanych zjawisk. Wiele badań, począwszy od klasycznych (Szuman, Pieter, Wierzyński, 1933) aż po współczesne (Gurycka, 1991; Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Ciecuch, 2007), osadzonych było dosyć dobrze w teoriach rozwoju. Dotychczas brakowało jednak teorii wartości, w ramach której można byłoby podać interpretacji rozwojowej uzyskane rezultaty. W konsekwencji analizy ograniczały się często do opisu i wykazania różnic w preferencjach wartości między różnymi grupami wiekowymi.

Do opisu rozwoju systemu wartości w okresach przed dorosłością podejmowane są w ostatnich latach próby wykorzystania klasycznej już teorii wartości Schwartz (Schwartz, 1992, 1994; Brzozowski, 2002). Mimo że teoria ta powstała na gruncie społecznej psychologii osobowości, możliwe jest jej wykorzystanie również w psychologii rozwoju. Przykładem są badania Berzonsky'ego, Ciecucha, Durieza i Soenensa (w druku), którzy posługując się tą teorią ukazali treściowy aspekt stylów kształtowania tożsamości, dotychczas charakteryzowanych wyłącznie w kategoriach formalnych.

Badania zaprezentowane w niniejszym artykule w jeszcze większym stopniu wykorzystują tę teorię na potrzeby opisu rozwoju. Jest to pierwsza w Polsce (i jedna z pierwszych

w psychologii) próba opisu rodzącej się struktury wartości w okresie dzieciństwa.

Teoria wartości Shaloma Schwartz

Koncepcja wartości Schwartz (1992, 1994) łączy w sobie wiedzę z obszarów filozofii, psychologii i socjologii. Jej istotą jest rozróżnienie hierarchii i struktury wartości. Główna teza teorii dotyczy kołowej struktury motywacyjnego kontinuum wartości.

Indywidualne preferencje przyjmują w ujęciu Schwartz – podobnie jak w propozycji Rokeacha – postać hierarchii. Hierarchia wartości jest różnicą indywidualną. Różnice w hierarchii mogą również występować między okresami rozwojowymi. Jednakże owe hierarchie, indywidualne i grupowe, kształtowane są według pewnej uniwersalnej gramatyki, której reguły opisuje model kołowy. Jest to właśnie owa tytułowa struktura wartości, której kształtowanie się w okresie późnego dzieciństwa jest przedmiotem prezentowanych badań.

Schwartz (1992, 1994) – pozostając w tradycji Rokeacha (1973) – definiuje wartości jako powiązane z emocjami poznawcze reprezentacje pożądanego celu, które motywują jednostkę do określonego działania i stanowią zbiór naczelných norm i zasad życiowych. Zrazem jednak owe motywacyjne cele są reprezentacją poznawczą uniwersalnych ludzkich potrzeb. Wartości mają charakter ponad sytuacyjny, nie ograniczają się do konkretnych zachowań. Biorąc pod uwagę motywacyjną podstawę wartości, ich uniwersum zostało pogrupowane na dziesięć typów wartości tworzących uniwersalną strukturę kołową.

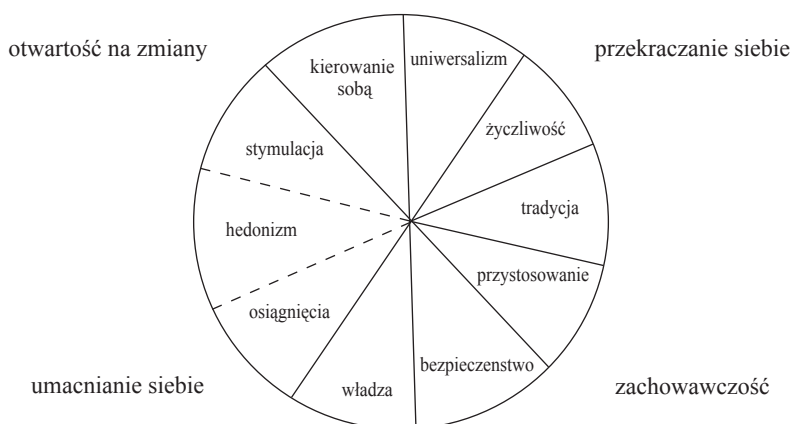
Do proponowanego przez Schwartz (1992, 1994) uniwersalnego katalogu dziesięciu typów wartości należą: uniwersalizm, życzliwość, tradycja, przystosowanie, bezpieczeństwo, władza, osiągnięcia, hedonizm, stymulacja i kierowanie sobą. Ich krótka charakterystyka znajduje się w tabeli 1.

Tabela 1. Dziesięć typów wartości w teorii Schwartz'a (1992)

uniwersalizm	zrozumienie, uznanie, tolerancja, troska o dobro wszystkich ludzi, ochrona przyrody, sprawiedliwość, pokój, mądrość
życzliwość	troska o dobro najbliższych, rodziny, przyjaciół; przyjaźń, miłość
tradycja	szacunek, akceptacja i zaangażowanie w kultywowanie zwyczajów i idei religii lub kultury
przystosowanie	powstrzymanie się od działań, skłonności i pobudek mogących niepokoić lub ranić innych oraz naruszać społeczne oczekiwania lub normy; szacunek wobec starszych
bezpieczeństwo	bezpieczeństwo osobiste, rodziny, przyjaciół, narodu; harmonia i porządek społeczny
władza	status i prestiż społeczny, kontrola lub dominacja nad ludźmi i zasobami
osiągnięcia	osobisty sukces osiągany przez okazywanie kompetencji odpowiadających standardom społecznym
hedonizm	dążenie do przyjemności; zaspokajanie własnych organicznych potrzeb
stymulacja	poszukiwanie nowości i wyzwań; dążenie do ekscytującego życia
kierowanie sobą	niezależność w myśleniu i działaniu, autonomiczne podejmowanie decyzji, kreatywność, wolność

Motywy leżące u podłoża każdej z wymienionych wartości nie zawsze są możliwe do pogodzenia w ramach jednego działania – na przykład w decyzji o zakupie samochodu trudno pogodzić motywację (i odpowiadające jej wartości) odnoszącą się do bezpieczeństwa i stymulacji. Decyzja o zakupie w takiej sytuacji jest zatem wyborem jednej

z dwóch przeciwstawnych wartości. Zachowania, które realizują wartości jednego typu, pozostają zatem w konflikcie z wartościami innego typu. Owe relacje między wartościami możliwymi do współrealizowania oraz trudnymi do pogodzenia w jednym działaniu opisuje model kołowy, przedstawiony na rysunku 1.



Rysunek 1. Kołowy model wartości według koncepcji Shaloma Schwartz'a (1992)

Rozmieszczenie typów wartości na kole organizuje zasada podobieństwa i przeciwieństwa motywacyjnych celów, leżących u podłoża poszczególnych typów wartości. Przeciwnostawne wartości (np. stymulacja i bezpieczeństwo) sytuują się na przeciwległych obszarach koła, natomiast te graniczące ze sobą (np. stymulacja i kierowanie sobą) są oparte na podobnych motywacjach i możliwe do realizowania w jednym zachowaniu (Schwartz, 1992, 1994).

Dziesięć wyróżnionych typów wartości można – na bardziej ogólnym poziomie – opisać na dwóch wymiarach, które tworzą cztery metakategorie. Owe wymiary i utworzone przez nie metakategorie to: umacnianie ja (osiągnięcia, władza) – przekraczanie ja (uniwersalizm, życzliwość) oraz zachowawczość (bezpieczeństwo, przystosowanie, tradycja) – otwartość na zmiany (stymulacja, kierowanie sobą). Hedonizm jednocześnie należy do dwu metakategorii: otwartości na zmiany oraz umacniania ja.

Teoria wartości Schwartza została pozytywnie zweryfikowana w wielu badaniach, również międzykulturowych (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku; Schwartz, 1992, 1994; Schwartz, Sagiv, 1995). W empirycznej weryfikacji modelu kołowego wykorzystywano różne narzędzia pomiaru, między innymi: *Schwartz Value Survey SVS* (Schwartz, 1992), *Portrait Values Questionnaire PVQ* (Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Harris, 2001). Struktura kołowa była weryfikowana również przy pomocy różnego rodzaju zaawansowanych procedur statystycznych: skalowania wielowymiarowego (Schwartz, 1992, 2006), konfirmacyjnego skalowania wielowymiarowego (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku), konfirmacyjnej analizy czynnikowej (Vecchione, Casconi, Barbaranelli, 2009). Kołowa struktura wartości została potwierdzona również w badaniach eksperymentalnych (Maio, Pakizeh, Cheung, Ress, 2009).

Dotychczasowe badania w Polsce, prowadzone przy użyciu PVQ w polskiej adaptacji Zaleskiego i Ciecucha również potwierdziły strukturę kołową wartości (Ciecuch, Zaleski, 2010), porównywalną z innymi krajami (Ciecuch, Davidov, 2010).

Wartości w okresie dzieciństwa

Dotychczasowe liczne empiryczne weryfikacje teorii Schwartza dotyczyły głównie struktury wartości osób dorosłych. Ostatnio zaobserwować można jednak rosnącą liczbę badań nad strukturą wartości dzieci i młodzieży (Bilsky, Döring, Niemann, Rose, Schmitz, Aryus, Drögekamp, Sindermann, 2009; Bilsky, Niemann, Schmitz, Rose, 2005; Bubeck, Bilsky, 2004; Döring, w druku; Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010; Knafo, Schwartz, 2004).

Mimo pokazanej liczby wciąż aktualizowanych danych, niezwykle mało wiadomo na temat genezy struktury wartości. Zasadność jej poszukiwania opiera się na założeniu, że są one reprezentacjami poznawczymi motywacji (Schwartz, 1992, 2006). W tradycji Rokeacha (1973) nacisk kładziono na aspekt poznawczy, zatem sensowne rozważania o wartościach możliwe były dopiero na tym etapie rozwoju, kiedy młody człowiek nabywał odpowiednich umiejętności rozumowania, wiązanych zwykle z piagetowskimi operacjami formalnymi. Jeśli jednak akcent zostanie położony na motywację (której reprezentacją poznawczą są wartości), to zasadne staje się poszukiwanie owych motywacyjnie zakorzenionych wartości również u dzieci. Co więcej – na gruncie teorii Schwartza interesują nas nie tylko preferencje w postaci hierarchii, lecz także rodząca się struktura, która staje się dopiero podstawą kształtowania preferencji. Struktura jest tu rozumiana jako: po pierwsze – liczba rozróżnialnych typów wartości oraz po drugie – układ rozróżnionych typów według zasad podobieństw i przeciwieństw na kole wartości.

Rozwojowym aspektem teorii Schwartza nadal jednak towarzyszy więcej pytań niż empirycznych odpowiedzi. Czy słuszne jest przypuszczenie o rozwoju i różnicowaniu się struktury wartości wraz z wiekiem? Czy kołowa struktura dziesięciu typów wartości jest adekwatnym modelem dla kategoryzowania tego, co dzieci postrzegają jako ważne? Jeśli tak, to kiedy zaczyna się i jak przebiega proces krystalizowania się struktury wartości?

Bubeck i Bilsky (2004) weryfikowali adekwatność kołowej struktury dziesięciu wartości Schwartza w grupie adolescentów w wieku od 10 do 17 lat. Ku zaskoczeniu badaczy analizy danych wykazały, że mimo wcześniejszych przypuszczeń Schwartza (Schwartz i in., 2001) o braku wykrystalizowanej struktury przed trzynastym rokiem życia, stopień jej zróżnicowania już przypomina prototypową strukturę dorosłych. Podobne wyniki uzyskali Bilsky, Niemann, Schmitz, Rose (2005) w badaniach dzieci w wieku 10–12 lat w Niemczech, Chile i Portugalii oraz Döring (w druku) w Niemczech.

Zaskakujące rezultaty badań nad rozwojem struktury wartości zachęcają do poszerzenia listy osób badanych o jeszcze młodsze dzieci. Być może ich odpowiedzi pozwoliłyby uchwycić pewne zmiany pretendujące do miana rozwojowych. Problemem wielu dotychczasowych badań była jednak metodologia i trafność pomiaru kwestionariuszowego, zwłaszcza wśród młodszej części badanej grupy (Bubeck, Bilsky, 2004).

Liczne trudności towarzyszące realizacji tego zamiaru związane są przede wszystkim z niedostosowaniem kwestionariuszowych metod pomiaru do poziomu rozwoju poznawczego badanych. Jeszcze niewykształcona zdolność abstrakcyjnego myślenia sprawia, że dzieci – nawet jeśli posługują się jakąś formą wartości jako reprezentacji poznawczej motywacyjnych celów – to być może jest to forma reprezentacji konkretnych zachowań i zdarzeń, co utrudnia im porównywanie wartości, a nawet w ogóle ich różnicowanie (Bubeck, Bilsky, 2004). Problemem jest również zbyt małe doświadczenie życiowe dzieci. Należy wziąć pod uwagę także zdolności metapoznawcze, umożliwiające rozpoznanie zależności między zachowaniami a przekonaniami (w tym również wartościami) ludzi. Dopiero wtedy, gdy dziecko dysponuje odpowiednim poziomem takiej świadomości, nabierają sensu wszelkie metody badania wymagające introspektywnego myślenia, do których należą samoopisowe kwestionariusze (Bubeck, Bilsky, 2004). Czy uprawnione jest więc mówienie o istnieniu

jakiejsz formy poznawczej struktury wartości w późnym dzieciństwie, według periodyzacji przyjętej za Harwas-Napierałą i Trempałą (2001)?

Warunkiem empirycznej odpowiedzi na powyższe pytanie jest oczywiście odpowiednia metoda badań. Anna Döring (Döring i in., 2010) skonstruowała metodę badania wartości dzieci, która odpowiada ich rozwojowi poznawczemu oraz umiejętności czytania: *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*. Jest to narzędzie pomiaru systemu wartości oparte na przystępnym i atrakcyjnym dla dzieci materiale obrazkowym.

Dzięki PBVS-C możliwe stało się badanie wartości już u dzieci poniżej dziesiątego roku życia. Analizy uzyskanych w ten sposób wyników ukazują dość dobrze ukształtowaną strukturę wartości w tym okresie (Döring i in., 2010). W badaniach prowadzonych w Niemczech oraz Francji okazało się, że w okresie późnego dzieciństwa rozróżnialnych jest siedem do ośmiu typów wartości, które dość dobrze wpisują się w teoretyczne zakładane koło wartości (Bilsky i in., 2009). Nie znaleziono w tych badaniach wyraźnych różnic między grupami wiekowymi, choć stwierdzono pewne odstępstwa od idealnej struktury kołowej.

Wyniki przywołane powyżej zachęcają do poszukiwania genezy struktury wartości wśród polskich dzieci znajdujących się w okresie późnego dzieciństwa. Biorąc po uwagę dotychczasowe wyniki (Bilsky, Niemann, Schmitz, Rose, 2005, Bilsky i in., w druku; Bubeck, Bilsky, 2004; Döring i in., 2010) postawiliśmy dwie hipotezy:

Hipoteza 1. W okresie późnego dzieciństwa struktura wartości przybiera formę struktury kołowej z rozróżnialnymi kilkoma typami wartości, uporządkowanymi według dwóch wymiarów: otwartość na zmiany – zachowawczość oraz przekraczanie siebie – umacnianie siebie.

Hipoteza 2. Struktura wartości dzieci z początku okresu późnego dzieciństwa jest mniej zróżnicowana niż u dzieci znajdujących się w końcowej fazie okresu późnego dzieciństwa.

METODA

Narzędzie badawcze

W badaniach wykorzystano *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)* Döring (Döring i in., 2010), w polskiej adaptacji Ciecucha i Harasimczuk. PBVS-C jest narzędziem samoopisowym, składającym się z instrukcji, arkusza odpowiedzi oraz dwudziestu naklejek. Każdemu typowi wartości odpowiadają dwie ilustracje.

Proces tworzenia obrazków składał się z kilku etapów. Autorem wszystkich rysunków był profesjonalny grafik. Zadbanie o wybór odpowiedniego dla dzieci stylu rysowania i wyglądu głównego bohatera. W ten sposób powstało trzydzieści pozycji obrazkowych, które zostały poddane selekcji ze względu na rozumienie ich treści przez dzieci oraz na poprawność przyporządkowania przez ekspertów każdego obrazka do zakładanych przez teorię dziesięciu typów wartości. Ostatecznie wybrano dwadzieścia obrazków – po dwa na każdą z dziesięciu kategorii wartości: uniwersalizm, życzliwość, tradycja, przystosowanie, bezpieczeństwo, władza, osiągnięcia, hedonizm, symulacja i kierowanie sobą.

Każda ilustracja przedstawia zachowania głównego bohatera, znajdującego się w sytuacjach związanych ze światem społecznym dziecka. Pod obrazkami zostały umieszczone tytuły, ukierunkowujące interpretację w kierunku wartości reprezentowanych przez ilustracje. Przykładową pozycję obrazkową zaprezentowano na rysunku 2.

Zadanie badanych polega na uporządkowaniu dwudziestu obrazków według przyznanej im wagi (od *bardzo ważne*, do *w ogóle nieważne*) na specjalnych polach arkusza odpowiedzi. Na arkuszu znajduje się pięć poziomych rzędów – w pierwszym i piątym rzędzie znajduje się miejsce na dwa obrazki, w drugim i czwartym – na cztery, a w trzecim – środkowym – na osiem. Pierwszy rząd opisany jest jako *bardzo ważne*, a ostatni – piąty rząd – jako *w ogóle nieważne*. Najpierw dziecko wybiera dwa obrazki, które uznaje za najlepiej oddające to, kim chciałoby w życiu być, następnie dwa obrazki oddające to w najmniejszym stopniu.



Przyjaźnić się z obcymi

(mit Fremden Freundschaft schließen)

Źródło: © Copyright Andrea Blauensteiner/AE Bilsky.

Autorką koncepcji obrazków i tytułów jest Anna Döring (2008).

Rysunek 2. Przykładowa pozycja obrazkowa, będąca wskaźnikiem wartości uniwersalizmu

Potem kolejno – wybiera obrazki do drugiego, następnie – czwartego rzędu. Pozostałe obrazki przykleja w środkowym, trzecim rzędzie. Podczas całej procedury dziecko jest prowadzone przez badającego kolejnymi etapami instrukcji, dzięki czemu całe badanie przebiega w formie zabawy i jest dla dzieci łatwe. Na początku prowadzący informuje, że zajęcia dotyczą rzeczy postrzeganych w życiu jako ważne. Kolejne polecenia kierowane do uczestników mają na celu pobudzenie ich wyobraźni i zachęcenie do identyfikacji z głównym bohaterem, a następnie zinterpretowanie i rozpoznanie zilustrowanych wartości jako rzeczy dotyczących ich samych. Wówczas przystępuje się do przyklejania wybranych obrazków odpowiadających poszczególnym kategoriom wartości na odpowiednie pola w tabeli znajdującej się na arkuszu odpowiedzi.

Właściwości psychometryczne oryginalnej wersji narzędzia okazały się bardzo dobre (Döring i in., 2010). W dotychczasowych pracach nad oryginalną wersją PBVS-C skoncentrowano się głównie na różnych aspektach trafności. Analizy zawarte w niniejszym

artykule interpretować można jako argument na rzecz trafności teoretycznej polskiej wersji adaptowanego narzędzia. W pracach nad polską adaptacją PBVS-C podjęto decyzję o pozostawieniu ilustracji z oryginalnej wersji narzędzia. Procedura tłumaczenia tytułów rysunków przebiegała zgodnie z wymogami badań międzykulturowych (Brislin, 1986). Najpierw ustalono wspólną wersję tłumaczenia z języka niemieckiego, następnie uzyskano dwa niezależne tłumaczenia zwrotne, po czym – po uzgodnieniach z autorką oryginalnego narzędzia – określono ostateczną polską wersję tytułów.

Osoby badane i procedura

Badania przeprowadzono wiosną 2010 roku. Objęły one dzieci w młodszym wieku szkolnym (późne dzieciństwo) – od 7 do 12 roku życia, uczęszczające do klas 1–6 szkół podstawowych w kilku miejscowościach w województwie podlaskim¹. W badaniach wzięło udział 389 dzieci, w tym 49% chłopców. Analizom poddano osobno wyniki uczniów młodszych klas (klasy 1–3; 7–9 lat; N = 207) oraz starszych (klasy 4–6; 10–12 lat; N = 182).

Badania prowadziły osoby specjalnie przeszkolone w procedurze. Badania odbywały się podczas godzin lekcyjnych, zajmując zwykle około 25 minut. Dzieci bardzo mocno angażowały się w badanie, które w swojej zabawowej formie najwyraźniej sprawiało im przyjemność.

Plan analiz statystycznych

W analizie wyników zastosowano skalowanie wielowymiarowe (*multidimensional scaling* MDS) (Borg, Groenen, 2005; Davison, 1983), przeprowadzone za pomocą procedury PROXSCAL w programie SPSS 14.0. Jest to technika umożliwiająca analizę podobieństw między zmiennymi przy pomocy graficznego przedstawienia tych zależności w przestrzeni zdefiniowanej przez określoną liczbę wymiarów. W skalowaniu wielowymiarowym zmienne traktowane są jako punkty i rozmieszczane w taki sposób, że odległości między nimi odpowiadają związkom między zmiennymi. Dy-

stans między zmiennymi zależy od ich korelacji – im wyższa korelacja, tym bliżej siebie są rozmieszczone punkty. Program przeprowadzający skalowanie wielowymiarowe znajduje określoną konfigurację odległości między zmiennymi, a następnie sprawdza, na ile dobrze odtwarza ona obserwowane wewnątrz danych relacje. Jako miarę trafności dopasowania wykorzystano wskaźnik Stress-1 (Borg, Groenen, 2005).

Przestrzeń modelowana za pomocą skalowania jest następnie poddawana analizie badacza, który rysuje w niej linie grupujące uzyskane punkty, reprezentujące poszczególne itemy. W ten sposób powstają kliny koła mające wspólny początek w jego środku i zawierające wyodrębnione typy wartości. Jeśli graficzne przedstawienie zależności między danymi uzyskanymi w badaniach empirycznych odpowiada strukturze zakładanej przez teorię, to kliny leżące bliżej siebie powinny skupiać wartości o podobnej bazie motywacyjnej, a przeciwstawne motywacyjnie wartości powinny wypełniać kliny leżące po przeciwnych stronach koła.

Ponieważ stawiane przez nas hipotezy dotyczą jasno określonej teoretycznie struktury, zastosowaliśmy confirmacyjne (oparte na teorii) skalowanie wielowymiarowe (Borg, Groenen, 2005). Jest to stosunkowo nowa metoda, stosowana już w weryfikacji struktury kołowej osób dorosłych (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku) i dzieci (Bilsky i in., 2009; Döring i in., 2010; Döring, w druku). W tym rodzaju skalowania założenia teoretyczne traktowane są jako dane wyjściowe (tzw. konfiguracja startowa) dla porządkowania przez program relacji między zmiennymi w przestrzeni geometrycznej. Szczegółowy opis procedury, matematyczne uzasadnienie konfiguracji startowej oraz prototypowych kątów można znaleźć w pracach Bilsky'ego i współpracowników (Bilsky, Janik, Schwartz, w druku; Bilsky i in., 2009) oraz Döring (Döring i in., 2010, Döring, w druku).

Konfigurację startową przedstawia rysunek 3, a miary kątów prototypowej, założonej teoretycznie struktury wartości przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Miary kątów i współrzędne poszczególnych typów wartości w prototypowej strukturze wartości w modelu Schwartza (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010)

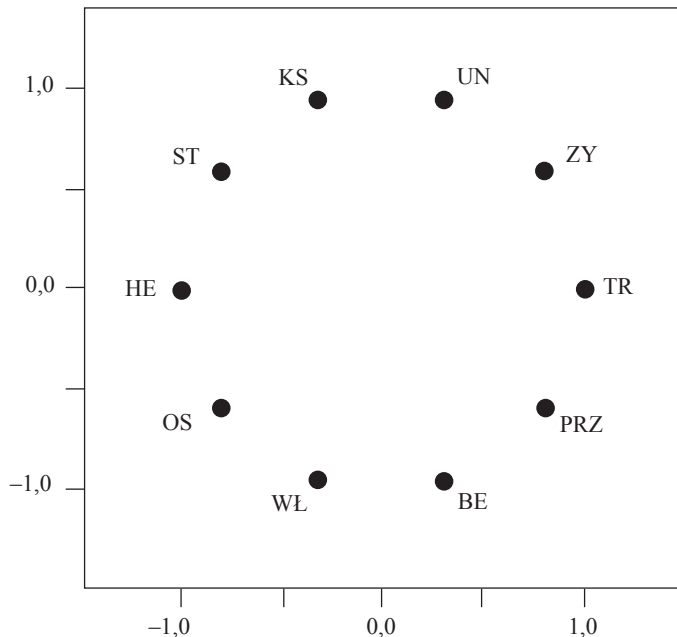
Kategoria wartości	Kąt	Wymiar 1	Wymiar 2
tradycja	0	1,00	0,00
życzliwość	36	0,81	0,59
uniwersalizm	72	0,31	0,95
kierowanie sobą	108	0,31	0,95
stymulacja	144	0,81	0,59
hedonizm	180	-1,00	0,00
osiągnięcia	216	0,81	0,59
władza	252	0,31	0,95
bezpieczeństwo	288	0,31	0,95
przystosowanie	324	0,81	0,59

Weryfikacja postawionych hipotez została przeprowadzona w trzech analizach MDS: dla całej próby (N = 389), dla młodszych (wiek: 7-9; N = 207) oraz starszych (wiek: 10-12; N = 182) grup dzieci.

WYNIKI

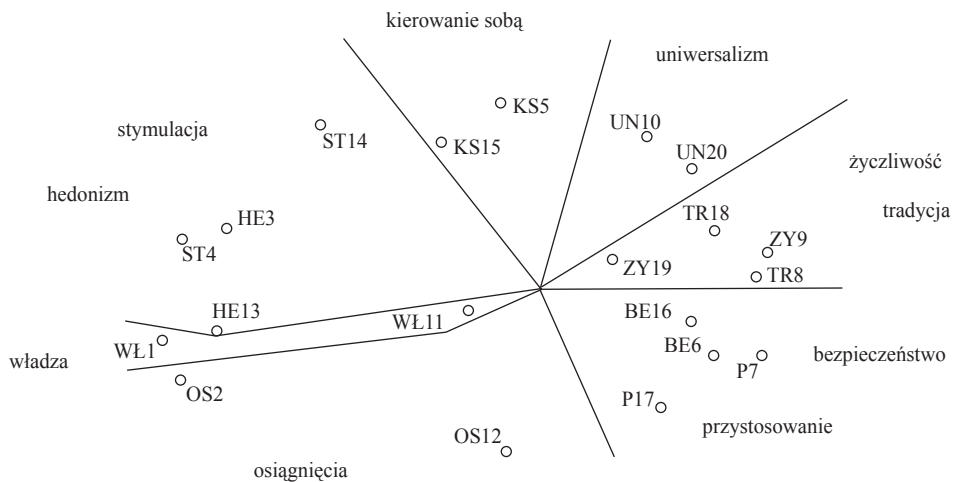
Wartość Stress-1 dwuwymiarowego skalowania confirmacyjnego opartego na wynikach 389 badanych dzieci wyniosła 0,18, co świadczy o zadowalającej trafności dopasowania uzyskanej konfiguracji do obserwowanych danych (Borg, Groenen, 2005). Analizy MDS dla całej grupy została przedstawiona na rysunku 4.

W całej badanej próbie ujawniła się organizacja wartości na dwóch wymiarach: umacnianie siebie – przekraczanie siebie oraz otwartość na zmiany – zachowawczość. Ponadto wyodrębnić można siedem typów war-

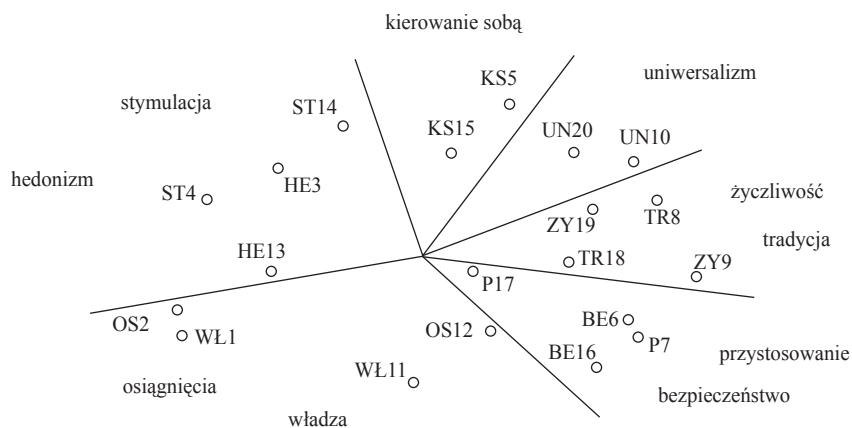


Rysunek 3. Konfiguracja startowa dla skalowania wielowymiarowego zgodnie z założeniami teoretycznej struktury kołowego modelu wartości (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, 2010)

UN – uniwersalizm, ZY – życzliwość, TR – tradycja, PRZ – przystosowanie, BE – bezpieczeństwo, WŁ – władza, OS – osiągnięcia, HE – hedonizm, ST – stymulacja, KS – kierowanie sobą



Rysunek 4. MDS całej badanej próby dzieci w wieku 7–12 (N = 389); Stress-1 = 0,18

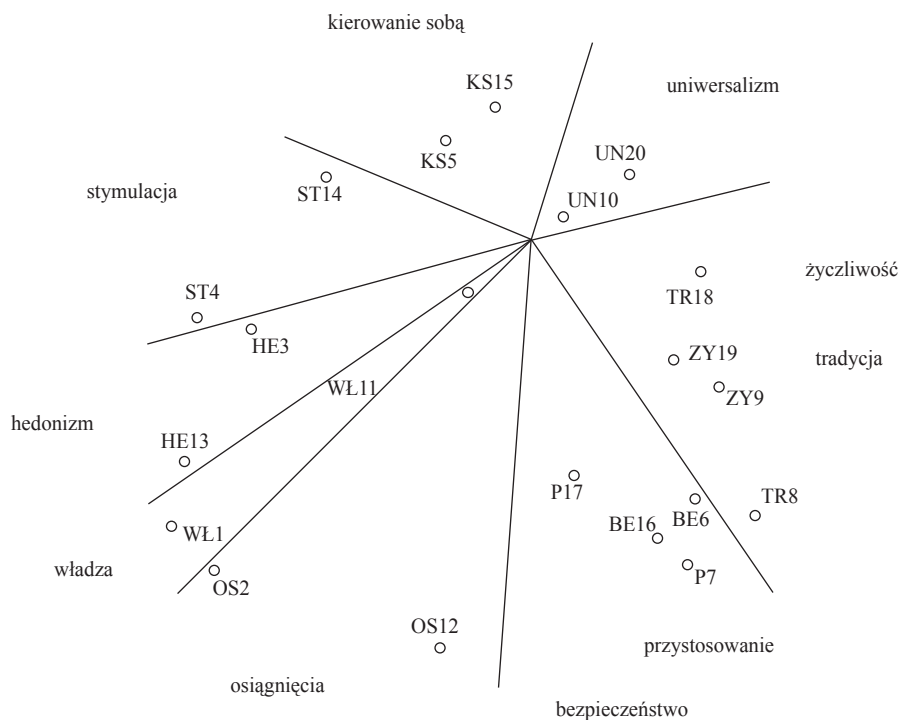


Rysunek 5. MDS próby dzieci z klas 1–3 w wieku 7–9 (N = 207); Stress-1 = 0,20.

tości, przy czym cztery z nich: uniwersalizm, kierowanie sobą, osiągnięcia i władza stanowią samodzielne grupy, a pozostałe połączyły się, tworząc trzy typy połączone: stymulacja i hedonizm, bezpieczeństwo i przystosowanie oraz życzliwość i tradycja. Połączyły się zatem zawsze wartości sąsiadujące na kole zakładanym teoretycznie.

W celu zweryfikowania hipotezy o kształtowaniu się struktury wartości wraz z wiekiem, przeprowadzono dodatkowe analizy MDS – osobno dla dzieci młodszych i starszych. Wyniki przedstawiono na rysunkach 5 i 6.

Struktury w obydwu grupach charakteryzuje obecność dwuwymiarowej organizacji wartości w postaci zakładanej w kołowym



Rysunek 6. MDS próby dzieci z klas 4–6 w wieku 10–12 (N = 182); Stress-1 = 0,21

modelu Schwartza. W grupie dzieci w wieku 7–9 lat wyszczególnić można sześć kategorii wartości, natomiast u 10–12-latków jest ich osiem. W żadnej grupie nie wystąpiły nieuzasadnione rozmieszczenia pojedynczych itemów. Jednakże niektóre typy wartości połączyły się: tradycja i życzliwość, bezpieczeństwo i przystosowanie w grupie starszych dzieci oraz dodatkowo osiągnięcia i władza, stymulacja i hedonizm u młodszych dzieci.

Zauważyć można także pewne odchylenia struktury wartości badanych od prototypowej struktury zakładanej przez teorię. Władza i osiągnięcia – choć wypełniają ten sam fragment struktury wartości młodszych dzieci – w starszej grupie oraz w całej próbie zamieniły się miejscami w taki sposób, że wartości władzy są bliżej wartości z grupy otwartość na zmiany, niż postuluje teoria.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Wyniki potwierdziły hipotezę o istnieniu zróżnicowanej struktury wartości już w okresie późnego dzieciństwa, co stanowi potwierdzenie hipotezy pierwszej. Z uzyskanej konfiguracji zmiennych wyłania się aż siedem szczegółowych typów wartości w całej grupie badanej: kierowanie sobą, uniwersalizm, osiągnięcia, władza, stymulacja–hedonizm, życzliwość–tradycja oraz przystosowanie–bezpieczeństwo. Utworzoną na podstawie analiz MDS konfigurację charakteryzują pewne odchylenia od teoretycznie założonego zróżnicowania wartości. Najbardziej widoczną różnicą jest połączenie niektórych kategorii z sobą, kosztem zmniejszenia liczby wyszczególnionych grup wartości. Zarazem jednak należy podkreślić, że zawsze połączyły się te

typy wartości, które sytuują się w bezpośrednim sąsiedztwie na kole wartości. Zatem biorąc pod uwagę tezę o motywacyjnym kontinuum oraz zasadę zgodności, nie jest to odstępstwo sprzeczne z teorią.

Strukturę wartości badanych dzieci opisać można przy pomocy czterech metakategorii tworzących dwa wymiary: umacnianie siebie – przekraczanie siebie i otwartość na zmiany – zachowawczość. Jedynym odstępstwem od założonego teoretycznie modelu jest połączenie wartości tradycji i życzliwości, które należą do różnych metakategorii. Również tym razem były to wartości sąsiadujące, zatem teza o motywacyjnym kontinuum dopuszcza takie połączenia. To połączenie jest jednakże szczególnie istotne, ponieważ zaciera się tym samym granica między wartościami wyższego rzędu – przekraczaniem siebie i zachowawczością. Połączenie tradycji z życzliwością wymaga zatem dalszych badań. Przede wszystkim warto rozszerzyć badania na większą grupę dzieci, również z innych rejonów kraju, aby odpowiedzieć na pytanie, czy uzyskany wynik wiąże się z przypadkowością próby lub innymi problemami metodologicznymi, czy też jest właściwością struktury wartości polskich dzieci.

Uzyskano bardzo wyraźne wyniki potwierdzające hipotezę drugą, chociaż w dotychczasowej literaturze pojawiały się wyniki częściowo sprzeczne. Wyniki badań prowadzonych za pomocą PBVS-C przez Bilsky'ego i współpracowników (Bilsky i in., w druku) przemawiały na korzyść tezy o braku rozwoju struktury wartości w okresie dzieciństwa. Liczba wyodrębnionych przez nich kategorii wartości wyniosła od siedmiu do ośmiu i była stała w grupach różniących się wiekiem i krajem pochodzenia (Niemcy, Francja). Kilka pozycji kwestionariuszowych pojawiło się jednak w obszarach koła przypisanych innym wartościom, co sugerowało jednak jakieś – być może rozwojowe – odstępstwa od prototypu.

Aby wyjaśnić wątpliwości dotyczące zmian rozwojowych, w niniejszym artykule przedstawiono dodatkowe analizy, uwzględniające podział badanych na dzieci młodsze (7–9 lat) i starsze (10–12 lat). Dzięki temu uwidoczni-

ły się różnice między porównywanymi grupami. Koło wartości młodszych dzieci dzieli się wyraźnie, prostymi liniami na sześć kategorii, podczas gdy u starszych – ich liczba wzrasta do ośmiu. U starszych dzieci wyodrębniają się dwa samodzielne typy wartości: hedonizm i władza. Uczniowie starszych klas posiadają więc bardziej zróżnicowaną strukturę wartości i bliższą teoretycznemu modelowi niż uczniowie klas młodszych. Na korzyść hipotezy drugiej oraz proponowanej tu interpretacji, ukazującej wzrost zróżnicowania struktury wraz z wiekiem, dodatkowo przemawia fakt, że w żadnej z analizowanych grup nie pojawiły się niewłaściwie ułożone itemy.

Prezentowane badania, mimo wychwyczonych różnic między grupami wiekowymi, nie pozwalają na wnioskowanie o zmianach rozwojowych. Aby to umożliwić, należałoby przeprowadzić badania podłużne. Badania takie są przez nas aktualnie prowadzone.

Wykonane analizy MDS umożliwiają również interpretacje dotyczące poszczególnych elementów struktury. Szczególnie na dwie kwestie warto zwrócić uwagę. Uniwersalizm i kierowanie sobą to jedyne kategorie, które nie łączą się z innymi wartościami w żadnej z badanych grup. Jeśli ta tendencja okazałaby się trwała, można by przypuszczać, że kategorie te reprezentują wartości, które są w jakiś sposób bardziej pierwotne od innych. Być może stają się one wcześniej niż inne wartości częścią dziecięcej koncepcji siebie, co powodowałoby wczesne wzmożone zainteresowanie nimi dziecka (Harter, 2003; Bubeck, Bilsky, 2004).

Innym charakterystycznym elementem struktury wartości dzieci jest zamiana miejscami kategorii władzy z kategorią osiągnięć. Może być to związane z tym, że dla dzieci posiadanie pewnych zasobów i przewożenie innym (władza) są przyjemniejsze (bliższe motywom hedonizmu) niż osiągnięcia. Warto poddać taką hipotezę weryfikacji w badaniach jakościowych.

Badania wykazały, że uzasadnione jest twierdzenie o istnieniu zróżnicowanej struktury wartości już w późnym dzieciństwie oraz że dostępne metody jej pomiaru są dopasowane

do możliwości poznawczych dzieci. Różnice między dwiema grupami wiekowymi składają do pytań o rozwój struktury wartości, jego wyznaczniki i konsekwencje, które warto podjąć w dalszych badaniach. Trzy proponowane niżej kierunki ich rozszerzenia wydają się szczególnie interesujące: 1) badania longi-

tudinalne, aby uchwycić rzeczywiste zmiany rozwojowe, 2) badania międzykulturowe, aby uchwycić specyfikę kulturową rozwijającej się struktury wartości polskich dzieci, 3) podjęcie prób badania jeszcze młodszych dzieci, aby odnaleźć pierwsze symptomy rodzącej się struktury.

PRZYPIS

¹ Dane zostały zebrane dzięki pomocy Ewy Brzezińskiej, Darii Pietrzak, Anny Podleśnej, Dominiki Rusjan, Małgorzaty Stoff, Ewy Śladewskiej, Karoliny Toczyłowskiej oraz Agaty Żurawińskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Berzonsky M.D., Ciecuch J., Duriez B., Soenens B. (2011), The how and what of identity formation: association between identity styles and value orientation. *Personality and Individual Differences*, 50, 2, 295–299.
- Bilsky W., Döring A.K., Niemann F., Rose I., Schmitz J., Aryus K., Drögekamp L., Sindermann J. (2009), *Investigating childrens values structures – testing and expanding the limits*. Wysłane do publikacji.
- Bilsky W., Janik M., Schwartz S.H. (w druku), The structural organization of human values – Evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Bilsky W., Niemann F., Schmitz J., Rose I. (2005), Value structure at an early age: Cross-cultural replications. [w:] W. Bilsky, D. Elizur (red.), *Facet Theory: Design, analysis and applications*, 241–248. Praga: Agentura Action M.
- Borg I., Groenen, P. (2005), *Modern Multidimensional Scaling: Theory and Applications*. New York: Springer.
- Brislin R.W. (1986), The wording and translation of research instruments [w:] W.J. Lonner, J.W. Berry (red.). *Cross-cultural research methodology series: Vol. 8. Field methods in cross-cultural research*, 137–164. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brzozowski P. (2002), Uniwersalność struktury wartości: koncepcja Shaloma H. Schwartza. *Roczniki Psychologiczne KUL*, 5, 28–51.
- Bubeck M., Bilsky W. (2004), Value structures at an early age. *Swiss Journal of Psychology*, 6, 1, 31–41.
- Ciecuch J. (2007), *Relacje między systemami wartości a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ciecuch J., Davidov E. (2010), *Testing for measurement invariance of the PVQ40 to measure human values across German and Polish samples*. Wysłane do publikacji.
- Ciecuch J., Zaleski, Z. (2010), *Polska wersja Portretowego Kwestionariusza Wartości Shaloma Schwartza*. Wysłane do publikacji.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Davison M.L. (1983), *Multidimensional Scaling*. New York: Wiley.
- Döring A.K. (2010), Assessing children's values: An exploratory study. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28, 6, 564–577
- Döring A.K. (2008), *Assessment of children's values: The development of a picture-based instrument*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität.
- Döring A.K., Blauensteiner A., Aryus K., Drögekamp L., Bilsky W. (2010), Assessing values at an early age: The Picture-Based Value Survey for Children. *Journal of Personality Assessment*, 92, 5, 439–448.
- Galdowa A. (1990), Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej. *Przegląd Psychologiczny*, 33, 1, 13–26.
- Gurycka A. (1991), *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

- Harter S. (2003), The development of self-representations during childhood and adolescence [w:] M. Leary, J. Tangney (red.). *Handbook of self and identity*, 610–642. London: Sage.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2001), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN.
- Knafo A., Schwartz S.H. (2004), Parenting and adolescent's accuracy in perceiving parental values. *Child Development*, 74, 2, 595–611.
- Maio G., Pakizeh A., Cheung W., Ress K. (2009), Changing, Priming, and Acting on Values: Effects via Motivational Relations in a Circular Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 4, 699–715.
- Rokeach M. (1973), *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz S.H. (1992), Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries [w:] M. Zanna (red.). *Advances in experimental social psychology*, t. 25, 1–65. New York: Academic Press.
- Schwartz S.H. (1994), Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19–45.
- Schwartz S.H. (2006), Basic human values: theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*, 47, 4, 929–968.
- Schwartz S.H., Melech G., Lehmann A., Burgess S., Harris M. (2001), Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519–542.
- Schwartz S.H., Sagiv L. (1995), Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 1, 92–116.
- Straś-Romanowska, M. (1999), Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life-span. *Forum Psychologiczne*, 4, 2, 115–127.
- Szuman S., Pieter J., Weryński H. (1933), *Psychologia światopoglądu młodzieży*. Warszawa: Naukowe Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Vecchione M., Casconi T., Barbaranelli C. (2009). Assessing the circular structure of the Portrait Values Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 4, 231–238.

Związek między rozwojem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych w okresie dorastania

DOROTA CZYŻOWSKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

ANNA OLESZKOWICZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław

STRESZCZENIE

Celem prezentowanych badań była próba odpowiedzi na pytanie o związek między poziomem rozwoju myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych. Odnosząc się do tezy niektórych badaczy wskazujących, że osoby przejawiające agresję mają skłonność do unikania odpowiedzialności za popełnione czyny, jako dodatkową zmienną w prowadzonych badaniach uwzględniliśmy poczucie odpowiedzialności. W badaniach rozważaliśmy również kwestie dotyczące różnic związanych z płcią. Interesowało nas, czy istnieją różnice w tendencji do zachowań agresywnych między chłopcami i dziewczętami, a także czy istnieją między nimi różnice w poczuciu odpowiedzialności oraz w relacjach występujących między poczuciem odpowiedzialności a tendencją do zachowań agresywnych.

W badaniach wykorzystano trzy kwestionariusze: Test Rozumienia Problemów, Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych oraz Skalę Poczucia Odpowiedzialności. Badaniami objęto 136 osób w wieku od 15 do 19 lat (93 dziewczęta i 43 chłopcy). Uzyskane przez nas wyniki

dają podstawę do twierdzenia, iż rozumowanie moralne może stanowić jeden z elementów pozwalających zrozumieć zachowania agresywne, wskazując równocześnie, że związek między rozwojem moralnym i zachowaniami agresywnymi może być zapośredniczony przez dodatkowy czynnik, jakim jest poczucie odpowiedzialności, które wyraźnie ogranicza skłonność do agresji. Równocześnie stwierdziliśmy, że występują różnice związane z płcią zarówno w tendencji do zachowań agresywnych, jak i w zakresie związku między zachowaniami agresywnymi a poczuciem odpowiedzialności.

Słowa kluczowe: agresja, rozwój moralny, poczucie odpowiedzialności

WPROWADZENIE

Rozwój moralny określa w znacznej mierze stosunek jednostki do obowiązujących w danej społeczności norm i zasad społecznego współżycia, a w konsekwencji w znacznym stopniu wyznacza sposób funkcjonowania jednostki w społeczeństwie. W ujęciu teorii Kohlberga (1969, 1984) perspektywa społeczno-moral-

na odpowiadająca danemu poziomowi rozwoju moralnego określa sposób rozumienia przez jednostkę społecznych sytuacji, stopień uświadomienia sobie przez nią obowiązujących reguł społecznych i moralnych wartości oraz umiejętność kierowania się nimi, a także zdolność do przyjęcia i uwzględnienia przy podejmowaniu decyzji punktów widzenia innych osób oraz dobra społecznego. Zdaniem Kohlberga (1984) poziom rozwoju myślenia społeczno-moralnego wpływa na sposób zachowania osób w różnych sytuacjach społecznych, szczególnie w sytuacjach konfliktów i dylematów moralnych. Badania empiryczne potwierdzają istnienie związku między myśleniem moralnym, którego charakter w znacznej mierze określa stadium rozwoju moralnego oraz moralnym działaniem. Przedstawiając sekwencję stadiów rozwoju rozumowania moralnego i prowadząc w tym zakresie badania, Kohlberg twierdził, że najniższy poziom rozwoju określany przez niego przedkonwencjonalnym prezentują przede wszystkim dzieci, częściowo adolescenty, którzy nie przeszli jeszcze ku wyższym poziomom rozwoju, a jeśli dorośli – to są to zazwyczaj przestępcy. Centralną cechą stadiów przedkonwencjonalnych jest bowiem egocentryzm, nieumiejętność uwzględniania punktów widzenia innych osób, skupienie na własnych potrzebach i interesach i nieuwzględnianie dobra społecznego. Normy i zasady społeczne traktowane są jako zewnętrzne, narzucone jednostce przez innych, a powodem ich przestrzegania jest obawa przed karą.

W ostatnich latach badacze sporo miejsca poświęcają związkowi myślenia moralnego z zachowaniami przestępczymi (Blasi, 1980; Nelson, Smith, Dodd, 1990; Gregg, Gibbas, Basinger, 1994; Palmer, Hollin, 1998). Przez pewien czas badania skupiały się głównie na różnicach w zakresie myślenia moralnego między przestępcami, którzy zostali ukarani, a osobami nie łamiącymi prawa. Z czasem zaczęto podejmować próby dotarcia do mechanizmów psychologicznych leżących u podłoża tego związku i odwoływać się do paradygmatu rozwojowego, który ma dawać szansę określenia czynników wpływających na rozwój za-

chowań przestępczych. Poszukując przyczyn i mechanizmów prowadzących do pojawienia się zachowań łamiących prawo, zaczęto zwracać się ku powiązanym z tym zjawiskom, takim jak zaburzenia zachowania czy agresja. Pojawiło się pytanie, które stanowi również przedmiot naszych zainteresowań, czy istnieje związek między tendencją do zachowań agresywnych a poziomem rozwoju moralnego?

Istnieje wiele teorii wyjaśniających zachowania agresywne i wskazujących na uwarunkowania tych zachowań. Z punktu widzenia interesującego nas związku między rozwojem myślenia moralnego a zachowaniami agresywnymi szczególnie godne uwagi są teorie wyjaśniające agresję jako efekt specyficznych właściwości procesów przetwarzania informacji społecznych. W prowadzonych w tym nurcie pracach badawczych zwraca się szczególną uwagę na rozwój schematów poznawczych leżących u podłoża zachowań agresywnych oraz różnice w zakresie przetwarzania informacji społecznych występujące między osobami agresywnymi i nieagresywnymi (Krahe, 2005). Procesy przetwarzania informacji społecznych rozpatruje się często jako mediatora między doświadczeniami wczesnej socjalizacji a późniejszym zachowaniem (Palmer, 2000; 2005). Uważa się, że doświadczanie nieprzyjaznych stosunków w otoczeniu społecznym w dzieciństwie prowadzi do rozwoju percepcji świata jako nieprzyjaznego i zagrażającego jednostce, co znajduje odzwierciedlenie w tworzonych przez nią skryptych i schematach społecznych (Crittendon, Ainsworth, 1989). Skrypty, które rozumiane są jako struktury wiedzy opisujące odpowiednie w danym kontekście sekwencje wydarzeń (Schank, Abelson, 1977 za: Krahe, 2005), są efektem wczesnych doświadczeń społecznych. Odbieranie świata jako nieprzychylnego i zagrażającego zwiększa prawdopodobieństwo wrogich i agresywnych zachowań w sytuacjach społecznych, zwłaszcza sytuacjach pobudzających emocjonalnie. Zachowania takie mogą wywoływać negatywne reakcje otoczenia, a to z kolei może wzmacniać spostrzeganie świata jako wrogiego i nieprzyjaznego i w konsekwencji prowadzić do eskalacji agresji. Ten

model zachowania ma charakter samotrwałej się i może pozostawać stabilny zarówno w czasie, jak i różnych sytuacjach (Main, Kaplan, Cassidy, 1985).

Z perspektywy procesów przetwarzania informacji społecznych dziecięce decyzje dotyczące zachowań agresywnych mają swoje źródło w społecznych wskazówkach płynących z otoczenia i procesach podejmowania decyzji (Crick, Dodge, 1994). Prowadzone badania wskazują, że agresywne dzieci prezentują specyficzny wzór procesów przetwarzania informacji. Na przykład mają one większą skłonność aniżeli ich nieagresywni rówieśnicy do interpretowania wskazówek społecznych jako wrogich, do generowania agresywnych odpowiedzi czy oceniania agresywnych zachowań w sposób pozytywny (Crick, Dodge, 1994; 1996; Crick, Grotpeter, Bigbee, 2002; Dodge i in., 2003).

Jak zauważa Palmer (2003), rozumowanie moralne może stanowić jeden z elementów pozwalających zrozumieć zachowania agresywne podobnie jak inne zmienne społeczno-gnoznania, których rozwój jest oparty na interpersonalnych interakcjach w dzieciństwie i adolescencji.

Rozwój moralny, zniekształcenia poznawcze i zachowania agresywne

Kohlberg (1969, 1984) widzi rozwój moralny jako przechodzenie od egocentrycznego punktu widzenia i skupienia na własnych potrzebach i interesach (poziom przedkonwencyjony), poprzez konwencyjony społeczny punkt widzenia i koncentrację na dobru społecznym (poziom konwencyjony), aż do moralnego punktu widzenia, opartego na uniwersalnych wartościach (poziom pokonwencyjony). W jego ujęciu rozwój moralny jest ściśle powiązany z rozwojem poznawczym, zwłaszcza zdolnością do podejmowania perspektywy innych osób, a myślenie moralne wraz z kolejnymi stadiami rozwoju staje się coraz bardziej złożone i abstrakcyjne. Gibbs (2003), który opierając się na teorii Kohlberga, przedstawił własną teorię rozwoju rozumowania społeczno-moralnego, szczególnie

nacisk kładzie na rolę empatii i zdolność do podejmowania perspektywy innych osób. Autor wyróżnia dwa poziomy rozwoju myślenia społeczno-moralnego, poziom moralnej niedojrzałości, obejmujący stadium 1 i 2, gdzie rozumowanie ma charakter egocentryczny i powierzchowny oraz poziom dojrzałego rozumowania moralnego (stadium 3 i 4), gdzie osoba w pełni rozumie relacje interpersonalne i w swoich działaniach uwzględnia potrzeby społeczności, której jest członkiem. W stadium 1, które charakteryzowane jest poprzez jednostronność i fizykalizm, jednostka nie ma zasadniczo zdolności do przyjmowania perspektywy innych osób, a w swoim rozumowaniu opiera się przede wszystkim na autorytetach i fizycznych konsekwencjach zachowania. W stadium 2 pojawia się wstępne rozumienie społecznych interakcji, ale są one rozważane w kategoriach kosztów i zysków, w centrum zainteresowania osoby pozostają jej własne korzyści. Stadium 3 – określane poprzez wzajemność i zdolność do działań prospołecznych – przynosi zrozumienie relacji interpersonalnych i związanych z tym norm i oczekiwań społecznych. W stadium tym w rozumowaniu moralnym osoby wyraźnie ujawnia się zdolność do empatii i przyjmowania perspektywy społecznej oraz pragnienie kierowania się własnym sumieniem. W rozumowaniu stadium 4 widoczna jest zdolność rozumienia złożoności systemów społecznych z ich społecznymi wymaganiami, podstawowymi prawami i wartościami.

Nietrudno dostrzec analogię między stadiami wyróżnionymi przez Gibbsa i stadiami Kohlbergowskimi. Przedstawione przez Gibbsa stadia odpowiadają dwóm pierwszym poziomom wyróżnionym przez Kohlberga, a mianowicie poziomowi przedkonwencyjonnemu i konwencyjonnemu rozumowania moralnego. Gibbs skupił się na tych poziomach rozwoju, które dostępne są większości osób i wiążą się wyraźnie ze zwiększającą się zdolnością jednostki do uczestnictwa w życiu społecznym, akceptacji społecznych norm i przestrzegania społecznych praw, co ma szczególne znaczenie w kontekście zachowań łamiących te prawa, a do takich należą zachowania agresywne i przestępcze.

Gibbs (1993, 1995, 2003) zajął się również związkiem między procesami moralnego rozumowania i społecznym poznaniem a typem zniekształcenia poznawczego, które przyczyniać się może do utrzymywania się moralnej niedojrzałości poza okres dzieciństwa. Za podstawowe zniekształcenie poznawcze autor uznaje nastawienie egocentryczne sprawiające, iż postawy i wartości uznawane przez jednostkę są dla niej centralne. Egocentryzm, który jest typowy dla dzieci, wraz z rozwojem powinien stopniowo zanikać, co skutkuje mniejszą koncentracją na sobie i możliwością uwzględniania perspektywy innych ludzi. Rozumowanie moralne niższych stadiów (np. stadia moralnej niedojrzałości w teorii Gibbisa czy Kohlberga stadia przedkonwencjonalne) opiera się na egocentryzmie, ograniczonej zdolności uwzględniania perspektywy innych osób oraz podkreślaniu własnych potrzeb i stawianiu ich przed potrzebami innych ludzi.

To podstawowe poznawcze zniekształcenie jest wzmocniane przez drugorzędne poznawcze zniekształcenia (Gibbs, 1993, 2003), które uzasadniają zachowania krzywdzące inne osoby, a mogą występować jako efekt stawiania na pierwszym planie siebie i własnych spraw, czyli egocentryzmu osoby. Pierwszą pojawiającą się tendencją tego typu jest zakładanie najgorszego lub trzymanie się zagrażającego stylu atrybucji, co prowadzi do interpretowania dwuznacznych zachowań jako wrogich. Po drugie, osoba ma skłonność do obwiniania innych, przez co nie ponosi odpowiedzialności za czyny, które krzywdzą inne osoby. Zamiast przyjmować odpowiedzialność za własne działania, osoba poszukuje przyczyn określonych działań w innych lub specjalnych okolicznościach, na przykład w tym, że była pijana w chwili popełnienia określonego czynu. I w końcu inne nazwanie lub minimalizowanie konsekwencji określonych działań pozwala osobie zmniejszyć poczucie winy i żalu. Wszystko to sprawia, iż hamulce, które mogłyby zmniejszyć tendencję do zachowań agresywnych zdecydowanie słabną.

Wspomniane poznawcze zniekształcenia pozwalają lepiej zrozumieć związek między rozumowaniem na niższych stadiach rozwo-

ju a zachowaniami agresywnymi i antyspołecznymi. Dominujący w myśleniu egocentryzm oraz brak zdolności do przyjmowania perspektywy innych osób towarzyszące niskim stadiom rozwoju moralnego zwiększają prawdopodobieństwo zachowań agresywnych wyrządzających krzywdę innym osobom (Gibbs, 1993). Zachowania te są później racjonalizowane poprzez użycie drugorzędnych zniekształceń, aby zmniejszyć poczucie winy i żalu. Na przykład dziecko, uderzając kolegę, uzasadnia to tym, iż kolega źle na niego spojrział. Przyjmuje zatem założenie odnośnie do intencji kolegi, które pozwala mu uwolnić się od oceny własnych czynów w kategoriach moralnych.

Wiele badań empirycznych potwierdza, iż agresywne dzieci i młodzież stosują poznawcze zniekształcenia celem uzasadnienia swoich zachowań (Barriga, Gibbs, 1996; Liao, Barriga, Gibbs, 1998; Palmer, Hollin, 2000). Są zatem podstawy, aby agresję widzieć jako efekt deficytów w zakresie rozwoju moralnego. Silny egocentryzm i niedojrzałość w przebiegu myślenia moralnego, które nie zanikają w momencie przechodzenia ku adolescencji, mogą sprawiać, iż osoba jest bardziej skłonna do zachowań agresywnych, a towarzyszące im zniekształcenia poznawcze, które pozwalają jej usprawiedliwiać swoje zachowania, przyczyniają się do pojawiania się tych zachowań i stosowania określonego sposobu ich usprawiedliwiania. Łatwiej wyrządzić komuś krzywdę, gdy nie bierzemy pod uwagę jego uczuć, nie uwzględniamy jego cierpienia i smutku, a dodatkowo możemy zrzucić na niego odpowiedzialność za własne działania, przypisując mu wrogie intencje. Należy oczywiście pamiętać, że niedojrzałość moralna jest tylko jednym z wielu czynników związanych z zachowaniami agresywnymi, który może wchodzić z nimi w określone interakcje.

Zbadanie związku między rozwojem myślenia moralnego i tendencją do zachowań agresywnych ma znaczenie nie tylko poznawcze, dając szansę pełniejszego zrozumienia uwarunkowań tego typu zachowań, ale ma również znaczenie praktyczne, bo wskazuje na możliwości działań, których celem byłoby

eliminowanie tego typu zachowań. Stwierdzenie, że niedojrzałość w zakresie myślenia moralnego może zwiększać prawdopodobieństwo pojawienia się zachowań agresywnych, wskazuje na nowe możliwości w zakresie profilaktyki i tworzenia programów interwencyjnych, których celem jest minimalizowanie tego typu zachowań. Dostrzegając konsekwencje niedojrzałości moralnej, która może prowadzić do zachowań agresywnych, a w niektórych przypadkach również zachowań przestępczych, możemy pełniej uświadomić sobie znaczenie edukacji moralnej, której celem byłoby wspieranie rozwoju moralnego i stymulowanie go w kierunku większej moralnej dojrzałości.

Poczucie odpowiedzialności a zachowania agresywne

Badacze zwracają uwagę na to, że osoby przejawiające zachowania agresywne mają także tendencję do unikania odpowiedzialności za popełnione czyny czy to poprzez zrzucanie jej na inne osoby, czy też wskazywanie na szczególne okoliczności, które mają usprawiedliwiać naganny czyn i zmniejszać poczucie winy za wyrządzoną krzywdę. W badaniach własnych postanowiliśmy również odnieść się do tej tezy i uwzględniliśmy dodatkową zmienną – poczucie odpowiedzialności (Derbis, 1987, 1991). Derbis, nawiązując do koncepcji odpowiedzialności Zimnego (1984), wyróżnił odpowiedzialność pozytywną i negatywną. Odpowiedzialność pozytywna jest wyrazem dbałości o nieprzekraczanie praw natury i kultury i tym samym niedopuszczanie do ich łamania, co wiąże się przede wszystkim ze zdobywaniem szerokiej wiedzy na temat rzeczywistości (np. wiedza o cierpieniu, jakie możemy sprawić innym zachowując się wobec nich agresywnie). Z kolei odpowiedzialność negatywna rozumiana jest jako gotowość do ponoszenia konsekwencji za ignorowanie praw natury i kultury oraz gotowość do rekompensowania strat osobom poszkodowanym.

Wynika więc z tego, że aby człowiek mógł podejmować działania odpowiedzialne, musi mieć świadomość obowiązujących praw i za-

sad, których powinien przestrzegać, oraz zdolność do przewidywania i ponoszenia skutków własnych działań. Świadomość norm, zasad i obowiązujących w danym społeczeństwie praw, a także poczucie osobistej odpowiedzialności za ich przestrzeganie i dobro innych osób oraz całej społeczności wzrasta wraz z poziomem rozwoju moralnego i powinna być większa u osób charakteryzujących się co najmniej konwencjonalnym poziomem rozwoju w ujęciu Kohlberga.

Płeć a zachowania agresywne

W badaniach własnych postanowiliśmy również rozważyć kwestie dotyczące różnic związanych z płcią. Potoczne obserwacje, a także prowadzone w tym zakresie badania pokazują, że chłopcy i mężczyźni prezentują zazwyczaj wyższy od kobiet poziom agresji, przejawiający się w codziennych aktach agresji, zachowaniach przestępczych, a także udziale w konfliktach zbrojnych (Daly, Wilson, 1988; Scott, 1999; Kenrick, Neuberg, Cialdini, 1999; Ghiglieri, 2001). Stwierdzono, że już od 3 roku życia zaznaczają się różnice w zakresie częstości przejawiania zachowań agresywnych przez chłopców i dziewczynki (Coie, Dodge, 1998; Maccoby, 1998), które utrzymują się następnie przez całe życie. Badacze wskazują na wiele przyczyn, które mogą sprawiać, iż dziewczynki odmiennie od chłopców myślały na temat agresji i w mniejszym stopniu ją akceptują i przejawiają. Maccoby i Jacklin (1974) podkreślają, że agresja fizyczna jest nie tylko tym zachowaniem, które różni kobiety i mężczyzn, ale równocześnie tym, za który odpowiedzialny jest czynnik biologiczny. Poszukując argumentów na rzecz tezy o biologicznym uwarunkowaniu różnic związanych z płcią w zakresie agresji, autorki wskazują na: 1) związek agresji z poziomem testosteronu, który, jak wiadomo, wyższy jest u mężczyzn, 2) powszechność różnic w zakresie agresji fizycznej między kobietami i mężczyznami (jak wskazują badania różnice te występują we wszystkich badanych społeczeństwach) oraz 3) że różnice te pojawiają się już we wczesnym okresie życia, a zatem wówczas, gdy oddziaływania wychowawcze mają

jeszcze niewielkie znaczenie. Jako dodatkowy argument za biologicznym uwarunkowaniem agresji podaje się fakt występowania podobnych różnic u małych człekokształtnych.

Odmienne poglądy prezentują badacze uznający, iż jedną z przyczyn różnic między kobietami i mężczyznami w sferze zachowań agresywnych może być socjalizacja do roli płciowej (Eagly, 1987). Bywa, iż w przypadku chłopców zachowania agresywne są bardziej społecznie akceptowane, natomiast dziewczęta, które są socjalizowane w kierunku troski o inne osoby, nabywają równocześnie przekonania, że agresja jest czymś złym i szkodliwym (Eagly, Crowley, 1986). Jak pokazują inne badania, chłopcy i dziewczęta różnią się w swoich sądach na temat różnych form agresji. Dziewczęta częściej aniżeli chłopcy żywią przekonanie, że zarówno agresja fizyczna, jak i relacyjna jest zachowaniem złym i niewłaściwym (Goldstein i in., 2002; Huesmann, Guerra, 1997; Killen, Stangor, 2001; Bąk, Oleszkowicz, 2003; Oleszkowicz, 2008). Równocześnie kobiety częściej aniżeli mężczyźni mają świadomość, że ofiary agresji cierpią i przeżywają smutek (Eagly, Steffen, 1986; Smetana i in., 1999). W prowadzonych przez nas badaniach po pierwsze interesowało nas, czy istnieją różnice w tendencji do zachowań agresywnych między chłopcami i dziewczętami. Ponadto chcieliśmy zbadać, czy istnieją między nimi różnice w poczuciu odpowiedzialności oraz w relacjach występujących między poczuciem odpowiedzialności a tendencją do zachowań agresywnych.

BADANIA WŁASNE

Hipotezy

W prowadzonych badaniach postanowiliśmy zweryfikować następujące hipotezy:

H1. Młodzież prezentująca niższy poziom myślenia moralnego będzie przejawiała większą skłonność do zachowań agresywnych w sytuacjach trudnych aniżeli młodzież prezentująca bardziej dojrzałe formy rozumowania moralnego.

H2. Adolescenci prezentujący wyższy poziom rozwoju moralnego będą równocześnie charakteryzować się większym poczuciem odpowiedzialności.

H3. Osoby charakteryzujące się większym poczuciem odpowiedzialności będą przejawiały mniejszą skłonność do agresji w sytuacjach trudnych i większą do podejmowania konstruktywnych (zadaniowych) sposobów radzenia sobie.

H4. Wystąpią różnice w tendencji do zachowań agresywnych i w poczuciu odpowiedzialności między chłopcami i dziewczętami. Chłopcy w porównaniu z dziewczętami będą przejawiać większą skłonność do zachowań agresywnych. Natomiast dziewczęta będą odznaczać się wyższym poziomem poczucia odpowiedzialności.

Metody badawcze i osoby badane

Do celów badawczych wykorzystano trzy kwestionariusze.

Test Rozumienia Problemów. Poziom myślenia moralnego określano w oparciu o metodę Resta (1986) Defining Issues Test (DIT), której polską wersję opracowali Niemczyński i Stawarz. Rest metodę własną oparł na metodzie Kohlberga i opracowanych przez niego dylematach moralnych. Test Resta jest metodą papier – ołówek, którą badany wypełnia sam w ustalonym przez siebie czasie. Test zawiera sześć dylematów moralnych. Pod każdym z nich znajduje się 12 twierdzeń, jakie można wziąć pod uwagę rozważając dany dylemat moralny. Zadaniem osoby badanej jest ocenić na 5-stopniowej skali, jakie znaczenie ma jego zdaniem przedstawiona kwestia. Następnie badany wybiera i szereguje według stopnia ważności cztery najważniejsze kwestie, które należy rozważyć, rozwiązując dany dylemat. Test pozwala na wykreślenie dla każdej badanej osoby profilu rozumowania moralnego określającego, w jakim stopniu w rozumowaniu osoby badanej pojawiają się sądy odzwierciedlające poszczególne stadia rozwoju. Charakteryzując stadia rozwoju moralnego, Rest opiera się w znacznym stopniu na propozycji Kohlberga, ale w przypadku stadium 5

dokonuje rozróżnienia na stadium 5A, w którym nacisk położony jest na umowę społeczną, i stadium 5B oznaczające przekonanie o konieczności przestrzegania podstawowych i niezbywalnych praw człowieka. Zastosowana metoda pozwala również na obliczenie wskaźnika P, czyli wskaźnika myślenia pokonwencjonalnego, traktowanego często jako wskaźnik dojrzałości myślenia moralnego. Profil rozumowania moralnego zawiera także podstadium A oznaczające orientację antyinstytucjonalną (*anti-establishment*) czyli negację istniejącego porządku społecznego i tradycji. Zdaniem Resta podstadium to pojawia się w momencie przechodzenia od myślenia konwencjonalnego w kierunku stadiów pokonwencjonalnych.

Kwestionariusz RTSS. Skłonność do zachowań agresywnych określano na podstawie wyników Kwestionariusza Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych autorstwa Boreckiej-Biernat (2006). Kwestionariusz RTSS jest przeznaczony do badania strategii radzenia sobie przez młodzież w trudnych sytuacjach społecznych. W wersji oryginalnej składa się z 30 opisów sytuacji trudnych, do których dołączono opis trzech rodzajów zachowań – agresywnego, unikowego i zadaniowego¹. Zadaniem osoby badanej jest przypomnienie sobie lub wyobrażenie opisanej sytuacji i dokonanie wyboru zachowania, które charakteryzowałoby ją, gdyby rzeczywistość w takiej sytuacji się znalazła. Zachowania agresywne oznaczają „atakowanie problemu”, a nie jego rozwiązywanie, używanie siły fizycznej przeciwko ludziom i rzeczom, także napastliwe wyrażanie ocen i uczuć negatywnych. Zachowania unikowe polegają głównie na niepodejmowaniu działań i wysiłków zmierzających do rozwiązywania problemu, lekceważeniu bądź ignorowaniu problemu. Z kolei zachowania zadaniowe (konstruktywne) oznaczają podejmowanie działań zmierzających do rozwiązania problemu lub złagodzenia jego negatywnych skutków. Kwestionariusz spełnia warunki trafności i rzetelności.

Skala Poczucia Odpowiedzialności. Skala autorstwa Derbisa zgodnie z założeniem autora mierzy poczucie odpowiedzialności

rozumiane jako gotowość do podejmowania działań zgodnych z prawami natury i obowiązującymi zasadami społecznymi. Zatem wyższe wyniki na tej skali uzyskują osoby kształtujące swoje zachowania zgodnie z tymi prawami, tzn. przedkładające dobro ogółu ponad własne przyjemności i interesy, nie narażające siebie i innych na niebezpieczeństwo, a także osoby aktywne, obiektywne, sprawiedliwe i wyrozumiałe (Debis, 1991, 157). Na skalę składają się 34 twierdzenia (np. „Zawsze na czas oddaję pożyczone rzeczy”, „Każdy, kto jeździ z niedozwoloną prędkością, winien być ukarany, nawet jeśli nie spowodował wypadku”, „Jeśli kogoś skrzywdzę, to staram się wynagrodzić to z nawiązką”), przy których osoba ma zaznaczyć odpowiedź „tak” lub „nie”. W związku z tym, iż każda z pozycji punktowana jest 0 – 1, wynik zawiera się w przedziale od 0 do 34 punktów. Wyższy wynik oznacza wyższy poziom poczucia odpowiedzialności.

Osoby badane

Badaniami objęto 136 osób w wieku od 15 do 19 lat ($M = 16,79$; $SD = 1,00$), a zatem osoby będące w drugiej fazie adolescencji. W badanej grupie były 93 dziewczęta i 43 chłopcy. Badane osoby to uczniowie szkół gimnazjalnych i licealnych. Wybór takiej grupy osób badanych pozwalał oczekiwać, iż w przypadku znacznej części badanych nastąpiły zmiany rozwojowe oznaczające możliwość pojawienia się bardziej dojrzałych form rozumowania moralnego i związanej z tym zdolności do podejmowania perspektywy innych osób oraz szerszej perspektywy społecznej.

Udział w badaniach był dobrowolny. Badania prowadzone były w małych grupach i miały charakter anonimowy. Osoby badane otrzymywały do wypełnienia kolejno: Kwestionariusz Radzenia Sobie w Trudnych Sytuacjach Społecznych (RTSS), Test Rozumienia Problemów (TRP) oraz Skalę Poczucia Odpowiedzialności (SPO). Każda osoba badana wypełniała poszczególne testy w ustalonym przez siebie tempie bez żadnych ograniczeń czasowych.

WYNIKI

Związek między poziomem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych

W celu zweryfikowania hipotezy H1 przeprowadzono badanie korelacyjne i analizę regresji postępującą krokową (tabela 1 i tabela 2).

Tabela 1. Korelacje proste r-Pearsona między stadiami rozumowania moralnego a tendencją do zachowań agresywnych i poczuciem odpowiedzialności (N = 130; $p < 0,05$)

	stadium 4	stadium 6	podstadium A
Tendencje agresywne	0,19	0,18	0,28
Poczucie odpowiedzialności	0,22	0,24	0,26

Tabela 2. Podsumowanie regresji wielokrotnej krokowej – postępującej (zmienna zależna: tendencje agresywne; $R = 0,36$; $R^2 = 0,13$; $F(4,127) = 4,85$ $p < 0,001$)

N = 132	Beta	T (127)	Poziom p
Podstadium A	0,24	2,85	0,004
Stadium 6	0,18	-2,20	0,03
Stadium 4	0,19	-1,99	0,05

Obydwie analizy potwierdziły związek pomiędzy stadiami rozumowania moralnego a tendencją do zachowań agresywnych, jednak uzyskane korelacje są słabe. Zarówno wielokrotna krokowa analiza regresji, jak i proste współczynniki korelacji wskazują na trzy, istotne dla tendencji agresywnych, stadia rozumowania moralnego: stadium 4 (charakteryzujące się zdolnością do rozumienia złożonego systemu społecznego jako zwartego układu przepisów i procedur, które należy stosować bezstronnie wobec każdej osoby), stadium 6 (charakteryzujące się zdolnością do brania pod uwagę punktu widzenia i oczeki-

wań wszystkich zainteresowanych jednostek oraz przekonaniem, że żądania wszystkich osób są jednakowo ważne i zasługujące na uwzględnienie w rozwiązywaniu dylematów moralnych) oraz podstadium A oznaczające orientację, dość charakterystyczną dla adolescentów, negującą istniejący porządek społeczny i tradycję (tu korelacja z tendencją do zachowań agresywnych jest słaba, ale dodatnia). Wskazane poziomy rozumowania moralnego wyjaśniają łącznie 13% wariancji zmiennej zależnej.

Związek między poziomem myślenia moralnego a poczuciem odpowiedzialności

W celu zweryfikowania hipotezy H2 również przeprowadzono badanie korelacyjne i analizę regresji postępującą krokową (dane odnoszące się do korelacji prostych zawiera tabela 1, a regresji wielokrotnej krokowej tabela 3).

Tabela 3. Podsumowanie regresji wielokrotnej krokowej – postępującej (zmienna zależna: poczucie odpowiedzialności; $R = 0,42$; $R^2 = 0,18$; $F(5,125) = 5,35$ $p < 0,0001$)

N = 131	Beta	T (127)	Poziom p
Podstadium A	0,11	-1,29	0,19
Stadium 6	0,24	2,82	0,005
Stadium 4	0,36	2,73	0,007
Stadium 3	0,24	1,98	0,04

Współczynnik regresji wielokrotnej wskazuje na to, że stadia rozumowania moralnego wyjaśniają łącznie 18% wariancji zmiennej zależnej. Tym razem najlepszymi predyktorami okazały się: stadium 4, stadium 6 oraz stadium 3 (ze swoją obowiązującą „złotą regułą” – „postępuj względem innych tak, jak chciałbyś, aby inni postępowali wobec ciebie”). Wszystkie trzy stadia charakteryzują się zdolnością rozumienia norm i umów społecznych w regulacji stosunków między ludźmi oraz poszanowania dla wartości, potrzeb i oczekiwań innych ludzi. W regresji został wyeliminowany ujemny związek, jaki ujawnił się w kore-

lacji prostej z podstadium A, czyli orientacją negującą porządek społeczny. Oznacza to, że ważniejsze dla kształtowania się poczucia odpowiedzialności jest zrozumienie zasad budowania ładu społecznego niż słabsza orientacja negatywna.

Związek poczucia odpowiedzialności z tendencją do zachowań agresywnych bądź konstruktywnych

W celu zweryfikowania hipotezy H3 przeprowadzono badanie korelacyjne (tabela 4).

Tabela 4. Korelacje proste r-Pearsona między poczuciem odpowiedzialności a tendencją do zachowań agresywnych, bądź konstruktywnych (N = 135; $p < 0,01$)

	Tendencje agresywne	Tendencje konstruktywne
Poczucie odpowiedzialności	0,46	0,48

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 4, istnieje umiarkowana ujemna korelacja między poczuciem odpowiedzialności a tendencją do reagowania agresją w sytuacjach trudnych oraz umiarkowana dodatnia korelacja z tendencją do konstruktywnego (zadaniowego) radzenia sobie z sytuacją trudną. Wynik ten potwierdza hipotezę H3.

Związek agresji i poczucia odpowiedzialności z płcią

W celu ustalenia związku między płcią a poczuciem odpowiedzialności i tendencją do reagowania agresją w sytuacjach trudnych przeprowadzono analizę wyników za pomocą testu t-Studenta (tabela 5).

Ponieważ nie zostało spełnione założenie o homogeniczności wariancji, uzyskane dane zostały dodatkowo przeanalizowane i potwierdzone za pomocą testu U Manna-Withneya. Analiza potwierdziła hipotezę H4. Tendencje do agresywnego radzenia sobie z sytuacją trudną są wyższe u chłopców, a poczucie

Tabela 5. Test t-Studenta dla zmiennej grupującej: płeć i zmiennych zależnych: poczucie odpowiedzialności i tendencja do zachowań agresywnych

	Dziewczęta	Chłopcy	T (94,43)	Poziom p
Poczucie odpowiedzialności	21,25	19,34	2,71	0,007
Tendencja do agresji	1,63	3,04	-3,85	0,001

odpowiedzialności jest bardziej charakterystyczne dla dziewcząt. Ponadto dalsze analizy wykazały, że związek między tendencją do zachowań agresywnych a poczuciem odpowiedzialności jest u chłopców na poziomie zbliżonym do wysokiego (-0,57), a u dziewcząt słaby (-0,30). Korelacje te różnią się istotnie statystycznie na poziomie $p = 0,03$. Oznacza to, że poczucie odpowiedzialności ma większe znaczenie w regulowaniu (ograniczaniu tendencji do zachowań agresywnych) u chłopców niż u dziewcząt.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Postawione w badaniu hipotezy zostały zasadniczo potwierdzone. Przede wszystkim stwierdzono, iż niższy poziom poczucia odpowiedzialności wiąże się z silniejszą tendencją do zachowań agresywnych (umiarkowana ujemna korelacja między poczuciem odpowiedzialności a tendencją do zachowań agresywnych), a wyższy poziom poczucia odpowiedzialności sprzyja pojawianiu się zachowań zadaniowych w sytuacjach trudnych (dodatnia korelacja między poczuciem odpowiedzialności a zachowaniami zadaniowymi). Podobne rezultaty zostały uzyskane w innym badaniu, przeprowadzonym na grupie 102 uczniów, gdzie korelacja między poczuciem odpowiedzialności a liczbą zachowań nieagresywnych zaproponowanych przez uczniów do rozwiązania trudnych sytuacji społecznych wyniosła $r = 0,88$ (Oleszkowicz, 2008). Wynik ten wskazuje na znaczną rolę poczucia odpowiedzialności w regulowaniu zachowań społecznych. Osobom skłonny

do przestrzegania praw natury i kultury, dbającym o dobro innych i skłonny do traktowania innych zgodnie z zasadami wyrozumiałości i sprawiedliwości będzie łatwiej znaleźć wspólną płaszczyznę porozumienia i wypracować w sytuacjach trudnych konstruktywne rozwiązania, stanowiące sensowną alternatywę wobec zachowań agresywnych. Zachowania agresywne traktowane jako strategia działania w sytuacjach trudnych należy pojmować w kategoriach społecznej bezradności, jako efekt ubogich zasobów młodego człowieka, który traktuje sytuację frustracyjną głównie jako przeszkodę zagrażającą realizacji czegoś ważnego dla siebie (Brzezińska, 2004). W tym kontekście ciekawe są dalsze dwa rezultaty. Dziewczęta charakteryzują się istotnie wyższym poczuciem odpowiedzialności niż chłopcy (podobny wynik wystąpił w badaniach Derbisa, 1991), ale jednocześnie związek między poczuciem odpowiedzialności a tendencją do zachowań agresywnych jest u nich istotnie słabszy. Wynik ten może świadczyć o tym, że dziewczęta wcześniej osiągają dojrzałość psychiczną i społeczną niż chłopcy. Po drugie, prawdopodobnie mniejsza skłonność do zachowań agresywnych ma u nich więcej uwarunkowań niż u chłopców (np. większa zdolność do empatii, przebieg procesu socjalizacji i wynikające z niego inne oczekiwania społeczne, itp.) Po trzecie, poczucie odpowiedzialności wydaje się być dość mocno budowane na wymiarach racjonalnego pojmowania rzeczywistości, co może być bliższe mentalności chłopców. Dziewczęta częściej opisują i pojmują rzeczywistość społeczną w kategoriach emocjonalnych.

Oczekiwany związek między poziomem myślenia moralnego a tendencją do zachowań agresywnych okazał się raczej słaby, choć uzyskane wyniki wskazują, że kierunek zależności jest zgodny z oczekiwanym. Ujemna korelacja między poziomem rozwoju moralnego a tendencją do agresywnego zachowania w sytuacjach trudnych pozwala wnioskować, że jeśli osoba przejawia rozumowanie odpowiadające wyższym stadiom rozwoju moralnego, do których należy stadium 4, oznaczające orientację na prawo stanowiące podstawę porządku społecznego, oraz najwyższe stadium rozumowania

moralnego (stadium 6) z jego orientacją na uniwersalne zasady etyczne, wówczas przejawia mniejszą skłonność do agresji, poszukując innych sposobów rozwiązywania sytuacji trudnych. Warto również zwrócić uwagę na dodatnią korelację między podstadium A określającym negatywny stosunek wobec tradycji i porządku społecznego a skłonnością do zachowań agresywnych. Uzyskane wyniki wskazywałyby, że osoby, dla których ważne są zasady społeczne, a także uniwersalne zasady etyczne leżące u podłoża praw strzegących dobrostanu poszczególnych jednostek i całych grup społecznych i które równocześnie mają zdolność do podejmowania perspektywy innych osób, odrzucają raczej agresję jako sposób działania i poszukują innych dróg rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych. Większą skłonność do zachowań agresywnych przejawiają osoby nieakceptujące społecznych zasad i mające krytyczny stosunek wobec istniejącego porządku społecznego, którym tym samym łatwiej realizować zachowania naruszające te zasady. Wyniki badań są zatem zgodne oczekiwaniami Palmer (2003), iż poziom myślenia moralnego może być jednym z czynników różnicujących osoby skłonne do zachowań agresywnych i te, które poszukują bardziej konstruktywnych zachowań w sytuacjach trudnych.

Dalsza część wyników pozwala prześledzić związek między rozwojem moralnym a tendencją do zachowań agresywnych i poczuciem odpowiedzialności. Z układu danych daje się wyprowadzić następującą zależność: zachowania agresywne mogą być regulowane zarówno bezpośrednio przez poziom rozwoju moralnego, jak i pośrednio. Czynnikiem pośredniczącym jest w naszym badaniu właśnie poczucie odpowiedzialności, którego związki z rozwojem moralnym zostały w jakiejś mierze wykazane. Z badań wynika, że silniejsze są związki między rozwojem moralnym a poczuciem odpowiedzialności niż między rozwojem moralnym a tendencją do zachowań agresywnych, choć nie jest to różnica spektakularna i wymaga jeszcze dalszego potwierdzenia na innej grupie. Niemniej uzyskany układ rezultatów badań wydaje się logiczny i spójny.

Uzyskane przez nas wyniki dają podstawę do twierdzenia, iż rozumowanie moralne może stanowić jeden z elementów pozwalających zrozumieć zachowania agresywne w taki sposób, jak proponowała to Palmer (2003), wskazując równocześnie, że związek między rozwojem moralnym i zachowaniami agresywnymi może być zapośredniczony przez dodatkowy czynnik, jakim jest poczucie odpowiedzialności, które wyraźnie ogranicza skłonność do agresji. Stwierdzenie, że poziom myślenia moralnego, a dokładniej pewna nie-

dojrzałość w tym zakresie, może być jednym z powodów zwiększonej skłonności do przejawiania zachowań agresywnych, ma określone implikacje praktyczne, wskazując na znaczenie działań edukacyjnych, których celem byłoby stymulowanie rozwoju moralnego. Wspierając rozwój myślenia moralnego, zwiększamy bowiem szansę, że osoba stając w obliczu trudności, będzie szukała innych, bardziej konstruktywnych zachowań aniżeli zachowania agresywne.

PRZYPIS

¹ W badaniu własnym wykorzystano 15 scenek ze względu na czasochłonność metody Resta i metody RTSS.

BIBLIOGRAFIA

- Barriga A.Q., Gibbs J.C. (1996), Measuring cognitive distortion in antisocial youth: development and preliminary validation of the "How I Think" questionnaire. *Aggressive Behavior*, 22, 333–343.
- Bąk O., Oleszkowicz A. (2003), Agresja związana z rolą – od czego zależy jej ocena. *Psychologia Rozwojowa*, (8), 2–3, 107–120.
- Blasi A. (1980), Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1–45.
- Borecka-Biernat D. (2006), *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Brzezińska A. (2004), Jak rodzi się agresja? [w:] A. Brzezińska, E. Hornowska (red.). *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, 107–122. Warszawa: Scholar.
- Coie J.D., Dodge K.A. (1998), Aggression and antisocial behavior [w:] W. Damon, N. Eisenberg (red.). *Handbook of child psychology*, 779–862. New York: Wiley.
- Crick N.R., Dodge K.A. (1994), A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick N.R., Dodge K.A. (1996), Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993–1002.
- Crick N.R., Grotpeter J.K., Bigbee M.A. (2002), Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development*, 73(4), 1134–1142.
- Crittendon P.M., Ainsworth M.D.S. (1989), Child maltreatment and attachment theory [w:] D. Cicchetti, V. Carlson (red.). *Child maltreatment: Theory and research in the causes and consequences of child abuse and neglect*, 432–463. New York: Cambridge University Press.
- Daly M., Wilson M. (1988), *Homicide*. Hawthorne, N.Y: Aldine.
- Derbis R. (1987), Poczucie odpowiedzialności i swoboda działania. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 296–306.
- Derbis R. (1991), Skala poczucia odpowiedzialności. Treść i opis psychometryczny. *Przegląd Psychologiczny*, (34), 1, 153–166.
- Dodge K.A., Lansford J.E., Burks V.S., Bates J.E., Pettit G.S., Fontaine R., Price J.M. (2003), Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74 (2), 374–393.

- Eagly A.H. (1987), *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eagly A.H., Crowley M. (1986), Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100 (3), 283–308.
- Eagly A.H., Steffen V.J. (1986), Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309–330.
- Ghiglieri M.P., (2001), *Ciemna strona człowieka* (tłum. A. Tanalska-Dulęba). Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Gregg V., Gibbs J.C., Basinger K.S. (1994), Patterns of developmental delay in moral judgement by male and female delinquents. *Merril-Palmer Quarterly*, 40, 538–553.
- Gibbs J.C. (1993), Moral-cognitive interventions [w:] A.P. Goldstein, C.R. Huff (red.). *The gang intervention handbook*, 159–185. Champaign, IL: Research Press.
- Gibbs J.C. (1995), The cognitive-developmental perspective. W: W.M. Kurtines, J.L. Gewirtz (red.) *Moral development: An introduction*, 29–48. Boston: Allyn & Bacon.
- Gibbs J.C. (2003), *Moral development and reality. Beyond the theory of Kohlberg and Hoffman*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goldstein S.E., Tisak, M.S.; Boxer P. (2002), Preschoolers' normative and prescriptive judgments about relational and overt aggression. *Early Education and Development*, 13 (1), 23–39.
- Huesmann L.R., Guerra N.G. (1997), Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408–419.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (1999), *Social Psychology. Unraveling the Mystery*. Boston: Allyn and Bacon.
- Killen M., Stangor Ch. (2001), Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72 (1), 174–186.
- Kohlberg L. (1969), Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization [w:] D.A. Goslin (red.). *Handbook of Socialization on Theory and Research*, New York: Rand McNally.
- Kohlberg L. (1984), *Essays on moral development: The psychology of moral development* (vol. 2). San Francisco: Harper and Row.
- Krahe B., (2005), *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Liau A.K., Barriga A.Q., Gibbs J.C. (1998), Relations between self-serving cognitive distortions and over vs. Covert antisocial behavior in adolescents. *Aggressive Behavior*, 24, 335–346.
- Maccoby E.E. (1998), *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Maccoby E.E., Jacklin C.N. (1974), *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Main M., Kaplan N., Cassidy J. (1985), Security in infancy, childhood and adulthood: A move to level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 66–104.
- Nelson J.R., Smith D.J., Dodd J. (1990), The moral reasoning of juvenile delinquents: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 231–239.
- Oleszkowicz A. (2008), Alternatywne do agresji sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych w okresie dorostania. *Biuletyn 6, Sekcja Psychologii Rozwojowej PTP*, Kraków UJ, 10–14.
- Palmer E.J. (2000), Perceptions of parenting, social cognition and delinquency. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7, 303–309.
- Palmer E.J. (2003), An overview of the relationship between moral reasoning and offending. *Australian Psychologist*, 38, 165–174.
- Palmer E.J. (2005), The relationship between moral reasoning and aggression, and the implications for practice. *Psychology, Crime and Law*, 11 (4), 353–361.
- Palmer E.J., Hollin C.R. (1998), A comparison of patterns of moral development in young offenders and non-offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 225–235.
- Palmer E.J., Hollin C.R. (2000), The inter-relations of sociomoral reasoning, perceptions of own parenting, attributions of intent with self-reported delinquency. *Legal and Criminological Psychology*, 3, 225–235.
- Rest J.R. (1986), *Manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Center for the Study of Ethical Development.

- Schank R., Abelson R. (1977), *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Scott C.L. (1999), Juvenile violence. *Forensic Psychology*, 22, 71–83.
- Smetana J.G., Toth, S.L., Cicchetti D., Bruce J., Kane P., Daddis Ch. (1999), Maltreated and nonmaltreated preschoolers' conceptions of hypothetical and actual moral transgressions. *Developmental Psychology*, 35 (1), 269–281.
- Zimny Z. (1984), Odpowiedzialność obiektywna, subiektywna i społeczna. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 785–791.

Dyskusyjnie o klasyfikacji i pomiarze wzorców przywiązania

ZBIGNIEW ŁOŚ

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław

STRESZCZENIE

Klasyfikacje wzorców przywiązania osób dorosłych oparte są zwykle na dwóch ortogonalnych wymiarach (Bartholomew, Horowitz, 1991; Fraley, Shaver, 2000), co prowadzi do czterech jakościowych wzorców. Cztery jakościowe wzorce wyodrębni się także na podstawie Adult Attachment Interview (Hesse, 1999). Jednak wzorce opisywane przez te trzy klasyfikacje tylko częściowo są analogiczne.

Ponieważ zakłada się kontynuację wzorca przywiązania w procesie rozwoju (Bowlby, 2007/1982; Hazan, Shaver, 1987), cztery wzorce rozróżniane u dorosłych powinny odpowiadać czterem wzorom przywiązania odkrytym u dzieci (A, B, C – Ainsworth i in., 1971; oraz D – Main i in., 1985), ale tak nie jest (w każdym razie jest to wątpliwe).

Autor przyjmuje za Bowlbym (2007/1982), Bartholomew i Horowitzem (1991), że z doświadczeń dziecka w interakcjach przywiązanie–opieka budowane są wewnętrzne modele operacyjne relacji Ja–inni ludzie. Modele te należy charakteryzować na wymiarach ufność–nieufność, zależność–niezależność oraz aktywność–pasywność. Wymiar ufność–nieufność pozwala dokonać podstawowego różnicowania wzorców przywiązania na bezpieczne i niepewne (B i nB), a dwa pozostałe wymiary pozwalają różnicować wzorce przywiązań niepewnych. Skrzyżowanie wymiarów zależność–

niezależność oraz aktywność–pasywność daje cztery kategorie przywiązań niepewnych (bojaźliwe, wycofane, zaabsorbowane, zaborcze). Wzorce te kształtują się sekwencyjnie, w trzech okresach rozwoju dziecka analogicznych do trzech pierwszych okresów Eriksona.

Artykuł prezentuje także Kwestionariusz P mierzący trzy dymensje przywiązania na podstawie samoopisu funkcjonowania osób dorosłych w związku romantycznym.

Słowa kluczowe: wzorec przywiązania, styl przywiązania, wewnętrzny model operacyjny, związek romantyczny

WPROWADZENIE

Na początku lat siedemdziesiątych XX wieku Mary Ainsworth i współpracownicy wprowadzili trójpodział wzorców przywiązania niemowląt na podstawie obserwacji ich zachowania w procedurze Obcej Sytuacji (Ainsworth i in., 1971). Były to jakościowe wzorce nazwane A, B i C, rozmyślnie w kolejności niedającej się usytuować na jednym wymiarze ilościowym (zob. Sroufe, 2003). Dla wzorców tych wprowadzono później nazwy „lękowy/unikowy” (A), „bezpieczny” (B), oraz lękowy/oporny” (C) (Tracy, Ainsworth, 1981), zwany także „lękowo-ambiwalentnym”¹. Choć z dzisiejszej perspektywy wydaje się, że podział ten był dopasowany do wprowadzonych

przez koncepcję przywiązania pojęć deaktywacji, aktywacji oraz hiperaktywacji, charakteryzujących strategie regulacyjne behawioralnego systemu przywiązania (Bowlby, 1980; zob. także Shaver, Mikulincer, 2002), miał on charakter empiryczny i raczej wyprzedzał stopniowe doskonalenie koncepcji Johna Bowlby'ego.

Warto przy tym pamiętać, że jakościowe kategorie klasyfikacji wzorców przywiązania stosowane przez Ainsworth, a później przez Main są rezultatem agregacji ilościowych danych obserwacyjnych przez oceniających sędziów kompetentnych. Ta skomplikowana procedura od dawna jest przedmiotem wątpliwości i dyskusji (np. Cohen, 1974; Lamb, 1977; Bridges i in., 1988; Fraley, Waller, 1998; Fraley, Spieker, 2003; Sroufe, 2003). W praktyce badawczej w ramach trzech prototypowych kategorii A, B, C, wyodrębniano podgrupy (A1, A2, B1, B2, B3, B4, C1, C2) o różnym nasileniu zależności i aktywności zachowań w Obcej Sytuacji (Ainsworth i in., 1978). Z opisów badaczy wynika, że niemowlęta z grup B2, B3, A2 oraz C1 są bardziej aktywne w protestowaniu, odzyskiwaniu kontaktu, eksploracji, stawianiu oporu i innych zachowaniach, odpowiednich do ogólnego wzorca swojego przywiązania, niż dzieci z pozostałych czterech grup (Ainsworth i in., 1978, s. 58–63). Podkreślam to, ponieważ w dalszej części artykułu zamierzam poświęcić więcej uwagi aktywności i pasywności w zachowaniach przywiązaniowych. Czwarty wzorzec przywiązania, „zdezorganizowany/zdezorientowany” (D) odkryli w połowie lat osiemdziesiątych Mary Main i współpracownicy (Main i in., 1985). Zauważyli także że w wieku około sześciu lat wzorzec ten przybiera formę wzorca „kontrolującego”²² (Main, Cassidy, 1988), a w dorosłości staje się prawdopodobnie wzorcem opisanym jako „nierozwiązany” (Hesse, 1999; Lyons-Ruth, Jacobvitz, 1999).

Przywiązanie w dorosłości

Bowlby był przekonany, że behawioralny system przywiązania jest ewolucyjnym wyposażeniem, którego znaczenie wykracza poza

bezpośrednią funkcję zapewniania bezpieczeństwa małym dzieciom. Konkretny wzorzec przywiązania ukształtowany we wczesnym dzieciństwie miałby stanowić organizację wykazującą właściwości samopodtrzymujące i w pewnym stopniu odporną na wpływy (Bowlby, 1980; 2007/1982). Wśród wewnętrznych przyczyn stabilności wzorca przywiązania wskazuje się przede wszystkim organizację doświadczeń dziecka z obiektami przywiązania w postaci wewnętrznych modeli operacyjnych środowiska i własnej osoby (Bowlby, 2007/1982; Bretherton, 1990). Badacze zauważyli także, że funkcjonowanie dziecka w ramach konkretnego wzorca przywiązania do osoby opiekującej się stwarza określone warunki do rozwoju niektórych cech układu nerwowego, przyczyniających się do późniejszej stabilizacji wzorca (zob. Spangler, Grossmann, 1993; Schore, 2001; Rostowski, 2010).

Wiele badań pośrednio, a kilka badań podłużnych bezpośrednio dowodzi, że wzorce przywiązania zdiagnozowane u dzieci jednorocznych metodą Obcej Sytuacji są w pewnym stopniu kontynuowane do dorosłości, co stwierdzono metodą Wywiadu Przywiązania Dorosłych (Hamilton, 2000; Waters i in., 2000; Weinfield i in., 2000; Fraley, 2002). Nie wchodząc tu w złożone i częściowo tylko poznane przyczyny stabilności wzorca przywiązania, wystarczy podkreślić, że jego kontynuacja w procesie rozwoju psychicznego od dzieciństwa do dorosłości dostarcza ważnego i względnie trwałego układu odniesienia dla kolejnych związków z innymi ludźmi.

Chociaż w dorosłości behawioralny system przywiązania do osób opiekujących się sprawia wrażenie stosunkowo mało przydatnego, Phillip Shaver i współpracownicy przygotowali koncepcję, według której przywiązanie jest jedną z trzech/czterech istotnych podstaw związków romantycznych – pozostałe to systemy opiekowania się i seksualny (Hazan, Shaver, 1987; Cassidy, 2000; Shaver, Mikulincer, 2007), a być może także odrębny system miłości (Fisher, 2007). Wprowadzili także termin „style przywiązania”, dość powszechnie akceptowany przez badaczy przywiązania dorosłych. Według pierwszej konceptualizacji

Hazan i Shavera romantyczne przywiązanie dorosłych było klasyfikowane na trzy style A, B, C, tak samo jak u dzieci. Metodą jego pomiaru był krótki kwestionariusz zawierający dwu-, trzyzdaniowe opisy uczuć reprezentantów tych trzech wzorców w bliskim związku, z których osoby badane wybierały najlepiej do nich pasujący (Hazan, Shaver, 1987). W ten sposób repertuar metod badania wzorców przywiązania został zwiększony o kwestionariusze samoopisowe (zob. także Collins, Read, 1990).

Własną klasyfikację stylów przywiązania dorosłych przedstawili Kim Bartholomew i współpracownicy (Bartholomew, Horowitz, 1991; Griffin, Bartholomew, 1994). Podstawą tej klasyfikacji są charakterystyki wewnętrznych modeli operacyjnych innych ludzi (pozytywna–negatywna) oraz własnej osoby (pozytywna–negatywna), co jest istotną innowacją w stosunku do klasycznych klasyfikacji, opartych na obserwacji zachowań dziecka w Obcej Sytuacji wobec osób opiekujących się. Skrzyżowanie dychotomicznych kategoryzacji modeli Ja i innych ludzi pozwala wyodrębnić cztery style przywiązania, bezpieczny (*secure*), zaabsorbowany (*preoccupied*), wycofany (*dismissing*) i bojaźliwy (*fearful*). W późniejszej publikacji model ten jest przemianowany z czterokategorialnego (Bartholomew, Horowitz, 1991) na dwuwymiarowy (Griffin, Bartholomew, 1994). Bartholomew i współpracownicy przygotowali także własny kwestionariusz RSQ (Griffin, Bartholomew, 1994; zob. także Roisman i in., 2007, tab. 4), którego itemy (sformułowane w pierwszej osobie liczby pojedynczej) są podobnego rodzaju jak w innych kwestionariuszach stylu przywiązania. Dotyczą uczuć podmiotu w bliskim związku, takich jak niepokój, dyskomfort, zażość, obawa, irytacja, zmartwienie, niechęć, bezpieczeństwo, zadowolenie, ufność, bliskość, zrozumienie, itp. (zob. Hazan, Shaver, 1987; Collins, Read, 1990; Brennan i in., 1998; Plopa, 2006).

Po wpływie szybko rosnącej ilości badań nad przywiązaniem dorosłych w związkach romantycznych Shaver i współpracownicy doszli do wniosku, że funkcjonowanie syste-

mu przywiązania zarówno w dzieciństwie, jak i młodości można lepiej opisać na wymiarach „niepokój” i „unikania” (Brennan i in., 1998; Fraley, Shaver, 2000; Shaver, Mikulincer, 2005). Wymiar niepokój wyraża niepewność, czy obiekt przywiązania jest fizycznie i psychicznie dostępny, zaś wymiar unikania wyraża ocenę, że poszukiwanie bliskości jest niewykonalne. Shaver i współpracownicy (Brennan i in., 1998) sugerują, że wymiary te są odpowiednikami dwóch funkcji dyskryminacyjnych, które różnicowały grupy A, B, C w ilościowych danych obserwacyjnych z badań metodą Obcej Sytuacji (por. Ainsworth i in., 1978). Do pomiaru niepokój i unikania służy złożony z dwóch solidnych skal kwestionariusz ECR (Brennan i in., 1998) lub ECR-R (Fraley i in., 2000). Umieszczenie podmiotu na tych wymiarach – poddanych dychotomizacji i skrzyżowaniu – pozwala określić jego „styl przywiązania”. Według Fraleya i Shavera (2000, s. 145) można wyróżnić cztery style przywiązania: bezpieczny (niski niepokój i niskie unikanie), zaabsorbowany (wysoki niepokój i niskie unikanie), wycofany–unikający (niski niepokój i wysokie unikanie) oraz bojaźliwy–unikający (wysoki niepokój i unikanie). Nazwy i charakterystyki tych kategorii są podobne jak w klasyfikacji Bartholomew, sprzyjając dyskusji autorów (Bartholomew, Shaver, 1998).

Według Fraleya i Shavera (2000) bardziej właściwe jest oparcie klasyfikacji stylów przywiązania na organizacji funkcjonowania behawioralnego systemu przywiązania, a nie charakterystykach operacyjnych modeli przywiązania. Byłby to teoretyczny powrót do inspiracji Bowlby’ego teorią kontroli i przedstawiania systemu przywiązania jako teleonomicznie skierowanego na cel, którym jest utrzymywanie fizycznej i psychicznej bliskości dziecka z osobą opiekującą się (Bowlby, 1980; 2007/1982; Kobak i in., 1993).

Zdaniem Fraleya i Shavera (2000) wspomniane powyżej wymiary niepokój i unikania odnoszą się do różnic indywidualnych we wtórnej strategii regulacji przywiązania, która ma zastosowanie, kiedy strategia pierwotna (aktywacja poszukiwania bliskości) za-

wiedzie. Wobec oszacowania (*appraisal*), że obiekt przywiązania nie jest aktualnie dostępny/responywny, możliwe są dwie strategie zachowania: wzmoczenie wysiłków w poszukiwaniu bliskości (strategia hiperaktywacji) lub wyłączenie systemu przywiązania, aby uniknąć bezskutecznych wysiłków (strategia deaktywacji). Zastosowanie jednej lub drugiej strategii wtórnej wynika z bieżącego oszacowania szans uzyskania bliskości z obiektem przywiązania, w czym biorą udział „historia przywiązania, czynniki temperamentalne oraz wskazówki kontekstowe” (Shaver, Mikulincer, 2002, s. 153). Hiperaktywacja lub deaktywacja dotyczy uruchomienia emocji, uwagi, pamięci, mechanizmów obronnych, a poprzez to stopnia dostępności odpowiednich modeli operacyjnych. Shaver i Mikulincer (2002) referują wyniki badań, wskazujące na istnienie różnic indywidualnych w funkcjonowaniu tych procesów psychicznych między dorosłymi o odmiennych stylach przywiązania. Preferowanie jednej z wtórnych strategii stopniowo utrwała się i przybiera charakter chroniczny. Niejasne pozostaje, jaki udział w oszacowaniu zagrożenia, stopnia dostępności/responywności opiekunów oraz wykonalności poszukiwania wsparcia mają operacyjne modele przywiązania, gdyż w koncepcji Shavera i współpracowników poświęca się ich charakterystyce i funkcjom stosunkowo mało miejsca (Fraley, Shaver, 2000; Shaver, Mikulincer, 2002).

Pomimo wierności oryginalnej teorii Bowlby’ego, czyli teoretycznego uzasadnienia funkcjami behawioralnego systemu przywiązania uważam, że klasyfikacja stylów przywiązania proponowana przez Shavera i współpracowników powoduje specyficzne, nowe problemy teoretyczne. Konstruowano ją na podstawie odkrytych w danych empirycznych dwóch wymiarów (Brennan i in., 1998), a nie modelu teoretycznego, który był opublikowany później i stopniowo doskonalony (por. Fraley, Shaver, 2000; Shaver, Mikulincer, 2002). Pojęcie strategii regulacyjnej, które jest kluczowe w tej koncepcji, wydaje się raczej kategoriałne niż ilościowe (strategia pośrednia między hiperaktywacją a de-

aktywacją mogłaby być niestabilna/nietrwała, a jednak musiałaby sprostać ilościowej naturze wymiarów klasyfikacji przywiązania). Ponadto pojęcie strategii regulacyjnej jest przynajmniej w takim stopniu jak pojęcie modelu operacyjnego/roboczego wrażliwe na problem niewielkiej zgodności wzorców przywiązania do różnych osób (np. matki i ojca – zob. Bretherton, 1990; van Ijzendoorn, De Wolff, 1997). Pojęcie modelu operacyjnego broni się przed tymi trudnościami założeniem generalizacji doświadczeń (por. Collins i in., 2004), ale podobna linia obrony w odniesieniu do pojęcia strategii nie jest jeszcze przedyskutowana.

Klasyfikacja Shavera i współpracowników podziela także niektóre ograniczenia wcześniejszych propozycji. Do skonstruowania kwestionariusza ECR Shaver i współpracownicy wykorzystali materiał już istniejących kwestionariuszy (zob. Brennan i in., 1998), było więc prawdopodobne, że rezultat tych wysiłków okaże się w znacznym stopniu zbieżny z wcześniejszymi dokonaniem innych autorów. Jednak kategoria przywiązania bojaźliwego, która pojawia się w obu klasyfikacjach stylów przywiązania dorosłych (Bartholomew i Shavera), nie występowała w klasyfikacjach Ainsworth (A, B, C) i Main (A, B, C, D), odzwierciedlających stan danych empirycznych w zakresie przywiązania dzieci. Kategoria stylu bojaźliwego (*fearful*) jest konsekwencją tworzenia klasyfikacji czteropolowych z dwóch wymiarów i jej status teoretyczny i empiryczny budzi wątpliwości. Shaver i Mikulincer (2002) uważają, że przywiązanie bojaźliwe wyraża niewydolność (*collapse*) strategii deaktywacji. Wydaje się jednak, że przejściowa niewydolność w trudnych warunkach nie mogłaby być podstawą trwałego stylu przywiązania (który wymienia ich klasyfikacja), a model teoretyczny nie przewiduje jeszcze jednej (czwartej) strategii regulacyjnej.

Przedstawione klasyfikacje stylów przywiązania dorosłych nie ustosunkowały się wystarczająco do ewentualności istnienia i rozwojowej kontynuacji wzorca D, określanego jako przywiązanie zdeorganizowane (Main

i in., 1985), a w wieku przedszkolnym kontrolujące (Main, Cassidy, 1988). W klasyfikacjach stylów przywiązania dorosłych jest on po prostu pominięty. Być może wynika to z pewnej odrębności nurtu badań stylów przywiązania w związkach romantycznych, które prowadzą psycholodzy społeczni i psycholodzy rozwojowi (zob. Shaver, Mikulincer, 2002). Main i współpracownicy (za: Hesse, 1999) na podstawie Wywiadu Przywiązania Dorosłych (AAI) charakteryzują cztery wzorce przywiązania (bezpieczny/autonomiczny, zaabsorbowany, wycofany, nierozwiązany/zdezorganizowany). W klasyfikacjach przywiązania na podstawie AAI dyskusyjny jest status czwartej kategorii, której linia rozwojowa (od niemowlęctwa do dorosłości) miałaby wyglądać następująco: wzorec zdezorganizowany → kontrolujący → nierozwiązany (*unresolved*). Wiele danych empirycznych potwierdza zasadność wyodrębnienia tej kategorii przywiązań (Lyons-Ruth, Jacobvitz, 1999), jednak brakuje dowodów, że jest ona odpowiednikiem kategorii „bojaźliwy” z klasyfikacji stylów przywiązania w związkach romantycznych. Wynika to z faktu, że Wywiad Przywiązania Dorosłych dotyczy relacji osoby badanej z rodzicami, a nie partnerami erotycznymi, zatem nie wiadomo, czy osoba badana o wzorcu nierozwiązany miałaby w związku romantycznym skłonność do bojaźliwego unikania bliskości.

Kategoria przywiązania kontrolującego wydaje się potrzebna w klasyfikacji ze względów teoretycznych i praktycznych. Z doświadczenia życiowego wiadomo, że istnieją osoby dorosłe, które są w związkach intymnych nadmiernie kontrolujące i zaborcze, coraz częściej także opinia publiczna dowiadyuje się o przypadkach nękania (*stalkingu*) celebrytów przez wielbicieli mających motywację erotyczną. Taki zaborczy stosunek do innej osoby nie najlepiej mieści się w kategoriach stylów przywiązania zaabsorbowanych (które poszukują bliskości aby otrzymać wsparcie, a nie uzyskać przewagę) i bojaźliwych (które nie poszukują bliskości) (por. Barholomew, Horowitz, 1991; Fraley, Shaver, 2000).

Podstawowe wymiary relacji interpersonalnych

Teoretycy przywiązania zwykle zakładają pewien stopień kontynuacji wzorca przywiązania od dzieciństwa do dorosłości (Bowlby, 1980) i jego wpływ na niektóre relacje interpersonalne, na przykład związki romantyczne (Shaver, Mikulincer, 2007), lub sposób sprawowania opieki rodzicielskiej nad własnymi dziećmi (van Ijzendoorn, 1995; Lyons-Ruth, Jacobvitz, 1999). O ile w przypadku zwierząt czy małych dzieci można zakładać, że system przywiązania funkcjonuje odrębnie od innych systemów ewolucyjnie ukształtowanych, założenie takie w swojej „silnej” wersji nie da się utrzymać wobec dorosłych i konieczne wydaje się spojrzenie na to zagadnienie z perspektywy funkcjonowania szeroko ujętych relacji interpersonalnych (por. Lewis, 2005). Aktywacje systemu przywiązania odbywają się w złożonym kontekście interpersonalnym, który musi mieć pewien wpływ na kształtowanie się operacyjnych modeli przywiązania. Wydaje się zatem właściwe w klasyfikacji wzorców przywiązania odniesienie do **relacji interpersonalnej**, w której system przywiązania jest aktywowany i trwałych konsekwencji tej relacji w postaci doświadczeń jednostki. Doświadczenia te budują obraz/model relacji Ja–inni, wedle którego najbliżsi dorośli (opiekunowie) są dostępni i godni zaufania lub są niepewnym źródłem oparcia i nie można im ufać. Na zaufanie dziecka ma wpływ także okazywanie sympatii (np. przez podejmowanie zabaw), a nie tylko wrażliwe i trafne reagowanie na jego obawy (Lamb, 1977; MacDonald, 1992). Wymiar **zaufanie–nieufność** jest odpowiedni dla charakteryzowania zróżnicowanej relacji dziecka z opiekunami nie tylko z perspektywy koncepcji przywiązania, ale także z perspektywy bardziej całościowej koncepcji rozwoju psychicznego według Eriksona (1997/1950).

Na drugi wymiar użyteczny w rozwojowej klasyfikacji relacji interpersonalnych zwrócili uwagę behawioryści (por. Dollard, Miller, 1969/1950). Według nich małe dziecko odkrywa stopniowo, że swoje ograniczone moż-

liwości działania może wesprzeć możliwościami sprawczymi dorosłych i uczy się z nich korzystać. Wskutek tego staje się emocjonalnie zależne od innych ludzi. Wymiar **zależność–niezależność** pojawia się również w niektórych koncepcjach osobowości (Cloninger, Cattell) i zaburzeń osobowości³. Wydaje się, że odpowiada on drugiemu kryzysowi rozwojowemu w ujęciu Eriksona. Także teoretycy przywiązania próbują problem zależności interpersonalnej uwzględnić, np. styl zaabsorbowany w modelu Bartholomew i Horowitz (1991) jest charakteryzowany jako „zależny”, styl wycofany jako „niezależny”. Bezpieczny wzorec przywiązania w badaniu metodą AAI określa się jako „autonomiczny” (tj. pozbawiony zależności i kompulsywnej niezależności – Hesse, 1999).

Trzecim wymiarem odpowiednim dla nowej klasyfikacji jest pasywność–aktywność, gdyż odpowiada zwiększeniu się w kolejnym okresie rozwojowym zdolności dzieci do złożonych i samodzielnych działań, na co zwrócił uwagę Erikson. Ponieważ proponowana klasyfikacja nie odnosi się do wszelkich zachowań, lecz do relacji interpersonalnych, określenie **submisja–dominacja** będzie bardziej precyzyjne przy operacjonalizacji tej zmiennej, zwłaszcza dla uchwycenia aktywności polegającej na kontrolowaniu innej osoby. Choć wymiar submisji–dominacji zwykle pojawia się w ogólnych klasyfikacjach zachowań interpersonalnych jako ważny aspekt opisu zachowań społecznych (Newcomb i in., 1970; Wiggins, 1979; Argyle, 1991), jego zastosowanie do aktywności dzieci może wydawać się kontrowersyjne. Jednakże badania, zarówno dawniejsze (Strayer, Strayer, 1978), jak i obecne (Hay i in., 2004) wykazują względną stałość różnic między dziećmi w zakresie skłonności do dominacji, rywalizacji i agresji. Warto zauważyć, że wymiar ten nie wydawał się istotny w opracowaniach danych zbieranych metodą Obcej Sytuacji, gdyż obejmowały one tylko dzieci jednoroczne lub nieco starsze, pojawił się natomiast w badaniu dzieci przedszkolnych (Main i in., 1985; Main, Cassidy, 1988).

Sekwencyjny rozwój wzorców przywiązania

Połączenie wymienionych trzech wymiarów umożliwia rozwojowe przedstawienie wzrostu różnicowania wzorców przywiązania w kolejnych okresach rozwojowych. Jest to związane uwidocznione w tabeli 1.

W okresie niemowlęctwa, pod wpływem mniej lub bardziej wrażliwej i wyrażającej sympatię opieki, dokonuje się podział wzorców przywiązania na bezpieczne i niebezpieczne. Jest on zapewne funkcjonalnym podsumowaniem statystyki aktywacji (których może być więcej lub mniej zależnie od warunków w środowisku i form opieki) oraz wygaszeń systemu przywiązania, będących efektem responsywności i dostępności opiekunów. Różnicowanie pod względem tej statystyki pociąga za sobą różnicowanie się operacyjnego/roboczego modelu relacji Ja–inni na wymiarze ufność–nieufność. Pierwsze modele operacyjne przedstawiają raczej synkretyczną całość Ja–opiekun(ka). Przypisywanie niemowlętom ukształtowanego modelu operacyjnego Ja i traktowanie go jako odrębnego od modelu świata nie byłoby uzasadnione (por. Białecka-Pikul, 2009). Generalnie uważam, że perspektywa teoretyczna w której modele Ja i świata (zwłaszcza „innych”) byłyby wyodrębnione, a obraz relacji Ja–inni niejako wtórnie konstruowany przez zestawienie tych modeli byłaby nadmiernie analityczna⁴.

W okresie poniemowlęcym wzorec bezpieczny jest kontynuowany, natomiast wzorec niebezpieczny rozdziela się na ambiwalentny i unikający. Wynika to ze sposobu, w jaki opiekunowie zapewniają wsparcie, kiedy wystąpią zdarzenia aktywujące system przywiązania podczas naturalnej aktywności zabawowej i eksploracyjnej dziecka. Wspieranie dziecka niepewnie przywiązanego w sposób niesystematyczny lub intruzywny wywołuje częste, przedłużone i nadmierne aktywacje systemu przywiązania (hiperaktywacje), sprzyja więc wytwarzaniu się wzorca ambiwalentnego. Sy-

Tabela 1. Trójwymiarowa klasyfikacja wzorców przywiązania (opracowanie własne)

Okres niemowlęcy	Różnicujący aspekt relacji	Opiekun dostępny, dziecko polega na nim	Opiekun bywa niedostępny, dziecko nie wie, czy może na nim polegać			
	Wzorec przywiązania	Bezpieczny (B)	Niepewne (nB)			
	Wymiar modelu operacyjnego	Zaufanie	Nieufność			
Okres poniemowlęcy	Różnicujący aspekt relacji	Opiekun współpracujący	Opiekun wspiera i wtrąca się, dziecko nie może polegać na sobie	Opiekun nie wspiera, dziecko musi polegać na sobie		
	Wzorec przywiązania	Bezpieczny (B)	Ambiwalentny (C)	Unikowy (A)		
	Wymiar modelu operacyjnego	(Autonomia)	Zależność	Niezależność		
Okres przedszkolny	Różnicujący aspekt relacji	Opiekun współpracujący	Opiekun nie kontroluje, dziecko przejmuje kontrolę	Opiekun kontroluje, dziecko dostosowuje aktywność	Opiekun nie kontroluje, dziecko przejmuje kontrolę	Opiekun kontroluje, dziecko dostosowuje aktywność
	Wzorec przywiązania	Bezpieczny (B1, B2, B3, B4)	Aktywny ambiwalentny (C1)	Pasywny ambiwalentny (C2)	Aktywny unikowy (A2)	Pasywny unikowy (A1)
	Wymiar modelu operacyjnego	(Autonomia)	Dominacja	Submisja	Dominacja	Submisja
Okres dorastania i dorosłości	Wzorec przywiązania	Bezpieczny	Zaborczy	Zaabsorbowany	Wycofany	Bojaźliwy

stematyczne odmowy wspierania dziecka niepewnie przywiązanego podczas jego samodzielnej aktywności wywołują powtarzalną deaktywację systemu przywiązania i sprzyjają wytwarzaniu się wzorca unikającego bezużytecznych i frustrujących aktywacji. Zróżnicowanie statystyki doświadczeń pod względem proporcji hiperaktywacji i deaktywacji pociąga za sobą różnicowanie się modelu operacyjnego relacji Ja–inni na wymiarze zależność–niezależność. Według koncepcji Bowlby’ego (2007/1982; Bretherton, 1990) kluczowa dla aktywowania/deaktywowania systemu przywiązania u dziecka jest antycypacja zachowania obiektu przywiązania, do czego służy model operacyjny środowiska. Model operacyjny Ja jest wtórny wobec operacyjnego modelu in-

nych (Griffin, Bartholomew, 1994), gdyż kim jest i jakie jest dziecko dowiaduje się ze sposobu, w jaki jest traktowane przez opiekunów⁵ (Bowlby, 2007/1982; Cassidy, 1988; Bretherton, 1990). Dzieci przywiązane ambiwalentnie mają model relacji, według którego koniecznie potrzebują wsparcia innych, dzieci unikające mają model relacji, wedle którego mogą polegać tylko na sobie, zaś dzieci przywiązane bezpiecznie mają model relacji jako współdziałania w miarę, bez odrzucenia czy uzależnienia (ich model relacji Ja–inni sytuuje się pośrodku wymiaru zależność–niezależność).

W wieku przedszkolnym niepewne wzorce przywiązania podlegają dalszemu różnicowaniu pod wpływem nasilenia kontroli fizycznej i psychicznej ze strony opiekunów.

W pewnym stopniu uwzględniają oni trwałe indywidualne właściwości dziecka, takie jak impulsywność, zahamowanie czy agresywność i do nich dostosowują poziom kontroli oraz inne aspekty własnej aktywności skierowanej na dziecko. Dziecko przedszkolne może podjąć skomplikowane i niebezpieczne w skutkach działania, których opiekunowie nie będą w stanie fizycznie udaremnić. Wobec tego roztaczają oni kontrolę psychiczną, próbując wdrożyć dziecko do przewidywania konsekwencji oraz respektowania odpowiednich norm i ograniczeń. Wynik tej swoistej próby sił kształtuje relację dziecka z opiekunami. Dzieci o przywiązaniu ambiwalentnym, których inicjatywa i aktywność są silnie tłumione przez opiekunów, kontynuują wzorzec ambiwalentny w formie pasywnej (grupa C2 wg Main), natomiast dzieci kontrolowane słabo lub nieudolnie próbują zapanować nad niejasną sytuacją, rozwijając zachowania kontrolujące opiekunów (zwiększające możliwość przewidzenia ich zachowań – grupa C1 wg Main). Dzieci o przywiązaniu unikającym słabo kontrolowane kontynuują wzorzec unikający w wersji sprawiającej wrażenie samodzielności (grupa A2 wg Main), zaś przytłoczone kontrolą i natrętnie korygowane nasilają tendencje do unikania, stając się pasywnie unikającymi (A1 wg klasyfikacji Main).

Relacja, w której dziecko jest kontrolowane i kierowane niewystarczająco w stosunku do jego możliwości rozwojowych, sprzyja gromadzeniu doświadczeń opisujących świat i innych ludzi jako niedookreślonych, nie dostarczających wskazówek, jak realizować cel systemu przywiązania (uzyskiwanie bezpieczeństwa). Relacja, w której aktywność dziecka jest nadmiernie kontrolowana (kierowana lub tłumiona) wywołuje doświadczenia braku akceptacji innych dla inicjatywy i aktywności. Relacja, w której kontrola opiekunów nad dzieckiem jest umiarkowana, dostarcza doświadczeń akceptacji i aprobaty innych dla inicjatywy i aktywności. Po wpływie tych doświadczeń operacyjne modele relacji Ja–inni ulegają wzbogaceniu o dosyć szczegółowe charakterystyki Ja, które mogą być typu pasywnego lub aktywnego. Przykładem treści

typu pasywnego może być charakterystyka „zasługuję–nie zasługuję na zainteresowanie i opiekę innych”, lub „to, co zrobiłem, zasłużyło–nie zasłużyło na aprobatę dorosłych”. Dla treści typu aktywnego przykładem może być „potrafię–nie potrafię nakłonić innych, by dali to, czego potrzebuję”, lub „podoba–nie podoba mi się to, co zrobiłam”.

Badania metodą AAI wykazały, że w dorosłości różnice w funkcjonowaniu modeli operacyjnych przejawiają się jako zróżnicowany czas dostępu do określonych treści. Niektóre treści mogą być chronicznie dostępne, inne dostępne z trudem lub wcale (Hesse, 1999; Shaver, Mikulincer, 2002, 2005), co można przypisać hiperaktywacji lub deaktywacji systemu przywiązania. Niewykluczone, że różnice w dostępie do aktywnych treści modeli operacyjnych („wiem, co zrobię” vs „nie wiem, co robić”) są przejawem dodatkowej (czwartej) strategii regulacji systemu przywiązania, wpływającej od niemowlęctwa na stosowanie aktywnych (podążanie za, opór) lub pasywnych (płacz, przywieranie) zachowań przywiązaniowych.

W okresie dorastania i wczesnej dorosłości, kiedy młodzi ludzie wchodzi w bliskie związki intymne/romantyczne, pięć wyodrębnionych w wieku przedszkolnym wzorców jest kontynuowanych, choć wyrażają się odpowiednio do nowego kontekstu interpersonalnego. Wzorzec bezpieczny jako rozsądna autonomia w bliskich związkach, wzorzec kontrolujący przejawia się w postaci uczuciowej zaborczości i despotyzmu, zaś wzorzec pasywny ambiwalentny przekształca się w pochłonięty/zaabsorbowany problematyką bliskich związków. Wzorzec aktywny unikający manifestuje niezależność i unika bliskich związków uczuciowych, choć nie seksu (Shaver, Mikulincer, 2007), a wzorzec pasywny unikający przekształca się w bojaźliwy, to jest żywiący obawy przed jakąkolwiek więzią emocjonalną, preferując sposób życia, który w pewien sposób uzasadnia samotność. Osoby o unikającym wzorcu przywiązania mogą oczywiście zostać „wciągnięte” w związek przez odpowiednią osobę, ale na swoich warunkach (funkcje intymnych zwią-

ków w dorosłości nie sprowadzają się do realizacji przywiązania).

Proponowana klasyfikacja wzorców przywiązania jednoznacznie bazuje na modelach operacyjnych jako długotrwałych konsekwencjach przywiązania. Modele relacji Ja–inni nie są dzielone na „pozytywne” i „negatywne”, jak w klasyfikacji Bartholomew i Horowitza (1991), lecz charakteryzowane na wymiarach dobranych ze względu na specyfikę rozwoju relacji interpersonalnych w pierwszych okresach rozwoju psychicznego. W zamierzeniu są to wymiary odpowiednie do charakteryzowania kumulujących się doświadczeń.

Dyskusyjne w proponowanej klasyfikacji jest ujęcie wzorca przywiązania kontrolującego/zaborczego jako wywodzącego się ze wzorca niepewnego–ambiwalentnego. Opisywana przez badaczy przywiązania linia rozwojowa wzorca zdeorganizowanego → kontrolującego → nierozwiązanego (Main i in., 1985; Lyons-Ruth, Jacobvitz, 1999) nie była traktowana jako odmiana wzorca ambiwalentnego, są jednak argumenty na rzecz takiej kwalifikacji. Dzieci o wzorcach zdeorganizowanych i ambiwalentnych w czasie kontaktów z opiekunami wykazują sprzeczne tendencje w ekspresji i zachowaniu, silniejsze i potencjalnie patogenne przy wzorcu zdeorganizowanym (Main, Cassidy, 1988; Lyons-Ruth, Jacobvitz, 1999). Ponadto wprowadzenie do klasyfikacji przywiązań czwartej grupy D powoduje zmniejszenie liczebności głównie grupy C, o wzorcu ambiwalentnym (por. Main i in., 1985; van Ijzendoorn, 1995).

Przedstawiona propozycja klasyfikacji wzorców przywiązania rozmyślnie łączy – mimo różnic założeń, zakresu i terminologii – do uzgodnienia lub przynajmniej porównania z koncepcją Eriksona zarówno wyników rozwojowych (zaufanie–nieufność, zależność–niezależność, lub submisja–dominacja), jak i kluczowych oddziaływań otoczenia dziecka (opiekuńcza wrażliwość, opiekuńcze współdziałanie, opiekuńcza kontrola). Ewentualna integracja dwu wielkich koncepcji byłaby obustronnie korzystna, zaś wykazanie nieusuwalnej rozbieżności między nimi stanowiłoby poważny problem dla psychologii rozwoju.

Kwestionariusz P – metoda badania przywiązania dorosłych

Dla sprawdzenia, czy wprowadzenie do klasyfikacji przywiązania trzeciego wymiaru pomoże lepiej uchwycić specyfikę poszczególnych stylów przywiązania, opracowany został Kwestionariusz P. W trakcie prac nad jego konstrukcją przyjęte były kontrowersyjne założenia teoretyczne:

(1) Wzorce przywiązania są od dzieciństwa do dorosłości kontynuowane i rozszerzane na ogół kontaktów interpersonalnych, gdyż są oparte na wewnętrznych modelach operacyjnych gromadzących doświadczenia interpersonalne. Ale – założenie kontynuacji/rozszerzania jest wrażliwe na kontrargument, że modele operacyjne mogą być także „rewidowane” wstecznie pod wpływem nowych doświadczeń (zob. Fraley, 2002), wobec czego aktualny styl przywiązania wyraża raczej doświadczenia późniejsze (pozarodzinne) niż wcześniejsze (rodzinne).

(2) Zbadanie stylu przywiązania w związku romantycznym dostarcza wiarygodnej oceny jakości kontynuowanego wzorca przywiązania, gdyż funkcjonowanie w takim związku odbywa się na podstawie skumulowanych doświadczeń przywiązaniowych z wcześniejszych okresów rozwojowych. Ale – założenie to jest wrażliwe na kontrargument, że doświadczenia wynoszone z aktywacji przywiązania w odmiennych kontekstach interpersonalnych nie podlegają wzajemnym generalizacjom, gdyż pozostają w dużej mierze poza możliwością uświadomienia i refleksji (Hesse, 1999; Shaver, Mikulincer, 2005).

Do dyskusji wokół tych założeń potrzebujemy więcej danych empirycznych. Na obecnym etapie prac chodzi o rozszerzenie możliwości empirycznej eksploracji tych zagadnień przy pomocy możliwie wielu metod o zróżnicowanych charakterystykach, w czym omawiany kwestionariusz może okazać się przydatny.

Kwestionariusz P ma charakter samoopisowy, zawiera stwierdzenia odnoszące się do subiektywnych odczuć i sytuacji, jakie mogą pojawić się w związku romantycznym dwóch

dorośli osób. Tekst itemów jest tak zredagowany, by zawierał minimalną ilość końcówek męskich i żeńskich (co w polszczyźnie wymaga sporej gimnastyki) i by nie określał, jakiej płci jest partnerka/partner, którzy z tego powodu określani są w stwierdzeniach jako „P”. Dzięki temu stwierdzenia kwestionariusza odnoszą się do wszelkich związków intymnych.

Zamierzaliśmy z Julią Włodarczyk zbudować cztery skale opisujące cztery style przywiązania dorosłych, wymieniane w klasyfikacjach Shavera i Bartholomew (Włodarczyk, 2005). Uzyskaliśmy jednak tylko dwie skale czynnikowe („niepewność” i „zależność”) odpowiadające w przybliżeniu treści dwóch skal kwestionariusza ECR Shavera i współpracowników („niepokój” i „unikanie” – Brennan i in., 1998), więc taką konstrukcję zaakceptowaliśmy. Później, ze względów teoretycznych przedstawionych w tym artykule, wraz z Martą Nowacką skonstruowaliśmy trzecią skalę – dominacji w związku romantycznym (Nowacka, 2008). Zbudowanie tej skali okazało się trudne, być może dlatego, że badani niechętnie przyznają się do zaborczości i kon-

trolowania partnerek/partnerów. Niektóre itemy przygotowane dla skali dominacji okazały się (w badaniu pilotażowym) wysoce skorelowane ze skalą zależności, lub niewystarczająco skorelowane ze skalą macierzystą. Skala ta z pewnością wymaga dalszych prac. Obecnie kwestionariusz P liczy 42 itemy. Skale zostały powtórnie wyodrębnione przy pomocy analizy czynnikowej w taki sposób, aby były jak najmniej skorelowane (ortogonalne). Ich charakterystykę zawiera tabela 2.

Format odpowiedzi jest obecnie czterokategorialny, od „Tak właśnie jest” do „Nie”, poprzez dwie możliwości pośrednie. W ostatnim wierszu tabeli 2 zamieszczam przykłady itemów dające wyobrażenie o specyfice kwestionariusza.

Interesujący rezultat dało sprawdzanie interkorelacji skal kwestionariusza P. Są one zgodnie z założeniami konstrukcyjnymi bardzo niskie lub niskie, okazuje się jednak, że zachodzą między nimi interakcje statystyczne zmieniające kierunek związku, co działa „tłumiąco” na ogólne interkorelacje. Jeden z najciekawszych przykładów takiej interakcji zawiera tabela 3.

Tabela 2. Parametry skal Kwestionariusza P42 (opracowanie własne)

N = 349	niepewność	zależność	dominacja
Alfa Cronbacha	0,85	0,86	0,66
Liczba itemów (n)	14	16	12
Średnia	12,08	36,19	22,41
Odch. Stand.	7,66	7,28	4,52
rozstęp faktyczny	-0,35	5-48	11-36
skośność	0,64	-0,97	0,14
kurtoza	1,19	-0,21	-0,16
Przykłady itemów	18. W związku z P często boję się, że zrobię coś nie tak. 20. Często martwię się tym, że P nie zechce ze mną zostać.	7. Swojemu/swojej P mówię prawie wszystko. 21. Bardzo cenię opinie P w każdej sprawie.	1. Kiedy P mnie zirytuje, nie waham się tego okazać. 17. W związku z P to ja jestem „siłą przewodnią”.

Tabela 3. Interakcja statystyczna w związku pomiędzy zależnością i dominacją przy uwzględnieniu poziomu niepewności przywiązania (dwie próby własne; podział na przywiązanie bezpieczne i niepewne w okolicy mediany) (opracowanie własne)

dychotomizacja niepewności przywiązania	dominacja x zależność (próba 1)		dominacja x zależność (próba 2)	
	korelacja Spearmana	liczebność próby	korelacja Spearmana	liczebność próby
przywiązanie bezpieczne (NP=0)	-0,048	N = 76	-0,225	N = 51
przywiązanie niepewne (NP=1)	0,350*	N = 74	0,115	N = 47

* współczynnik korelacji istotnie różny od zera na poziomie $p < 0,05$.

Jak wynika z tabeli 3, znak związku korelacyjnego między skalami zależności i dominacji Kwestionariusza P zmienia się z ujemnego na dodatni przy zmianie poziomu niepewności w przywiązaniu do partnerki/partnera. Dla próby 1 (N = 150) efekt ten jest istotny statystycznie ($p < 0,05$), dla próby 2 (N = 98) osiąga poziom tendencji statystycznej ($p < 0,10$). Wyniki te sugerują, że subiektywne znaczenie zależności, dominacji lub obu jednocześnie w związkach romantycznych może być modyfikowane przez poziom niepewności przywiązania. W bezpiecznych wzorcach przywiązania dominacja i zależność nie korelują lub korelują ujemnie, zaś przy wzorcach niepewnych pojawia się dodatnia korelacja zależności i dominacji (tabela 3), tak jak tego można oczekiwać po (postulowanym) zaborczym stylu przywiązania. Z punktu widzenia proponowanej w tym artykule klasyfikacji przywiązania stanowi to dodatkowy argument za uwzględnieniem wymiaru dominacji/aktywności przy badaniu stylów przywiązania dorosłych w związkach romantycznych. Efekty interakcyjne podobne do pokazanego w tabeli 3 mogą mieć w takich związkach istotne znaczenie zwłaszcza, jeśli akceptujemy generalne założenie, że styl przywiązania w związkach romantycznych jest w pewnym stopniu kontynuacją wzorca przywiązania z okresu wczesnego dzieciństwa.

Dotychczasowe wyniki badań z użyciem Kwestionariusza P, zarówno obecną wersją, jak i wersjami wcześniejszymi (Nowacka, 2008; Włodarczyk, 2005) wskazują, że jego skale mają zróżnicowane i psychologicznie zrozumiałe związki ze skalami wartości (Kozłowska, 2010; Nowacka, 2008), postaw rodzicielskich (Ausbiter-Zdziarska, 2009) oraz dosyć silne z niektórymi tzw. stylami osobowości (Nowacka, 2008; por. Sherry i in., 2007).

PODSUMOWANIE

Przewiduję dwa poważne problemy z interpretacją wyników uzyskiwanych w badaniach kwestionariuszowych. Pierwszym są silne korelacje podstawowego wymiaru, bezpieczeństwo–niepewność z wymiarem neurotyczności, uważanym za uwarunkowany w znacznym stopniu biologicznie (McCrae, Costa, 2005; Jang i in., 1996). Nofle i Shaver (2006) uzyskali odnośną korelację 0,52, a Monika Kozłowska (2010) równie wysoką, 0,54. W nielicznych danych innych badaczy omawiany związek jest słabszy, nie przekracza 0,30 (Roisman i in., 2007; Plopa, 2006), w sumie jednak wyniki takie sugerują, że dyskusji o uwarunkowaniach rozwoju przywiązania przez takie różnice indywidualne, jak na przykład temperament czy niektóre podstawowe cechy osobowości należy poświęcić więcej

uwagi (por. Vaughn i in., 1992; Vaughn, Bost, 1999). Drugi problem wiąże się z trafnością kwestionariuszowych metod badania stylów przywiązania w dorosłości. Trafność Wywiadu Przywiązania Dorosłych (AAI) została częściowo potwierdzona w badaniach podłużnych, przez konfrontację z wynikami procedury Obcej Sytuacji zastosowanej w dzieciństwie (Hamilton, 2000; Waters i in., 2000; Weinfield i in., 2000). Dla kwestionariusza ECR i innych tego rodzaju metod (w tym polskich) analogicznych ocen trafności brakuje. Kiedy pojawiają się odpowiednie publikacje, może okazać się, że zbieżność stylu przywiązania w dorosłości (mierzonego kwestionariuszem) z wynikami Obcej Sytuacji w dzieciństwie jest na tyle skromna, że czyni przydatność kwestionariuszy w badaniu przywiązania dyskusyjną. Z drugiej strony są wątpliwości, czy wywiad AAI (odwołujący się do doświadczeń z rodzicami) byłby w badaniach dorosłych odpowiednim kryterium trafności dla kwestionariuszy stylu przywiązania w związkach romantycznych. Zbieżność klasyfikacji stylów

przywiązania dorosłych między wywiadem AAI a metodami samoopisowymi (kwestionariuszowymi) okazuje się na razie niewielka (Roisman i in., 2007; Belsky, 2002). Według mnie stosunkowo słabe i nieliczne są także korelacje między stylami przywiązania w dorosłości (KSP Plopy) a ocenianymi retrospektywnie postawami rodzicielskimi rodziców osób badanych (KPR-Roc Plopy) w badaniu przeprowadzonym na bardzo dużej próbie (zob. Plopa, 2006, s. 302–303). Może to oznaczać, że kwestionariuszowy pomiar stylu przywiązania w dorosłości (ale ograniczony do związków romantycznych wskutek założeń i treści kwestionariuszy!) tylko w niewielkim stopniu oddaje charakter doświadczeń, jakie dziecko uzyskuje w kontaktach z rodzicami⁶, gdyż w przebiegu dalszego rozwoju podlegają one znacznej wstecznej rekonstrukcji (por. Fraley, 2002). Rozstrzygnięcie wymienionych problemów wymaga jednak przeprowadzenia wielu badań istniejącymi metodami i ewentualnie stopniowego ich udoskonalania.

PRZYPISY

¹ Dla terminów anglojęzycznych przyjąłem tłumaczenia możliwie proste, dosłowne i zgodne z duchem oryginalnych koncepcji, a niekiedy z zasadami poprawnej polszczyzny. *Working models* jako „modele operacyjne” za tłumaczeniem, Bowlby (2007/1982). Dla tłumaczenia terminologii z zakresu koncepcji przywiązania nie wytworzył się w Polsce jak dotąd jednolity standard.

² Chodzi o to, że dziecko próbuje kontrolować zachowanie dysfunkcyjnych opiekunów. Dysfunkcyjność osoby opiekującej się polega na tym, że jej zachowanie przeraża niemowlę, ale aktywacja systemu przywiązania zmusza je do szukania bliskości z tą osobą. Taki konflikt dezorientuje i dezorganizuje zachowanie dziecka (Main i in., 1985; Lyons–Ruth, Jacobvitz, 1999). Starsze dziecko jest w stanie zapanować nad dezorientacją przez zastosowanie strategii kontrolowania rodzica.

³ W koncepcji Cloningera (1999) jest to „zależność od nagrody”, w koncepcji Cattella „samowystarczalność” (Cattell, 1957), wśród zaburzeń osobowości wyodrębnia się wzorzec zaburzenia zależnego, oraz wzorce manifestujące niezależność, takie jak schizoidalny czy antyspołeczny (Millon i in., 2005).

⁴ Enaktywny (Bruner), doświadczeniowy (Epstein), czyli zdarzeniowy charakter większości kontaktów międzyludzkich prowadzi do reprezentacji zawierających raczej charakterystyki relacji między obiektami niż opisy elementów, z których obraz relacji byłby „rekonstruowany”.

⁵ Jak podaje Aronson i współpracownicy, idea społecznej genezy treści Ja była analizowana już ponad sto lat temu przez Charlesa H. Cooleya (później rozwijana przez G.H. Meada i L.Festingera – Aronson i in., 1997).

⁶ Ausbiter-Zdziarska (2009) w badaniu mężczyzn (w wieku 25–78 lat) uzyskała dosyć silne korelacje stylów przywiązania w związkach małżeńskich z postawami badanych ojców wobec dzieci, a raczej słabe korelacje z retrospektywnie ocenianymi postawami rodziców osób badanych (podobnie jak Plopa). Gdyby taki układ korelacji się powtarzał, oznaczałoby to, że styl przywiązania romantycznego mierzony kwestio-

nariuszem jest bardziej wrażliwy na bieżące wydarzenia w bliskim związku dorosłych, niż na doświadczenia rodzinne z okresu dziecięcego osób badanych (ograniczenie tezy o kontynuacji wzorca przywiązania).

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M.D.S., Bell S.M.V., Stayton D.J. (1971), Individual differences in Strange-Situation behaviour of one-year-olds [w:] H.R. Schaffer (red.). *The origins of human social relations*, 17–52. London, New York: Academic Press.
- Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S. (1978), *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Argyle M. (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Ausbiter-Zdziarska M. (2009), *Fenomen ojcostwa z perspektywy badania transmisji postaw rodzicielskich u ojców*. Niepublikowana praca magisterska. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Bartholomew K., Horowitz L.M. (1991), Attachment styles among young adults: A test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 2, 226–244.
- Bartholomew K., Shaver P.R. (1998), Methods of assessing adult attachment. Do they converge? [w:] J.A. Simpson, W.S. Rholes (red.). *Attachment theory and close relationships* (25–45). New York, London: The Guilford Press.
- Belsky J. (2002), Developmental origins of attachment styles. *Attachment & Human Development*, 4, 2, 166–170.
- Białecka-Pikul M. (2009), Narodziny samowiedzy. Od poczucia odrębności do naiwnej teorii Ja [w:] A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.). *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*, 35–61. Warszawa: Wydawnictwo Academica.
- Bowlby J. (1980), *Attachment and loss: vol. 3: Loss: sadness and depression*. New York: Basic Books Inc. Publishers.
- Bowlby J. (2007/1982), *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R. (1998), Self-report measurement of adult attachment. An integrative overview [w:] J.A. Simpson, W.S. Rholes (red.). *Attachment theory and close relationships*, 46–76. New York, London: The Guilford Press.
- Bretherton I. (1990), Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11, 3, 237–252.
- Bridges L.J., Connell J.P., Belsky J. (1988), Similarities and differences in infant-mother and infant-father interaction in the Strange Situation: A component process analysis. *Developmental Psychology*, 24, 1, 92–100.
- Cassidy J. (1988), Child–mother attachment and the Self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121–134.
- Cassidy J. (2000), Adult romantic attachments: A developmental perspective on individual differences. *Review of General Psychology*, 4, 2, 111–131.
- Cattell R.B. (1957), *Personality and Motivation. Structure and Measurement*. Yonkers on Hudson, New York: World Book Company.
- Cloninger C.R. (1999), A new conceptual paradigm from genetics and psychobiology for the science of mental health. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 33, 174–186.
- Cohen L.J. (1974), The operational definition of human attachment. *Psychological Bulletin*, 81, 4, 207–217.
- Collins N.L., Guichard A.C., Ford M.B., Feeney B.C. (2004), Working models of attachment. New developments and emerging themes [w:] W.S. Rholes, J.A. Simpson (red.). *Adult attachment. Theory, research, and clinical implications*, 196–239. New York, London: The Guilford Press.
- Collins N.L., Read S.J. (1990), Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 4, 644–663.
- Dollard J., Miller N.E. (1969/1950), *Osobowość i psychoterapia. Analiza w terminach uczenia się, myślenia i kultury*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Erikson E.H. (1997/1950), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Fisher H. (2007), Popęd miłości – neuralny mechanizm doboru partnera [w:] R.J. Sternberg, K. Weis (red.). *Nowa psychologia miłości*, 133-175. Taszów: Moderator.
- Fraley R.C. (2002), Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 2, 123–151.
- Fraley, R.C., Shaver P.R. (2000), Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 2, 132–154.
- Fraley R.C., Spieker S.J. (2003), Are infant attachment patterns continuously or categorically distributed? A taxometric analysis of Strange Situation behavior. *Developmental Psychology*, 39, 3, 387–404.
- Fraley R.C., Waller N.G. (1998), Adult attachment patterns: A test of the typological model. W: J.A. Simpson, W.S. Rholes (red.). *Attachment theory and close relationships*, 77–114. New York, London: The Guilford Press.
- 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.
- Griffin D., Bartholomew K. (1994), Models of the self and other: Fundamental dimensions underlying measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 3, 430–445.
- Hamilton C.E. (2000), Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development*, 71, 3, 690–694.
- Hay D.F., Payne A., Chadwick A. (2004), Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1, 84–108.
- Hazan C., Shaver P. (1987), Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 3, 511–524.
- Hesse E. (1999), The Adult Attachment Interview: historical and current perspectives [w:] J. Cassidy, P.R. Shaver (red.). *Handbook of Attachment. Theory, Research, and Clinical Applications*, 395–433. New York, London: The Guilford Press.
- Jang K.L., Livesley W.J., Vernon P.A. (1996), Heritability of the Big Five personality dimensions and their facets: A twin study. *Journal of Personality*, 64, 3, 577–591.
- Kobak R.R., Cole H.E., Ferenz-Gillies R., Fleming W.S., Gamble W. (1993), Attachment and emotion regulation during mother–teen problem solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231–125.
- Kozłowska M. (2010), Style przywiązania a preferencje wartości we wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 2 (w druku).
- Lamb M.E. (1977), Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48, 1, 167–181.
- Lewis M. (2005), The child and its family: The social network model. *Human Development*, 48, 8–27.
- Lyons-Ruth K., Jacobvitz D. (1999), Attachment disorganization. Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies [w:] J. Cassidy, P.R. Shaver (red.). *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*, 520–554. New York, London: The Guilford Press.
- MacDonald K. (1992), Warmth as a developmental construct: an evolutionary analysis. *Child Development*, 63, 4, 753–773.
- Main M., Cassidy J. (1988), Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 3, 415–426.
- Main M., Kaplan N., Cassidy J. (1985), Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation [w:] I. Bretherton, E. Waters (red.). *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 50, No 1–2, 66–104.
- McCrae R.R., Costa P.T. (2005), *Osobowość człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Millon T., Davis R., Millon C., Escovar L., Meagher S. (2005), *Zaburzenia osobowości we współczesnym świecie*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Newcomb T.M., Turner R.H., Converse P.E. (1970), *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.
- Noftle E.E., Shaver P.R. (2006), Attachment dimensions and the big five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 40, 179–208.

- Nowacka M. (2008), *Wzorce przywiązania i style osobowości a preferencje wartości uniwersalnych we wczesnej dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.
- Plopa M. (2006), Kwestionariusz Stylów Przywiązaniowych (KSP) [w:] M. Plopa, *Więzi w małżeństwie i rodzinie*. Metody badań, 267–321. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Roisman G.I., Holland A., Fortuna K., Fraley R.C., Clausell E., Clarke A. (2007), The adult Attachment Interview and self-reports of attachment style: An empirical rapprochement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 4, 678–697.
- Rostowski J. (2010), Genetyczno-ewolucyjne podejście do małżeństwa i rodziny [w:] T. Rostowska, A. Peplińska (red.). *Psychospołeczne aspekty życia rodzinnego*, (11–42). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Schore A.N. (2001), Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 1, 2, 7–66.
- Shaver P.R., Mikulincer M. (2002), Attachment-related psychodynamics. *Attachment & Human Development*, 4, 2, 133–161.
- Shaver P.R., Mikulincer M. (2005), Attachment theory and research: Resurrection of the psychodynamic approach to personality. *Journal of Research in Personality*, 39, 22–45.
- Shaver P.R., Mikulincer M. (2007), Podejście behawiorystyczne do miłości romantycznej. Systemy: przywiązania, opieki i seksualny [w:] R.J. Sternberg, K. Weis (red.). *Nowa psychologia miłości*, 59–100. Taszów: Moderator.
- Sherry A., Lyddon W.J., Henson R.K. (2007), Adult attachment and developmental personality styles. An empirical study. *Journal of Counseling & Development*, 85, 337–348.
- Spangler G., Grossmann K.E. (1993), Biobehavioral organization in securely and insecurely attached infants. *Child Development*, 64, 5, 1439–1450.
- Sroufe L.A. (2003), Attachment categories as reflections of multiple dimensions: Comment on Fraley and Spieker. *Developmental Psychology*, 39, 3, 413–416.
- Strayer J., Strayer F.F. (1978), Social aggression and power relations among preschool children. *Aggressive Behavior*, 4, 2, 173–182.
- Tracy R.L., Ainsworth M.D.S. (1981), Maternal affectionate behavior and infant-mother attachment patterns. *Child Development*, 52, 1341–1343.
- van Ijzendoorn M.H. (1995), Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 3, 387–403.
- van Ijzendoorn M.H., De Wolff M.S. (1997), In search of the absent father – meta-analyses of infant-father attachment: a rejoinder to our discussants. *Child Development*, 68, 4, 604–609.
- Vaughn B.E., Bost K.K. (1999), Attachment and temperament. Redundant, independent or interacting influences on interpersonal adaptation and personality development? [w:] J. Cassidy, P.R. Shaver (red.). *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications*, 198–225. New York London: The Guilford Press.
- Vaughn B.E., Stevenson-Hinde J., Waters E., Kotsaftis A., Lefever G.B., Shouldice A., Trudel M., Belsky J. (1992), Attachment security and temperament in infancy and early childhood: Some conceptual clarifications. *Developmental Psychology*, 28, 3, 463–473.
- Waters E., Merrick S., Treboux D., Crowell J., Albersheim L. (2000), Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 3, 684–689.
- Weinfield N.S., Sroufe A., Egeland B. (2000), Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates. *Child Development*, 71, 3, 695–702.
- Wiggins J.S. (1979), A psychological taxonomy of trait-descriptive terms: The interpersonal domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 37, 3, 395–412.
- Włodarczyk J. (2005), Przywiązanie i rozwój psychiczny – próba pomiaru wpływu pracujących modeli więzi na potencjał rozwojowy dorosłych. Niepublikowana praca magisterska. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.

Style przywiązania a preferencje wartości we wczesnej dorosłości

MONIKA KOZŁOWSKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław

STRESZCZENIE

Badanie miało na celu analizę powiązań między stylem przywiązania manifestującym się w związkach partnerskich a preferowanymi wartościami wśród młodych dorosłych (N = 159). Podstawą teoretyczną jest zmodyfikowana koncepcja przywiązania J. Bowlby'ego oraz koncepcja wartości S. Schwartza. Uwzględnione zostało rozszerzenie koncepcji przywiązania na związki romantyczne w dorosłości (P. Shaver) oraz trójwymiarowa klasyfikacja wzorców przywiązania (Z. Łoś).

W dalszej części artykułu przedstawione są metody badawcze, które posłużyły do pomiaru wybranych zmiennych. Prezentacja obejmuje najważniejsze wyniki korelacyjne oraz wnioski płynące z przeprowadzonego badania. Związki między wymiarami przywiązania a preferowanymi wartościami są słabe. Jednakże obie grupy zmiennych są dość mocno związane z wymiarami pięcioczynnikowego modelu osobowości wprowadzonymi do badania jako zmienne kontrolowane. Sugeruje to, że zmienne te mogą być mediatorami oddziaływań między wzorcem przywiązania a innymi zjawiskami psychicznymi.

Słowa kluczowe: teoria przywiązania, wzorzec przywiązania, wewnętrzny model operacyjny, system wartości

WPROWADZENIE

Jednym z zagadnień istotnych dla zrozumienia przebiegu rozwoju człowieka jest pyta-

nie o zasięg wpływu wczesnych bliskich relacji międzyludzkich na jednostkę. Coraz większą uwagę przykuwa koncepcja J. Bowlby'ego (2007/1969) opisu i wyjaśnienia procesu formowania więzi międzyludzkich. W myśl tej koncepcji w oparciu o relację przywiązania z podstawowym opiekunem u dzieci powstają wewnętrzne modele operacyjne związków międzyludzkich. Dotychczasowe badania pozwalają przypuszczać, że wzorzec przywiązania jest kontynuowany od dzieciństwa do dorosłości, a zatem model operacyjny zapoczątkowany w okresie niemowlęcym oddziałuje na relacje z partnerem/partnerką w dorosłości. Badacze tacy jak Shaver (Hazan, Shaver, 1987) przyjmują, że sposób funkcjonowania w związkach romantycznych pozwala na wgląd w model operacyjny stanowiący opis związków międzyludzkich, innych ludzi oraz model Ja.

Natomiast wartości, definiowane są jako koncepcje tego, co pożądane, które wykraczają poza specyficzne sytuacje oraz uporządkowane są według względnej ważności (tworzą układ hierarchiczny). Wartości stanowią kryteria wyboru działań i oceny ludzi czy zdarzeń – ich funkcja obejmuje percepcję i interpretację świata zewnętrznego oraz kierowanie wyborem i przebiegiem działań (Schwartz, 1999). Założenie Schwartza o międzysytuacyjnej spójności hierarchii wartości pozwala zakładać, że sfera relacji międzyludzkich nie jest obojętna dla kształtowania się preferencji wartości.

Postawiłam zatem pytanie – jaka jest relacja między sferą wartości a wewnętrznymi

modelami operacyjnymi, które stanowią opis świata wynikający ze stylu przywiązania? Założyłam, że modele operacyjne przywiązania mogą u dziecka wpływać na kształtowanie się preferencji wartości, zaś u dorosłego możliwe jest także, że przyjęcie określonych wartości oddziałuje na sposób radzenia sobie w związkach. Niniejszy artykuł stanowi prezentację przeprowadzonego badania. Miało ono charakter korelacyjny, zaś jego celem była analiza możliwych powiązań między stylem przywiązania a preferencjami w zakresie wartości we wczesnej dorosłości.

Koncepcja przywiązania

John Bowlby, autor koncepcji przywiązania, za istotne dla wyjaśnienia motywacyjnych podstaw zachowań uznał pojęcie systemu behawioralnego. Definiuje go jako specyficzny dla gatunku program neuronowy, „który kieruje wyborem, aktywacją i dezaktywacją sekwencji zachowań w celu wywołania funkcjonalnej zmiany w związku człowiek–środowisko, przynoszącej adaptacyjne korzyści dla przetrwania i reprodukcji” (Shaver i Mikulincer, 2007, s. 68). Shaver i Mikulincer powołując się na Bowlby’ego, wyróżniają trzy podstawowe systemy behawioralne: przywiązania, opieki i seksualny. Przedmiotem prezentowanych rozważań będzie system przywiązania.

Tworzenie więzi międzyludzkich należy zdaniem J. Bowlby’ego do potrzeb uwarunkowanych biologicznie. Adekwatna reakcja opiekuna na sygnalizowane przez niemowlę potrzeby prowadzi do aktywnego dążenia ku niemu oraz do doświadczania poczucia bezpieczeństwa (Bowlby, 2007). W oparciu o poczucie bezpieczeństwa powstają strategie regulacji afektu, których celem jest zmniejszenie cierpienia, właściwe reagowanie w sytuacjach trudnych i zwiększanie poziomu przystosowania (Shaver, Mikulincer, 2007). Niewłaściwe lub selektywne reakcje ze strony opiekuna sygnalizują, że pierwotna strategia poszukiwania bliskości i wsparcia musi być zastąpiona wtórną strategią radzenia sobie z doświadczaną frustracją (Kobak i in., 1993). Do strategii wtórnych należą dezaktywacja i hiperaktyw-

wacja systemu przywiązania. Strategia zwana dezaktywacją wiąże się z tłumieniem potrzeby przywiązania. Prowadzi do unikania bliskości i intymności, dążenia do samowystarczalności, niezależności i maksymalizowania dystansu psychicznego i emocjonalnego od innych. Hiperaktywacja systemu przywiązania natomiast wiąże się ze zintensyfikowaniem prób zwrócenia uwagi na siebie dla uzyskania opieki i wsparcia ze strony obiektu przywiązania. Strategia ta obejmuje nieustanne próby podtrzymania kontaktu, dużą czujność na zagrożenie, rozstanie, zdradę (Shaver, Mikulincer 2007).

Wczesne doświadczenia relacji z opiekunem prowadzą do powstania reprezentacji poznawczych siebie, innych oraz świata, zwanych wewnętrznymi modelami operacyjnymi (*internal working models*). Zakłada się, że za ich pomocą wczesnodziecięce doświadczenie przenoszone jest w dorosłość, dzięki czemu oddziałuje na sposób postrzegania świata i funkcjonowanie w związkach międzyludzkich w dorosłości (Pietromonaco i Feldman Barrett, 2000). Modele te mogą podlegać zmianom pod wpływem późniejszych doświadczeń, niemniej jednak charakteryzują się względną trwałością (Fraley i Shaver 2000). Owa trwałość wynika z faktu, że ukierunkowują one percepcję, ułatwiając dostrzeżenie w otoczeniu zgodnych z nimi treści (Ainsworth, 1979).

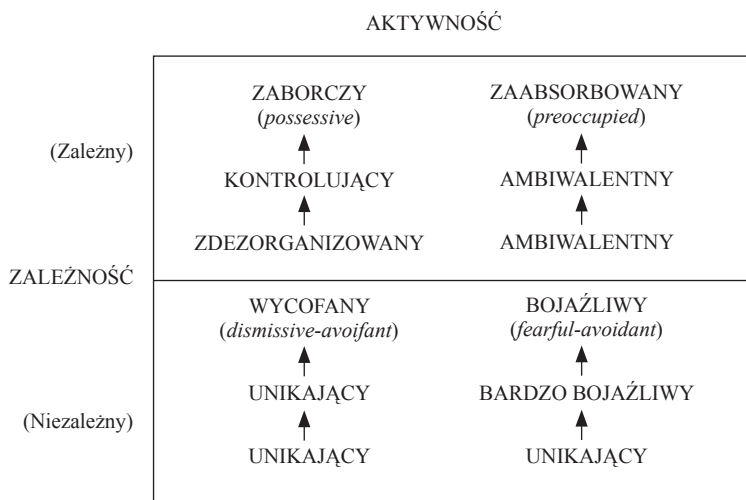
Style przywiązania w dorosłości

Rozumienie związków romantycznych w kategoriach formowania więzi na bazie wzorców przywiązania wyniesionych z dzieciństwa zawdzięczamy C. Hazan i P. Shaverowi (1987). Można bowiem przyjąć założenie, że behawioralna i emocjonalna dynamika relacji w związku podlega kontroli ze strony tego samego biologicznego systemu (behawioralnego systemu przywiązania), co w relacji opiekun–niemowlę (Fraley i Shaver, 2000). Transfer doświadczeń możliwy jest dzięki powstaniu wewnętrznych modeli operacyjnych, na bazie relacji przywiązaniowej powstałej w dzieciństwie. W przypadku miłości

romantycznej zaobserwować można podobne rodzaje wzorców jak w przywiązaniu między niemowlęciem a podstawowym opiekunem, stąd też pionierska propozycja autorów nawiązywała do podziału na trzy kategorie analogicznie do kategoryzacji opisanej przez M. Ainsworth i współpracowników (trójpodział wzorców przywiązania: A, B, C). Krytyczna analiza tej propozycji (Bartholomew i Horowitz, 1991; Levy i Davis, 1988), a także dalsze badania nad konceptualizacją stylów przywiązania (tzw. debata „typy vs wymiary”) zaowocowały koncepcjami podziału stylów przywiązania na cztery kategorie, w oparciu o dwa wymiary. W przypadku propozycji Bartholomew podział oparty był na wymiarach: model siebie (pozytywny vs negatywny) oraz model innych (pozytywny vs negatywny) (Bartholomew i Horowitz, 1991). Późniejsza propozycja Shavera i współpracowników wynika natomiast z szeroko zakrojonych badań nad różnicami indywidualnymi w związkach romantycznych (Brennan, Clark i Shaver, 1998). Opiera się ona także na dwuwymiarowym podziale, który stanowi podstawę kategoryzacji stylów przywiązania. Autorzy badań wyróżniają: niepokój (*anxiety*) – wymiar ten

rozumiany jest jako napięcie i czujność w odniesieniu do odrzucenia i opuszczenia – oraz unikanie (*avoidance*) – wymiar wskazujący na dyskomfort odczuwany w związku z bliskością i zależnością od innych oraz niechęć wobec intymnej bliskości (Fraley i Shaver, 2000).

Jak wskazuje Z. Łoś (2010), znane kategoryzacje stylów przywiązania w dorosłości nie dostarczają satysfakcjonującego opisu i wyjaśnienia kontynuacji wzorców przywiązania od niemowlęctwa do dorosłości – np. wśród stylów przywiązania w dorosłości brak jest kontynuacji wzorca kontrolującego (D), którego obecność w zachowaniu dzieci w wieku przedszkolnym odkryła Main i współpracownicy (1985; za: Łoś, 2006). Proponuje on zatem model sekwencyjny, kiedy wzorec przywiązania powstaje na przestrzeni trzech kolejnych okresów rozwoju dziecka. W pierwszym okresie rozwojowym opiekunowie doświadczani są jako dający lub nie dający oparcia, zaś model Ja obejmuje doświadczenie zaufania lub nieufności do opiekunów. Autor zakłada, że doświadczenia tego okresu pozwalają wyróżnić dzieci przywiązane bezpiecznie (zaufanie) i pozabezpiecznie (nieufność).



Rysunek 1. Pozabezpieczne wzorce przywiązania w dorosłości (opracowanie własne). Strzałki pokazują kierunek zmian rozwojowych. Zmiany wzorca polegające na przejściu do innego okna klasyfikacji nie są uwzględnione.

Doświadczenia kolejnych okresów rozwojowych zasadniczo nie zmieniają wzorca przywiązania dzieci ufnych, natomiast wzorec dzieci o przywiązaniu niepewnym ulega wówczas sprecyzowaniu. Deficyty w zakresie poparcia i pomocy ze strony opiekunów mogą być dwojakiego rodzaju. Mogą polegać na całkowitym braku takiej pomocy, gdy dziecko tego potrzebuje, co prowadzi do powstania modelu operacyjnego innych jako obojętnych, zaś model Ja wyraża konieczność radzenia sobie samemu (niezależność). W przypadku, gdy opiekunowie udzielają pomocy w sposób nieprzewidywalny, z ociąganiem, dziecko stosuje strategię hiperaktywacyjną – samo intensywnie domaga się pomocy, otrzymuje zatem doświadczenie konieczności wołania o pomoc (zależność). W kolejnym okresie rozwojowym, wraz ze wzrostem aktywności eksploracyjnej dziecka, zmieniają się sposoby kontroli rodzicielskiej. Dziecko buduje w ich wyniku model innych jako zezwalających lub nie zezwalających na aktywność, zaś model Ja zyskuje doświadczenie aktywności (dominacji) lub pasywności względem wyzwań i otoczenia. Doświadczenia zależności–niezależności oraz aktywności–pasywności pozwalają na wyróżnienie czterech pozabezpiecznych wzorców przywiązania (zostały one zamieszczone na rys.1), wzorec „bezpieczny” stanowi piątą kategorię.

Zaprezentowany podział wzorców przywiązania w dorosłości w oparciu o trzy wymiary (zaufanie/nieufność, zależność/niezależność, aktywność/pasywność) przyjęłam w prezentowanych badaniach.

Koncepcja wartości według Shalomona H. Schwartza

Według S. Schwartza wartości reprezentują pożądaną cele, jako naczelną zasady, którymi ludzie kierują się w swym życiu. Autor proponuje definicję będącą syntezą wspólnych elementów wielu definicji wartości funkcjonujących w literaturze przedmiotu. Określa on wartości jako (a) koncepcje lub przekonania (b) na temat pożądanego stanów finalnych lub zachowań, (c) które wykraczają poza specy-

ficzne sytuacje, (d) kierują wyborem lub oceną zachowań i zdarzeń (e) oraz są uporządkowane według względnej ważności (Bilsky, Schwartz, 1994, s. 164).

S. Schwartz i W. Bilsky (1987) w swych rozważaniach zakładają, że wartości stanowią poznawcze reprezentacje trzech podstawowych wymagań: biologicznie uwarunkowanych potrzeb organizmu, wymagań dotyczących koordynacji interakcji społecznych oraz potrzeb przyczyniających się do dobrobytu i przetrwania społeczności. Aby radzić sobie z rzeczywistością, wszyscy ludzie muszą rozpoznawać te wymagania, myśleć o nich i planować odpowiedzi na nie. Autorzy podkreślają zatem, że sfera relacji interpersonalnych będąc źródłem uniwersalnych wymagań i potrzeb, uczestniczy w kreowaniu przestrzeni wartości.

Aby wyróżnić ogólne typy wartości (*value types*), należy zwrócić szczególną uwagę na aspekt motywacyjny, jaki autor wskazuje u ich podstawy (Sagiv, Schwartz, 2004; Schwartz, Boehnke, 2004; Schwartz, Bardi, 2001). W pierwotnej wersji teorii Schwartz wyróżnił siedem typów wartości (Schwartz, Bilsky, 1987). Obecnie teoria obejmuje dziesięć typów wartości – oparte są one na wskazanych przez autora dziedzinach motywacyjnych (Schwartz, Bardi 2001, s. 270).

Teoretyczną strukturę relacji pomiędzy wyróżnionymi typami wartości reprezentuje diagram kołowy, którego nie zamieszczam z uwagi na jego dostępność w literaturze (por. Wojciszke, 2003). Owe typy wartości to: uniwersalizm, życzliwość, konformizm, tradycja, bezpieczeństwo, władza, osiągnięcia, hedonizm, stymulacja i samosterowność¹. Autor zakłada, że zestaw powyższych typów wartości reprezentuje pełny zakres możliwych motywacji kierujących zachowaniem jednostki. Z przeprowadzonych analiz wynika, że u podstaw struktury wartości wyróżnić można dwa wymiary. Są to: wymiar pierwszy o biegunach: otwartość na zmiany (przynależy do niego samosterowność oraz stymulacja) versus konserwatyzm (bezpieczeństwo, konformizm i tradycja) oraz wymiar drugi o biegunach: umacnianie Ja (władza i osiągnięcia) versus

przekraczanie Ja (uniwersalizm i życzliwość). Hedonizm znajduje się na granicy pomiędzy biegunem otwartości na zmiany a umacnianiem Ja (Bilsky, Schwartz, 1994, s. 167). Działania podejmowane w wyniku dążenia do realizacji jednego z typów wartości wiążą się z konsekwencjami, które mogą powodować konflikt lub być zgodne z innymi typami wartości. Wzajemnie sprzeczne typy wartości umieszczone są po przeciwnych stronach diagramu; komplementarne – we wzajemnej bliskości (Sagiv, Schwartz, 1995, s. 438).

Każdy typ wartości obejmuje szereg wartości szczegółowych, których łącznie Schwartz wyróżnił 56. Jednakże wnioski z przeprowadzonych badań międzykulturowych skłoniły autora do ograniczenia liczby wartości do 44 (Rohan, 2000).

Przyjęte założenia

Doświadczając opieki, niemowlę wytwarza modele operacyjne relacji międzyludzkich, które przenoszone są w dorosłość i określają: czy jest się godnym opieki i miłości, opisują własną rolę w relacji (aktywny, pasywny) oraz rolę względem partnera interakcji (zależność, niezależność), a także zgeneralizowany obraz świata i ludzi (zagrożający, bezpieczny). Są to przekonania kierujące postrzeganiem, interpretowaniem zdarzeń wewnątrz relacji międzyludzkich oraz ukierunkowujące nasze zachowania w związku. Potrzeby dotyczące przetrwania i bezpieczeństwa oraz konieczność regulacji interakcji międzyludzkich wskazywane są przez Schwartz'a jako uniwersalne wymagania będące podstawą wytworzenia systemu wartości (Schwartz, Bilsky, 1987).

Ponieważ sfera interpersonalnych interakcji jest jednym ze źródeł wartości (Bilsky, Schwartz 1994), można rozważać, czy poznawcze reprezentacje roli własnej i innych w przebiegu bliskich relacji (wewnętrzne modele operacyjne) mogą u dziecka wpływać na kształtowanie się preferencji wartości. Możliwe również, że modele operacyjne relacji międzyludzkich mogą wpływać na standardy ewaluacyjne i przekonania o tym, co ważne i pożądane (wartości).

Postawiono zatem hipotezę, że można odnaleźć wyraźne związki między stylem przywiązania a ujawnianymi preferencjami wartości. Ze względu na licznosc typów wartości w koncepcji Schwartz'a nie zostały sformułowane szczegółowe hipotezy, zaś badanie zostało potraktowane jako eksploracyjne.

Kwestia zasięgu oddziaływania wzorca przywiązania jest otwarta: czy modele operacyjne obejmują wyłącznie doświadczenia w obrębie związków romantycznych, czy też ich wpływ obserwować można w obrębie innych relacji interpersonalnych, jak zakłada koncepcja przywiązania (Pietromonaco i Feldman Barrett, 2000). Dokonany tu pomiar obejmuje wzorec przywiązania manifestujący się w obrębie związków romantycznych – na jego podstawie wnioskujemy o wewnętrznym modelu operacyjnym relacji międzyludzkich. Wnioskowanie o możliwej do zaobserwowania współzależności między interpersonalnym źródłem wartości a stylem przywiązania jest zasadne, o ile faktycznie mierzone tu wymiary (niepewność, zależność i aktywność) reprezentują zgeneralizowane przekonanie o własnej roli, roli partnera i naturze związków międzyludzkich – czyli przekładają się na reprezentację poznawczą relacji międzyludzkich, nie będąc zaledwie opisem konkretnego związku, który poddawany był ocenie. Bezpośrednim przedmiotem rozważań jest zatem związek indywidualnych doświadczeń interpersonalnych z wariancją w zakresie preferencji wartości.

BADANIA WŁASNE

Badanie miało miejsce na przełomie stycznia i lutego 2009 roku. Osobami badanymi byli studenci studiów niestacjonarnych uczelni w Głogowie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa; Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Głogowie) i w Zielonej Górze (Uniwersytet Zielonogórski). Są to osoby zamieszkujące województwa dolnośląskie oraz lubuskie. Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy.

Przebadano 166 osób, spośród których w wyniku odrzucenia niekompletnych zestawów danych przeanalizowano dane 159 osób, w tym 84 kobiet i 74 mężczyzn. Najmłodsza osoba badana miała 19 lat, zaś najstarsza 49. Średnia wieku w przebadanej grupie wyniosła 27 lat i 8 miesięcy.

Pomiar zmiennych obejmował przede wszystkim preferencje w zakresie wartości według S. Schwartza i styl przywiązania w dorosłości. Kontrolowano zmienne osobowości² (według pięcioczynnikowego modelu osobowości), wiek i płeć. Styl przywiązania mierzony był za pomocą Kwestionariusza P (dokładny opis kwestionariusza: Z. Łoś, 2010). Wynik uzyskany w Kwestionariuszu P pozwolił określić poziom niepewności w związku, zależności i dominacji osób badanych. Na tej podstawie możliwa była klasyfikacja osób badanych z uwagi na wzorzec przywiązania: bezpieczny, zaborczy, zaabsorbowany, bojaźliwy, wycofany. Zmienną zależną w analizie wariancji był poziom preferencji wartości ustalony dla każdego z 10 typów wartości. Wszystkie wyniki skal PVQ (*Portrait Values Questionnaire*), zostały przeliczone zgodnie z procedurą rekomendowaną przez Schwartza. Dane dotyczące osobowości uzyskane za pomocą kwestionariusza NEO-FFI (Neo-Fire Factor Inventory) uwzględniono w analizie korelacyjnej.

Zastosowane metody

Kwestionariusz P jest metodą opracowaną przez Z. Łosia i współpracowników i służy do pomiaru wzorca przywiązania w związkach romantycznych w ujęciu autora, czyli z uwzględnieniem trzech (a nie jak jest powszechnie przyjęte dwóch) wymiarów. Składa się z 42 pytań, stanowiących opis zachowań, doświadczeń lub przekonań na temat związku partnerskiego, do których osoba badana ustosunkowuje się wybierając jedną z możliwych odpowiedzi (tak, raczej tak, raczej nie, nie). Pytania te należą do trzech skal: niepewności ($\alpha = 0,85$), zależności ($\alpha = 0,86$) i dominacji ($\alpha = 0,66$), które odpowiadają trzem wymiarom, w oparciu o które następuje klasyfikacja osób do grup do różnych wzorcach przywią-

zania (przywiązanie bezpieczne, zaborcze, zaabsorbowane, wycofane, bojaźliwe). Kwestionariusz ten scharakteryzowany jest w artykule Z. Łosia (w tym tomie).

Do badania preferencji wartości respondentów wykorzystana została metoda S. Schwartza – Kwestionariusz Portretów, będący polską adaptacją IV wersji Kwestionariusza PVQ (*Portrait Values Questionnaire*). Zasluguje on na krótką prezentację z dwóch powodów. Jest to metoda, która z uwagi na sposób pomiaru wartości odbiega od powszechnie przyjętego standardu, polegającego na analizie (szeregowaniu lub ocenianiu) wartości (pojęć abstrakcyjnych), np. Skala Wartości M. Rokeacha, Schwartz Value Survey czy Skala Wartości Schelerowskich P. Brzozowskiego. Ponadto metoda ta nie jest powszechnie znana w Polsce, została mi udostępniona przez S. Schwartza na potrzeby badań naukowych. Kwestionariusz ten powstał w celu przebadania zakładanej uniwersalnej struktury wartości w tych społecznościach, w których struktura ta nie została potwierdzona za pomocą SVS (*Schwartz Value Survey*). Przyпускаłoby, że przyczyną może być nazbyt abstrakcyjny charakter tej metody. PVQ różni się od metod dotychczas stosowanych do pomiaru hierarchii wartości pod wieloma względami. Jest metodą bardziej konkretną i odnoszącą się do konkretnego kontekstu. Dostarcza opisy ludzi zamiast abstrakcyjnych terminów określających wartości, pyta o ocenę podobieństwa, nie zaś o oceny wartości oraz wykorzystuje format słownych odpowiedzi zamiast wyrażania opinii na skali numerycznej (Schwartz i in., 2001).

Kwestionariusz Portretów składa się z 40 pozycji. Każda z nich stanowi charakterystykę („portret”) pewnej osoby. Jest to opis składający się z dwóch zdań, mówiących, co ceni dana osoba, co jest dla niej ważne. Metoda ta występuje w dwóch wersjach – wersji dla kobiet i wersji dla mężczyzn. Opisy dotyczą celów, aspiracji lub życzeń, które w sposób ukryty odnoszą się do konkretnej wartości (Schwartz i in., 2001). Zadaniem osoby badanej jest ocena własnego podobieństwa do przedstawionej osoby. Zadane pytanie brzmi: „W jakim stop-

niu ten ktoś jest podobny do Ciebie?”. Możliwe odpowiedzi to: bardzo podobny do mnie, podobny do mnie, prawie podobny do mnie, trochę podobny do mnie, niepodobny do mnie oraz zupełnie niepodobny do mnie (Hinz i in., 2005; Knafo, Schwartz, 2004).

Wynik dla każdego typu wartości to średnia surowych ocen poszczególnych itemów wchodzących w jego skład (Schwartz, *Scoring Key for PVQ IV Value Scale*).

WYNIKI

Przeprowadzone obliczenia obejmowały przede wszystkim analizy korelacyjne mierzonych zmiennych (wyników uzyskanych w poszczególnych skalach kwestionariuszy) oraz analizy wariancji poziomu preferencji wartości z uwagi na styl przywiązania, płeć i wiek, które nie okazały się istotne dla preferencji wartości. Wszystkie przedstawione poniżej współzależności wyrażone zostały za pomocą współczynników korelacji Rho Spearmana z uwagi na skośne rozkłady zmiennych.

Tabela 1. Korelacje pomiędzy Skalami Wartości PVQ a skalami przywiązania Kwestionariusza P (N = 159)

	Niepewność	Zależność	Dominacja
Konformizm	0,11	0,05	-0,05
Tradycja	0,09	0,12	-0,17*
Życzliwość	-0,13	-0,08	-0,11
Uniwersalizm	-0,10	-0,04	-0,09
Samosterowność	-0,19*	-0,20*	0,07
Stymulacja	0,01	-0,11	0,07
Hedonizm	0,00	0,01	0,08
Osi'gnięcia	0,12	0,08	0,23**
W ³ adza	0,10	-0,07	0,17*
Bezpieczeństwo	-0,08	0,15	-0,05

* Istotność na poziomie 0,05 (dwustronnie)

** Istotność na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Jak widać, istotne korelacje między skalami przywiązania a poszczególnymi wartościami są nieliczne, zaś ich siła jest niewielka. Skale niepewności w związkach oraz zależności korelują ujemnie z wartością *samosterowność* (współczynnik korelacji odpowiednio -0,19 i -0,20), a zatem osoby przywiązane bezpiecznie oraz niezależne w związkach uznają autonomię za ważne kryterium regulacji i oceny swoich działań. Skala dominacji (wymiar aktywności) koreluje ujemnie z wartością *tradycja* (-0,17), zaś dodatnio z wartościami *osi'gnięcia* (0,23) i *władza* (0,17). Preferencja tych wartości, które zwiększają możliwości wpływania na otoczenie, u osób dominujących w związkach wydaje się zrozumiała.

Odnosząc te wyniki do dwóch ogólnych wymiarów klasyfikacji wartości według Schwartz, można zauważyć, że wartości z wymiaru przekraczanie Ja – umacnianie Ja (*osi'gnięcia, władza*) korelują z dominowaniem w związku. Można to interpretować jako wpływ wzajemny, jednak z perspektywy rozwojowej operacyjne modele przywiązania kształtują się wcześniej niż preferencje wartości, więc stwierdzone korelacje sugerują raczej wpływ wymiaru dominacji w przywiązaniu na kształtowanie się preferencji wartości umacniających Ja niż odwrotnie.

Wartości z wymiaru otwartości na zmiany-konserwatyizmu (*samosterowność, tradycja*) korelują z trzema wymiarami przywiązania. Układ istotnych statystycznie korelacji wskazuje, że otwartość na zmiany łączy się raczej z bezpiecznym, pozbawionym zależności i uległości wzorcem przywiązania, co jest zgodne z charakterystyką przywiązań bezpiecznych (zmiany w otoczeniu nie są interpretowane jako zagrażające dostępności obiektu przywiązania).

Okazało się, że korelacje skal przywiązania z wymiarami osobowości badanych kwestionariuszem NEO-FFI (neurotyczność, ekstrawersja, otwartość, ugodowość, sumienność) były liczniejsze i silniejsze niż korelacje skal przywiązania z wartościami.

Tabela 2. Korelacje pomiędzy czynnikami osobowości a skalami przywiązania Kwestionariusza P (N = 159). Tabela zawiera także współczynniki korelacji między skalami Kwestionariusza P, co pozwala ocenić stopień ich ortogonalności (zakładanej teoretycznie).

	Niepewność	Zależność	Dominacja
Neurotyczność	0,54**	0,16*	0,08
Ekstrawersja	-0,15	0,00	0,11
Otwartość	-0,08	-0,21**	0,06
Ugodowość	-0,33**	0,05	-0,28**
Sumienność	-0,30**	0,04	0,05
Niepewność	-		
Zależność	-0,11	-	
Dominacja	-0,15	0,21**	-

* Istotność na poziomie 0,05 (dwustronnie)

** Istotność na poziomie 0,01 (dwustronnie)

Na uwagę zasługuje wysoka korelacja skali niepewności przywiązania z neurotycznością (0,54), podobnie wysoka jak uzyskana przez Nofle i Shavera (2006). Powtórzenie się tego rezultatu wskazuje, że koncepcja przywiązania powinna w większym stopniu uwzględniać różnice indywidualne, zwłaszcza w podatności na emocje negatywne, niż to zakładali Bowlby (2007/1969) i Ainsworth (1979). Dla wymiaru neurotyczności ustalono znaczący poziom odziedziczalności (Jang i in., 1998, Bouchard, 2004), co oznacza, że zróżnicowana podatność na powstawanie emocji negatywnych może występować już u małych dzieci, kiedy to kształtują się operacyjne modele przywiązania. Niepewność przywiązania koreluje także z niską ugodowością (-0,33) oraz niską sumiennością (-0,30). Wynika z tego, że niepewne przywiązanie łączy się ze słabym przystosowaniem społecznym. Dodatkowo tabela nr 2 zawiera współczynniki korelacji między skalami Kwestionariusza

Tabela 3. Korelacje pomiędzy pięcioma czynnikami osobowości a Skalami Wartości PVQ (n = 159). Tabela zawiera także współczynniki korelacji między skalami NEO-FFI, pozwalające stwierdzić istotne i dość silne związki między nimi (w badanej próbie), niezgodnie z założeniami pięcioczynnikowego modelu osobowości.

	Neu	Eks	Otw	Ugo	Sum
Konformizm	0,25**	-0,20**	-0,20*	0,08	-0,01
Tradycja	0,02	-0,15	-0,24**	0,32**	0,12
Życzliwość	-0,09	0,00	0,13	0,23**	0,01
Uniwersalizm	-0,07	-0,13	0,16*	0,38**	0,21*
Samosterowność	-0,29**	-0,01	0,28**	-0,19*	0,04
Stymulacja	-0,21*	0,23**	0,15	-0,18**	-0,08
Hedonizm	-0,02	0,22**	-0,06	-0,25**	-0,25**
Osiągnięcia	0,10	0,11	-0,04	-0,31**	-0,06
Władza	0,07	0,11	-0,04	-0,42**	-0,17*
Bezpieczeństwo	0,15	-0,05	-0,08	0,22*	0,14
Neurotyczność	-				
Ekstrawersja	-0,36**	-			
Otwartość na dośw.	-0,28**	0,10	-		
Ugodowość	-0,39**	0,23**	0,10	-	
Sumienność	-0,36**	0,34**	0,20**	0,43**	-

* Istotność na poziomie 0,05 (dwustronnie)

** Istotność na poziomie 0,01 (dwustronnie)

P. Korelacje te są niskie, co wskazuje, że skale kwestionariusza można uznać za ortogonalne, zgodnie z koncepcją trójwymiarowej klasyfikacji przywiązania.

Natomiast analiza korelacji wartości z wymiarami osobowości wykazała liczne korelacje wymiaru ugodowości z poszczególnymi wartościami. Dotyczy to niemal wszystkich wartości.

Zauważmy wysoką ujemną korelację tego wymiaru osobowości z wartością *władza* (-0,42) i *osiągnięcia* (-0,31) oraz dodatnią z wartością *uniwersalizm* (0,38). Ugodowość wyraża stosunek do ludzi, a wymiar umacnianie – przekraczanie Ja również odnosi się do kontaktów międzyludzkich. Współzależność jest zatem zrozumiała i sugeruje wspólne podłoże rozwojowe.

Słabsze korelacje, ale wskazujące na związek klasyfikacji wartości Schwartza z wymiarem otwartość na zmiany–konserwatyzm mają czynniki: neurotyczność (z *konformizmem* 0,25; *samosterownością* -0,29; *stymulacją* -0,21), ekstrawersja (ze *stymulacją* -0,21; *hedonizmem* 0,22 i *konformizmem* -0,20). Także otwartość na doświadczenia koreluje z wymiarem otwartości-konserwatyizmu Schwartza (0,28 z *samosterownością*, -0,24 z *tradycją* oraz -0,20 z *konformizmem*). Na tej podstawie można stwierdzić, że osoby zrównoważone, ekstrawertywne i otwarte na doświadczenia preferują raczej wartości z bieguna otwartości na zmiany, czyli *samosterowność*, *stymulację*, *hedonizm*, a osoby neurotyczne, introwertywne o niskiej otwartości na doświadczenia preferują wartości z bieguna konserwatyizmu (głównie *konformizm*). Preferencje te są psychologicznie zrozumiałe, zważywszy przewagę odporności, jaką mają zrównoważeni ekstrawertycy, otwarci na doświadczenia, nad osobami o przeciwnym układzie cech. Jest sprawą dalszych badań, czy opisane różnice preferencji wartości można określić jako przejawy lepszego lub gorszego przystosowania społecznego.

W celu porównania poziomu preferencji wartości wśród osób różniących się wzorcem przywiązania, na podstawie uzyskanych wyników w zakresie trzech wymiarów Kwestio-

nariusza P (niepewności, zależności, dominacji) wyłoniono pięć grup osób różniących się w tym zakresie. Wśród respondentów znalazło się 51,6% osób o bezpiecznym wzorcu przywiązania (82 osoby). Pozostałe 48,4% respondentów to osoby charakteryzujące się wzorcem pozabezpiecznym. Spośród tych badanych 22 osoby (13,9%) charakteryzował wzorec zaborczy, po 14 osób (8,8%) przejawiało zarówno wzorec zaabsorbowany, jak i wycofany, zaś 27 osób (16,9%) można określić jako przejawiające wzorec bojaźliwy. Nierówne liczebności grup wynikają ze sposobu ich wyłonienia. Połowa badanych zakwalifikowanych jako mający niepewny wzorec przywiązania jest następnie dzielona na cztery podgrupy na podstawie poziomu dominacji i zależności. Wszystkie podziały zmiennych ciągłych zostały dokonane na podstawie mediany.

W zakresie wagi przypisywanej poszczególnym wartościom osoby charakteryzujące się różnymi wzorcami przywiązania nie różnią się między sobą w znaczący sposób. W wyniku analizy wariancji uzyskanych poziomów preferencji wartości nie potwierdzono istotnego związku skal przywiązania z żadną ze skal wartości.

Na zakończenie chciałabym zaznaczyć ograniczenia, które dotyczą przeprowadzonych tu badań. Ponieważ przebadano grupę studentów, próba badawcza była niereprezentatywna. Choć średnia wieku przebadanych osób odpowiada obranej za cel populacji (młodych dorosłych), wśród badanych osób znalazły się zarówno osoby dojrzałe (po 40 roku życia), jak i dopiero wkraczające w dorosłość (19-latkowie). Fakt ten nie pozostaje obojętny dla doświadczeń osobistych w tematyce związków romantycznych – niektóre z osób badanych pozostają od lat w związkach małżeńskich, podczas gdy inne mają za sobą jedynie doświadczenia tzw. „chodzenia”, co mogło zwiększyć wariancję błędów w obrębie uzyskanych wyników w zakresie wzorca przywiązania. Ponadto, po dokonaniu podziału próby na grupy osób różniących się wzorcem przywiązania, analizowane grupy znacznie różniły się liczebnością i niektóre były nieliczne (od 82 osób o wzorcu bezpiecznym do 14 w grupie

osób o wzorcu zaabsorbowanym i wycofanym). Współczynniki korelacji obliczone były dla całej próby (N=159), nie zaś w mniej licznych podgrupach osób różniących się wzorcem przywiązania. Być może z tego powodu zaobserwowano statystyczną istotność obliczonych korelacji, w odróżnieniu od analiz wariancji. Oceniając zatem uzyskane tu wyniki należy mieć na względzie wskazane powyżej ograniczenia.

WNIOSKI

Z przeprowadzonego badania wynika, że wartości wykazują bardzo słabe i nieliczne korelacje z wymiarami niepewności przywiązania zależności i aktywności w związku osobistym. Różnice w zakresie preferencji wartości przez osoby różniące się wzorcem przywiązania, nie spełniają kryteriów istotności statystycznej. Silniejsze korelacje zaobserwować można pomiędzy wartościami a cechami osobowości w pięcioczynnikowym modelu osobowości. Niewątpliwie bezpieczny wzorec przywiązania wiąże się z preferencją wartości samokierowania i lepszym przystosowaniem społecznym.

Badanie może stanowić argument w dyskusji, czy styl przywiązania reprezentuje ogólnie interpersonalne dyspozycje, czy manifestuje się niemal wyłącznie w bliskich związkach (Pietromonaco i Feldman Barrett, 2000). Skoro do źródeł wartości należą doświadczenia wynoszone z relacji interpersonalnych (Bilsky, Schwartz, 1994), zaś w bieżącym badaniu nie zaobserwowano istotnych współzależności między wzorcem przywiązania a przeciętnym poziomem preferencji wartości, może być tak,

że wzorec przywiązania stanowi szczególnie przypadkowy relacji interpersonalnych i powinien być rozpatrywany w węższym kontekście. Jeżeli doświadczenia interpersonalne stanowią szeroką kategorię, być może należałoby uwzględnić i porównać wpływ doświadczeń wynikających także z innych kontaktów międzyludzkich (np. relacje rówieśnicze, stosunek do autorytetów) jako źródła wartości.

Możliwe, że przeceniamy rolę doświadczeń środowiskowych względem kształtowania preferencji wartości lub ich wpływ na wartości jest upośredniony przez inne zmienne w sposób tak zindywidualizowany, że trudno uzyskać nomotetyczne prawidłowości. Zaobserwowane korelacje wartości z cechami osobowości powinny skłonić nas do dalszych badań wyjaśniających, na ile sfera różnic indywidualnych pozostaje w związku z preferencją wartości. Wartości mogą mieć związek ze stałymi predyspozycjami, ale różnorodne doświadczenia społeczne i ich współdziałanie z cechami osoby w kształtowaniu preferencji wartości także wymagają zbadania.

Uzyskane wyniki pozwalają sugerować, że różnice indywidualne (stałe cechy osobowości) są przez teoretyków przywiązania niedoceniane. Różnice tego rodzaju mogą mieć większy wpływ na kształtowanie się wzorców przywiązania, niż to wcześniej zakładano, mogą także pełnić funkcję mediacyjną w związkach wzorców przywiązania z niektórymi przynajmniej zjawiskami psychicznymi, na przykład preferencją wartości, postawami czy tożsamością. Problem ten nie był jak dotąd podejmowany przez badaczy i niewiele na ten temat wiadomo.

PRZYPISY

¹ Ze względów językowych (i zgodnie z przyjętą w literaturze konwencją) w części poświęconej opracowaniu wyników odnoszę się do nich stosując termin: wartości.

² Kontrola cech osobowości została wprowadzona pod wpływem publikacji Nofle i Shavera (2006), którzy znaleźli silny związek (> 0,5) między niepewnością przywiązania a neurotycznością. Koncepcja przywiązania nie zakładała związku jakościowych wzorców przywiązania z podstawowymi cechami osobowości, ale jeśli taki związek istnieje, to ma znaczenie zarówno dla teorii przywiązania, jak i dla konstrukcji narzędzi pomiarowych, takich jak np. Kwestionariusz P i interpretacji uzyskiwanych wyników.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth M. (1979), Infant-Mother Attachment. *American Psychologist*, Vol. 34, No. 10, 932–937.
- Bartholomew K., Horowitz L.M., (1991), Attachment styles among young adults: A test of a Four-Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 2, 226–244.
- Bilsky W., Schwartz, S. (1994), Values and Personality. *European Journal of Personality*, Vol. 8, 163–181.
- Bouchard T.J. (2004), Genetic Influence on Human Psychological Traits, a Survey, *Current Directions in Psychological Science* 13, 4, 148–151.
- Bowlby J. (2007/1969), *Przywiązanie*. Warszawa: PWN.
- Brennan K.A., Clark C.L., Shaver P.R. (1998), Self-Report measurement of adult attachment. An integrative overview [w:] J.A. Simpson, W.S. Rholes (red.). *Attachment theory and close relationships*, 46–76. New York, London: The Guilford Press.
- Fraley R.C., Shaver P.R. (2000), Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, 4, 132–154.
- Hazan C., Shaver, P. (1987), Romantic Love Conceptualised as an Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 3, 511–524.
- Hinz A., Braehler E., Schmidt P., Albani C. (2005), Investigating the Circumplex Structure of the Portrait Values Questionnaire (PVQ). *Journal of Individual Differences*, 26, 4, 185–193.
- Jang K.L., McCrae R., Angleitner A., Riemann R., Livesley W.J. (1998), Heritability of Facet-Level Traits in Cross-Cultural Twin Sample: Support for a Hierarchical Model of Personality, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1556–1565.
- Knafo A., Schwartz S. (2004), Identity formation and parent-child value congruence in adolescence, *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 439–458.
- Kobak R., Cole H., Fleming W., Ferenz-Gillies R., Gamble W. (1993). Attachment and emotion regulation during mother-teen problem-solving: A control theory analysis. *Child Development*, 64, 231–245.
- Levy M.B., Davis K.E. (1988), Lovestyles and attachment styles compared: Their relations to each other and to various relationship characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, 439–471.
- Łoś Z. (2006), Pięćdziesiąt lat badań nad przywiązaniem u ludzi i zwierząt [w:] B. Bartosz, J. Klebaniuk (red.). *Wokół jakości życia. Studia psychologiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Jakopol.
- Łoś Z. (2010), Dyskusyjnie o klasyfikacji i pomiarze wzorców przywiązania. *Psychologia Rozwojowa* nr 2 (w druku).
- Noftle E.E., Shaver P.R. (2006), Attachment dimensions and the big five personality traits: Associations and comparative ability to predict relationship quality. *Journal of Research in Personality*, 40, 179–208.
- Pietromonaco P.R., Feldman Barrett L. (2000), The Internal Working Models Concept: What Do We Really Know About the Self in Relation to Others? *Review of General Psychology*, 4, 2, 155–175.
- Rohan M.J. (2000), A Rose by Any Name? The Values Construct. *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 4, No. 3, 255–277.
- Sagiv L., Schwartz S. (1995), Value Priorities and Readiness for Out-Group Social Contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 3, 437–448.
- Sagiv L., Schwartz S. H. (2004), Values, intelligence and client behavior in career counseling: A field study. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 19, No 3, 237–254.
- Schwartz S. (1999), A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23–47.
- Schwartz S., Bardi A. (2001), Value hierarchies across cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 1, 268–290.
- Schwartz S., Bilsky W. (1987), Toward a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–562.
- Schwartz S., Boehnke K. (2004), Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis, *Journal of Research in Personality*, 38, 230–255.
- Schwartz S., Melech G., Lehmann A., Burgess S., Harris, M., Owens, V. (2001), Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 32, No 5, 519–542.

Schwartz S., *Scoring Key for PVQ IV Value Scale*, materiał niepublikowany.

Shaver P.R., Mikulincer M. (2007), Podejście behawiorystyczne do miłości romantycznej. Systemy: przywiązania, opieki i seksualny [w:] R.J. Sternberg, K. Weiss (red.). *Nowa psychologia miłości*, 59–100, Taszów: Biblioteka Moderatora.

Wojciszke B. (2003), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Satysfakcja z życia aktywnych i nieaktywnych osób po 60. roku życia¹

DOMINIKA ŚWIERŻEWSKA

Wydział Psychologii
Uniwersytet Warszawski
Warszawa

STRESZCZENIE

Celem badania było stwierdzenie, czy u osób starszych aktywność wiąże się z wyższym poziomem satysfakcji z życia i czy istnieje związek pomiędzy satysfakcją z życia a inteligencją emocjonalną, dyspozycyjnym optymizmem oraz nadzieją podstawową. Zbadano 101 osób po 60. roku życia – 64 aktywne i 37 nieaktywnych. Wyniki wykazały zależność pomiędzy aktywnością a satysfakcją z życia u mężczyzn – większa aktywność wiązała się z wyższym poziomem satysfakcji życiowej. Aktywni mężczyźni byli też bardziej usatysfakcjonowani w porównaniu z aktywnymi kobietami. Poziom satysfakcji z życia okazał się też związany z poziomem inteligencji emocjonalnej, dyspozycyjnego optymizmu oraz nadziei podstawowej, natomiast nie wykazano związku tych zmiennych z aktywnością osób starszych.

Słowa kluczowe: ludzie starsi, satysfakcja z życia, inteligencja emocjonalna, optymizm dyspozycyjny, nadzieja podstawowa

WPROWADZENIE

Ze względu na fakt, że coraz większą część społeczeństwa stanowią osoby starsze, niezwykle istotne wydaje się zrozumienie problemów związanych z okresem życia i jego specyfiki oraz zadbanie o pomyślne starzenie się, a nie tylko przedłużanie życia jednostek.

W związku z tym należy odpowiedzieć sobie na pytanie, co wpływa na większą satysfakcję z życia osób starszych.

Jednym z czynników, na który zwracają uwagę badacze w kontekście satysfakcji życiowej osób starszych, jest podejmowanie przez nie aktywności. W wielu badaniach wskazuje się także na związek poziomu inteligencji emocjonalnej, dyspozycyjnego optymizmu oraz nadziei podstawowej z satysfakcją z życia. Uzasadnione wydaje się więc przypuszczenie, że osoby starsze o wyższym poziomie tych cech podejmują większą aktywność, a co za tym idzie charakteryzuje je wyższy poziom satysfakcji z życia.

Ludzie starsi – charakterystyka grupy

Nie istnieje jednorodna definicja starości. Określana jest ona w zależności od rozpatrywanych aspektów, a jej dolna granica wiekowa waha się od 30. roku życia (starość biologiczna) do 70–75. roku życia (starość socjalna) (Toeplitz, 2005). Badania demograficzne wskazują na starzenie się wszystkich społeczeństw, czego konsekwencją jest wzrost liczebności grupy osób powyżej 65. roku życia, a jednocześnie wydłuża się średnia długość życia. Dotyczy to zwłaszcza społeczeństw wysoko rozwiniętych (Kaczmarczyk i Trafiałek, 2007).

Trudności w ustaleniu progu starości wynikają z indywidualnego tempa starzenia się, niejednoznacznego obrazu starości oraz różnego doboru kryteriów starzenia się. Kryteria

podzielane przez większość badaczy to kryterium biologiczne, socjoekonomiczne oraz psychologiczne (Birch i Malim, 1997; Straś-Romanowska, 2004).

Biologiczne kryterium starości obejmuje zmiany funkcji fizjologicznych organizmu, które są skutkiem starzenia się na poziomie komórkowym. U osób starszych następuje obniżenie sprawności fizycznej, będące często następstwem chorób, a nie samego procesu starzenia się. Występowanie chorób jest drugim istotnym wyznacznikiem starości.

Analizując kryterium socjoekonomiczne starości, podkreśla się zdarzenia o charakterze straty, które jeśli dotyczą codziennego funkcjonowania człowieka i w dodatku występują łącznie, to stają się zdarzeniami krytycznymi (kryzysogennymi), ponieważ zmuszają jednostkę do zmiany dotychczasowego stylu życia czy przewartościowania osobistych celów. Najczęściej występujące zdarzenia krytyczne spotykające osoby starsze to utrata bliskich osób, utrata statusu społecznego i ekonomicznego, utrata zdrowia, kondycji i atrakcyjności fizycznej oraz zbliżająca się perspektywa śmierci (Straś-Romanowska, 2004).

Najmniej precyzyjne jest kryterium psychologiczne starości. Obejmuje ono zmiany w sferze procesów psychicznych, subiektywnych doświadczeń oraz osobowości. U osób starszych słabnie wrażliwość zmysłów, następuje spowolnienie czasu reakcji i ogólne obniżenie sprawności psychomotorycznej, obniża się zdolność zapamiętywania oraz poziom inteligencji płynnej (Straś-Romanowska, 2004). Wyniki badań nad osobowością ludzi starszych są bardzo zróżnicowane i trudno wyciągnąć z nich wspólne wnioski składające się na wiarygodną ogólną prawidłowość.

Należy pamiętać, że proces starzenia się przebiega w sposób indywidualny i często ważniejsze niż wiek chronologiczny okazują się jego subiektywne wskaźniki psychologiczne i społeczne (Okla, 2006).

Aktywność ludzi starszych

Zgodnie z Regulacyjną Teorią Temperamentu Strelaua (2006) aktywność to właściwość temperamentu regulująca wartość stymula-

cyjną zachowania i sytuacji zewnętrznych. Umożliwia ona zaspokajanie indywidualnego zapotrzebowania na stymulację i osiągnięcie lub utrzymanie optymalnego poziomu aktywności.

Na aktywność wpływa również środowisko życia człowieka, kontakty społeczne, a także, zwłaszcza w przypadku osób starszych, stan zdrowia i sprawność. W badaniach wskazuje się, że związane z podejmowaną aktywnością kontakty społeczne, obok czynników zdrowotnych i socjoekonomicznych, znacząco wpływają na poprawę zdrowia, polepszenie funkcji poznawczych oraz jakości życia osób starszych (Yeh i Liu, 2003).

Dzięgielewska (2006) dzieli aktywność na trzy typy: formalną (działalność w stowarzyszeniach społecznych, wolontariat), nieformalną (kontakty z rodziną, przyjaciółmi) oraz samotniczą (oglądanie telewizji, czytanie, rozwijanie zainteresowań). Wymieniane w literaturze najpopularniejsze formy aktywności społecznej przejawiane przez osoby starsze to: uczestnictwo w zajęciach na Uniwersytetach Trzeciego Wieku, wolontariat m.in. w szpitalach, hospicjach oraz przynależność do klubów seniora (Kaczmarczyk i Trafiałek, 2007).

W literaturze przytacza się trzy główne teorie na temat aktywności osób starszych oraz sposobów adaptacji do starości. Pierwsza z nich to teoria aktywności, stworzona przez Cavana i współpracowników. Zgodnie z jej założeniami aktywność jest warunkiem pomyślnego przystosowywania się do starości, dlatego powinna być zachowana jak najdłużej. Według autorów większość osób starszych pragnie być nadal aktywna, a to wpływa na większe zadowolenie z życia (Orzechowska, 2006).

Cumming i Henry stworzyli teorię wyłączenia. Założono, że nie aktywność, lecz wycofanie się z życia społecznego i osłabienie więzi z innymi ludźmi jest naturalną i funkcjonalną potrzebą człowieka w okresie starości. Przyczyn upatrywano w konsekwencjach procesu starzenia się, zawężaniu się wraz z wiekiem przestrzeni życiowej oraz spadku uwagi poświęcanej życiu społecznemu i wroście zainteresowania sobą (Orzechowska, 2006; Straś-Romanowska, 2004).

Trzecią koncepcją jest teoria stresu starości sformułowana przez Neugarten, Havighursta i Tobina. Krytyczne zdarzenia, takie jak obniżenie sprawności czy utrata dotychczasowego statusu materialnego, działają w życiu starzejącego się człowieka jak stresory i zmuszają go do readaptacji. Najważniejszego znaczenia nabierają czynniki, które były istotne we wczesnym dzieciństwie – dobrostan fizjologiczny oraz psychologiczny, a także potrzeba ogólnej stymulacji. Skuteczna adaptacja do starości polega na radzeniu sobie ze stresem wynikającym z codzienności (Straś-Romanowska, 2004).

Wyniki badań wskazują, że aktywność może wpływać pozytywnie na satysfakcję z życia (Fortuijn i in., 2003). Dla osób starszych jest podstawą samodzielności i satysfakcjonującego życia (Orzechowska, 2006), umożliwia zaspokojenie potrzeb psychospołecznych, daje poczucie satysfakcji oraz jest warunkiem odgrywania ról społecznych. Badacze zwracają także uwagę na negatywne konsekwencje braku aktywności: samotność, izolację społeczną, a nawet przedwczesną umieralność (patrz: Kaczmarczyk i Trafiałek, 2007).

W świetle przedstawionych teorii oraz wyników badań uzasadnione wydaje się przypuszczenie, że osoby aktywne, biorące czynny udział w życiu społecznym, będą charakteryzowały się wyższym poziomem satysfakcji z życia. Wydaje się, że osoby odchodzące na emeryturę będą coraz zdrowsze, lepiej wykształcone i bardziej skłonne do prowadzenia aktywnego trybu życia. Jednocześnie osób starszych jest coraz więcej. Ich potencjał nie jest wykorzystywany, a w wielu środowiskach panuje wręcz przekonanie, że są ciężarem dla społeczeństwa. Warto zatem zastanowić się nad wpływem aktywności osób starszych na odczuwaną przez nich satysfakcję z życia.

Satysfakcja z życia

Satysfakcja z życia jest jednym z elementów subiektywnego dobrego samopoczucia, na które składają się również pozytywne uczucia oraz brak uczuć negatywnych (Diener i in., 1985; Pavot i Diener, 1993). Jej ocena jest wynikiem

porównania osobistej sytuacji z określonymi przez siebie standardami na podstawie własnego zestawu kryteriów. Jest to świadomy, poznawczy proces globalnej oceny życia. Taką też definicję satysfakcji życiowej przyjąłam na użytek swoich badań.

W literaturze nie ma jednej definicji pojęcia „satysfakcja życiowa”. Często używane jest ono zamiennie z terminami „jakość życia” lub „zadowolenie z życia”. Wiele badań wskazuje na złożoność uwarunkowań satysfakcji z życia, a także na niejednorodność poglądów badaczy (Halicka, 2004). Poziom satysfakcji życiowej ludzi starszych zależy od wielu obiektywnych i subiektywnych czynników, między innymi od warunków życia, stanu zdrowia, osobistych przekonań i odczuć, kultury oraz rozwoju psychospołecznego. Niektórzy badacze podkreślają także rolę mądrości (Ardelt, 1997) czy wpływ stosowanych przez osoby starsze strategii radzenia sobie ze stresem (Caspi i Elder, 1986).

W badaniach Halickiej (2004) dotyczących satysfakcji z życia osób starszych zdecydowana większość badanych deklarowała, że jest zadowolona lub bardzo zadowolona ze swojego życia, przy czym lepiej oceniała swoje życiowe dokonania niż aktualną sytuację. Można to tłumaczyć samym procesem starzenia się, którego konsekwencją są ograniczenia zdrowotne, materialne i poznawcze, a także niezaspokajaniem bieżących potrzeb ludzi starszych, co zagraża ich poczuciu bezpieczeństwa. Kobiety i mężczyźni tak samo oceniali dokonania życiowe, natomiast mężczyźni istotnie statystycznie wyżej oceniali swoją aktualną sytuację.

W kontekście satysfakcji z życia odczuwanej przez osoby starsze skupiłam się na wewnętrznych czynnikach, które zgodnie z wynikami dotychczasowych badań związane są z jej poziomem.

Inteligencja emocjonalna, dyspozycyjny optymizm oraz nadzieja podstawowa

Inteligencję emocjonalną definiuje się jako zbiór zdolności poznawczych albo jako zbiór kompetencji i cech osobowości. Pierwsze po-

dejscie reprezentują Salovey i Mayer, natomiast drugie Bar-On i Goleman. Jedną z konsekwencji różnic w ujmowaniu inteligencji emocjonalnej jest odmienność stosowanych metod pomiaru. W przypadku badania inteligencji emocjonalnej jako zbioru zdolności poznawczych najczęściej używane są testy. Natomiast do pomiaru inteligencji emocjonalnej określanej jako zbiór cech osobowości stosuje się kwestionariusze (Jaworowska i Matczak, 2001).

Teoria Saloveya i Mayera akcentuje emocjonalne umiejętności, które mogą być rozwijane przez uczenie się. Zakłada jednak istnienie wrodzonej zdolności, która jest podstawą ich rozwoju (Maruszewski i Ścigała, 1998). W 1990 roku badacze przedstawili pierwszą koncepcję inteligencji emocjonalnej. Zdefiniowali ją jako „zdolność rozumienia uczuć własnych i uczuć innych ludzi oraz wykorzystywania tych uczuć jako źródła informacji ukierunkowującej myślenie i działanie” (Mayer i Salovey, 1990 za: Salovey, Mayer i Caruso, 2004, s. 381). Następnie w roku 1997 uzupełnili tę koncepcję o poziom wiedzy o emocjach. Ostatecznie według autorów na inteligencję emocjonalną składają się (Mayer i Salovey, 1999):

- 1) zdolność do trafnej percepcji, oceny i ekspresji emocji,
- 2) zdolność do emocjonalnego wspomaganie myślenia,
- 3) zdolność do rozumienia i analizy emocji oraz wiedza o emocjach,
- 4) zdolność do regulacji emocji i kontroli emocjonalnej.

Powyższą definicję przyjąłem na użytek swoich badań.

Drugą ważną koncepcję stworzył Bar-On, według którego inteligencja emocjonalna jest zbiorem powiązanych ze sobą pozaintelektualnych możliwości, kompetencji i umiejętności wpływających na zdolność jednostki do rozumienia siebie i innych, a także efektywnego radzenia sobie z wymaganiami otoczenia. Składają się na nią umiejętności intrapersonalne, interpersonalne, przystosowawcze radzenie sobie ze stresem, i ogólny nastrój (Bar-On, 2001; por. Matczak, 2004).

Natomiast zdaniem Golemana (1997) do umiejętności określanych mianem inteligencji emocjonalnej należą znajomość własnych emocji, samoregulacja, zdolność motywowania się, empatia oraz nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi.

Dyspozycyjny optymizm to uogólnione oczekiwania pozytywnych zdarzeń w przyszłości. Są one niezależne od kontekstu sytuacyjnego, względnie trwałe oraz stanowią ważny wymiar osobowości. Definicja optymizmu wyraża również skłonność do przeżywania pozytywnych lub negatywnych uczuć. Scheier i Carver (1992) zwracają uwagę na fakt, że psychologia przypisuje szczególne znaczenie w psychicznej regulacji zachowania się człowieka jego oczekiwaniom skutków własnego działania. Wpływają one na aktywność jednostki – jeśli człowiek oczekuje, że podjęte działania przyniosą upragnione efekty, podejmuje wysiłek nawet, gdy napotyka na trudności.

Wyniki badań wskazują, że optymizm wpływa pozytywnie na stan fizyczny jednostki, jej dobre samopoczucie, sprzyja odnoszeniu sukcesów życiowych oraz odporności na stres (Scheier i Carver, 1992; Poprawa, 1996). Optymiści różnią się od pesymistów przyjmowaną strategią radzenia sobie ze stresem. Pierwsi stosują strategie ukierunkowane na problem, a jeśli te zawodzą, stosują adaptacyjne sposoby skoncentrowane na emocjach. Pesymiści w trudnej sytuacji wykazują tendencje do zaprzeczania, odwracania uwagi i zaprzestawiania działań (Poprawa, 1996). Inną koncepcję wpływu optymizmu na funkcjonowanie człowieka przedstawił Seligman, jednakże mimo innych niż u Scheiera i Carvera podstaw teoretycznych, doszedł do podobnych wniosków w kwestii roli optymizmu jako moderatora stresu oraz jego wpływu na stan zdrowia i zadowolenie z życia (patrz: Seligman, 1993).

Zgodnie z teorią Eriksona (1997) nadzieja jest szczególnym przeświadczeniem o uporządkowaniu i sensowności świata oraz jego przychylności ludziom. Zwykle są to przekonania słabo werbalizowane, należące do „światopoglądu” jednostki, i stanowią podstawę interpretacji przeszłości, terażniejszości

i przyszłości. Nadzieja przejawia się w sposobie oceniania sytuacji i towarzyszącym jej uczuciom oraz w przewidywaniu biegu zdarzeń w przyszłości, a więc nie ma charakteru czysto poznawczego. Rozwija się już w wieku niemowlęcym i może być uznana za względnie stabilną strukturę osobowości, choć późniejsze doświadczenia mogą ją wzmacniać lub osłabiać (Trzebiński i Zięba, 2003a).

Siła nadziei podstawowej wpływa na sposób reakcji człowieka na pojawiające się trudności i wyzwania, a więc decyduje o rozwoju jego osobowości. Wyniki badań wskazują, że wyższy poziom nadziei podstawowej wiąże się z lepszym radzeniem sobie, a w trudnych sytuacjach nadzieja podstawowa jest decydującym czynnikiem wpływającym na konstruktywność poznawczych procesów przeddecyzyjnych (Trzebiński i Zięba, 2003a, b). W związku z tym nadzieję podstawową można uznać za ważny warunek dobrostanu (por. Matczak i Salata, 2009).

Satysfakcja z życia – związek z inteligencją emocjonalną, dyspozycyjnym optymizmem oraz nadzieją podstawową

Opierając się na wynikach wcześniejszych badań, postawiłam hipotezę, że inteligencja emocjonalna, optymizm oraz nadzieja podstawowa są ze sobą związane i wpływają na poziom odczuwanej satysfakcji z życia.

Badacze podkreślają związek inteligencji emocjonalnej z satysfakcją z życia (Palmer, Donaldson i Stough, 2002). Nawiązując do koncepcji Saloveya i Mayera, można przypuszczać, że satysfakcji z życia sprzyja świadomość własnych emocji, umożliwiająca poznanie oraz zaakceptowanie swoich mocnych i słabych stron oraz świadome kierowanie procesami podejmowania decyzji. Istotną wydaje się też regulacja emocji, dzięki której jednostka nie poddaje się negatywnym emocjom. Emocjonalne wspomaganie myślenia może korzystnie działać na radzenie sobie ze stresem (Pellitteri, 2002; patrz też: Ciarrochi, Deane i Anderson, 2002).

Wyniki badań wskazują także na związek dyspozycyjnego optymizmu i satysfakcji ży-

ciowej (Juczyński, 2001). Oczekiwanie pozytywnych wydarzeń wpływa pozytywnie na ocenę życia, a także sprawia, że człowiek wytrwale dąży do swoich celów. Optymizm wpływa również pozytywnie na zdrowie fizyczne jednostki oraz odporność na stres (Scheier i Carver, 1992; Poprawa, 1996).

Zgodnie z wynikami badań przedstawionymi przez Trzebińskiego i Ziębę (2003a) nadzieja podstawowa jest związana z poziomem satysfakcji z życia. Nadzieja podstawowa chroni przed negatywnym oddziaływaniem porażek, zapobiegając sparaliżowaniu działań jednostki. Wpływa to na kształtowanie innego rodzaju nadziei – nadziei na sukces, stanowiącej warunek aktywności (Matczak i Salata, 2009).

Istnieją wyniki badań wskazujące na związek inteligencji emocjonalnej i optymizmu (Schutte i in., 1998). Odwołując się ponownie do koncepcji Saloveya i Mayera, można przypuszczać, że umiejętnością emocjonalną, która szczególnie wiąże się z optymizmem, jest zdolność do trafnej percepcji i oceny emocji. Ważna wydaje się też zdolność do regulacji emocji, umożliwiająca czerpanie z nich istotnych informacji oraz wzmacnianie emocji pozytywnych, natomiast emocjonalne wspomaganie myślenia kieruje uwagę na istotne informacje oraz ułatwia przyjmowanie różnych perspektyw.

Inteligencja emocjonalna wiąże się także z nadzieją podstawową. Matczak i Salata (2009) wykazały, że osoby charakteryzujące się wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej cechuje też wyższy poziom nadziei podstawowej. Wysłunięto wniosek, że inteligencja emocjonalna jest moderatorem wpływu życiowych wydarzeń na poziom nadziei, a także wpływa na mobilizację jednostki do działania i kształtowanie się adekwatnej samowiedzy oraz stymuluje rozwój aktywności i ułatwia odnoszenie sukcesów.

Nadzieja podstawowa wiąże się też z dyspozycyjnym optymizmem, na co wskazują badania Trzebińskiego i Zięby (2003b). Cechy te podtrzymują aktywność mimo niepowodzeń i wpływają na lepsze radzenie sobie w sytuacjach stresowych. Jednocześnie są to zjawiska

odrębne. Według badaczy w rozwoju osobowości silniejsza nadzieja zmniejsza natężenie czynników zaburzających proces adaptacji, takich jak lęk, a zwiększa natężenie czynników prorozwojowych, na przykład optymizmu. Nadzieja nadaje stabilność optymizmowi i sprawia, że staje się on mniej zależny od aktualnych osobistych doświadczeń.

W nawiązaniu do wymienionych badań i wynikających z nich uogólnień, postawiono następujące hipotezy:

1. Aktywność wiąże się z wyższym poziomem satysfakcji z życia u osób po 60. roku życia.
2. Aktywność wiąże się z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej, dyspozycyjnego optymizmu oraz nadziei podstawowej u osób po 60. roku życia.
3. Wyższy poziom satysfakcji z życia u osób po 60. roku życia wiąże się z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej, dyspozycyjnego optymizmu oraz nadziei podstawowej.

METODA

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 101 osób (65 kobiet i 36 mężczyzn). Byli to podopieczni trzech warszawskich dziennych domów pomocy społecznej (42 osoby), członkowie koła kombatanów (4 osoby), osoby pracujące (16 osób), słuchacze jednego z warszawskich Uniwersytetów Trzeciego Wieku (2 osoby) oraz osoby przebywające w domu (37 osób). Za granicę wieku, od którego zaczyna się starość, przyjęłam 60. rok życia. Wiek badanych zawierał się w przedziale 60 – 93 lata. Średnia wieku badanych wynosiła 73,56 lat, $SD = 7,32$. U kobiet $M = 73,29$, $SD = 7,06$, a u mężczyzn $M = 74,05$, $SD = 7,86$. Przeważały osoby z wykształceniem średnim.

Badanych podzielono na grupę aktywnych i nieaktywnych. Za aktywne uznano osoby podejmujące jakiś rodzaj regularnej, formalnej aktywności, pod postacią uczestnictwa w różnych zajęciach grupowych, członkostwa w klubach czy kołach zainteresowań oraz pracy zarobkowej lub wolontarystycz-

nej. Osoby nieaktywne zdefiniowano jako niepodjmujące żadnych z wyżej wymienionych rodzajów aktywności, przebywające w domu i przejawiające głównie aktywność samotniczą (np. oglądanie telewizji, czytanie książek). Przebadano 64 osoby aktywne (średnia wieku $M = 73,33$, $SD = 7,81$) oraz 37 osób nieaktywnych (średnia wieku $M = 73,97$, $SD = 6,47$).

Przeprowadzenie badania z osobami starszymi nie jest zadaniem łatwym. Pierwszym problemem jest dostęp do badanych, zwłaszcza nieuczestniczących w życiu społecznym. Drugą trudność stanowi niechęć osób starszych do udziału w badaniach. Wpływa na to strach przed nieznanym, przed zbyt osobistymi pytaniami oraz samą formą badania. Ważny jest także czas, jaki muszą poświęcić na wypełnienie narzędzi. Spotkałam się również z opinią, że badania wśród osób starszych prowadzone są zbyt często i czują się tym zmęczone (patrz: Toeplitz, 2005).

Procedura

Badanie miało charakter kwestionariuszowy. Część badań przeprowadzono grupowo, jednak większość osób badano indywidualnie. Było to podyktowane ograniczonymi możliwościami badania osób starszych w grupie, zwłaszcza nieaktywnych. W procedurze zostały uwzględnione warunki zapewniające osobom badanym anonimowość i komfort podczas badania – tak grupowego, jak i indywidualnego.

Badani wypełniali kolejno kwestionariusze INTE, LOT-R, SWLS i BHI-12. Czas na wypełnienie narzędzi nie był ograniczony.

Narzędzia

Inteligencję emocjonalną mierzono kwestionariuszem INTE w adaptacji Ciechanowicz, Jaworowskiej i Matczak. Jego autorzy (Schutte i in., 1998 za: Jaworowska i Matczak, 2001) za podstawę teoretyczną narzędzia przyjęli koncepcję inteligencji emocjonalnej Saloveya i Mayera. Kwestionariusz składa się z 33 pozycji, które mają charakter stwierdzeń. Osoba badana na pięciostopniowej skali ocenia, w ja-

kim stopniu zgadza się, że stwierdzenie pasuje do niej.

Satysfakcja z życia została zmierzona kwestionariuszem SWLS (Diener i in., 1985; adaptacja: Juczyński, 2001), który składa się z pięciu stwierdzeń dotyczących oceny swojego życia i osiągnięć. Badany na siedmiostopniowej skali wybiera, w jakim stopniu zgadza się z danym stwierdzeniem.

Test Orientacji Życiowej (LOT-R) Scheiera i Carvera (adaptacja: Poprawa i Juczyński, 2001) służy do badania dyspozycyjnego optymizmu. Zawiera on 10 stwierdzeń, wśród których sześć ma wartość diagnostyczną – trzy sformułowane pozytywnie i trzy negatywnie. Badany na pięciostopniowej skali określa, w jakim stopniu każde ze stwierdzeń odnosi się do niego.

Do pomiaru nadziei podstawowej zastosowano kwestionariusz BHI-12 (Trzebiński i Zięba, 2003a). Zawiera on 12 stwierdzeń. Osoba badana na pięciostopniowej skali określa, w jakim stopniu zgadza się z każdym ze zdań. Trzy pozycje nie są brane pod uwagę przy obliczaniu wyników.

WYNIKI

W tabeli 1 przedstawiono wyniki pomiaru poszczególnych zmiennych u wszystkich osób badanych oraz osobno u kobiet i mężczyzn.

W celu sprawdzenia, czy istnieje związek pomiędzy aktywnością a poziomem satysfak-

cji z życia osób starszych, przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji wyników SWLS. Analiza nie wykazała związku pomiędzy aktywnością a poziomem satysfakcji z życia. Na poziomie tendencji istotny okazał się związek pomiędzy płcią a satysfakcją z życia. Mężczyzn charakteryzował wyższy poziom satysfakcji z życia niż kobiety. Wystąpiła statystycznie istotna interakcja pomiędzy płcią a aktywnością osób badanych. Tabela 2 i rysunek 1 przedstawiają wyniki SWLS w zależności od płci i aktywności osób badanych.

Tabela 3 przedstawia wyniki analizy wariancji.

Następnie przeprowadzono test t-Studenta jako test kontrastu.

Istotna statystycznie okazała się różnica w poziomie odczuwanej satysfakcji z życia w grupie mężczyzn. Mężczyźni aktywni mieli wyższy poziom satysfakcji z życia niż mężczyźni nieaktywni ($t = 2,339$, $p < 0,05$). W grupie kobiet nie wykazano istotnych różnic.

Istotna statystycznie okazała się również różnica w poziomie odczuwanej satysfakcji z życia w grupie osób aktywnych ($t = 3,758$, $p < 0,001$). Mężczyźni aktywni mieli wyższy poziom satysfakcji z życia niż aktywne kobiety. W grupie osób nieaktywnych nie wykazano istotnych różnic.

Dwuczynnikowa analiza wariancji nie wykazała związku pomiędzy aktywnością a poziomem inteligencji emocjonalnej, optymizmem i nadzieją podstawową u osób starszych.

Tabela 1. Wyniki INTE, LOT-R, SWLS, BHI-12

Zmienna	Grupa					
	N = 101		kobiety (N = 65)		mężczyźni (N = 36)	
	M	SD	M	SD	M	SD
INTE	127,52	15,23	128,20	16,87	126,31	11,82
LOT-R	13,70	4,53	13,43	4,80	14,19	4,01
SWLS	19,96	6,63	18,62	6,93	22,39	5,33
BHI-12	29,60	3,87	29,52	3,84	29,75	3,97

Tabela 2. Wyniki SWLS w zależności od płci badanych i aktywności

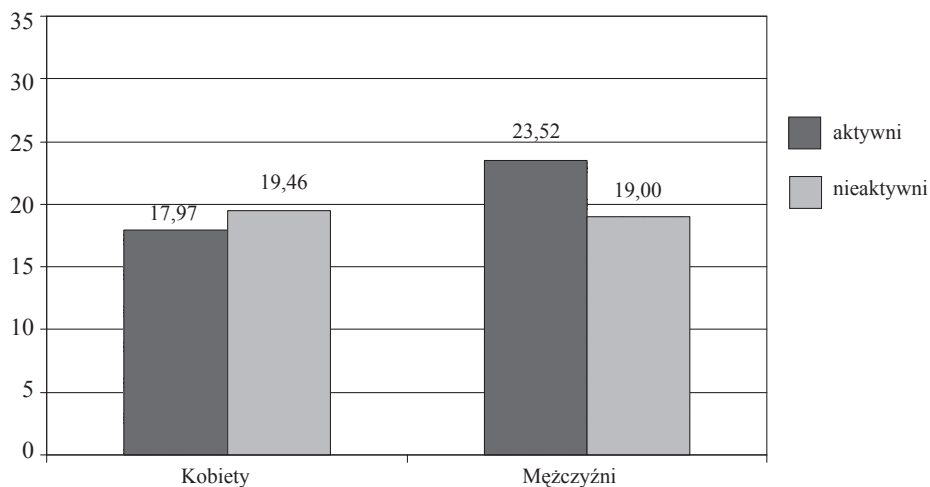
Płeć	Aktywność	M	SD
kobiety	aktywni	17,97	6,40
	nieaktywni	19,46	7,61
mężczyźni	aktywni	23,52	4,94
	nieaktywni	19,00	5,27

M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Tabela 3. Wyniki dwuczynnikowej analizy wariancji dla SWLS

Źródło wariancji	df	Ocena wariancji	F
aktywność	1	43,454	1,082
płeć	1	122,430	3,049 ⁺
interakcja	1	171,265	4,265 [*]
błąd	97	40,151	

* p < 0,05; ** p = 0,084



Wykres 1. Wyniki SWLS w zależności od płci badanych i podejmowania aktywności

Tabela 4. Korelacje r-Pearsona między wynikami SWLS a INTE, LOT-R i BHI-12

Zmienna	Grupa				
	N = 101	Aktywność		Płeć	
		aktywni (N = 64)	nieaktywni (N = 37)	kobiety (N = 65)	mężczyźni (N = 35)
INTE	0,25*	0,16	0,39*	0,31*	0,16
LOT-R	0,43**	0,40**	0,52**	0,48**	0,29
BHI-12	0,37**	0,40**	0,34*	0,38**	0,39*

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

W celu sprawdzenia, czy istnieje związek między satysfakcją z życia a poziomem inteligencji emocjonalnej, optymizmem oraz nadziei podstawowej, skorelowano wyniki mierzących je narzędzi. Wyniki przedstawiono w tabeli 4.

Współczynniki korelacji liniowej r -Pearsona między wynikami SWLS w całej grupie osób badanych a wynikami INTE, LOT-R oraz BHI-12 okazały się dodatnie i statystycznie istotne. Zgodnie z postawioną hipotezą, większa satysfakcja z życia wiąże się z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej, optymizmu oraz nadziei podstawowej.

U osób nieaktywnych wynik SWLS istotnie korelował z wynikami INTE, LOT-R i BHI-12, a więc korelacje były zgodne z wynikami w całej grupie badanych. U aktywnych istotna statystycznie korelacja wystąpiła tylko pomiędzy wynikami SWLS a LOT-R i BHI-12.

U kobiet wynik SWLS istotnie korelował z wynikiem INTE, LOT-R oraz BHI-12, a więc korelacje były zgodne z wynikami w całej grupie badanych. U mężczyzn istotna statystycznie korelacja wystąpiła tylko pomiędzy wynikami SWLS i BHI-12.

DYSKUSJA

Głównym celem badań było wykazanie związku pomiędzy aktywnością a satysfakcją z życia u osób po 60. roku życia. Oczekiwano, że podejmowanie aktywności przez osoby starsze będzie wiązało się z wyższym poziomem satysfakcji z życia. Wyniki nie potwierdziły tej hipotezy. Okazało się jednak, że istnieją różnice międzypłciowe w poziomie satysfakcji z życia u osób aktywnych i nieaktywnych. Aktywni mężczyźni przejawiali wyższy poziom satysfakcji z życia niż mężczyźni nieaktywni, natomiast takich różnic nie wykazano u kobiet. Istotna różnica wystąpiła także w grupie osób aktywnych – aktywni mężczyźni mieli istotnie wyższy poziom satysfakcji z życia niż aktywne kobiety.

Zgodnie z drugą hipotezą, aktywność u osób po 60. roku życia powinna wiązać się

z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej, optymizmu oraz nadziei podstawowej, jednakże związki te nie zostały potwierdzone przez wyniki moich badań.

Natomiast, zgodnie z trzecią hipotezą, związek wyższego poziomu satysfakcji z życia u osób po 60. roku życia z wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej, optymizmu oraz nadziei podstawowej został stwierdzony w prezentowanych tu badaniach.

Można przypuszczać, że dla mężczyzn podejmowanie aktywności jest ważniejsze z punktu widzenia poziomu ich satysfakcji życiowej niż dla kobiet. Zarazem wyniki nie potwierdziły związku aktywności z poziomem inteligencji emocjonalnej, optymizmu oraz nadziei podstawowej, a zatem nie można wnioskować o wpływie tych cech na intensywność podejmowanej aktywności. Potwierdzono natomiast związek wspomnianych zmiennych z satysfakcją z życia. Jednakże wszystkie wpływały na satysfakcję z życia u kobiet, a u mężczyzn związek wystąpił jedynie w przypadku optymizmu i nadziei podstawowej, przy czym był słabszy niż u kobiet.

Można zatem przypuszczać, że aktywność wywiera istotny wpływ na poziom satysfakcji życiowej mężczyzn, natomiast u kobiet decydują raczej czynniki wewnętrzne – poziom inteligencji emocjonalnej, optymizmu oraz nadziei podstawowej. Mimo że korelacyjny charakter badań nie upoważnia do formułowania wniosków o charakterze przyczynowo-skutkowym, uzyskane wyniki pozostają w zgodzie z przypuszczeniem dotyczącym roli inteligencji emocjonalnej, optymizmu oraz nadziei podstawowej w kształtowaniu satysfakcji z życia, jak również częściowo potwierdzają przypuszczenie o znaczeniu aktywności dla poziomu satysfakcji życiowej osób starszych.

Najprawdopodobniej przyczyną niepotwierdzenia w wynikach badań hipotezy o związku aktywności z poziomem satysfakcji z życia w całej grupie badanych jest nieadekwatna operacjonalizacja pojęcia aktywności. Ze względu na różnorodne zajęcia podejmowane przez osoby starsze, zapewne lepsza byłaby skala aktywności, która uwzględniałaby różne jej formy oraz różną intensywność.

Możliwe także, że w przypadku kobiet brak uczestnictwa w klubach, kołach zainteresowań i innych organizacjach nie jest tożsamy z niepodjęciem aktywności. Kobiety, chociażby z racji pełnionych ról rodzinnych, mogą być w większym niż mężczyźni stopniu aktywne pozostając w domu, a także bardziej niż oni taką aktywnością usatysfakcjonowane.

Wydaje się, że przeprowadzone przede mnie badania nad związkiem aktywności i satysfakcji z życia osób starszych mogą

implikować podjęcie dalszych prac. Jak sądzę, w przyszłych badaniach warto uwzględnić przede wszystkim stan zdrowia badanych jako czynnik, który znacznie wpływa na możliwość podejmowania aktywności. Pozwoliłoby to odpowiedzieć na pytanie dotyczące przyczyn niepodjęcia aktywności przez osoby starsze określane jako nieaktywne, wśród których mogą być osoby, którym stan zdrowia nie pozwala na prowadzenie aktywnego trybu życia.

PRZYPIS

¹ W tekście wykorzystano dane uzyskane w pracy magisterskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. Anny Matczak na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Ardelt M. (1997), Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology*, 528, 15–27.
- Bar-On R. (2001), Emotional intelligence and self-actualization [w:] J. Ciarrochi, J.P. Forgas, J.D. Mayer (red.). *Emotional intelligence in everyday life*, s. 82–97. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Birch A., Malim T. (1997), *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Caspi A., Elder G.H. Jr. (1986), Life satisfaction in old age: linking social psychology and history. *Journal of Psychology and Aging*, 1, 18–26.
- Ciarrochi J., Deane F.P., Anderson S. (2002), Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, 197–209.
- Diener E., Emmons R.A., Larson R.J., Griffin S. (1985), The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Dzięgielewska M. (2006), Aktywność społeczna i edukacja w fazie starości [w:] B. Szatur-Jaworska (red.). *Podstawy gerontologii społecznej*, s. 161–181. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr.
- Erikson E. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
- Fortuijn J.D., van der Meer M., Sassenrath S., Quattrini S., Ferring D., Burholt V., Windle G., Borg C. (2003), *Comparative Report on aging well and life activities. European Study of Adult Well-Being (ESAW)*. Pobrano z: <http://esaw.bangor.ac.uk/summaries.htm>, 11.05.2009.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Halicka, M. (2004), *Satysfakcja życiowa ludzi starych*. Białystok: Akademia Medyczna Białystok.
- Jaworowska A., Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Juczyński Z. (2001), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kaczmarczyk M., Trafiałek, E. (2007), Aktywizacja osób w starszym wieku jako szansa na pomyślne starzenie. *Gerontologia Polska*, 15, 116–118.
- Maruszewski T., Ściagała E. (1998), *Emocje – aleksytymia – poznanie*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Matczak A. (2004), Temperament a inteligencja emocjonalna. *Psychologia – Etologia – Genetyka*, 10, 59–82.

- Matczak A., Salata E. (2009), *Inteligencja emocjonalna a nadzieja*. Referat wygłoszony na sympozjum „W trosce o nadzieję”, Warszawa.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), Czym jest inteligencja emocjonalna? [w:] P. Salovey D.J. Sluyter (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, 23–69. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Okła W. (2006), Psychospołeczne uwarunkowania jakości życia osób starszych w rodzinach własnych i w domach opieki społecznej [w:] S. Steuden, M. Marczuk (red.). *Starzenie się a satysfakcja z życia* 29–38. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Orzechowska G. (2006), Społeczna aktywność osób starszych i jej główne uwarunkowania [w:] S. Steuden M. Marczuk (red.). *Starzenie się a satysfakcja z życia*, s. 273–279. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Palmer B., Donaldson C., Stough C. (2002), Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091–1100.
- Pavot W. Diener, E. (1993), Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment*, 5, 164–172.
- Pellitteri J. (2002), The relationship between emotional intelligence and ego defense mechanisms. *The Journal of Psychology*, 136, 182–194.
- Poprawa R. (1996), Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.). *Elementy psychologii zdrowia*, 101–136). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Salovey P., Mayer J.D., Caruso D. (2004), Pozytywna psychologia inteligencji emocjonalnej [w:] J. Czapiński (red.). *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, 380–398. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scheier M.F., Carver C.S. (1992), Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201–228.
- Schutte N.S., Malouff J.M., Hall L.E., Haggerty D.J., Cooper J.T., Golden C.J., Dornheim, L. (1998), Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Seligman M.E.P. (1993), *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Straś-Romanowska M. (2004), Późna dorosłość. Wiek starzenia się [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała. (red.). *Psychologia rozwoju człowieka. T. 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, 263–292. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau, J. (2006), *Temperament jako regulator zachowania*. Gdańsk: GWP.
- Toeplitz Z. (2005), Jesień życia. Czynniki wpływające na jakość życia. *Kolokwia Psychologiczne*, 13, 219–230.
- Trzebiński J., Zięba M. (2003a), *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej – BHI-12. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Trzebiński J., Zięba M. (2003b), Nadzieja, strata i rozwój. *Psychologia Jakości Życia*, 2, 5–33.
- Yeh S.J., Liu Y. (2003), Influence of social support on cognitive function in the elderly. *MBC Health Services Research*, 3, 9; pobrano z: <http://www.biomedcentral.com/1472-6963/3/9>, 15.04.2009.

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Sprawozdanie z XIX Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Łódź 14–16 czerwca 2010

IWONA JANICKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Łódzki
Łódź

W dniach 14–16 czerwca 2010 roku odbyła się XIX Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej, pod hasłem: *Perspektywy rozwoju współczesnego człowieka*. Udział w konferencji zgłosiło 238 osób. W czasie konferencji wygłoszono sześć wykładów plenarnych, odbyły się trzy sesje plakatowe, na których zaprezentowano 33 plakaty, 11 sympozjów oraz 11 sesji tematycznych, w ramach których wygłoszono 152 referaty. Obrady odbywały się w Centrum Szkoleniowo-Konferencyjnym Uniwersytetu Łódzkiego.

Uroczyste otwarcie Konferencji rozpoczęło się od powitania Gości przez przewodniczącą Konferencji, prof. dr hab. Iwonę Janicką. Otwarcia obrad dokonał rektor Uniwersytetu Łódzkiego prof. dr hab. Włodzimierz Nykel. Kolejno głos zabierali przedstawiciele władz Uczelni, a mianowicie: prodziekan Wydziału Nauk o Wychowaniu – prof. dr hab. Wiesław Szymczak, dyrektor Instytutu Psychologii – prof. dr hab. Eleonora Bielawska-Batorowicz oraz przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej prof. dr hab. Maria Kielar-Turska. Przewodnicząca Sekcji wprowadziła uczestników w problematykę Konferencji stwierdzając, że „perspektywiczne ujmowanie rozwoju wiąże się z przewidywaniem nie tylko jego ukierunkowania, ale i przebiegu. Istotne staje się zatem przewidywanie warunków sprzyjających rozwojowemu postępowi, jak i tego wszystkiego, co może przebieg ten zmieniać zarówno pozytywnie, prowadząc

do niezwykle, niespodziewanych osiągnięć, jak i negatywnie – wywołując opóźnienia, zniekształcenia, zaburzenia procesu rozwojowego”. Omówiła wybrane cztery zagadnienia, jakie stoją przed psychologami zajmującymi się perspektywami rozwoju człowieka. Po pierwsze, chodzi o ocenę możliwości adaptacyjnych współcześnie żyjących ludzi, zwłaszcza w wieku senioralnym; po drugie, przygotowanie człowieka do właściwego reagowania na zachodzące w świecie zmiany, poprzez podejmowanie odpowiednich zadań edukacyjnych, obejmujących wszystkie okresy życia człowieka; po trzecie, uwzględnianie pozapoznawczych uwarunkowań osiągnięć rozwojowych, zwłaszcza takich jak uwarunkowania społeczne; po czwarte, zwrócenie uwagi na znaczenie zarówno jawnej, jak i utajonej wiedzy o intencjonalnych zachowaniach innych osób.

Po uroczystym otwarciu Konferencji wygłoszone zostały dwa wykłady plenarne. Pierwszy, *Wydarzenia związane z prokreacją w cyklu życia*, zaprezentowany został przez prof. dr hab. Eleonorę Bielawską-Batorowicz. Autorka wskazała na pojawiające się zaburzenia przebiegu procesów fizjologicznych utrudniających posiadanie potomstwa, co oznacza zakłócenia w realizacji indywidualnych planów prokreacyjnych. Prowadzi to także do utrudnień w realizacji zadań rozwojowych związanych ze społeczną rolą kobiety i mężczyzny. Wydarzenia związane z prokreacją rozpa-

trywała w odniesieniu do zmian związanych z rozwojem i biegiem życia jednostek. Zaprezentowała przykłady badań ilustrujących dwa stanowiska. Pierwsze dotyczyło zmian i wydarzeń związanych z nabywaniem, realizowaniem i utratą zdolności prokreacyjnych. W takich badaniach zaznacza się odwołanie do fizycznego rozwoju organizmu, do procesów psychicznych oraz społeczno-kulturowych uwarunkowań prokreacji, a punktem centralnym analiz jest jednostka, która realizuje zadania związane z prokreacją. Drugie stanowisko wskazuje na rolę prokreacji w indywidualnym rozwoju. Wówczas punktem centralnym analiz staje się okres prenatalny i konsekwencje jego przebiegu dla dalszego rozwoju jednostki.

Drugi wykład, zatytułowany *Wybrane bio-neuropsychologiczne aspekty rozwoju człowieka: szanse i zagrożenia*, wygłosił prof. dr hab. Jan Rostowski z Wyższej Szkoły Finansów i Zarządzania w Warszawie. Autor szczegółowo omawiał osiągnięcia współcześnie rozwijającej się neuronauki. Za szczególnie znaczące uznał wyniki badań w zakresie genetyki, a przede wszystkim neuropsychologii. W kontekście tych wyników podkreślał możliwości wzbogaconego, bardziej pełnego, optymalnego rozwoju ludzkiej jednostki w poszczególnych okresach jej życia. Z drugiej zaś strony, wskazywał również na liczne, dotąd nierozpoznane i niewuwzględniane, negatywne aspekty, stanowiące zagrożenia dla prawidłowo przebiegającego rozwoju człowieka, szczególnie we wczesnych okresach jego życia. Szczegółowo omówione były te możliwości lub zagrożenia, jakie są następstwem rozwoju ludzkiego mózgu, a które są związane z procesami neurogenezy, migracji neuronów, synaptogenezy i kształtowania się sieci neuronalnych, selekcji (zamierania) neuronów i ich połączeń synaptycznych, a szczególnie procesu mielinizacji (lub demielinizacji) włókien.

Z uwagi na bardzo bogaty program Konferencji pominięta zostanie charakterystyka treści prezentowanych plakatów oraz wygłoszonych referatów. Zostanie jedynie zasygnalizowana problematyka kolejnych sympozjów i sesji tematycznych.

W pierwszym dniu Konferencji prezentowane były referaty na dwóch sympozjach i jednej sesji tematycznej. Pierwsze sympozjum *Różnice indywidualne a perspektywy rozwoju współczesnego człowieka*, prowadzone przez prof. dr hab. Marię Ledzińską (UW) oraz prof. dr hab. Andrzeja Sękowskiego (KUL), składało się z dwóch części zatytułowanych: *Funkcjonowanie poznawcze i pogranicze intelektu i osobowości*. Omawiano tu: genetyczne uwarunkowania zmienności interindywidualnej, uzdolnienia, kompetencje poznawcze, efekt Flynna, międzykulturowe różnice w procesach poznawczych, różnice międzypłciowe oraz funkcjonowanie uwagi u osób z doświadczeniem PTSD (część 1) oraz problematykę inteligencji emocjonalnej i metody jej pomiaru, analizowano związki między inteligencją emocjonalną a temperamentem, rolę poczucia umiejscowienia kontroli w sytuacji pracy, prezentowano wyniki badań dotyczące zależności między motywacją osiągnięć a osobowością i nasileniem lęku (część 2). Drugie sympozjum – *Podmiotowość człowieka w wybranych dziedzinach jego aktywności* – prowadzone było przez prof. dr hab. Czesława Waleś z Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Rolę dyskutanta pełnił dr Michał Grygielski z Wyższej Szkoły Biznesu – National-Louis University. Referaty odnosiły się do podmiotowości i tożsamości człowieka i dotyczyły między innymi: współdziałania „Ja podmiotowego” i „Ja przedmiotowego” w rozwoju człowieka, roli dyscypliny i dyscyplinowania w rozwoju podmiotowości dziecka, rozwiązywania problemów wychowawczych w przedszkolu, komunikacji niewerbalnej osób z otepieniem, badań nad samooceną młodzieży z wadą słuchu, stylu życia, problemów tożsamościowych wynikających z niezrealizowanych zadań rozwojowych, aktywności integracyjnej osób 24-letnich w ujmowaniu religijnego symbolu krzyża (badania empiryczno-rozwojowe), aktywności antycypacyjnej młodzieży w dziedzinie własnej religijności, oczekiwań osoby i jego znaczenie w percepcji rzeczywistości wykreowanej kulturowo. W pierwszym dniu odbyła się również sesja tematyczna zatytułowana *Transformacja*

życia małżeńskiego i partnerskiego prowadzona przez prof. dr hab. Eugenię Mandal (UŚ), w ramach której uwzględniono tematy związane z: rozwojowym aspektem jakości życia w związkach partnerskich, zachowaniami komunikacyjnymi w małżeństwie, transgresyjnym ujęciem powodzenia w małżeństwie, strukturalnym modelem rodziny i samooceny małżonków, sytuacją psychiczną i rodzinną osób rozwodzących się, postawami wobec seksu i seksualną samoświadomością kobiet i mężczyzn w okresie dorosłości. Przedstawiono również adaptację narzędzia do diagnozy jakości życia małżeńskiego A. Hawkinsa oraz rekonstrukcję narzędzia do pomiaru płci psychologicznej.

W późnych godzinach wieczornych odbyło się zebranie członków i sympatyków Sekcji Psychologii Rozwojowej prowadzone przez przewodniczącą – prof. dr hab. Marie Kielar-Turską. Na Zebraniu zaprezentowano stronę internetową Sekcji: www.cba.sekcjapsychologiirozwojowej

Sesja plenarna, rozpoczynająca drugi dzień Konferencji, miała charakter uroczysty. Przewodnicząca Kapituły Nagrody im. Stefana Szumana – prof. dr hab. Maria Kielar-Turska wręczyła nagrody im. Stefana Szumana laureatom, którymi okazali się dr hab. Adam Putko z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu i dr Adrian Kurcbart z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach.

Dr hab. Adam Putko wygłosił wykład pt. *Teoria umysłu a „zimne” i „gorące” aspekty kontroli poznawczej u dzieci w wieku przedszkolnym*. Autor przedstawił wyniki badań własnych, których głównym celem było sprawdzenie, czy rozwój zdolności do reprezentowania stanów umysłowych u dzieci w wieku przedszkolnym jest jednakowo silnie powiązany z rozwojem tzw. „zimnego” i „gorącego” aspektu kontroli poznawczej. Wyjaśnił rozumienie „zimnych” i „gorących” procesów kontroli poznawczej. Omówił metody wykorzystane do badań. Na podstawie uzyskanych wyników stwierdził, że zachodzi silniejszy związek między poziomem teorii umysłu a „zimnymi” procesami kontroli w porównaniu z „gorącymi”, jeżeli wziąć pod uwagę

całą badaną grupę. Jednak analiza wyników w podgrupach wiekowych wskazała na istnienie różnic we wzorcu zależności. O ile w grupie 4-latków wszystkie miary teorii umysłu były silniej powiązane z „zimną” kontrolą poznawczą niż z „gorącą”, to w grupie 3-latków tylko jedna z miar teorii umysłu wykazywała istotny związek z miarą kontroli poznawczej, w dodatku tylko z jej aspektem „gorącym”. Odwołując się do literatury przedmiotu, Autor wskazał na implikacje, jakie mają uzyskane wyniki dla problemu relacji między rozwojem teorii umysłu a procesami świadomej kontroli myśli i działań.

Dr Adrian Kurcbart, w swoim wykładzie zatytułowanym *Reprezentacja poznawcza ojca w ontogenezie*, omawiał badania mające na celu poznanie sposobu kształtowania się reprezentacji poznawczej ojca w ontogenezie. Wskazał na różnice w strukturze, treści i wartościowaniu reprezentacji poznawczej ojca ze względu na okres rozwojowy oraz płeć. Ponadto podjął problem związku pomiędzy reprezentacją Ja i systemem wartości a obrazem ojca. Za podstawę teoretyczną prowadzonych badań przyjął prace Jeana Piageta oraz Giseli Labouvie-Vief. Autor zaprezentował metody do badania reprezentacji poznawczej ojca, którymi były: Metoda Pól Semantycznych Michéa oraz Kwestionariusz Stylu Spostrzeżenia Shalita. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdził, że osoby należące do okresu wczesnej i średniej dorosłości posiadały istotnie bardziej rozbudowaną reprezentację poznawczą ojca niż osoby we wczesnej adolescencji i późnej dorosłości, jak również, że kobiety cechowały się bardziej złożonym obrazem ojca w porównaniu z mężczyznami. Ponadto reprezentacja Ja oraz system wartości okazały się korelatami rozmaitych aspektów wiedzy dotyczącej ojca.

Wykłady wzbudziły zainteresowanie oraz dyskusję słuchaczy.

Następnie odbyły się cztery sympozja i sześć sesji tematycznych. Sympozjum pt. *Współczesna rodzina – jej oblicza, rola i problemy* prowadziła prof. dr hab. Hanna Liberska (UKW) i prof. dr hab. Wanda Zagórska (UKSW). Dyskutowane tu referaty dotyczyły:

modelu rodziny zdrowej i chorej, uwarunkowań wzorców przystosowania u młodych dorosłych, bezdzietności z wyboru u młodych małżonków, roli macierzyństwa w życiu kobiety, wpływu ojca na wybrane aspekty rozwoju psychospołecznego dzieci w okresie późnego dzieciństwa, teorii dojrzałości osobowej z perspektywy transmisji międzypokoleniowej w rodzinie, zmian w postrzeganiu roli i zadań rodziny, rytuałów rodzinnych. Sympozjum „Świat dziecięcej i młodzieżowej ekonomii” przygotowane przez prof. dr hab. Maryłę Goszczyńską (UW) oraz dr Sabinę Kołodziej z Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie obejmowało referaty, w których omawiano: wiedzę ekonomiczną dzieci w wieku szkolnym, wpływ reklamy telewizyjnej na preferencje konsumenckie dzieci w wieku przedszkolnym, socjalizację ekonomiczną, determinanty oszczędzania pieniędzy przez młodzież, rozumienie funkcjonowania banków przez dzieci, postawy młodzieży wobec wprowadzania euro w Polsce. Kolejne sympozjum, zatytułowane *Język i poznanie z perspektywy dzieciństwa*, było prowadzone przez prof. dr hab. Marię Kielar-Turską (UJ). Tematy należące do tego sympozjum to: rola słownika w przyswajaniu sprawności językowych, zasób słownictwa a wybrane aspekty gramatyki u dzieci w wieku 4–6 lat, zastosowanie wybranych zadań stworzonych w ramach międzynarodowego projektu COST Action A33 do diagnozy SLI u polskich przedszkolaków, pozycja społeczna i sprawności komunikacyjne w grupie rówieśniczej, korzystanie z informacji o przekonaniach innych osób w tworzeniu komunikatów perswazyjnych, „gorące” i „zimne” funkcje zarządzające u dzieci w wieku przedszkolnym. Ostatnie w tym dniu sympozjum prowadzący, dr Wojciech Dragan z UW, zatytułował *Biologiczne korelaty i uwarunkowania na przestrzeni życia*. Wyniki badań prezentowane przez osoby referujące wskazywały na: zmienność w genie kodującym neurotropowy czynnik pochodzenia mózgowego (BDNF) i negatywną emocjonalność u 4-miesięcznych niemowląt; temperament dzieci i dorosłych: wpływ genetyczny i środowiskowy; temperament niemowląt urodzo-

nych przedwcześnie versus o czasie w ocenie matek i ojców.

Sesję tematyczną *Rodzinne uwarunkowania rozwoju* poprowadziła dr hab. Zofia Dołęga (SWPS). Problematyka zawarta w referatach dotyczyła: zależności wzorców przywiązania i nadziei na sukces, interakcji rodzice–dzieci w sytuacji przewinienia, rodzin adolescentów, funkcjonowania młodzieży w rodzinach o różnej strukturze oraz systemowego ujęcia rodziny zastępczej. Kolejna sesja tematyczna, *Edukacja jako stymulator rozwoju*, prowadzona była przez dr hab. Dorotę Turską (WSZiA w Zamościu oraz UMCS). Przewodniczącą sesji rozpoczęła ją referatem *Edukacja jako „impuls rozwoju”? W kregu Jungowskich inspiracji*. Pozostałe wystąpienia uwzględniały problemy: relacji nauczyciel–uczeń, wartości etycznych w percepcji nauczycieli, dzieci z klas integracyjnych i masowych, emocjonalno-społecznych wymiarów przejścia edukacyjnego dzieci 6-letnich, rozumienia dwuznaczności przez dzieci w wieku przedszkolnym, rozwoju muzycznego i psychoruchowego dzieci w wieku 5 i 6 lat, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo w systemie szkolnym. Trzecia sesja tematyczna dotyczyła rozwoju zawodowego. Poprowadziła ją dr Grażyna Poraj (UŁ). Zawartych tu sześć wystąpień obejmowało zagadnienia i doniesienia badawcze dotyczące: funkcjonowania człowieka dorosłego w kontekście zawodowym, rozwoju zawodowego psychologów diagnostów, właściwości indywidualnych w rozwoju zawodowym nauczycieli, specyfiki kształtowania się tożsamości zawodowej lekarzy, planowania kariery w wyborach adolescentów, percepcji zawodów związanych z płcią. Kolejna – czwarta sesja – poświęcona była okresowi adolescencji i związanym z nim problemom dostosowania społecznego. Sesję prowadziła prof. dr hab. Grażyna Kwiatkowska (UMCS). Prezentowane referaty obejmowały zagadnienia nawiązujące do: sposobów reagowania młodzieży na presję społeczną, indywidualizacji życia młodych zagrożenia, znaczenia rodziny w rozwoju destruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego wśród młodzieży gim-

nazjalnej, czynników ryzyka niedostosowania społecznego młodzieży, w tym niepunktualności w realizacji zadań rozwojowych, modelu czynników ryzyka stylów myślenia przestępczego nieletnich oraz doświadczania sytuacji traumatycznych i potraumatycznego rozwoju u młodzieży. Sesja tematyczna *Komunikacja dzieci i dorosłych w świecie rzeczywistym i wirtualnym* uwzględniała zagadnienia związane z: mechanizmami rozwoju kompetencji komunikacyjnej, sprawczą mocą słów u dzieci i dorosłych, rozumieniem zwrotów językowych zawartych w wybranych kwestionariuszach osobowości przez dorosłych. Wskazano również na wideotrening komunikacji jako metodę wspierającą rozwój emocjonalno-społeczny dziecka z trudnościami w komunikowaniu się werbalnym oraz wpływ wirtualnej rzeczywistości na funkcjonowanie emocjonalno-poznawcze jednostki. Prof. dr hab. Maria Straś-Romanowska (UWr) poprowadziła sesję tematyczną poświęconą późnej dorosłości i wiekowi senioralnemu. Tematy tu referowane to: strategie radzenia sobie ze stresem a zadowolenie z życia kobiet i mężczyzn w wieku emerytalnym, funkcje zarządzające u osób w wieku senioralnym o różnym poziomie potrzeb edukacyjnych, poczucie jakości życia i cechy osobowości osób długowiecznych (90+), style poznawcze a sprawność różnicowania ekspresji mimicznych emocji u osób w okresie późnej dorosłości, adaptacja do zmian człowieka w wieku senioralnym.

Trzeci dzień Konferencji rozpoczęto III sesją plenarną, której przewodniczyła prof. dr. hab. Eleonora Bielawska-Batorowicz. Prof. dr. hab. Henryk Gasiul (UKSW) wygłosił wykład *Mechanizmy i zasady interpretacji rozwoju osobowości w świetle personalistycznej wizji człowieka. Perspektywa metateoretyczna*. Autor ukazał główne zasady rozwoju osobowości z perspektywy, określonej jako personalistyczna. Uzasadniając możliwość odwołania się do tej perspektywy, wskazał na badania nad motywacją ludzką, w których kluczowe znaczenie mają tzw. motywy Ja. To one zdają się wskazywać na jakość natury ludzkiej, która może być sprowadzona do natury osobowej. Motywy „Ja” pozwala-

ją również wnioskować o rodzaju atrybutów (właściwości) przynależnych osobie. Wykład poświęcony był omówieniu mechanizmów i zasad, które mogą wyjaśniać przebieg rozwoju osobowości. Autor uznał, że najważniejsza jest zasada określona jako „przywiązanie – dystansowanie – indywidualizacja”. Na każdym etapie życia ludzkiego następuje konieczność przywiązania do osób czy tych „wymiarów rzeczywistości”, które pozwalają na realizację najważniejszych atrybutów osobowych (jak np. godności, tożsamości, twórczości). Poza powyższą zasadą za ważne uznał też „relację pomiędzy perspektywą obiektywną i subiektywną” oraz „zewnątrz–wewnątrz oparcie”.

Autorem drugiego wykładu *Analizy przeżyciowe w psychologii rozwojowej* był prof. dr hab. Wiesław Szymczak (UŁ). Wyjaśniał, że analizy przeżyciowe nie dotyczą tylko efektów terminalnych. Są to specyficzne metody statystyczne, w których występują jednocześnie dwie zmienne wynikowe: status badanego zdarzenia (nastąpiło albo nie) oraz czas do wystąpienia tego zdarzenia. Zdarzenie takie może być określane bardzo różnie, jako np. osiągnięcie pewnej umiejętności lub osiągnięcie pewnej cechy w procesie rozwoju osobniczego. Szczególną klasą metod analizy danych przeżyciowych są modele z czynnikami (kowariancjami) zależnymi od czasu. Autor wskazał, że modele te mogłyby znaleźć zastosowanie w psychologii rozwojowej, gdzie nie tylko efekt końcowy pewnego procesu jest zależny od czasu, ale także czynniki warunkujące powstanie tego efektu również zmieniają się w czasie.

W ostatnim dniu Konferencji odbyło się pięć sympozjów i cztery sesje tematyczne. Sympozjum *Rozwój człowieka w perspektywie wartości* przygotowane było przez prof. dr. hab. Adama Niemczyńskiego (UJ) i prof. dr. hab. Marię Czerwińską-Jasiewicz (UW). Dyskutantem był prof. dr hab. Janusz Trempała (UKW). Referaty dotyczyły: znaczenia wartości w tworzeniu przez młodzież koncepcji na temat własnego życia, kształtowania kołowej struktury wartości w okresie dorastania, satysfakcji z pracy i dobrostanu psychicznego kobiet i mężczyzn o różnym statusie ro-

dzinnym, wartości współczesnej młodzieży w kontekście kultury popularnej, wartości w percepcji szczęścia przez osoby w średniej dorosłości, religijności i poczucia koherencji u osób w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości, wartości starości w percepcji osób w okresie późnej dorosłości oraz ich wnuków. Sympozjum *Dojrzały pracownicy w sytuacji wczesnej dezaktywizacji zawodowej (perspektywa psychologiczno-rozwojowa)* przygotowała i prowadziła dr hab. Ewa Rzechowska (KUL). Omówiono tu badania odnoszące się do: wczesnej dezaktywizacji zawodowej dojrzałych pracowników, ich relacji zawodowych i pozazawodowych, transformacji tożsamości osobistej w kontekście wczesnej dezaktywizacji zawodowej, transformacji motywacji zawodowej i poczucia jakości życia kobiet 50+ zagrożonych utratą pracy, decyzji zawodowych dojrzałych pracowników, zagrożeń wykluczeniem zawodowym z perspektywy pracowników służb doradczych. Sympozjum *Kształtowanie tożsamości osobowej w okresie dorastania i wczesnej dorosłości w kontekście znaczących czynników, procesów i zadań rozwojowych* prowadzili dr Dorota Czyżowska (UJ) i dr Michał Grygielski (WSB-NLU). Dyskutantem była prof. dr hab. Hanna Liberska (UKW). Referaty tu zamieszczone dotyczyły: budowania własnej tożsamości przez dorastających, stylów tożsamości i poczucia dojrzałości psychicznej w późnej adolescencji, znaczenia płci, cech systemu rodzinnego, jakości relacji rodzinnych i stylów przywiązania dla konstruowania stylu tożsamości, dobrostanu emocjonalnego, osobowościowego i społecznego młodzieży gimnazjalnej. Przedstawiono również polskie badania weryfikujące pięciowymiarowy model kształtowania tożsamości. Sympozjum ostatnie *Wybrane zagadnienia rozwoju poznawczego: teoria umysłu i zdolności twórcze* prowadził dr hab. Adam Putko (UAM). Omawiano zagadnienia związane z: doświadczeniami społecznymi dzieci w czwartym roku życia, przewidywaniem i uzasadnianiem zachowań w teście fałszywych przekonań, twórczą aktywnością późnej dorosłości. Wskazano na sztukę jako adaptacyjną wielomodalną stymulację po-

znawczą w twórczości. Dokonano analizy narzeczonych młodych muzyków będących na różnym etapie rozwoju artystycznego.

Bardzo bogata i zróżnicowana problematyka omawiana była również w trakcie sesji tematycznych. Sesję tematyczną *Osobowościowe charakterystyki funkcjonowania jednostki w biegu życia* prowadziła dr hab. Danuta Borecka-Biernat (UWr). Prezentowane tu referaty skupiały się między innymi wokół zagadnień dotyczących: potrzeb, poczucia koherencji, przekonań postkrytycznych u osób w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości, postaw wobec marzeń sennych, charakterystyki dzieciństwa, osobowościowych uwarunkowań trudności studenckich, osobowości studentów studiujących w kraju i za granicą, aspektu moralnego agresji w kontekście rozwoju współczesnego człowieka. Sesji tematycznej *Rodzicielstwo – zadaniem rozwojowym w okresie dorosłości* przewodniczyła prof. dr hab. Eleonora Bielawska-Batorowicz (UŁ). Analizowano tu wyniki badań związane z: powodzeniem prokreacji, neurotycznością, ekstrawersją, dystresem emocjonalnym i stężeniem kortyzolu w ślinie ciężarnych kobiet, stylem spostrzegania rodzicielstwa, ojcostwem jako zadaniem rozwojowym oraz zdolnościami do antycypacji zdarzeń u 6-miesięcznych niemowląt. Sesję tematyczną *Kontekst rodzinny funkcjonowania dzieci* poprowadził prof. dr hab. Bogdan Pietrulewicz (UKW). Przewodniczący wygłosił referat poświęcony diagnostyce rozwoju dziecka specjalnej troski. Kolejni referujący wskazywali na: trudności w funkcjonowaniu osób w różnym okresie rozwojowym w sytuacji chorób takich jak: cukrzyca, psychoza, niepełnosprawność w stopniu lekkim, jak również ocenie poddano sytuację matek dzieci objętych opieką domowego hospicjum. Omawiano zasoby i mechanizmy chroniące przed stresem dzieci i młodzież, powstawanie trudności wychowawczej oraz trudności w procesie podejmowania decyzji zawodowych przez młodzież wynikające z postaw rodzicielskich. Sesji tematycznej *Dorosły w obliczu choroby* przewodniczył prof. dr hab. Henryk Olszewski (UG i Szkoła Wyższa Ateneum w Gdańsku).

Dyskutowano tu problemy związane z: diagnozą wybranych rodzajów otępień, doświadczaniem choroby Alzheimera będącym źródłem zmian w życiu chorego i jego rodziny, funkcjonowaniem osób dorosłych z mózgowym porażeniem dziecięcym o różnym zakresie niepełnosprawności w obrębie systemu rodzinnego, jakością życia osób dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, hospitalizacjami rehabilitacyjnymi w kryzysie związanym z doświadczaniem szumów usznych, lękiem przed śmiercią w wybranych okresach rozwojowych.

W czasie konferencji odbyły się trzy sesje plakatowe. Pierwsza poświęcona była jakości życia na różnych etapach rozwoju człowieka, przygotowana i prowadzona przez prof. dr hab. Marię Czerwińską-Jasiewicz (UW) oraz dr hab. Ludwikę Wojciechowską (UW). Drugą sesję plakatową prowadziła dr Anna Paszkowska-Rogacz (UŁ), a trzecią prof. dr hab. Nina Ogińska-Bulik (UŁ). Na początku Konferencji ogłoszono Konkurs na najlepszy plakat.

Podsumowując, problematyka wygłaszanych wykładów, referatów i prezentowanych plakatów była bardzo obszerna i wieloaspektowa. Najogólniej ujmując, można wskazać na cztery obszary rozważań. Pierwszy obejmował rozwój jednostki w kontekście jej indywidualnych, podmiotowych zasobów. Drugi uwzględniał rozwój osobowości w okresach dzieciństwa, adolescencji, dorosłości oraz senioralnym. Trzeci obszar wskazywał na rozwój w perspektywie społecznej, a zwłaszcza rodzinnej i małżeńskiej. W czwartym rozwój ujmowano w paradygmacie wartości rodzinnych, zawodowych, kulturowych, religijnych i edukacyjnych. Podkreślano znaczenie badań nad nowymi obszarami (media, ekonomia, wirtualna rzeczywistość), które mogą stymulować rozwój, jak również go zakłócać. Wskazano, że różnice indywidualne wyznaczają „niepunktualność” w realizacji zadań rozwojowych oraz duże znaczenie mają czynniki modyfikujące rozwój, takie jak stres, sytuacje traumatyczne, kryzysowe.

Szczególną wartością Konferencji stanowiła możliwość wymiany poglądów i wyników badań naukowców aż z 31 różnych ośro-

ków akademickich w Polsce. Poza oficjalnymi spotkaniami, uczestnicy Konferencji mieli okazję do nawiązania nieformalnych kontaktów w czasie uroczystej kolacji, która odbyła się w drugim dniu Konferencji, w restauracji Bierhalle, w Manufakturze, której gospodarzami byli członkowie Komitetu Organizacyjnego Konferencji – pracownicy Instytutu Psychologii UŁ

W trzecim – ostatnim dniu Konferencji, w godzinach wieczornych odbyło się uroczyste jej zakończenie. Podsumowania merytorycznego dokonała przewodnicząca XIX Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej – prof. dr hab. Iwona Janicka (UŁ). Przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej, prof. dr hab. Maria Kielar-Turska podziękowała organizatorom i uczestnikom Konferencji. Następnie prof. dr hab. Maria Kielar-Turska oraz dyrektor Instytutu Psychologii prof. dr hab. Eleonora Bielawska-Batorowicz wręczyły nagrody za najlepsze plakaty. Cztery plakaty uzyskały największą liczbę głosów uczestników Konferencji. Pierwsze miejsce przyznano Justynie Harasimczuk, Karolinie Toczyłowskiej i Janowi Ciecuchowi z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego za plakat: *Związki wartości z osobowością – badania poprzeczne od dzieciństwa do dorosłości*. Na drugim miejscu znalazł się plakat dr Moniki Wróbel z Uniwersytetu Łódzkiego: *Rola zarażania afektywnego w kontekście rozwoju społeczno-emocjonalnego jednostki – przegląd badań*. Trzecie miejsce, z uwagi na taką samą liczbę głosów, uzyskały dwa plakaty: Magdaleny Kosno *Funkcje zarządzające a idea tutoringu rówieśniczego*, z Uniwersytetu Jagiellońskiego, oraz plakat Marii Kaźmierczak, Bogumiły Kielbratowskiej, Aleksandry Lewandowskiej-Walter i Justyny Michalek z Uniwersytetu Gdańskiego, *Charakter więzi rodzinnych oraz uwarunkowania ich kształtowania się w sytuacji okolo-rodowej*.

Kolejna, XX Jubileuszowa Konferencja Sekcji Psychologii Rozwojowej odbędzie się w Krakowie, na Uniwersytecie Jagiellońskim, gdzie Sekcja powstała a coroczne konferencje tam się rozpoczęły.

RECENZJA

Relational Competence Theory: Research and Mental Health Applications

Luciano L'Abate, Mario Cusinato, Eleonora Maino,
Walter Colesso, Claudia Scilletta,
Springer, New York 2010, 326 s.

DAGMARA MUSIAŁ

Instytut Psychologii
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Lublin

We współczesnym świecie relacje międzyludzkie stanowią zarówno źródło satysfakcji, jak i nastęrczają wiele problemów. Ten obszar ludzkiego funkcjonowania staje się zatem ciekawym polem do zagospodarowania tak w badaniach naukowych, jak i w praktyce psychologicznej. Naprzeciw tym oczekiwaniom wychodzi kolejna książka profesora Luciano L'Abate (ze współautorami) *Relational Competence Theory: Research and Mental Health Applications*. Jako cel Profesor L. L'Abate i współautorzy uznali opracowanie i zaktualizowanie badań dotyczących kontekstualnych i rozwojowych teorii kompetencji relacyjnych (*Relational Competence Theory* – RCT), dotyczących relacji intymnych i nie-intymnych. Już sam cel książki zachęca do zapoznania się z nią, zwłaszcza ze względu na proponowany aspekt rozwojowy.

RCT (*Relational Competence Theory*) skupia się na tym, jak skutecznie radzić sobie z samym sobą, z bliskimi i innymi osobami, z którymi nie pozostaje się w intymnej relacji, w relacji bliskiej i z dystansem, zrealizowanej i niewykorzystanej, zależnej, współzależnej i niezależnej oraz krótko- i długotrwałej.

Kolejną kwestią wymagającą wyjaśnienia jest termin „Relacyjna” (*Relational*). Oznacza on relację dwukierunkową, w przeciwień-

stwie do jednokierunkowej, intymną bądź nie-intymną w ciągłej współzależnej i wzajemnej wymianie zasobów psychicznych dla nas dostępnych. Skuteczność jest oceniana przez to, co czujemy, jak myślimy, jak działamy, czego jesteśmy świadomi i jak oceniamy bliższy i odległy subiektywny kontekst, przez nas postrzegany.

Niniejsza publikacja dotyczy teorii, zatem odnosi się ona do hierarchicznych ram odniesienia w stosunku do interpersonalnego funkcjonowania i jest napisana zgodnie z zasadą: od ogółu do szczegółu i od abstrakcyjności do konkretnu – począwszy od ogólnych założeń w części drugiej, przez szczegółowe założenia teorii w części trzeciej, normatywne modele właściwe w części czwartej, modele dla klinicznych warunków dysfunkcyjnych w części piątej, do poprawy kompetencji relacyjnych w części szóstej.

Zagadnienie kompetencji relacyjnych i relacji intymnych jest tak obszerne i skomplikowane, że nie może odnosić się do jednej koncepcji teoretycznej, dlatego też propozycja profesora L'Abate jest próbą opracowania teoretycznych ram odniesienia dla tej problematyki (teorie zaktualizowane), które mogą być weryfikowane zarówno badawczo, jak i w praktyce klinicznej, a jej celem

jest zmniejszenie złożoności i liczby modeli teoretycznych.

Publikacja składa się z siedmiu części – 22 rozdziałów. Część I dotyczy wprowadzenia w teorię kompetencji relacyjnych (RCT), obejmującego koncepcyjne i empiryczne podstawy struktury teoretycznej. Rozdział 1 zawiera koncepcyjne definicje pojęć niezbędne do opracowania teorii, takie jak: relacje, kompetencje i teorie, które obejmują cztery podstawowe wymogi niezbędne do opracowania teorii: (1) definiowalność, możliwą do sprawdzenia w warunkach laboratoryjnych, (2) zastosowanie funkcjonalności/dysfunkcjonalności w kompetencjach relacyjnych oraz w interwencji w zakresie zdrowia psychicznego, (3) redundancję w odniesieniu do innych modeli oferujących różne koncepcyjne punkty widzenia i (4) płodność heurystyczną, wykazującą, jak teoria generuje sprawdzalne hipotezy i metody oceny swoich modeli. Rozdział 2 zawiera dane o badaniach dotyczących zewnętrznych i wewnętrznych miar stworzonych specjalnie w celu sprawdzenia ważności wybranych modeli teorii.

Część II obejmuje metateoretyczne założenia zawierające cel, w którym została zgromadzona prezentowana wiedza. Założenia te pomagają zrozumieć relacyjne kompetencje zgodnie z zaproponowanymi 16 modelami. Rozdział 3 opisuje Model nr 1, odnoszący się do szerokości związków, który oparty jest na horyzontalnym modelu kołowym z udziałem pięciu elementów, takich jak: emocjonalność, racjonalność, działanie, świadomość i kontekst (ERAAwC) ocenianych za pomocą odpowiedniego kwestionariusza. Rozdział 4 przedstawia Model nr 2, odnoszący się do głębokości relacji. Model ten opiera się na dwóch głównych poziomach: pierwszy dotyczy prezentacji własnego selfu na zewnątrz i prywatnego fenotypu psychicznego dostępnego we własnym domu, natomiast drugi dotyczy wewnętrznego genotypu i historycznego genotypu obejmującego międzypokoleniowy przekaz rodzinny tych cech, które wpływają na rozwój fizyczny, emocjonalny i intelektualny. Kompetencje relacyjne występują w zakresie różnych,

obiektywnych układów czynników, które są ujęte w Modelu nr 3 (Rozdział 5), takich jak: szkoła, praca, środki komunikacji oraz inne sytuacje odnoszące się do codziennego życia, jak: sklep spożywczy czy fryzjer.

Część III obejmuje trzy założenia teoretyczne na temat podstawowych umiejętności, które specyfikują relacyjne kompetencje, w tym Model nr 4, prezentowany w rozdziale 6, określający zdolność do miłości i Model nr 5, zawarty w rozdziale 7, dotyczący zdolności do kontroli i regulacji selfu. Zdolność do miłości opiera się na wymiarze bliskości–dystansu z funkcjonowaniem zachowującym równowagę pomiędzy nimi. Zdolność do regulowania selfu opiera się na wymiarze kontroli, określonym na kontinuum: gwałtowne reagowanie emocjonalne – zahamowanie, z umiejętnością balansowania pośrodku tego kontinuum. Model nr 6, przedstawiony w rozdziale 8, ukazuje połączenie obydwu zdolności w ortogonalną całość. Ta kombinacja daje możliwość funkcjonowania w czterech polach na dwóch poziomach. Funkcjonalność w relacjach wyraża się w odpowiedniej równowadze pomiędzy dążeniem–unikaniem oraz reagowaniem–odrącaniem, zgodnie z wymaganiami zadań na różnych etapach cyklu życia. Trzecim następstwem obydwu zdolności jest zawartość treściowa relacji ujęta w Modelu nr 7, przedstawionym w rozdziale 9, który opisuje tzw. Trójkąt Życia, składający się z: bycia, dawania i brania.

Część IV zawiera pięć głównych rozwojowych modeli normatywnych pochodzących z założeń zarówno teoretycznych, jak i metateoretycznych. Zaprezentowany w rozdziale 10 Model nr 8 dotyczy rozwojowego różnicowania własnej tożsamości, składającego się z 6 stopni. Z owych 6 stopni, trzy relacyjne style stanowią Model nr 9, opisany w rozdziale 11. Natomiast Model nr 10 został poszerzony o interakcje intymne i jest zaprezentowany w rozdziale 12. Rozdział 13 przedstawia Model nr 11, dotyczący osobowości związanej z funkcjonalnością i dysfunkcjonalnością w odniesieniu do klasyfikacji psychiatrycznej DSM-IV. Model nr 12, przedstawiony w roz-

dziale 14, zawiera priorytety, które są synonimem takich konstruktów, jak: cele, motywy, intencje, potrzeby i postawy.

W części V omówione są cztery dodatkowe, istotne klinicznie modele. Cechuje je podobieństwo do interwencji w zakresie zdrowia psychicznego. Wszystkie pochodzą z poprzednich założeń i większych modeli, mających zastosowanie w relacjach dysfunkcyjnych i klinicznych. I tak w rozdziale 15 zaprezentowany jest Model nr 13. Zawiera on 3 role: kontaktowca (zbliżanie się), dystansowca (unikanie) i regulatora (sprzeczność w zbliżaniu się – unikaniu). W rozdziale 16 ukazany jest Model nr 14. Zawiera on patogeniczną psychodramę „Trójkąt”, obejmującą jednocześnie role ofiary, prześladowcy i ratownika. Model nr 15 w rozdziale 17 jest zdefiniowany jako dzielenie radości i bólu oraz wybaczenie błędów i uchybień. Rozdział 18 przedstawia Model nr 16, który obejmuje strukturę i proces rozwiązywania problemów, m.in. multiplikatywne funkcje trzech czynników: (1) poziom funkcjonowania w negocjacjach, (2) zdolności niezbędne do negocjacji i (3) motywację do negocjacji.

Część VI poświęcona jest rozwojowi kompetencji relacyjnych poprzez interaktywne ćwiczenia praktyczne. W rozdz. 19 przedstawiona jest promocja kompetencji, nazywana prewencją pierwotną. Zawiera ona pozytywne podejście w odniesieniu do modeli: teorię poprzez wzbogacony program dla par i rodzin oraz pomoc samemu sobie, a także efektywne metody promowania zdrowia fizycznego i psychicznego, w tym interaktywne ćwiczenia praktyczne adresowane do takich grup społecznych, jak: dzieci, dzieci i ich rodziny, dorośli, małżeństwa i całe rodziny.

Rozdział 20 koncentruje się na prewencji kompetencji relacyjnych w wybranych, niezdiagnozowanych grupach ryzyka, takich jak np. dorosłe dzieci alkoholików, poprzez różne

interaktywne praktyczne ćwiczenia przeznaczone dla tych grup.

Rozdział 21 zawiera bezpośrednio, powtarzalne zajęcia treningowe, opracowane na podstawie teorii modeli, które można realizować werbalnie, a także w formie pisemnej w interaktywnych ćwiczeniach praktycznych.

W części VII, rozdział 22 zawiera konkluzje i omówienie najważniejszych kwestii dotyczących teorii kompetencji relacyjnych (RCT). Analizując wszystkie modele dla przedstawionej teorii, można stwierdzić, że funkcjonowanie relacyjnych kompetencji związane jest z kochaniem siebie i bliskich, przyjęciem kreatywnego postępowania oraz trzymaniem się priorytetów.

Analizując przedstawione modele teorii kompetencji relacyjnych (RCT), należy stwierdzić, iż nie wszystkie modele zostały poddane empirycznej ewaluacji. Niektóre przedstawione w tej publikacji są dopiero weryfikowane empirycznie, a tylko niewielka liczba została poddana takiej ocenie. I to stanowi mankament recenzowanej publikacji, ponieważ konsekwencją oceny empirycznej tylko części modeli są pewne rozbieżności w zakresie teorii. Niemniej jednak atrakcyjność przedstawianych modeli może skłaniać badaczy do ich empirycznej weryfikacji.

Konkludując, należy stwierdzić, iż niniejsza publikacja może być użyteczna dla opracowania programów psychoterapii i poradnictwa dla par oraz rodzin, a także dla badaczy akademickich zajmujących się w swej aktywności poznawczej wszelkiego rodzaju relacjami oraz dla praktyków – specjalistów w zakresie różnych dyscyplin zdrowia psychicznego, takich jak: psychologia kliniczna, doradztwo, psychiatria czy psychoprofilaktyka i praca socjalna. Tym, co stanowi szczególnie cenny walor niniejszej publikacji, jest uwzględnienie rozwojowych aspektów problematyki relacji interpersonalnych.

Evaluating Models of Relational Competence Theory

LUCIANO L'ABATE

Georgia State University

The purpose of this article is to summarize methods used to evaluate the 16 Models of Relational Competence Theory (RCT). Methods to verify the validity and usefulness of these Models must take into account how these models are interrelated. This interrelatedness allows to evaluate participants with single and multi-function statically objective self-report, paper-and-pencil tests. Psychological interventions occur dynamically and systematically through workbooks, written, interactive practice exercises, administered to participants at a distance. Workbooks were developed from theory-derived, theory-related, or theory-independent sources and objective tests and measures, thus combining and matching evaluation with intervention in ways that would be difficult if not impossible to accomplish verbally in face-to-face psychotherapy.

Key words: evidence, method, models, validation, theory, writing

Attached to... work. An engagement in work as a reflection of the attachment style

MALWIŃA SZPITALAK

Institute of Psychology
Jagiellonian University
Kraków

The main purpose of this theoretical article was to present the relationships between workaholism and attachment style. Firstly, the status of workaholism, its meaning and place in the international classifications of mental diseases were shortly presented. Then, the assumptions of the classical attachment theory were described.

In the presented article the results of Hazan and Shaver's (1990) research were shown as an example of the relationship between work engagement and type of attachment style. A brief synthesis presenting workaholic types connected with a given attachment style was also done.

Key words: workaholism, attachment theory, bond

Value structure in late childhood

JAN CIECIUCH

jancieciuch@gmail.com

JUSTYNA HARASIMCZUK

Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw
Warsaw

ANNA K. DÖRING

Institut für Psychologie
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Münster

Recent years witnessed an increasing number of studies on adolescents' and children's values and value structures that were conceptually based on Schwartz's (1992) theoretical model. Because of difficulties with the application of established questionnaires to research values among younger and younger persons, efforts were made to create instruments that are suited to adolescents' and children's cognitive-developmental background. In this study, 389 children who were between 7 and 12 years old completed one of these recently developed instruments: the Polish adaptation of the *Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C)*, Döring (Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp, Bilsky, in press). We examined the presence of Schwartz's circular structure of values with a theory-based (weakly-confirmatory) multidimensional scaling (MDS) approach. To further explore potential developmental differences, we conducted additional analyses in two age groups: (1) younger children aged 7 to 9 years ($N = 207$, grades 1–3), and (2) older children aged 10 to 12 years ($N = 182$; grades 4–6).

Differentiated value structures that were organized in Schwartz's two basic dimensions (self-enhancement versus self-transcendence, and openness to change versus conservation) emerged in the whole sample and in each of the two age groups. Moreover, we found significant differences in structural complexity between both age groups: as compared to the younger children, the older children's value structures were more differentiated and closer to the theoretical prototype.

Key words: value structure, late childhood, value circle

The relationship between the development of moral reasoning and the tendency towards aggressive behaviour in difficult situations during adolescence

DOROTA CZYŻOWSKA

Institute of Psychology
Jagiellonian University
Kraków
dczyzow@apple.phils.uj.edu.pl

ANNA OLESZKOWICZ

Institute of Psychology
University of Wrocław
Wrocław

The focus of this research was to establish the relationship between the development of moral reasoning and the tendency towards aggressive behaviour. Gender differences and the notion of responsibility were also considered in the research and the questions were constructed accordingly.

Three different questionnaires were used in investigations: Defining Issues Test (DIT), Coping in Difficult Social Situations and Sense of Responsibility Scale.

136 subjects, age 15–19 years old (93 girls and 43 boys) participated in the research.

Results from the study show that moral reasoning is a major influencing factor in aggressive behaviour and this can be used to predict potential aggressive behaviour in adolescents. The study also showed that the relationship between development of moral reasoning and aggressive behaviour is moderated by the sense of the responsibility, as the sense of the responsibility clearly limits tendency towards aggressive behaviour. Gender differences also affected both the tendency towards aggressive behaviours, along with the relation between aggressive behaviour and sense of the responsibility. The study showed that sense of responsibility playing a larger role in boys.

Key words: aggression, development of moral reasoning, sense of responsibility

Debatably about classification and measurement of attachment patterns

ZBIGNIEW ŁOŚ

Faculty of Historical and Pedagogical Sciences
Institute of Psychology
University of Wrocław
Wrocław
z.los@psychologia.uni.wroc.pl

Adult attachment patterns are usually based on two orthogonal dimensions (Bartholomew, Horowitz, 1991; Fraley, Shaver, 2000). This results in creating four qualitatively different types. Also four attachment patterns are deduced by means of Adult Attachment Interview (Hesse, 1999). However results of classifying attachment patterns based on those three methods are only partially analogical.

Since it is assumed that attachment patterns are continued throughout development (Bowlby, 2007/1982; Hazan, Shaver, 1987), four adult attachment patterns should relate to four attachment patterns among children (A, B, C – Ainsworth et al., 1971; and D – Main et al., 1985). This is not so (or at least it is questionable).

The author contends with regard to Bowlby (2007/1982), Bartholomew and Horowitz (1991), that child's experiences of attachment–care are the basis of internal working models of Self–other people relation. Those models should be characterized with three dimensions: trust–lack of trust, dependence–independence and activity–passivity. The trust–lack of trust dimension allows to differentiate between secure and insecure attachment patterns (B and nB), whereas two other dimensions are used to classify four insecure attachment patterns. Intersection of dependence–independence dimension with activity–passivity dimension results in four insecure attachment patterns (fearful, dismissive, preoccupied, possessive). These patterns are developed sequentially throughout three stages of child development, analogous to E. Erikson's.

The article also presents „P–Questionnaire”, a method that allows to measure three attachment dimensions based on respondents' romantic relationship functioning self-description.

Key words: attachment pattern, attachment style, internal working model, romantic relationship

Attachment patterns and value preference among young adults

MONIKA KOZŁOWSKA

Institute of Psychology
University of Wrocław
Wrocław
moniqkozłowska@gmail.com

Present research aimed in analysing relations between romantic attachment and value system among young adults ($N = 159$). Two theories are the background for the presented study: a modified J. Bowlby's attachment theory and S. Schwartz's theory of basic human values. I outline a concept that extends attachment theory on grounds of romantic relationships in adulthood (P. Shaver) and a classification of attachment patterns based on three dimensions (Z. Łoś).

Further, I present questionnaires that were used to assess chosen variables. This article contains chosen correlational results as well as conclusions of the research. Relations between attachment dimensions and value preference are weak. Nevertheless both variable groups are shown to correlate strongly with Big Five dimensions, which served here as controlled variables. This suggests that Big Five dimensions may be mediators between attachment and other psychological variables.

Key words: attachment theory, attachment patterns, internal working models, value system

Life satisfaction among active and inactive people aged over 60 years old

DOMINIKA ŚWIERŻEWSKA

Faculty of Psychology
University of Warsaw
Warsaw

dominika.swierzevska@psych.uw.edu.pl

The research was carried out to find if activity is related to higher life satisfaction and if there is an association between life satisfaction and emotional intelligence, optimism and basic hope among the elders. 101 subjects aged over 60 years old took part in the study – 64 was active and 37 was inactive. The findings suggest that there is an association between activity and life satisfaction among men – higher activity associate with higher life satisfaction. Active men were also more satisfied than active women. Life satisfaction is positively correlated with emotional intelligence, optimism and basic hope, but these variables are not related to activity.

Key words: the elders, life satisfaction, emotional intelligence, optimism, basic hope

Wskazówki dla autorów tekstów

Psychologia Rozwojowa stanowi naukowe forum do przedstawiania idei i teorii na temat rozwoju człowieka, wyników badań empirycznych nad rozwojem oraz ich zastosowań w praktyce w różnych dziedzinach, jak również polemik z koncepcjami i badaniami innych autorów. Zapraszamy do współpracy psychologów uprawiających inne działy psychologii, a także przedstawicieli innych nauk zainteresowanych rozwojem.

W **Psychologii Rozwojowej** są publikowane prace teoretyczne i dotyczące stosowania wiedzy psychologicznej, prezentujące własne koncepcje autorów bądź też stanowiące omówienie ważnych koncepcji innych autorów, a także zawierające przegląd różnych koncepcji w odniesieniu do wybranego problemu rozwojowego. Przyjmujemy prace podejmujące metodologiczne problemy badań nad rozwojem człowieka. Zamieszczamy prace empiryczne, przedstawiające wyniki własnych badań autorów. W **Psychologii Rozwojowej** można również publikować recenzje i sprawozdania z książek i czasopism. W dziale informacyjnym zamieszczamy informacje o wydarzeniach naukowych dotyczących badań nad rozwojem, tj. konferencjach, sympozjach, zjazdach, o bieżących pracach Sekcji Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz o pracach zagranicznych towarzystw naukowych związanych z badaniami nad rozwojem człowieka. W ocenie Ministerstwa Nauki i Informatyzacji publikacja w tym czasopiśmie otrzymuje 4 punkty.

Wszystkie artykuły zamieszczane w czasopiśmie **Psychologia Rozwojowa** są recenzowane.

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.

Ponadto należy nadesłać dwa egzemplarze wydruku artykułu, przygotowanego w sposób standardowy: z podwójną interlinią, czcionką wielkości 12 pkt, około 1800 znaków na stronie.

W artykułach o charakterze sprawozdań z badań empirycznych należy przyjąć standardowy układ treści: problem, hipotezy, opis badania empirycznego, wyniki badania i dyskusja nad znaczeniem wyników; zaznaczyć należy wyraźnie strukturę tekstu poprzez wprowadzenie 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. Streszczenia artykułu w języku polskim i angielskim, w granicach 600–900 znaków, wraz ze słowami kluczowymi, zamieszczamy w oddzielnych plikach.

W tekście zaznaczamy odniesienia do literatury, podając nazwisko autora oraz rok wydania publikacji, do której się odwołujemy. Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

Kielar-Turska M. (1992), Wartości baśni odkrywane przez dzieci i dorosłych [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.). *Dziecko jako odbiorca literatury*, 139–155. Warszawa, Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Trempała J. (2000), *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.

Straś-Romanowska M. (1999), Rozwój osobowy. Próba konceptualizacji problemu w nawiązaniu do psychologii life-span. *Forum Psychologiczne*, 4, 2, 115–127.

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

Dane o autorze zamieszczamy na stronie tytułowej, podając: imię i nazwisko, miejsce pracy, miejscowość (np. Anna Borkowska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin). Redakcji podajemy adres do korespondencji wraz z numerem telefonu i adresem poczty elektronicznej.