

Psychologia Rozwojowa

tom 17 nr 3 rok 2012

**Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego**

Psychologia Rozwojowa



Psychologia Rozwojowa

Redaktor naukowy

Editor-in-chief

Maria Kielar-Turska

Sekretarz redakcji

Editorial secretary

Małgorzata Stępień-Nycz

Komitet redakcyjny

Associate editors

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

Rada redakcyjna

Editorial advisory board

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Uniwerytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szczerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (KUL Lublin)

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

Redaktor statystyczny

Statistical reviewer

Jerzy Marzec (UE, Kraków)

Redaktor zeszytu

Editor of the issue

Dorota Kubicka

Adres redakcji

Editorial office

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

Psychologia Rozwojowa

tom 17 nr 3 rok 2012



Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR PROWADZĄCY

Agnieszka Steplewska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Joanna Myśliwiec

KOREKTA

Katarzyna Jagiela

SKŁAD I ŁAMANIE

Katarzyna Mróz-Jaskuła

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2012

All rights reserved

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

ISBN 978-83-233-3430-9

ISSN 1895-6297

Pierwotną wersją czasopisma jest wersja online publikowana w sposób ciągły w Internecie na stronie www.wuj.pl w dziale Czasopisma.



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

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

tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83

Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98

tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl

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

SPIS TREŚCI

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Macierzyństwo jako płaszczyzna permanentnego rozwoju kobiety w biegu życia
Maria MAJDURY 9

II. RAPORTY Z BADAŃ

Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych
Zuzanna SIWEK 25

Ocena powodzenia małżeństwa rodziców a style interpersonalnego funkcjonowania
młodzieży
Kinga KALETA 39

Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych
dorosłych
Dorota CZYŻOWSKA, Ewa GURBA, Arkadiusz BIAŁEK 57

Jak mierzyć cechy Wielkiej Piątki u dzieci? Prace nad Obrazkowym Pomiarem
Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D)
Marta MAĆKIEWICZ, Jan CIECIUCH 69

Komunikacja zadaniowa między matką a dzieckiem jako predyktor radzenia sobie
dziecka przedszkolnego w sytuacjach trudnych
Katarzyna BARANI, Barbara SZMIGIELSKA 83

Obraz ciała, stres i samoregulacja u osób uprawiających fitness w wieku późnej
adolescencji i wczesnej dorosłości
Sybilla SCHIEP, Paulina SZYMAŃSKA 97

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Sprawozdanie z XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej *Wspomaganie
rozwoju człowieka: z perspektywy teorii i praktyki*,
Zielona Góra, 28–30 maja 2012
Marzanna FARNICKA 117

Recenzja: S. Kowalik (red.) (2010), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*.
Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
Agnieszka LASOTA

121





I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE
I PRZEGLĄDOWE

MARIA MĄDRY

Instytut Nauk Edukacyjnych,
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno
Institut of Educational Sciences,
Jan Amos Komensky State Higher Vocational School, Leszno
e-mail: maria.madry@wp.pl

Macierzyństwo jako płaszczyzna permanentnego rozwoju kobiety w biegu życia

Maternity as a domain of permanent woman's development in the course of life

Summary. Making a commitment to be a mother and fulfilling this role is a long-term process, which consists of different quality stages. One can notice an analogy between the stages of being a mother and the course of nature. This similarity concerns the outline of development: birth, adolescence, maturation, and twilight of one's life. Like each subsequent season of the year, each stage puts new evolutionary tasks on the woman and their successful accomplishment leads to her acquisition of important skills and characteristics. The beginning of each stage of the role of a mother is marked by a change in the growth and functioning of a child.

Słowa kluczowe: macierzyństwo, rola matki, fazy macierzyństwa, metafory macierzyństwa

Key words: motherhood, the role of a mother, stages of motherhood, motherhood metaphors

WPROWADZENIE

Cechą charakteryzującą rozwój kobiety w aspekcie przygotowania, a także podjęcia i pełnienia roli matki, jest fazowość polegająca na występowaniu jakościowo różnych etapów. Symbolicznego zobrazowania owej etapowości można dokonać poprzez odwołanie się do pór roku – każda z nich cechuje się odmiennymi funkcjami i zadaniami, a jednocześnie pozostaje w relacji zależności wobec innych okresów, co ma także miejsce w poszczególnych fazach pełnienia roli matki¹.

Wybór obszaru problemowego dla niniejszego artykułu jest związany z niedostatkiem literatury przedmiotu odnoszącej się do rozwoju kobiety poprzez realizowanie roli rodzicielskiej, przy jednoczesnej powszechności roli matki wśród kobiecych ról społecznych.

Przy całym bogactwie publikacji psychologicznych, pedagogicznych, medycznych itp., omawiających rolę matki, zdecydowanie przeważają treści dotyczące rodzicielskich zadań opiekuńczo-wychowawczych wobec małego dziecka, częściowo także wobec nastolatka, natomiast niewiele uwagi poświęca się analizie rozwoju roli matki, a niemal nieobecny jest w piśmiennictwie podział na etapy urzeczywistniania tejże roli. A zatem wyodrębnienie jakościowo różnych faz macierzyństwa, oprócz funkcji poznawczej, może być przydatne w praktyce psychopedagogicznej, a szczególnie w procesie przygotowania do podjęcia i pełnienia roli matki. Może też posłużyć ukazaniu związku między właściwościami charakteryzującymi pełnienie roli matki w biegu życia kobiety a jej ustawicznym rozwojem osobowym.

Konstrukcja artykułu przedstawia się następująco. W pierwszym podrozdziale zostaną przedstawione podstawowe pojęcia i opis roli matki, a następnie będą zaprezentowane twierdzenia stanowiące podstawę do wyodrębnienia faz tej roli. W kolejnym, najobszerniejszym podrozdziale, zostaną omówione etapy urzeczywistniania roli rodzica przez kobietę, zilustrowane metaforą pór roku. Całość zamyka podsumowanie, w którym podejmuję próbę ustalenia głównych czynników oddziałujących na przygotowanie do pomyślnego przejścia przez kolejne etapy macierzyństwa.

WYJAŚNIENIA TERMINOLOGICZNE

Rola jest jednym z fundamentalnych elementów struktury osobowości. Na jej kształtowanie wpływa proces socjalizacji, wychowania i samowychowania. Treść roli jest wyznaczona poprzez normy związane z zachowaniem się w określonych okolicznościach – miejscu, sytuacji (Goffman, 1981). Daje się zauważyć występowanie związku między systemem nakazów i zakazów przypisanych danej roli a zajmowaną pozycją społeczną oraz brak związku między przepisem roli i cechami jednostek, które ją realizują. Theodore M. Newcomb dzieli role pełnione przez poszczególnych członków społeczeństwa na te, które są przypisane poprzez społeczny przydział funkcji i biologiczne zróżnicowanie, tzw. role specyficzne (np. rola matki, rola opiekuna), oraz na te, które są typowe dla wszystkich członków danego społeczeństwa, czyli tzw. role wspólne (rola Polaka, rola użytkownika środków społecznego przekazu).

Spośród ról realizowanych przez jednostkę szczególną uwagę należy zwrócić na **role społeczne**. Pojęciem tym określa się „zbiór różnorodnych wymagań i przepisów, dotyczących tego, jak ma się zachować człowiek zajmujący określone pozycje społeczne, a więc mający określony wiek, płeć, zawód, wykształcenie, stan cywilny itd. oraz różnorodne uprawnienia i przywileje wynikające z zajmowania tych pozycji” (Poznaniak, 2000: 91). Rola społeczna wyznacza zarówno ogólny,

jak i szczegółowy zbiór oczekiwań co do zachowania jednostki zajmującej daną pozycję społeczną: ten pierwszy jest określony przez normy społeczne, drugi zaś przez wzory zachowań. Przepisy ról społecznych występują we wzajemnej zależności, podobnie jak sprzężone są losy jednostek, które je realizują. I tak na przykład w rolę społeczną dyrektora firmy jest wpisane kierowanie pracownikami, natomiast w rolę pracownika – wypełnianie poleceń osoby kierującej. Można więc mówić o swoistej komplementarności ról społecznych, poprzez którą dokonuje się społeczne współzycie ludzi.

Daje się zauważyć wysoka świadomość społeczna co do treści kulturowo usankcjonowanych przepisów popularnych ról społecznych, głównie ról rodzinnych i pracowniczych. Nakazy zawarte w poszczególnych rolach są znane zarówno tym, którzy je wykonują, jak i osobom, których role w jakimś stopniu są od tamtych zależne (Matuszewska, 1995). Przykładowo: zadaniem nauczyciela jest wyjaśnianie uczniom niezrozumiałych partii materiału, z czego zdają sobie sprawę uczniowie, kierując względem swego nauczyciela takie właśnie oczekiwania. Podobnie jest też w przypadku **rol matki** – jednej z najbardziej powszechnych ról rodzinnych kobiety. Treść tej roli jest znana zarówno kobietom będącym matkami, jak i otaczającemu je środowisku, które często formułuje wobec nich rozbudowane i wielorakie oczekiwania, oparte na stereotypowych wyobrażeniach co do wzorca zachowań matek. O ile normy odnoszące się do roli matki są mniej więcej spójne na poziomie całego społeczeństwa (norma troski o zdrowie, bezpieczeństwo i rozwój dziecka), o tyle wskaźnikowanie działań będących wypełnieniem tychże norm, czyli wzory zachowań, jest dokonywane w sposób swobodny, co powoduje funkcjonowanie rozmaitych wzorów, będących niejako interpretacją norm: dla jednych dbałością o dobro dziecka jest na przykład nauczanie go języka obcego i gry na instrumencie w wieku 4 lat, dla innych – zapewnienie mu w tym okresie życia całkowitej swobody i dystansu wobec wszelkich działań polegających na systematycznej pracy.

We współczesnych rodzinach przepisy roli matki stają się coraz bliższe zadaniom ojcowskiem, choć ciągle jeszcze daje się wyodrębnić cechy i zachowania charakterystyczne wyłącznie dla matek. Tym, co cechuje rolę rodzicielską kobiet, jest przede wszystkim bliski kontakt emocjonalny z dzieckiem oraz zaspokajanie jego potrzeb psychicznych. „Matka daje przez całe życie oparcie i pewność trwania, jest osobą, która zapewnia dziecku zaspokojenie potrzeby tkliwości i serdeczności” (Kawula, 2005: 101). Niezmiernie ważną funkcją przypisaną matce jest także troska o byt fizyczny dziecka, wyrażająca się w działaniach opiekuńczych². Niezmiernie od pokoleń matka jest też odpowiedzialna za wprowadzanie dziecka do szeroko rozumianej sfery spraw codziennych oraz relacji społecznych i świata transcendencji (Pospiszyl, 1986; Worrach-Kardas, 1988; Kusio, 2004). Inne ważne sfery rozwoju dziecka, takie jak kształtowanie świata wartości, są przyporządkowane funkcji kierującej ojca. Między przepisami ról rodzicielskich występuje kompatybilność, która zapewnia dziecku szeroki, pełny zakres oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych.

Po wyjaśnieniu podstawowych terminów, które posłużą do opisu roli matki, przejdę do zaprezentowania **podstawowych tez** niniejszego artykułu.

1. Podjęcie i pełnienie roli matki jest procesem długofalowym, na który składają się jakościowo różne etapy.
2. Etapy pełnienia roli matki i okresy rozwojowe w biegu życia kobiety cechuje wyrażona zbieżność.
3. Każdy etap macierzyństwa stawia przed kobietą nowe zadania rozwojowe, a ich pozytywne rozstrzygnięcie powoduje nabycie ważnych umiejętności, właściwości i funkcji.
4. Czas rozpoczęcia kolejnego etapu pełnienia roli matki jest wyznaczony poprzez wystąpienie zmiany w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka, a tym samym zaistnienie nowego zadania rozwojowego dla matki. I tak, macierzyństwo rozpoczyna zajęcie kobiety w ciąży, kolejny etap rodzicielstwa kobiety zaczyna się po urodzeniu dzie-

cka, dalszy wiąże się z adaptacją do roli matki wobec dorosłego dziecka w związku z osiągnięciem przez nie niezależności formalnej, po nim następuje okres przystosowania kobiety do tzw. pustego gniazda, czyli do wyprowadzenia się dziecka z domu oraz do bycia rodzicem (dorosłego) dziecka podejmującego rolę rodzicielską.

5. Poszczególnym etapom pełnienia roli matki można przyporządkować stadia zaczerpnięte z socjologicznych koncepcji rozwoju rodziny, które uwzględniają wyłanianie etapów funkcjonowania rodziny głównie ze względu na urodzenie, opiekę i wychowanie potomstwa (Ostoja-Zawadzka, 1999; Ziemska, 1977).
6. Między okresami rozwojowymi w pełnieniu roli matki daje się zauważyć analogię i również w świecie przyrody. Podobieństwo dotyczy schematu rozwoju: narodziny, dorastanie, dojrzewanie, schyłek, z tą różnicą, że w przyrodzie fazy te są przyporządkowane kolejnym porom roku, natomiast w macierzyństwie cały cykl: narodziny–schyłek dokonuje się na każdym etapie pełnienia roli matki. Zmieniające się z czasem potrzeby dziecka implikują zaistnienie, ale także wygaszanie konkretnych zadań czy właściwości funkcjonowania kobiety. W każdej fazie macierzyństwa jednak szczególnie nasilony jest ten element cyklu (narodziny, dorastanie, dojrzewanie, schyłek), który jest typowy dla analogicznej pory roku.

Zmiany cywilizacyjne i dominujący nurt myśli ludzkiej – paradygmat scjentystyczny – skłaniają ku twierdzeniu, że człowiek tak dalece oddalił się od natury, iż szukanie analogii między etapami jego życia i stadialnością przyrody jest nieuzasadnione. Pogląd taki wyraża Antoni Kępiński: „Zmiana środowiska naturalnego (przyrody) w środowisko sztuczne, techniczne, stworzone przez samego człowieka, oddala go od naturalnych rytmów przyrody, między innymi od rytmu por roku” (Kępiński, 2001: 379). Wydaje się jednak, że wspomniane oddalenie w mniejszym stopniu cechuje kobiety (szczególnie matki),

ponieważ „kobiety z racji ich fizjologicznych właściwości znacznie silniej niż mężczyźni doświadczają cykliczności biologicznej, stąd też są bardziej «otwarte» na percepcję i poznanowanie prawidłowości cyklicznych zmian w przyrodzie” (Markowska, 1992: 72). Świadome doświadczanie przez kobiety regularnie powtarzających się procesów fizjologicznych ułatwia im myślenie o własnym życiu w kategorii etapów (m.in. wzorowanych na porach roku), pomimo rozpowszechnionej w społeczeństwie linearnej koncepcji czasu i nastawienia na modus „tu i teraz” oraz obserwowalnego zdystansowania człowieka wobec przyrody i jej praw.

ETAPY PEŁNIENIA ROLI MATKI

Porą rozpoczynającą cykl życia przyrody jest **przedwiosnie** – okres między zimą a wiosną. Analogicznie do przedwiosnia, zwiastuna i warunku nadejścia wiosny, można odczytywać **przygotowywanie się kobiety do podjęcia roli matki**, stanowiące etap poprzedzający i kształtujący rodzicielstwo kobiety. Ma on miejsce w okresie dzieciństwa, dorastania i dorosłości, poprzedzającej zajście kobiety w ciążę; cechuje go zróżnicowana długość.

Do zadań przypisanych temu etapowi macierzyństwa należy:

- dokonywanie się zmian rozwojowych w organizmie (strukturze Soma) i psychice (strukturze Psyche) kobiety oraz naciśki w obszarze oddziaływań społecznych (strukturze Polis) usposabiające do podjęcia roli matki³,
- uczestnictwo w socjalizacji prorodzinnej (w tym promacierzyńskiej) i aktywność własna na rzecz przygotowania do podjęcia roli matki,
- interioryzacja społecznie usankcjonowanego wzoru macierzyństwa.

Realizacja zadań związanych z przygotowaniem do macierzyństwa następuje na skutek socjalizacji, wychowania i samowychowania kobiety. Dokonuje się zarówno w trakcie działań intencjonalnie podejmowanych przez

środowisko lub samą kobietę (np. rozmowy, czytanie literatury tematycznej), jak i w sytuacjach przypadkowych (poprzez obserwację, a w okresie dzieciństwa także poprzez zabawę), prowadząc do rozwoju wiedzy i umiejętności – głównie psychospołecznych – oraz do formowania pozytywnego stosunku do roli matki (Gerrig, Zimbardo, 2006; Zaburzycka, 1993; Miluska, 1995). Opisany proces nosi nazwę długofalowego przygotowania do podjęcia ról rodzicielskich; jest realizowany w rodzinie i szkole, przy współudziale mediów⁴ i grup rówieśniczych. Finalizację przygotowania kobiety do macierzyństwa wyraża znajomość obowiązującego wzorca pełnienia roli matki i gotowość do podjęcia omawianej roli społecznej.

Następny okres w przyrodzie – **wiosna** – to czas budzenia się roślin i zwierząt, będący symbolem początku zmian i wzrostu energii (witalności), obserwowanego zarówno w naturze, jak i u ludzi. Wiosnę można też odczytywać jako pierwszy etap macierzyństwa oraz metaforę narodzin dziecka. Można powiedzieć, że na etapie początkującego rodzicielstwa⁵ „rodzi się” zarówno dziecko, jak i matka. Na ten etap macierzyństwa składają się: zajście przez kobietę w ciążę, podjęcie decyzji o narodzeniu poczętego dziecka, urodzenie dziecka i przebycie okresu połogu. Początkowy okres rodzicielstwa kobiety cechuje wiele trudności i obciążeń (noszenie ciąży, poród, nierzadko „depresja dnia trzeciego” – tzw. *baby blues*, czasem depresja poporodowa), które są zapowiedzią dalszych wyzwań macierzyństwa.

Pierwszemu etapowi macierzyństwa można przypisać socjologiczną nazwę: rodzina (adekwatnie: matka) z małym dzieckiem (Ostoja-Zawadzka, 1999). Jego celem jest **nauczanie roli matki** i tworzenie podstaw zindywidualizowanego przepisu roli. Opisany etap, podobnie jak kolejne okresy pełnienia roli matki, stanowi pełny cykl rozwojowy. Rozpoczyna go zostanie matką, po nim następują pierwsze działania podejmowane przez rodzicielkę na rzecz dziecka, dalej – nabywanie kompetencji w zakresie rozumienia i zaspokajania potrzeb dziecka; schyłek etapu wiąże

się ze zmniejszaniem liczby działań opiekuńczych wykonywanych przez matkę na rzecz potomka, co wynika ze wzrostu potrzeby samodzielności u dziecka.

Wyzwania, które realizuje młoda matka, nasuwają analogię z wyzwaniem, jakie staje przed małym dzieckiem, gdyż kobieta, tak jak ono, poznaje i uczy się czegoś zupełnie nowego, nawet jeśli wcześniej przygotowywała się do roli matki (Budrowska, 2000; Kościel-ska, 1998; Spencer, 2000; Maciarz, 2004)⁶. Wśród cech charakteryzujących pierwszy etap („dzieciństwo”) macierzyństwa, przypominających właściwości okresu dziecięcego, można wyróżnić: intensywność i zmienność uczuć (apoteoza narodzin dziecka, biegunowość oceny poziomu kompetencji macierzyńskich), życzeniowe, idealistyczne postrzeganie, zaborczość w relacji z dzieckiem. Głównym zadaniem tego okresu jest nauka i akceptacja roli matki oraz nawiązanie bliskiej relacji z dzieckiem. Pozytywne zrealizowanie wymienionych zadań stwarza możliwość wzrostu zaangażowania w kształtowanie więzi z dzieckiem oraz warunkuje intymność relacji między matką a dzieckiem. W przypadku niepo-myślnego rozstrzygnięcia tych wyzwań następuje odrzucenie roli matki oraz wycofanie się kobiety w kontakcie z dzieckiem. Zrealizowanie zadań przypisanych początkującemu macierzyństwu umożliwia efektywne wykonywanie zadań kolejnego etapu macierzyństwa.

Druga faza macierzyństwa oznacza dorastanie kobiety w roli matki; obejmuje dzieciństwo i dorastanie dziecka, aż do osiągnięcia przez nie formalnej dojrzałości. W socjologii okres ten składa się z etapów: rodzina (adekwatnie: matka) z dzieckiem przedszkolnym, szkolnym i z nastolatkiem (Ostoja-Zawadzka, 1999). W biografii kobiety faza ta rozciąga się zwykle między 20. a 40. rokiem życia. Dorastanie kobiety w roli matki dokonuje się analogicznie do okresu **lata** w świecie przyrody. Jego dobry przebieg również wymaga odpowiednich warunków rozwoju. Są nimi zarówno właściwości kobiety (jej predyspozycje, charakter, poglądy), jak i oddziaływania społeczne (pomoc innych, współpraca dziecka) oraz obserwacja efektów własnej pracy.

Matka doskonali swoją rolę wraz z rozwojem dziecka, nabywanym doświadczeniem, pogłębianiem relacji z dzieckiem, utrwalaniem umiejętności rodzicielskich, a także tworzeniem/odtworzeniem przepisu roli matki dorastającego dziecka.

Celem drugiego etapu macierzyństwa jest **nabywanie kompetencji w pełnieniu roli matki** i weryfikacja zdolności budowania przez matkę bliskiej, troskliwej więzi z dzieckiem na podstawie zrównoważonego dążenia do kontaktu (równowaga w podejmowaniu inicjatyw skierowanych „ku” i „poza” relację z dzieckiem). Okresy zdobywania przez dziecko niezależności (pierwszy kryzys – ok. 2. r.ż., drugi – okres dorastania, trzeci – ciążenie ku samodzielności, ok. 18. r.ż.) to czas kształtowania przez matkę umiejętności przyznawania dziecku prawa do rozluźnienia więzów zależności od niej samej. Pozytywne rozstrzygnięcie tego zadania rozwojowego przyczynia się do pogłębiania się relacji miłości matki i dziecka, przy zachowaniu odrębnej tożsamości osób. Natomiast trudność w realizacji zadania wzmacnia postawę stagnacji/ambiwalencji matki w kontaktach z dzieckiem oraz powoduje powstanie nadmiernej wzajemnej zależności, blokującej pełny rozwój zarówno matki, jak i dziecka.

Wśród szczegółowych zadań rozwojowych tego etapu macierzyństwa wymienia się:

- ustosunkowanie się kobiety do społecznie przyjętego stereotypu „dobrej matki” (Budrowska, 2000) oraz do własnych oczekiwań wobec sposobu pełnienia roli matki,
- aktualizacja wyobrażeń dotyczących kształtu życia rodzinnego (styl i metody wychowania, plany prokreacyjne),
- rozwój kompetencji opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznych matki,
- dbałość o jakość własnego życia kobiety (praca, samorozwój, zainteresowania, emocje, zdrowie).

Rola matki zmienia się wraz z rozwojem dziecka: z pierwotnej funkcji opiekuna, nieco później także wychowawcy, w rolę towarzyszącej i doradcy. W okresie dorastania dziecka ma miejsce stopniowe zmniejszanie się liczby działań wykonywanych przez matkę na

rzecz dzieci, co jest związane ze zwiększającą się potrzebą ich niezależności. Jednym z wyzwań tego okresu jest zaakceptowanie przez matkę obniżenia jej pozycji w hierarchii osób znaczących dla dziecka.

Drugi etap pełnienia roli matki zawiera cechy typowe dla rozwoju człowieka w okresie dorastania i wczesnej dorosłości. Odnosząc okres dorastania w roli matki do czasu dorastania w życiu dziecka, można zauważyć, że również cechuje go bunt, poczucie niepewności, nierzadko nieporadność. W przypadku macierzyństwa właściwości te wynikają ze zmiany standardów dotyczących codziennego życia. Miejsce dotychczasowej niezależności, cechującej okres bezdzietności, zajmuje podporządkowanie potrzebom dziecka – osoby w pełni zależnej od matki. Inne powody to brak gotowych wzorców pełnienia roli bądź konieczność adekwatnego dopasowywania znanych wzorców do możliwości i potrzeb dziecka, a także niepowodzenia wychowawcze (rzadziej opiekuńcze) i dylematy macierzyńskie. W okresie dorastania pełnieniu roli matki często towarzyszy zakłopotanie, typowe dla dorastającego człowieka; wynika ono z dużej zmienności zadań matki, zależnych od wieku dziecka, a także z braku wiary kobiety we własne zdolności adaptacyjne.

Cechy charakteryzujące drugi etap macierzyństwa są też adekwatne do właściwości okresu wczesnej dorosłości w rozwoju jednostki. I tak, należy tu wyróżnić:

- dążenie do autokreacji i autotranscendencji: rozwijanie kreatywności, podmiotowości oraz postawy dawcy, co przejawia się w świadomym i twórczym macierzyństwie,
- formułowanie dalszych życiowych celów przez kobietę: wynika to z potrzeby planowania i przewidywania, niezbędnych do zabezpieczenia losu kobiety i dziecka,
- dążenie do wyznaczenia celu, sensu i życiowej „misji”: najpowszechniejszą, naczelną wartością dla matek jest zdrowy i bezpieczny rozwój ich dzieci,
- potrzeba niezależności i samodzielności: wskazuje na nią między innymi autono-

mia kobiet w odniesieniu do metod wychowawczych stosowanych wobec dzieci.

Etap dorastania kobiety w roli matki jest czasem intensywnego uczenia się bycia matką, czego efekty uwidaczniają się w nabyciu odwagi, a także rozumieniu i przewidywaniu sporej części zachowań dziecka. W końcowym okresie dorastania w roli matki obserwowalne są zmiany zachodzące w kobiecie matce: występuje przyzwyczajenie do zależności dziecka, a także wzrasta poczucie pewności siebie i przekonanie o posiadaniu kompetencji rodzicielskich, co ma swoje następstwa w śmielszym zajmowaniu się przez kobietę innymi (kolejnymi) dziećmi. Świadomość konieczności stałego poznawania własnych dzieci i uczenia się sposobów pogłębiania relacji z nimi powoduje, że kobieta staje się bardziej otwarta na zmiany także w innych dziedzinach życia. Okres dorastania kobiety w roli matki kończy osiągnięcie przez dziecko dorosłości i rozpoczęcie przez nie nowego okresu rozwojowego. Urzeczywistnienie cech i zadań macierzyństwa wobec dorastającego dziecka przysposabia kobietę do realizacji zadań rodzicielskich wobec pełnoletniego dziecka.

O ile pełnienie roli matki wobec małego dziecka przebiega w miarę podobnie, o tyle podejście matek do dorastającego, a tym bardziej do dorosłego potomstwa jest zróżnicowane i wykazuje dużą niejednorodność. Pełnienie roli matki wobec dorosłego dziecka można opisać za pomocą metafory **jesieni** macierzyństwa. Obejmuje ona etap rozpoczynający się osiągnięciem przez dziecko dojrzałości formalnej, przypadający najczęściej na tzw. stadium „średniej dorosłości” matki (Brzezińska, 2004) czy inaczej wiek dojrzały (ok. 40.–60. r.ż.). Socjologiczna nazwa etapu to: rodzina (adekwatnie: matka) z „syndromem pustego gniazda”. Na ten etap macierzyństwa składa się osiąganie przez dorosłe dzieci szczytowego poziomu możliwości, a przez matki – doświadczanie spadku energii oraz menopauzy związanej z biologicznym wygasaniem zdolności prokreacyjnych.

Jesień jest kojarzona z dojrzałością i gotowością do oddzielenia owocu od drzewa.

W świecie społecznym taka sytuacja ma miejsce, gdy dzieci osiągają dorosłość i w coraz większym stopniu zaczynają się realizować w życiu pozarodzinnym. W okresie wczesnej dorosłości młodzi ludzie, jeszcze bardziej niż w okresie dorastania, oddalają się od rodziców, ale oddalenie to nie jest już wyrazem buntu, lecz potrzeby niezależności i samostanowienia. Potrzeba prywatności, fascynacja nabytymi prawami oraz nowym etapem życia (np. podjęciem studiów / pierwszej pracy, często poza rodzinnym miastem, zamieszkiwaniem w akademiku lub na stacji, większą niezależnością, nowym gronem znajomych), formowanie własnych poglądów, a także kształtowanie własnego życia osobistego powodują, że młody człowiek dystansuje się od rodziny. Dorosłe dzieci wybierają własny, dogodny dla siebie plan na życie, którego niezamierzonym efektem jest najczęściej poluzowanie więzi z rodziną. Z tego powodu jesień macierzyństwa wiąże się z zagubieniem i poczuciem straty dla matek, odczuciem bycia niepotrzebną, mało znaczącą dla dziecka wkraczającego w dorosłość. Rodzicielki stawiają sobie wówczas pytania: Kim jestem dla dziecka? Jaka jest teraz moja rola wobec niego? Jakie mam teraz prawa i obowiązki wobec dziecka? Na jaki kontakt z nim mogę liczyć? Radykalne zmiany w życiu dziecka często wywołują u matek, w mniejszym stopniu u ojców, zachwianie sensu życia, kiedy ten był do tej pory zorientowany głównie na cele odnoszące się bezpośrednio do dziecka. Treść roli matki, która dotychczas wyznaczała kobiecie wiele obowiązków względem dziecka, musi teraz ulec zmianie tak, aby dorosłe dziecko mogło rzeczywiście stać się jednostką w pełni za siebie odpowiedzialną i samosterowną. Dążenie do podtrzymania poprzedniego *status quo* niechybnie wiąże się z porażką.

Celem omawianego etapu macierzyństwa jest nauka rodzicielstwa wobec dorosłych dzieci – **ilościowe i jakościowe ograniczenie przepisu roli matki**, czyli zakresu i rodzaju zadań rodzicielskich, wynikające z opuszczenia przez dzieci domu rodzinnego. Zdarza się, że dorosłe dziecko długo lub nawet przez całe życie zamieszkuje z rodzicami; to jednak nie

wyklucza zaistnienia „syndromu opuszczonego gniazda”, gdyż ten stanowi reakcję na oddalenie psychiczne, może więc występować niezależnie od oddalenia przestrzennego.

Zadaniem macierzyństwa realizowanego wobec dorosłych dzieci jest weryfikacja gotowości matki do opiekowania się i kierowania dziećmi zgodnie z zasadą subsydiarności. Głównym osiągnięciem tej fazy jest nabycie umiejętności troszczenia się o los dzieci, przy jednoczesnym wycofywaniu się z aktywnego zaangażowania w ich sprawy (dominacja roli obserwatora nad rolą inicjatora). Nieumiejętność zaadaptowania się do specyfiki tej fazy macierzyństwa przejawia się odtwarzaniem treści roli przypisanych wcześniejszemu etapowi (fiksacja w roli) bądź też samowykluczeniem w relacjach z dziećmi (postawa stagnacji stanowi ucieczkową reakcją obronną na zmniejszającą się zależność dzieci).

Do szczegółowych zadań realizowanych przez matki dorosłych dzieci należy:

- wspieranie i towarzyszenie dzieciom w stawianiu się dojrzałymi ludźmi,
- rozluźnienie więzi z dziećmi, zgoda na ich samostanowienie,
- adaptacja do nowych oczekiwań społecznych wobec pełnionej roli: miejsce opiekuna, nauczyciela i wychowawcy zajmuje rola doradcy i osoby wspomagającej,
- uaktualnienie koncepcji realizowanej roli i zaakceptowanie jej na poziomie poznawczym i emocjonalnym,
- reorganizacja w obszarze pełnionych ról społecznych.

Wśród właściwości opisujących macierzyństwo wobec dorosłych dzieci, paralelnie do cech średniej dorosłości (czyli etapu rozwoju, na którym znajdują się matki dorosłych dzieci), znajduje się:

- postawa odpowiedzialności i dojrzałości,
- świadomość własnych celów i potrzeb,
- wyraźne sprecyzowanie oczekiwań dotyczących jakości własnego życia i standardu pełnionych ról.

Wyprowadzenie się dziecka z domu, nawet jeżeli wiąże się z cotygodniowymi powrotami na weekendy (jak to ma zwykle miejsce podczas pierwszych lat studiów), jest dla ma-

tek trudnym przeżyciem, oznacza bowiem zakończenie etapu współtworzenia ich codzienności przez dziecko. Pierwsza wyprowadzka przygotowuje zarówno matkę, jak i dziecko do kolejnych okresów zamieszkiwania poza domem rodzinnym, ale przede wszystkim do całkowitego wyprowadzenia się dziecka z domu rodziców. W związku z tym opisywany okres macierzyństwa to szansa na zmniejszenie przez matkę zależności od dzieci, na wzór stopniowego uniezależniania się dzieci od matek i domu rodzinnego. Następnym rozluźnieniem relacji matki z dorosłym dzieckiem jest większa troska kobiety o zaspokojenie własnych potrzeb i rozwijanie własnych zainteresowań.

Etap macierzyństwa wobec dorosłych dzieci, podobnie jak okres jesieni w przyrodzie, jest czasem osiągania korzyści i niejako zwieńczeniem podjętych we wcześniejszych etapach działań. Jednocześnie jest też okresem przygotowującym do kolejnej fazy życia. Mimo że kontakty matek z dorosłymi dziećmi stają się rzadsze niż wcześniej, to i tak są one płaszczyzną działań edukacyjno-doradczych, co jest wyrazem przewidywania i troski matek o zaspokojenie potrzeb i rozwój dzieci na kolejnym etapie ich życia.

Naturalnym procesem związanym z wkroczeniem dziecka w dorosłość jest uniezależnienie się od rodziców, co najczęściej wiąże się z usamodzielnieniem finansowym i mieszkaniowym oraz z zaangażowaniem w dojrzały związek partnerski i rozpoczęciem budowania własnej rodziny, niezależnej od rodziny pochodzenia. Zmiany te, w związku z usamodzielnianiem się dziecka równocześnie na wielu płaszczyznach, są dla rodziców trudnym doświadczeniem, co wynika z tęsknoty, poczucia osamotnienia i opuszczenia (Kast, 2003).

Efekt „pustego gniazda”, zmniejszenie częstości kontaktu z dzieckiem i możliwości wywierania wpływu na jego decyzje, a także monotonia wynikająca z mniejszej liczby spraw angażujących emocjonalnie powodują, że późny etap macierzyństwa – podobnie jak przyroda w okresie **przedzimia** – staje się coraz bardziej pasywny. O ile wejście przez dziecko w etap dorosłości, przy jednoczes-

nym pozostawieniu jej w gronie osób znaczących, modyfikuje rolę matki, o tyle zachodzące później wielowymiarowe uniezależnianie się dziecka przyczynia się do radykalnego pomniejszenia i „detronizacji” matki z uwagi na tworzenie przez dorosłe dziecko własnej rodziny oraz współdecydowanie z partnerem o ważnych dla siebie sprawach. Głównym celem tego etapu jest więc **poradzenie sobie przez matkę ze zmianą własnej roli w życiu dziecka** i wiążącymi się z tym następstwami emocjonalnymi, poznawczymi i behawioralnymi.

Ostatnia z pór roku, **zima**, jest swego rodzaju wytchnieniem dla przyrody, okresem odpoczynku dla roślin i wielu gatunków zwierząt. Zimową metaforę można by odnieść do odczuć kobiety, której dziecko realizuje się w pełni niezależnie od rodziny, nierzadko daleko od domu rodzinnego. W jego życiu nadal jest miejsce dla matki, ale już nie jako opiekuna czy wychowawcy (jak we wcześniejszych etapach), tylko doradcy, towarzysza, mentora. Ostatni etap macierzyństwa, dając odpoczynek, wytchnienie, zwiastuje schyłek okresu znaczącej aktywności kobiety w roli matki, choć wciąż wiąże się z jej pełnieniem. Również na tym etapie rolę matki charakteryzuje zmiana przepisu oraz indywidualne rozstrzygnięcie o podjęciu nowych zadań i nabyciu kolejnych osiągnięć rozwojowych bądź też rezygnacji z możliwości zmiany. Wyzwaniem ostatniego etapu macierzyństwa jest podsumowanie życia (Worach-Kardas, 1988) oraz powolne wycofywanie się z realizowanych aktywności, przez co okres ten nosi swoiste znamię usypiania, obarczone perspektywą nadchodzącej śmierci. Metafora zimy macierzyństwa oznacza stopniowe ustawianie w pełnieniu roli matki. W socjologii okres ten nosi nazwę „rodzina (matka) starzejąca się”.

Zewnętrzne oznaki starzenia kobiet zwracają uwagę również na zmiany zachodzące w ich wnętrzu, przede wszystkim na dążenie do utrzymania równowagi wewnętrznej, oczekiwanie na rodzicielstwo własnych dzieci i pragnienie pełnienia roli opiekuna/towarzysza wobec wnucząt. Im bliżej narodzin wnuczków, tym bardziej zmienia się kondycja ko-

biety – zanika czas smutku i poczucia straty (podobnie jest w przyrodzie: zwiastuny wiosny czynią bliską i ważną porę, która ma nadejść, a zmniejszają rangę pory, która trwa). Potrzeba opiekowania się i pomagania dzieciom w pełnieniu przez nie obowiązków rodzicielskich stanowi siłę w ostatnim etapie macierzyństwa, ponieważ nadaje mu nowe cele. I z tego względu zima w świecie przyrody nie jest już dobrą metaforą dla tego okresu rozwojowego w pełnieniu roli matki: w przyrodzie zima oznacza czas spadku aktywności, uspienie, obumieranie; natomiast późna dorosłość macierzyństwa nierzadko wiąże się z podejmowaniem wielu obowiązków oraz z pełnieniem przez matki funkcji edukacyjno-wspierającej wobec własnych dzieci.

Ostatniej fazie macierzyństwa towarzyszy zwykle podjęcie ról rodzicielskich przez dzieci. Wydarzenie to ma na ogół miejsce w okresie późnej dorosłości kobiety (ok. 60. r.ż.), choć obecnie nierzadko zdarza się podjęcie przez matki roli babci w okresie średniej dorosłości (ok. 40. r.ż.). Ostatnia faza pełnienia roli matki polega więc na zmianie (zwykle ograniczeniu) zadań realizowanych bezpośrednio wobec dorosłych dzieci i współwystępuje z podjęciem obowiązków opiekuńczo-wychowawczych względem potomstwa własnych dzieci, czasem wręcz polega na pełnieniu wobec nich zadań przypisanych rodzicom.

Późny etap macierzyństwa wiąże się z zmianą roli opiekuna w relacji matki z dzieckiem. Na skutek niedomagania fizycznego i/lub psychicznego matki działania wspomagające jej funkcjonowanie wykonuje dorosłe dziecko, odwracając tym samym wcześniej dominujący układ zależności, związek dawcy i biorecy opieki oraz pomocy. Powstaje pytanie, czy w sytuacji, gdy dziecko staje się opiekunem swojej matki, możemy mówić o wygaśnięciu jej roli rodzicielskiej? Wydaje się, że nawet jeśli kobieta nie może już pełnić roli doradcy, osoby wspierającej i towarzyszącej, to jednak jej obecność przypomina o dziedziczeniu wartości, dobra i mądrości, które przekazywała, a podjęta przez nią w młodości rola matki jest na stałe wpisana w jej życie. Idąc

tym tokiem rozumowania, można dalej rzec, że ostatni etap pełnienia roli matki, bez względu na to czy podejmuje ona działania na rzecz swoich dzieci, czy też nie, jest czasem coraz większej redukcji wpływu, ale nie zakończenia jej pełnienia, gdyż realizację ról w stosunku rodzic–dziecko przerywa dopiero śmierć jednego z podmiotów tej relacji.

Wyróżnione wyżej konteksty wskazują na główny cel ostatniego etapu macierzyństwa: **ewaluację pełnienia roli matki**. Podstawowym zadaniem tego okresu jest ustalenie przez kobietę osobistej oceny poziomu satysfakcji z podjęcia i pełnienia roli matki, uwzględniającej korzyści i straty oraz poczucie własnej efektywności w realizacji roli. Na pozytywny bilans składa się korzystna ocena przeszłości, świadomość właściwego (z)realizowania obowiązków określonych przepisem roli, chęć podtrzymywania i rozwijania kontaktu z dziećmi i wnukami oraz postrzeganie dzieci jako świadectwa (wy)pełnienia roli matki zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Negatywne podsumowanie własnych działań w roli matki oznacza poczucie niezrealizowania stawianych przez społeczeństwo lub siebie samą wymagań i wywołuje stan rozpaczony oraz niezadowolenia. W tej sytuacji kontakt z dziećmi stanowi przypomnienie o życiowym niepowodzeniu i rozczarowaniu siebie oraz innych, co najczęściej decyduje o wycofaniu z relacji rodzinnych bądź też jest czynnikiem mobilizującym do dokonania zmian.

Analizując szczegółowe zadania, przed którymi staje matka na ostatnim etapie macierzyństwa, trzeba wyróżnić takie oto działania:

- analiza wychowania i opieki sprawowanej wobec dzieci,
- ocena poczucia spełnienia w roli matki,
- ocena własnych kompetencji w urzeczywistnianiu roli matki oraz analiza modyfikacji metod w różnych okresach oddziaływań wychowawczych,
- dokonanie podsumowania strat i zysków wynikających z pełnienia roli matki,
- realizacja potrzeby dawania, opiekowania się i towarzyszenia (obserwacja społeczna nierzadko pozwala zauważyć większe zaangażowanie kobiet w działania wycho-

wawczo-wspierające względem własnych wnuków aniżeli kiedyś wobec dzieci),

- przystosowanie do malejącej możliwości udzielania pomocy dzieciom i wnukom,
- adaptacja do roli biorcy w relacjach z dziećmi i ich potomstwem.

Realizacja powyższych zadań pozwala ocenić pełnienie roli matki, a także roli babci, jako szansę rozwojową dla kobiet będących w okresie starości, (szansę) umożliwiającą zaspokojenie potrzeby przynależności i uznania. Pomimo bodaj największego obciążenia emocjonalnego opisywanego etapu, pośród wszystkich faz pełnienia roli matki, wieloraka możliwość zaspokajania potrzeb społecznych przez kobietę czyni go etapem atrakcyjnym.

PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonych analiz wynika, że zastosowanie przerośniętej ze światła przyrody do opisu jednej z głównych ról kobiecych – roli matki – pozwala bez trudu wskazać na jej różnorodność i zmienność, a jednocześnie analogię do następstwa zmian zachodzących w przyrodzie. Poszczególnym etapom macierzyństwa odpowiadają etapy rozwoju osobowego kobiety (Sobczyńska, 1995), a przez to modyfikacja sposobu jej funkcjonowania. Każdy okres pełnienia roli matki tworzy wiele sposobności wielostronnego rozwoju kobiety. Każdy z etapów macierzyństwa stwarza jej możliwość nabycia nowych, cennych umiejętności, przede wszystkim naukę roli matki (norm i wzorów zachowań) oraz doskonalenie własnych kompetencji rodzicielskich poprzez gromadzenie doświadczeń, tworzenie bliskiej, intymnej więzi z dzieckiem, naukę równoważenia potrzeb własnych i dziecka (chęć opieki vs prawo do niezależności i decydowania dziecka o sobie) oraz tworzenie relacji i podejmowanie działań opiekuńczo-wychowawczych w ramach wspierania dzieci w pełnieniu przez nie funkcji rodzicielskich. Wszystkie te czynniki przyczyniają się do samorealizacji kobiety w pełnionej roli rodzicielskiej, co korzystnie wpływa na wartościowanie roli

rodzica, zarówno przez matki, jak i przez inne osoby.

Rola matki podlega zmianom wraz z przechodzeniem dziecka, rodziny i samej kobiety przez kolejne stadia rozwoju. Metaforyczne zobrazowanie etapów pełnienia przez kobietę roli matki wskazuje na stadialność w realizacji tej roli oraz zróżnicowanie zadań rozwojowych, charakteru relacji i rodzaju obowiązków przypisanych poszczególnym etapom. Powyższe dane wskazują na złożoność roli matki i skłaniają ku analizie procesu przygotowania do jej podjęcia. Mówiąc o świadomym podejmowaniu i pełnieniu roli matki, należy podkreślić znaczenie przygotowywania się do bycia rodzicem, zarówno w okresie kiedy kobieta spodziewa się dziecka, jak i w czasie gdy jest jeszcze daleka od decyzji prokreacyjnych. W tym kontekście trzeba by zwrócić uwagę na niezwykle doniosłą rolę upowszechnienia wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, odnoszącej się do przemian rozwojowych kobiety w ciągu życia i pełnienia przez nią ról społecznych. Waga tego postulatu wynika z charakterystycznej dla młodych dziewcząt (ale i dla chłopców) bliskiej perspektywy współtworzenia własnego życia i formowania celów (Banach, 1979; Mądrzycki, 2002; Pietrasinski, 1973)⁷. Uświadomienie sobie przez dziewczęta konieczności rozpatrywania własnego życia jako kontinuum zmian i zadań, które wiążą się z pełnionymi rolami, jest jednym z niezbędnych warunków podjęcia przygotowań do pełnienia ról społecznych, w tym roli matki. Jednocześnie też przyjęcie przez nie perspektywy długofalowej umożliwia wcześniejsze i pełniejsze osiągnięcie gotowości do realizacji ról rodzinnych.

Analizując kwestię przygotowania do roli matki, należy wziąć pod uwagę przekaz oczekiwań społecznych związanych z tą rolą, który ukierunkowuje rozwój społeczny i emocjonalny kobiety już od okresu dzieciństwa i towarzyszy jej w ciągu całego życia. Głęboka interioryzacja „stereotypu dobrej matki”, który jest ważnym elementem treści socjalizacyjnych, stanowi punkt odniesienia dla ewaluacji sposobu podjęcia i pełnienia roli matki, i to zarówno przez kobietę, jak i przez jej otoczenie.

Zinterioryzowane, nierzadko nieaktualizowane treści dotyczące macierzyństwa, czerpane z rozpowszechnionych poglądów, są w dużej mierze odpowiedzialne za opór, negatywne bądź obojętne ustosunkowanie wobec specjalistycznej wiedzy z zakresu opieki nad matką i dzieckiem, zarówno w czasie ciąży, jak i po urodzeniu dziecka. W społeczeństwie polskim ciągle jeszcze bardziej popularne są stereotypowe przekonania i poglądy na temat macierzyństwa niż ekspercka wiedza psychologiczno-pedagogiczna, co stanowi przeszkodę w upowszechnianiu wiadomości i umiejętności związanych z wychowywaniem dzieci z równoczesną troską kobiety o własny dobrostan.

Powszechność stereotypów odnoszących się do macierzyństwa wywołuje wiele niekorzystnych następstw, do których należy zaliczyć przede wszystkim: 1) wywieranie nacisku na podejmowanie roli matki, 2) presję na pełnienie tej roli w zgodzie z obowiązującym, utrwalonym od pokoleń wzorcem (przykładem jest mit Matki Polki, rezygnującej z własnych potrzeb i zainteresowań, cechującej się nadopiekuńczością i bezgranicznym poświęceniem dla niejednoznacznie rozumianego dobra dziecka), 3) niedostrzeganie różnic w pełnieniu roli matki na różnych etapach rozwojowych dziecka (czego następstwem jest stosowanie przez matki nieadekwatnego do danego stadium rozwoju dziecka przepisu roli), 4) niedostosowanie repertuaru zachowań do potrzeb i możliwości dziecka na

danym etapie rozwoju: na skutek błędnego rozumienia roli matka dorosłego dziecka rości sobie prawo i powinność kierowania wyborami dziecka, mimo że etap macierzyństwa, na którym się znajduje, wyznacza jej rolę doradcy i towarzysza, a zwalnia z obowiązku decydowania lub współdecydowania za nie.

Na przygotowanie do podjęcia roli matki negatywny wpływ ma też nieufność wobec instytucji zajmujących się pomocą rodzinie (poradni psychologiczno-pedagogicznych, rodzinnych, specjalistycznych, laktacyjnych, skierowanych do samotnych rodziców, par mających problem z zajściem w ciążę itp.). Panujące w tym względzie przekonania często blokują pomoc pochodzącą spoza rodziny, nakazując samodzielne rozwiązywanie przez rodziców nowych zadań i trudności, przy jednoczesnym oferowaniu jedyne narzędzia wsparcia – rad czerpanych z doświadczeń wcześniejszych pokoleń. Korzystanie z profesjonalnego doradztwa jest zarezerwowane dla sytuacji szczególnych (wydarzeń zwrotnych) w życiu rodziny, w innych sprawach jest odbierane jako wyraz niekompetencji albo ucieczki przed trudem poszukiwania rozwiązań. Wszystko to wskazuje na potrzebę nasilenia działań, których celem byłoby kształtowanie świadomej i odpowiedzialnej postawy – dziewcząt, wychowawców, rodziców, mediów – wobec zadań przygotowujących do macierzyństwa jako płaszczyzny ciągłego rozwoju kobiety w biegu życia.

PRZYPISY

¹ Inspiracją dla poszukiwań paraleli między stadialnością rzeczywistości przyrodniczej i biograficznej kobiety matki stała się konferencja: *Cztery pory roku w rozwoju człowieka*, organizowana przez Sekcję Psychologii Rozwojowej PTP i Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszcy (Bydgoszcz, czerwiec 2008 r.).

² Działania opiekuńcze odnoszą się do pojęcia opieki, rozumianego za H. Muszyńskim jako zastępowanie funkcji życiowych osoby, która nie jest w stanie samodzielnie ich zrealizować (Muszyński, 2008).

³ Nazwy struktur: „Polis”, „Soma”, „Psyche” zaproponowała A. Brzezińska, opisując rozwój człowieka (Brzezińska, 2004).

⁴ Coraz większą rolę odgrywa dziś bogata literatura przedmiotu i czasopiśmiennictwo adresowane do młodych mam („M jak Mama”, „Pierwszy Rok Życia Dziecka”, „Twoje Dziewięć Miesięcy”, „Mam dziecko”, „Twój Maluszek”, „Rodzice”), prasowe i internetowe fora dla mam, tworzone przez specjalistów (np. www.mlekomamy.pl), ale także przez matki i dla matek (np. Mama radzi mamie [w:] *M jak mama*, www.portal.rodzic-pracownik.pl), akcje społeczne na rzecz świadomego rodzicielstwa („Rodzić po

ludzku”, „Kobieta – Rodzina – Praca”, „Nie piję za jego zdrowie”, „Cała Polska czyta dzieciom”) i rodzicielstwa zastępczego (projekt „Bliżej siebie”).

⁵ Zarówno w opracowaniach literaturowych, jak i w opinii społecznej jest zauważalna rozbieżność dotycząca uznania początku rodzicielstwa, co uwidacznia się np. w wyrażaniu gratulacji z okazji zostania rodzicem zarówno podczas trwania ciąży, jak i po narodzinach dziecka (zostanie rodzicem nie jest więc traktowane jako wydarzenie, które dokonuje się w określonym momencie życia, ale jako proces rozciągający się na okres przed i po narodzinach dziecka). Zarówno ciąża, jak i poród stanowią pierwszą fazę macierzyństwa, są początkiem praktycznego uczenia się roli matki i stanowią źródło radykalnych zmian (zwykle „rozkwit” kobiety, ale nierzadko też poczucia straty, żalu za tym, co się kończy).

⁶ Literatura dotycząca roli matki pokazuje bardzo wiele przykładów kobiet, które pomimo wcześniejszej praktyki pedagogicznej czy pielęgniarskiej zajmując się własnymi nowo narodzonymi dziećmi, doświadczały bardzo silnych emocji (Budrowska, 2000; Kościelska, 1998; Spencer, 2000; Maciarz, 2004).

⁷ Zagadnienie celów dalekosiężnych i celów pośrednich w tworzeniu życiowych planów, a także kwestia dystansu czasowego w planach młodych dziewcząt, wydają się ważne ze względu na nabywanie umiejętności pomocnych w realizacji wyobrażanych ról społecznych. Podobnie jak podjęcie roli pracownika danej branży wymaga wcześniejszego zapoznania się z wymaganiami danego zawodu oraz merytorycznego i praktycznego kształcenia, tak też podjęcie roli matki powinno poprzedzać przygotowanie do tej roli.

BIBLIOGRAFIA

- Banach C. (1979), *Modyfikacje i rekonstrukcje planów życiowych*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska A. (2004), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Budrowska B. (2000), *Macierzyństwo jako punkt zwrotny w życiu kobiety*. Wrocław: Fundacja Na Rzecz Nauki Polskiej.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G. (2006), *Psychologia i życie*, 342–345. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman E. (1981), *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheta.
- Kast V. (2003), *Syndrom opuszczonego gniazda. Poszukiwanie na nowo własnej tożsamości*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Kawula S. (2005), *Kształty rodziny współczesnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kępiński A. (2001), *Rytm życia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kościelska M. (1998), *Trudne macierzyństwo*. Warszawa: WSiP.
- Kusio U. (2004), Współczesna kobieta wobec macierzyństwa. *Kultura i Edukacja*, 4, 40–47.
- Maciarz A. (2004), *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Markowska D. (1992), Siódmy nieprzyjaciel i siódmy świata kierunek [w:] Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II, 52–72. Toruń: Studia Kulturowe i Edukacyjne.
- Matuszewska M. (1995), Role rodzinne młodych dorosłych jako źródło doświadczeń i zmian rozwojowych jednostki [w:] Z. Tyszka (red.), *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. VII, 131. Poznań: Poznańska Drukarnia Naukowa.
- Mądrycki T. (2002), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Miluska J. (1995), Przekształcenia ról płciowych a szanse kobiet [w:] J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i Pleć. I. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, 19–33. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Muszyński H. (2008), Opieka w systemie pojęć [w:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.), *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość–teraźniejszość–przyszłość*, 89–106. Gdańsk: Harmonia.
- Ostoja-Zawadzka K. (1999), Cykl życia rodzinnego [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, 20–21. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pietrasiański Z. (1973), *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Pospiszył K. (1986), *Psychologia kobiety*. Warszawa: PWN.

- Poznaniak W. (2000), Teorie uczenia się społecznego jako model normalnego i zaburzonego funkcjonowania jednostki oraz grupy [w:] H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*, 90–94. Warszawa: PWN.
- Sobczyńska D. (1995), Macierzyństwo: wartości i dylematy [w:] J. Miluska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i Płeć. I. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, 69–84. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spencer P. (2000), *Macierzyństwo. Cięża i poród*. Olszanica: Wydawnictwo BOSZ.
- Worach-Kardas H. (1988), *Fazy życia zawodowego i rodzinnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Zaburzycka E. (1993), *Narzeczeństwo, małżeństwo, rodzina, rozwód?* Gdańsk: GWP.
- Ziemska M. (1977), *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.





II. RAPORTY Z BADAŃ



ZUZANNA SIWEK

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław
Institute of Psychology, University of Wrocław
email: zuzanna.siwek@gazeta.pl

Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych

Adolescents' autonomy in the view of their attachment and familial relationships

Summary. The study concerns the connection between the feeling of autonomy implied as self-determination and family relationships among 17-to-19-year-old adolescents. The study was inspired by Bowlby's theory of attachment and Ryan and Deci's theory of self-determination. The subjects were 145 adolescent high-school students (82 female and 61 male). The Inventory of Parent and Peer Attachment, Family of Origin Scale and Self-Determination Scale were used in this study. The results led to a conclusion that healthy family relationships and a secure pattern of attachment correspond to a higher autonomy seen as self-determination. The Self-Determination Scale that was used reached a high reliability index, which suggests that it might be a useful tool for future studies and that it might be worth conducting its cultural adaptation.

Słowa kluczowe: autonomia, autodeterminacja, przywiązanie, rodzina pochodzenia, adolescencja

Key words: autonomy, self-determination, attachment, family of origin, adolescence

WPROWADZENIE

Okres dorastania dzieci jest często opisywany jako jeden z najtrudniejszych etapów w procesie rozwoju rodziny (np. Płopa, 2004). Zapewne ze względu na liczne problemy wychowawcze i ogromne zmiany, jakie zachodzą pomiędzy 10. a 20. rokiem życia, okres adolescencji cieszy się dużym zainteresowaniem psychologów badaczy. Wiele naukowych poszukiwań koncentruje się wokół tematyki konfliktów między rodzicami a dziećmi, znaczenia grupy rówieśniczej czy też procesu kształtowania się tożsamości. Stosunkowo niewiele pozycji polskiego piśmiennictwa dotyczy jednak problematyki autonomii, mimo że jej uzyskanie jest jednym z najważniejszych

zadań rozwojowych młodego człowieka (np. Gurba, 2011). Taki stan rzeczy może wynikać z trudności badawczych, jakich dostarcza zagadnienie autonomii.

Problemy zaczynają się już na poziomie definicji pojęcia. I tak, autonomia jest niekiedy zawężana do poczucia autonomii emocjonalnej (np. Szafrąńska, 2008). Czasem jest rozumiana jako zdolność do samostanowienia, nadawania własnemu życiu kierunku poprzez obieranie celów, regulowanie aktywności i odczuwanie własnej kompetencji do podejmowania aktywności (Noom, Deković, Meeus, 1999). Jeszcze inne podejście do autonomii proponuje Chlewiński (1991), który traktuje ją jako wyznacznik dojrzałości, przy czym autonomia może dotyczyć bardzo różnych sfer

funkcjonowania człowieka (np. Chlewiński mówi o autonomii sumienia w kontekście religijności i wiary).

Te zróżnicowane podejścia do autonomii można podzielić na dwa główne nurty. Jeden z nich określa autonomię jako wolność „od”, np. wolność od wpływów innych osób, odrębność emocjonalną, niezależność w działaniu i myśleniu. Drugi z nurtów skupia się na autonomii jako wolności „do”: wolności do podejmowania decyzji, życia zgodnie z własnymi przekonaniem i możliwościami, umiejętności budowania bliskich relacji z jednoczesnym poszanowaniem granic swoich i drugiej osoby (Katra, 2007).

AUTONOMIA JAKO AUTODETERMINACJA

Podejście do autonomii, które wpisuje się w ten drugi nurt, proponują Ryan i Deci (2000) w cieszącej się coraz większą popularnością teorii autodeterminacji. Autonomia jako autodeterminacja jest rozpatrywana w dwóch wymiarach. Jednym z nich jest wymiar **samoświadomości** (*awareness of self*), a drugim – **postrzeganie wyboru** (*perceived choice*). Te dwa wymiary odzwierciedlają to, co autorzy teorii autodeterminacji podają jako rdzeń ich konstrukt: znajomość i akceptację siebie, swojego Ja (samoświadomość przejawia się w akceptacji swojego ciała, emocji, bycia taką, a nie inną osobą) oraz postrzeganie podejmowanych decyzji jako własnych, chcianych postanowień. Takie rozumienie autonomii odnosi się do procesów wolicjonalnych, poglądów i odczuć, a nie do konkretnych zdolności czy też umiejętności.

Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem autonomii, rozumianej jako autodeterminacja, to ludzie mający poczucie wolności wyboru, podejmujący działania i decyzje, które są w zgodzie z ich wewnętrznymi przekonaniem, celami. Cechują się oni wysoką autorefleksją i znajomością siebie. Są to więc osoby, które często kierują się w życiu motywami wewnętrznymi. Opisanie powyżej cechy, takie jak samoświadomość czy też zna-

jomość swojej woli i umiejętność kierowania się nią, są rezultatem prawidłowo przebiegających procesów rozwojowych oraz dojrzałości psychicznej. Jak pokazują badania, młodzież, która cechuje się wyższym poziomem autonomii, jest jednocześnie zdrowsza, bardziej zadowolona z życia i kreatywna (Sheldon, 1995). Poszukiwanie środowiskowych i osobowościowych przyczyn i cech warunkujących autonomię wydaje się więc ważnym zadaniem, zarówno ze względów teoretycznych, jak i psychologicznej praktyki pracy z dziećmi i młodzieżą.

Ryan i Deci podkreślają znaczenie wpływu czynników zewnętrznych, takich jak postawa opiekuna, nauczyciela czy też trenera, na poziom autonomii (Ryan, Deci, 2000; Beyers i in., 2007). Wpływ ten tłumaczy się faktem, że to właśnie opiekunowie i nauczyciele – jako pierwsze znaczące osoby w życiu dziecka – zaspokajają (lub nie) jego różne potrzeby, w tym trzy podstawowe potrzeby psychologiczne: więzi, kompetencji i autonomii, których rozbudzanie i wypełnianie przyczynia się do wzrostu autodeterminacji¹.

Teoria Ryana i Deciego w punkcie, w którym zaznacza istotność rodzicielskiego wpływu na rozwój psychiczny dziecka, wydaje się zgodna z innymi uznanymi teoriami psychologicznymi, jak chociażby z teorią przywiązania Bowlby’ego. Bowlby (2007) zaobserwował, że małe dzieci charakteryzujące się bezpiecznym przywiązaniem do rodzica chętniej samodzielnie angażują się w zachowania eksploracyjne, bawią się, są bardziej otwarte i ciekawe nowości. Podobną zależność zannotowali Armsden i Greenberga (1987) w stosunku do młodzieży – nastolatki zachowujące pozytywne relacje z rodzicami, bezpiecznie przywiązane do opiekunów, lepiej radzą sobie z wyzwaniem adolescencji, są bardziej ciekawe świata i samodzielne.

Idąc więc tropem wyznaczonym z jednej strony przez Bowlby’ego, a z drugiej przez Ryana i Deciego, można wysunąć hipotezę o pozytywnym związku pomiędzy wzorcem przywiązania, obecnym w okresie dorastania, a autonomią, rozumianą jako autodeterminacja. Celem niniejszego artykułu jest przyjrze-

nie się związkowi przywiązania i szerzej rozumianych relacji rodzinnych z autonomią adolescentów.

PRZYWIĄZANIE I RELACJE RODZINNE

Przywiązanie

Przywiązanie, w opisywanym badaniu, jest rozumiane jako długotrwała, emocjonalna więź o znacznej intensywności, z której człowiek może czerpać poczucie bezpieczeństwa, bliskości i zrozumienia, zwłaszcza w trudnych chwilach zagrożenia, stresu bądź też wyzwań (Armsden, Greenberg, 1987; Żechowski i in., 2004). Koncepcja ta wywodzi się z teorii przywiązania Bowlby'ego i zakłada, że wzorzec przywiązania: bezpiecznego bądź pozabezpiecznego, który dziecko wytworzyło w ciągu kilku pierwszych lat życia, utrwała się i staje się charakterystyczny dla jednostki na kolejnych etapach jej życia (Armsden, Greenberg, 1987).

Armsden i Greenberg wnioskuje o przywiązaniu na podstawie analizy trzech wymiarów. Wszystkie wymiary odnoszą się zarówno do konkretnych zachowań rodziców względem dziecka, jak i do uczuć, jakie pojawiają się u dziecka w związku z interwencjami rodziców.

Pierwszym wymiarem przywiązania jest **zaufanie**, które wyraża się w szacunku, jaki rodzice okazują dorastającemu dziecku (szacunku wobec niego jako osoby i dla jego opinii). Według Armsden i Greenberga zaufanie jest również okazywane poprzez akceptację i zrozumienie. Drugim wymiarem przywiązania jest **komunikacja**, rozumiana jako zaangażowanie rodziców i ich otwartość na potrzeby i stany, w jakich dziecko się znajduje, sprawne odczytywanie komunikatów wysyłanych przez dziecko. Komunikacja w tym przypadku to także adekwatna responsywność rodziców w stosunku do dorastającego dziecka oraz gotowość dziecka do dzielenia się z rodzicami swoimi odczuciami i przeżyciami. Trzeci wymiar, za pomocą którego określa

się przywiązanie, to **alienacja**. Alienacja jest swego rodzaju odwrotnością przywiązania. Polega na odseparowywaniu się od rodziców, którzy pozostają bierni w relacji z dzieckiem, nie okazują mu ani troski, ani zainteresowania. Kontakt z rodzicami powoduje u dziecka uczucie zażenowania i wstydu. Dla alienacji charakterystyczne jest poczucie ogólnego dyskomfortu w relacjach z rodzicami.

O bezpiecznym przywiązaniu możemy wnioskować, gdy dziecko przejawia wiele zachowań i cech świadczących o wzajemnym zaufaniu i owocnej komunikacji z rodzicami oraz mało cech i zachowań świadczących o alienacji. Przywiązanie jest rozumiane przez Armsden i Greenberga w sposób liniowy, gdzie jednym krańcem kontinuum jest brak poczucia bezpieczeństwa, pewności w relacji z rodzicami, a drugim – bardzo duże poczucie bezpieczeństwa i miłości w relacji z rodzicami.

Warto pamiętać, że w metodzie stworzonej przez Armsden i Greenberga (szczegółowo opisanej w dalszej części artykułu) osobą badaną jest dziecko. Toteż obraz relacji między rodzicem a dzieckiem, jaki otrzymujemy w wyniku badania, to obraz z perspektywy dziecka, tego, jak ono rozumie zachowania rodziców oraz jakich uczuć doświadcza w różnych sytuacjach kontaktu z nimi.

Zdrowie rodziny

W celu rozszerzenia perspektywy z relacji między adolescentami a rodzicami na relacje dorastających z całym systemem rodzinnym, za istotne uznano odwołanie się do teorii intergeneracyjnej i modelu zdrowia rodziny (Hovestadt i in., 1985, za: Whitaker, Kith, 1981). W teorii intergeneracyjnej rodzina pochodzenia jest uważana za przestrzeń, która staje się fizycznym, psychologicznym i społecznym początkiem, startem do rozwoju osoby, ale jest też pierwszym źródłem ograniczeń tego rozwoju. Rodzina pochodzenia jest więc uważana za system, który ma niebagatelny wpływ na to, co się z jednostką dzieje i dzieje obecnie (Fajkowska-Stanik, 1999).

Termin „zdrowie rodziny” oznacza (Hovestadt i in., 1985) takie funkcjonowanie rodziny

pochodzenia, które charakteryzuje się zarówno poszanowaniem dla autonomii poszczególnych jej członków, jak i sprzyjaniem bliskości. **Autonomia** jest tutaj rozumiana jako cecha relacji rodzinnych, dla których znamienne jest to, że członkowie systemu rezygnują „ze zbyt intensywnego, «dziecięcego» przywiązania do rodziców” (Fajowska-Stanik, 1999: 52). Autonomia relacji rodzinnych wyraża się między innymi poprzez zrozumiałą ekspresję emocjonalną, szacunek dla innych członków rodziny i ich opinii, gotowość do podejmowania odpowiedzialności za swoje słowa i postępowanie, otwartość na innych. Przejawia się także w umiejętności dzielenia się różnymi emocjami i problemami oraz w przeżywaniu strat i żałoby razem z rodziną. **Bliskość** z kolei jest sumą pewnych reguł funkcjonowania rodziny, które sprawiają, że jej członkowie mogą być z sobą w bliskich relacjach. Czują się z tym dobrze i jednocześnie nie ograniczają swoich kontaktów z osobami spoza rodziny. Te rodzinne reguły to na przykład liczenie się z emocjami innych osób, prawo do wyrażania wszystkich uczuć, zadaniowe podejście do rozwiązywania zaistniałych konfliktów oraz pozytywne nastawienie do świata zewnętrznego i osób spoza rodziny.

PYTANIA BADAWCZE

W badaniach podjęto próbę uchwycenia zależności pomiędzy przywiązaniem, postrzeganym zdrowiem rodziny pochodzenia a autonomią rozumianą jako autodeterminacja, czyli skutek prawidłowego rozwoju jednostki. Celem badań było również zaobserwowanie różnic pomiędzy chłopcami a dziewczętami w zakresie badanych zmiennych.

Postawiono trzy główne pytania:

1. Czy w adolescencji występuje związek pomiędzy autonomią jednostki a przywiązaniem do rodziców?
2. Czy w adolescencji występuje związek pomiędzy autonomią jednostki a postrzeganym zdrowiem rodziny pochodzenia?
3. Czy występują różnice w sile związku pomiędzy autonomią jednostki a czynnikami

rodzinnymi (postrzeganym zdrowiem rodziny i przywiązaniem) w grupie dziewcząt i w grupie chłopców?

4. Czy istnieje różnica pomiędzy chłopcami a dziewczętami w poziomie autonomii?

HIPOTEZY

Przystępując do badań, postawiono następujące hipotezy:

1. Wśród adolescentów występuje liniowy, dodatni związek pomiędzy autonomią a przywiązaniem do rodziców.
2. Wśród adolescentów występuje liniowy, dodatni związek pomiędzy autonomią a postrzeganym zdrowiem rodziny pochodzenia.
3. Między chłopcami a dziewczętami istnieje różnica w poziomie autonomii w wymiarze: spostrzeganie wyboru.

Uzasadnieniem dla postawienia trzeciej hipotezy są stereotypy dotyczące wychowywania dziewcząt i chłopców. Zgodnie z nimi w procesie wychowywania chłopcy otrzymują znacznie więcej swobody do podejmowania samodzielnego działania i dokonywania wyborów niż dziewczęta. W związku z tym sposób postrzegania własnych wyborów przez dziewczęta i chłopców może się różnić.

METODY

Skala Relacji z Rodzicami i Rówieśnikami (*Inventory of Parent and Peer Attachment Scale*)

Do badania zmiennej przywiązania u nastolatków wykorzystano kwestionariusz skonstruowany przez Armsden i Greenberga – Skalę Relacji z Rodzicami i Rówieśnikami, który mierzy przywiązanie względem rodziców i rówieśników w wymiarach zaufanie, komunikacja i alienacja. W badaniach posłużono się jedynie pierwszą częścią kwestionariusza, służącą do pomiaru przywiązania do rodziców – Skalą Relacji z Rodzicami (SRR). Składa się ona z 28 pozycji, które są stwier-

dzeniami opisującymi różne sytuacje i aspekty relacji nastolatka z rodzicami, do których ma on za zadanie się ustosunkować. Pod każdym stwierdzeniem znajduje się 5-stopniowa skala Likerta, na której odpowiadający zaznacza wybraną odpowiedź („prawie nigdy lub nigdy”, „rzadko”, „czasami”, „często”, „prawie zawsze”). Przykłady itemów:

Skala Zaufanie:

2. Uważam, że moi rodzice sprawdzają się w tej roli.
4. Moi rodzice akceptują mnie takiego, jaki jestem.

Skala Komunikacja:

5. Kiedy mam problem do rozwiązania, muszę liczyć tylko na siebie.
6. Chciałbym znać zdanie moich rodziców w sprawach, które są dla mnie ważne.

Skala Alienacja:

9. Czuję się zawstydzony i jest mi głupio, kiedy rozmawiam o swoich problemach z rodzicami.
12. Denerwuję się dużo więcej, niż moi rodzice zdają sobie z tego sprawę.

Suma punktów uzyskanych w poszczególnych skalach, obliczona za pomocą kluczy, jest wynikiem surowym. Można porównywać wyniki osiągnięte na poszczególnych skalach (Skala Komunikacja i Skala Zaufanie – zakres wyników surowych to 10–50 punktów, Skala Alienacja 8–40 punktów) bądź też wynik pełnej skali, który jest sumą wyników w Skalach Zaufanie i Komunikacja oraz odwróconej Skali Alienacja. Im wynik w skali pełnej jest wyższy, tym przywiązanie w relacji z rodzicami można oceniać jako bezpieczniejsze. Autorzy metody dowiedli jej dużej rzetelności – współczynnik α -Cronbacha dla Skali Relacji z Rodzicami osiągał wartości: Skala Komunikacja 0,77, Skala Zaufanie 0,73, Skala Alienacja 0,84 (Armsden, Greenberg, 1987). Skala nie została zaadaptowana do warunków polskich, dokonano jedynie translacji metody i odbyły się badania pilotażowe (Żechowski i in., 2004).

Skala Rodziny Pochodzenia (*Family of Origin Scale*)

Skala Rodziny Pochodzenia (SRP), autorstwa Hovestadta i in., została zaadaptowana do warunków polskich przez Małgorzatę Fajowską-Stanik (1999). Jest to metoda samoopisowa, typu papier–ołówek. Składa się z 40 itemów, które tworzą 10 podskal (po 4 pozycje w każdej podskali). 5 podskal z 10 składa się na czynnik nazwany Autonomią i 5 kolejnych – na czynnik nazwany Bliskością. W opisie przeprowadzonych badań własnych czynnik, który autorzy metody nazwali Autonomią, będzie nazywany Autonomią Relacji Rodzinnych, tak by odróżnić go od autonomii rozumianej jako autodeterminacja.

Pod każdym itemem kwestionariusza SRP jest zamieszczona skala Likerta, na której osoba badana zakreśla wybraną przez siebie wartość, gdzie 5 oznacza „zdecydowanie się zgadzam”, a 1 „zdecydowanie się nie zgadzam”. Wyniki zlicza się według klucza, maksymalna liczba punktów to 200, a minimalna – 40, gdzie 200 oznacza, że jednostka postrzega swoją rodzinę jako zdrową, funkcjonującą w prawidłowy sposób, a 40 jest sygnałem, że jednostka postrzega swoją rodzinę jako dysfunkcyjną. Wynik pośredni jest informacją o tym, że w pewnych aspektach rodzina jest dysfunkcyjna, a w pewnych zdrowa. Skala jest przeznaczona dla osób powyżej 18. roku życia, pytania są sformułowane w czasie przeszłym, osoba badana więc ma za zadanie przypominać sobie, jak „było” w rodzinie pochodzenia. Oto przykładowe pozycje:

Czynnik Bliskość:

1. Okazywanie uczuć tak pozytywnych, jak i negatywnych było czymś naturalnym w mojej rodzinie.

Czynnik Autonomia Relacji w Rodzinie Pochodzenia:

6. Moi rodzice zachęcali członków rodziny, aby uważnie słuchali tego, co drugi ma do powiedzenia.

Ponieważ w prezentowanych badaniach uczestniczyły również osoby poniżej 18. roku

życia oraz większość badanych 17-, 18- i 19-latków nadal mieszka ze swoją rodziną pochodzenia, treść itemów przekształcono w ten sposób, by odwoływały się do terażniejszości (np. stwierdzenie 2. Atmosfera w mojej rodzinie zazwyczaj była nieprzyjemna zamieniono na 2. Atmosfera w mojej rodzinie zazwyczaj jest nieprzyjemna).

Skala Autodeterminacji (*Self-Determination Scale*)

Skala Autodeterminacji (SAD) jest krótką metodą kwestionariuszową, samoopisową, składającą się z 10 pozycji. Została skonstruowana przez Ryana, Deciego i Sheldona w 1996 roku. Jest zbudowana z dwóch podskal – Samoświadomości oraz Postrzeganego Wyboru. Na każdą z nich przypada po 5 itemów. W każdej pozycji są zawarte dwa przeciwstawne twierdzenia – A i B. Pod twierdzeniami jest umieszczona 5-stopniowa skala, gdzie zakreślenie 1 oznacza, że „tylko twierdzenie A jest prawdziwe”, a 5 „tylko B jest prawdziwe”. Oto przykładowa pozycja kwestionariusza:

1. A. Czuję, że robię, to, co sam wybieram.
- B. Czasem czuję, że rzeczy, które robię, nie są moim wyborem.

Tylko A jest prawdziwe

1 2 3 4 5

Tylko B jest prawdziwe

Zadaniem osoby badanej jest ocena, które zdanie jest jej bliższe, lepiej ją opisuje. Skala jest poprzedzona dokładną instrukcją.

Do tej pory Skala Autodeterminacji nie doczekała się polskiej adaptacji, nie ma też polskiego odpowiednika dla tej metody. Na potrzeby badań własnych tłumaczenia metody z języka angielskiego dokonało troje niezależnych tłumaczy o wysokich kompetencjach językowych, zaawansowanej znajomości języka angielskiego oraz znajomości teorii autodeterminacji. Z trzech tłumaczeń wybrano najtrafniejsze dla każdej pozycji kwestionariusza (tłumaczenie poszczególnych pozycji skal w tabeli 1).

By ocenić rzetelność polskiej wersji Skali Autodeterminacji, obliczono wskaźnik rzetelności treściowej testu α -Cronbacha, który wyniósł 0,76. Wskaźnik α standaryzowania był taki sam. W badaniach autorów kwestionariusza wskaźnik α -Cronbacha przyjął zbliżoną wartość równą 0,80 (Beyers i in., 2007).

OSOBY BADANE I PROCEDURA

W badaniach wzięło udział 145 licealistów z dwóch wrocławskich liceów ogólnokształcących i jednego podmiejskiego. Byli to uczniowie drugich i trzecich klas, w wieku 17–19 lat ($M = 17,12$ roku). Wśród badanych było 61 chłopców i 82 dziewczęta, jedna osoba nie oznaczyła płci.

Badani wypełniali kolejno trzy kwestionariusze: Skalę Relacji z Rodzicami, Skalę Rodziny Pochodzenia i Skalę Autodeterminacji. Badanie było anonimowe i dobrowolne, z danych metryczkowych badani mieli oznaczyć jedynie płeć i wiek. Badanie zostało przeprowadzone grupowo w czasie zajęć szkolnych (godzina wychowawcza).

WYNIKI

Autonomia a przywiązanie

Pierwsze z postawionych pytań dotyczyło związku pomiędzy autonomią, rozumianą jako autodeterminacja, a przywiązaniem do rodziców. Przystępując do obliczeń, sprawdzono normalność rozkładów badanych zmiennych. Okazało się, że autonomia, przywiązanie i poprawne relacje rodzinne cechują się rozkładem zbliżonym do normalnego (badanie wykonano testem Kołmogorowa–Smirnowa). Badane zmienne mają charakter ilościowy. W związku z powyższymi faktami uznano, że najważniejszym sposobem zbadania współzależności między zmiennymi będzie obliczenie korelacji r -Pearsona.

Jak wskazuje tabela 1, uzyskano słabe i umiarkowane korelacje pomiędzy wynikami ogólnymi oraz poszczególnymi wymiarami. Spośród otrzymanych wyników korelacje

Tabela 1. Autonomia a przywiązanie: współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy Skalami Przywiązania i Autodeterminacji (n = 139)

	Postrzeganie Wyboru	Samoświadomość	Autodeterminacja – skala pełna
Zaufanie	0,25**	0,36**	0,36**
Komunikacja	0,19*	0,31**	0,29**
Alienacja	-0,38**	-0,38**	-0,45**
Relacje z Rodzicami – skala pełna	0,28**	0,38**	0,39**

* Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

** Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,01$.

o największej sile to korelacje pomiędzy pełną Skalą Autodeterminacji i Skalą Alienacji (-0,45) oraz korelacja pomiędzy pełnymi Skalami Przywiązania i Autodeterminacji (0,39). Tym samym stwierdzono zależność polegającą na tym, że kiedy obniża się poczucie alienacji, wzrasta poziom autonomii. Uzyskane wyniki świadczą również o tym, że im przywiązanie jest bezpieczniejsze, tym wyższy jest poziom autonomii. Hipoteza 1, mówiąca o pozytywnym, liniowym związku pomiędzy autonomią rozumianą jako autodeterminacja a przywiązaniem do rodziców, została potwierdzona.

Autonomia a zdrowie rodziny

Kolejna badana zależność dotyczyła związku pomiędzy postrzeganym zdrowiem rodzi-

ny, mierzonym Skalą Rodziny Pochodzenia, a autonomią rozumianą jako autodeterminacja. Wyniki prezentuje tabela 2.

Do najwyższych uzyskanych korelacji między zmiennymi określającymi zdrowie rodziny i autodeterminację należy korelacja pomiędzy autonomią rozumianą jako autodeterminacja a autonomią relacji w rodzinie pochodzenia (określona czynnikiem Skali Rodziny Pochodzenia – 0,46). Kolejna korelacja o podobnej sile to korelacja pomiędzy zdrowiem rodziny pochodzenia a autonomią rozumianą jako autodeterminacja. Stwierdzono więc zależność, która mówi, że im większe postrzegane zdrowie rodziny pochodzenia, tym wyższy poziom autonomii.

Wyniki przedstawione w tabeli 2 świadczą o istnieniu dodatniej liniowej korelacji pomię-

Tabela 2. Autonomia a zdrowie rodziny: współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy Skalami Zdrowia Rodziny i Autodeterminacji (n = 142)

	Postrzeganie Wyboru	Samoświadomość	Autodeterminacja – skala pełna
Autonomia relacji w rodzinie pochodzenia	0,38*	0,39*	0,46*
Bliskość	0,20*	0,33*	0,31*
Zdrowie Rodziny Pochodzenia – skala pełna	0,30*	0,38*	0,40*

* Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,01$.

dzy wymiarami zdrowia rodziny i autonomii. Hipoteza 2 o istnieniu pozytywnego związku między postrzeganym zdrowiem rodziny a autonomią rozumianą jako autodeterminacja została więc potwierdzona.

Autonomia a czynniki rodzinne w grupie dziewcząt i w grupie chłopców

Podobnie jak przy poszukiwaniu odpowiedzi na poprzednie pytania badawcze również przy trzecim pytaniu zdecydowano się na pomiar korelacji *r*-Pearsona między zmiennymi. W tym przypadku wykonano analizy osobno dla grupy dziewcząt i grupy chłopców (tabele 3 i 4).

W grupie dziewcząt zaobserwowano umiarkowane, pozytywne korelacje między wszystkim badanymi zmiennymi (poza alienacją – gdzie korelacja była umiarkowana, jednak ujemna). Oznacza to, że w grupie dziewcząt możemy mówić o istnieniu zależności polegającej na tym, że im bezpieczniejsze przywiązanie do rodziców i lepsze relacje rodzinne, tym wyższy poziom autonomii.

W grupie chłopców związki pomiędzy wymiarami przywiązania, zdrowia rodziny i autodeterminacji utworzyły nieco inne zależności niż u dziewcząt. I tak, związek między postrzeganiem wyboru a zmiennymi rodzinnymi charakteryzuje się słabą siłą (od 0,02 do 0,22), a nawet dla jednej zmiennej stwierdzono brak związku (między zaufaniem a postrzeganiem wyboru $r = 0,00$). Wyjątkiem jest związek pomiędzy alienacją a postrzeganiem wyboru, który przyjmuje wartość $r = -0,35$. W grupie chłopców uzyskano jednocześnie wskaźniki korelacji o umiarkowanej sile dla zmiennych dotyczących zdrowia rodziny, przywiązania i samoświadomości (będącej składową autodeterminacji) oraz pełnej skali autodeterminacji. Opisane powyżej wyniki pozwalają na stwierdzenie, że istnieje zależność pomiędzy zdrowiem rodziny a autonomią rozumianą jako autodeterminacja, która polega na tym, że im zdrowsza rodzina pochodzenia, tym wyższy poziom autonomii u badanych chłop-

ców. Stwierdza się również, że im bezpieczniejsze przywiązanie chłopców, tym wyższy poziom ich autonomii, a zwłaszcza samoświadomości.

Porównując siłę związków między badanymi zmiennymi w grupie dziewcząt i grupie chłopców, sprawdzono istotność zaobserwowanych różnic w uzyskanych wskaźnikach korelacji. I tak, istotne różnice ($p < 0,05$) występują między współczynnikami korelacji dla związku Zaufanie–Postrzeganie Wyboru (dla grupy dziewcząt $r = 0,36$, dla grupy chłopców $r = 0,00$) oraz dla związku Przywiązanie (skala pełna)–Postrzeganie Wyboru (dla grupy dziewcząt $r = 0,37$, dla grupy chłopców $r = 0,06$) ($p < 0,05$). Różnica w sile współczynników korelacji dla związku Komunikacja–Postrzeganie Wyboru dla grup dziewcząt i chłopców (dla grupy dziewcząt $r = 0,28$, dla grupy chłopców $r = 0,02$) jest bliska istotności statystycznej ($p = 0,06$). Pozostałe różnice w uzyskanych współczynnikach korelacji nie są istotne.

Podsumowując, zależność pomiędzy Przywiązaniem i jego wymiarami (Zaufaniem i Komunikacją) a Postrzeganiem Wyboru występuje przede wszystkim w grupie dziewcząt. Czyli twierdzenie, że im bezpieczniejsze przywiązanie, tym bardziej autonomiczne postrzeganie wyboru, jest prawdziwe w odniesieniu do grupy nastoletnich dziewcząt. W grupie chłopców zależność ta jest słaba.

Płeć a autonomia

Czwarte pytanie badawcze dotyczyło związku pomiędzy płcią badanej młodzieży a autonomią rozumianą jako autodeterminacja. Istotność różnic pomiędzy wynikami dziewcząt i chłopców zbadano testem *t*-Studenta dla prób niezależnych. Wyniki przedstawia tabela 5.

Test *t*-Studenta nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy średnimi wynikami chłopców i dziewcząt na wymiarach autodeterminacji ani na wymiarach przywiązania bądź też postrzeganego zdrowia rodziny. Hipoteza 3 nie została potwierdzona.

Tabela 3. Autonomia a czynniki rodzinne (zdrowie rodziny i przywiązanie) w **grupie dziewcząt**: współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy Skalami Przywiązania, Zdrowia Rodziny Pochodzenia i Autodeterminacji (n = 79)

	Postrzeżenie Wyboru	Samoświadomość	Autodeterminacja – skala pełna
Autonomia relacji w rodzinie pochodzenia	0,45**	0,35**	0,49**
Bliskość	0,24**	0,32**	0,33**
Skala Rodziny Pochodzenia – skala pełna	0,36**	0,35**	0,42**
Zaufanie	0,36**	0,33**	0,41**
Komunikacja	0,28*	0,36**	0,38**
Alienacja	-0,40**	-0,34**	-0,44**
Relacje z Rodzicami – skala pełna	0,37**	0,36**	0,44**

* Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

** Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,01$.

Tabela 4. Autonomia a czynniki rodzinne (zdrowie rodziny i przywiązanie) w **grupie chłopców**: współczynniki korelacji r-Pearsona pomiędzy Skalami Przywiązania, Zdrowia Rodziny Pochodzenia i Autodeterminacji (n = 59)

	Postrzeżenie Wyboru	Samoświadomość	Autodeterminacja – skala pełna
Autonomia relacji w rodzinie pochodzenia	0,22	0,44**	0,39**
Bliskość	0,10	0,32**	0,25
Zdrowie Rodziny Pochodzenia – skala pełna	0,17	0,41**	0,34
Zaufanie	0,00	0,39**	0,24
Komunikacja	0,02	0,22	0,15
Alienacja	-0,35**	-0,50**	-0,51**
Relacje z Rodzicami – skala pełna	0,06	0,42**	0,29*

* Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$.

** Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,01$.

Tabela 5. Płeć a autonomia: test t-Studenta dla Skali Autodeterminacji

	M chłopcy	M dziew- czę- ta	t	df	P	N chłopcy	N dziew- czę- ta	sd	sd	F War- ianc.	P Wa- rianc.
Postrze- ganie wy- boru	18,75	18,07	0,96	139	0,34	59	82	3,53	4,47	1,60	0,06
Samo- świado- mość	19,85	19,48	0,59	139	0,56	59	82	3,63	3,75	1,06	0,81
Autode- termina- cja – skala pełna	38,59	37,55	0,93	139	0,35	59	82	6,08	6,90	1,29	0,31

DYSKUSJA WYNIKÓW

Ponieważ przeprowadzone badania miały charakter korelacyjny, płyną z nich jedynie wnioski o współzmienności cech: pozytywne relacje rodzinne idą w parze z wyższą autonomią (rozumianą jako autodeterminacja) nastolatka.

W bogatej literaturze poświęconej psychologii rozwojowej wielokrotnie podkreśla się pewną pierwotną kolejność kształtowania się relacji przywiązaniowych i autonomii dziecka. Wynika to z samej natury człowieka, zanim bowiem nowo narodzone dziecko będzie w stanie zdobyć pewną samodzielność i odrębność od matki, minie co najmniej kilka lat. Dojrzewanie poznawcze, umożliwiające zdystansowanie się od wpływu rodzicielskiego i osiągnięcie autonomii, trwa przez kolejne lata dorastania. Tak więc w procesie rozwoju najpierw zostaje nawiązana relacja przywiązaniowa, a dopiero później kształtuje się autonomia. Systemowa Teoria Rodziny mówi o tym, że prawidłowo funkcjonujący system rodziny, pierwsze naturalne społeczne środowisko dziecka, jest warunkiem jego zdrowego rozwoju. To w takim systemie dziecko z sukcesem może budować swoją podmiotowość, swoje Ja, czyli podstawę do kształtowania się poczucia autonomii (Namysłowska, 2000).

Być może więc uzyskane wyniki sygnalizują, że postrzegane prawidłowe relacje rodzinne i bezpieczne przywiązanie sprzyjają rozwojowi autonomii u adolescentów. Aby wniosek ten mógł być w pełni uzasadniony, konieczne jest przeprowadzenie badań o charakterze longitudinalnym lub eksperymentalnym, które pozwoliłyby na wnioskowanie przyczynowo-skutkowe.

Odwrotny kierunek zależności, a mianowicie możliwość, że to autonomia nastolatka warunkuje jego pozytywne relacje z rodziną, choć wydaje się zaskakujący, jest psychologicznie prawdopodobny. Związki między rodzicami a dziećmi działają na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Być może te nastolatki, które są bardziej autonomiczne, potrafią nawiązywać ze swoimi rodzicami bardziej satysfakcjonujące relacje.

Autonomia wydaje się na tyle złożonym zjawiskiem, że z pewnością warto poszerzać konteksty, w jakich się ją rozpatruje. Kontekst różnic indywidualnych, do tej pory raczej pomijany w badaniach, może być bardzo interesujący, zwłaszcza badania nad związkiem pomiędzy autonomią a temperamentem. Przyjmując rozumienie autonomii, jakie proponują Ryan i Deci (2000), i temperamentu w ujęciu Strelau i Zawadzkiego (2008), moż-

na sądzić, że autonomią powinny cechować się osoby, które charakteryzuje raczej umiarkowana lub niska reaktywność. Taka zależność mogłaby pojawić się szczególnie w grupach, gdzie środowisko nie sprzyja autonomii. W trudnych warunkach, na przykład gdy rodzice preferują autorytarny styl wychowania i nie wspierają samodzielnych decyzji dorastającego, wierność własnym przekonaniom i wyborom może być trudnym i stresującym zadaniem. Dla osób nisko reaktywnych zachowywanie autonomii może owocować wieloma sytuacjami emocjonalnie zbyt obciążającymi. To, czy nakreślony sposób myślenia o potencjalnym związku autonomii z temperamentem jest prawidłowy i jak miałyby wyglądać zależności pomiędzy autonomią a poszczególnymi cechami temperamentu (opisanymi przez Zawadzkiego i Strelaua), rozstrzygną kolejne planowane badania nad autonomią.

Podsumowując wyniki badań własnych, nie sposób pominąć różnice, jakie zaobserwowano w grupie dziewcząt i grupie chłopców. Co ciekawe, nie pojawiły się żadne istotne różnice ani w poziomie autonomii, ani w stopniu zdrowia rodziny czy też przywiązania, ale w sile związków między badanymi zmiennymi dla grup chłopców i dziewcząt. Patrząc na wyniki chłopców i dziewcząt, łatwo dostrzec, że zależność pomiędzy przywiązaniem a autonomią jest istotnie silniejsza w grupie dziewcząt. Skłania to do refleksji, że być może bezpieczne przywiązanie do rodziców ma większe znaczenie dla rozwoju autonomii rozumianej jako autodeterminacja u dziewcząt niż u chłopców. Wy tłumaczenia dla tego stanu rzeczy można poszukiwać na przykład w różnicach w wychowywaniu. Dziewczętom pozostawia się mniej swobody i okazji do samodzielności niż chłopcom. Można przypuszczać, że dziewczęta jedynie w sprzyjających warunkach rodzinnych otrzymują potrzebne im wsparcie do samodzielnego, wolicjonalnego funkcjonowania. Dostają takie wsparcie, które umożliwia rozwój ich autonomii. Natomiast chłopcy, którzy nie mają dobrych relacji z rodzicami, i tak dostają wystarczająco dużo wolności i przyzwolenie na samodzielne podejmowanie decyzji. W ten sposób rozwijają

swoją autonomię. Takie wytłumaczenie uzyskanego wyniku ma charakter jedynie hipotetyczny. Wyznacza jednak pewien kierunek, w którym można by prowadzić dalsze badania nad autonomią.

Analogicznie do relacji między przywiązaniem a autonomią jednostki układa się zależność pomiędzy komunikacją (jeden z wymiarów przywiązania) a autonomią. Komunikacja określa, na ile chętnie dziecko dzieli się z rodzicami swoimi problemami i na ile rodzice stwarzają mu dogodne warunki do komunikowania swoich uczuć i trudności. U dziewcząt komunikacja jest pozytywnie związana z autonomią rozumianą jako autodeterminacja, podczas gdy u chłopców taki związek właściwie nie występuje ($r = 0,02$). Wyniki sugerują, że być może satysfakcjonująca komunikacja w rodzinie ma większe znaczenie dla rozwoju autonomii u dziewcząt niż u chłopców. Zgodnie z wynikami badania autonomiczne dziewczęta będą chętniej i efektywniej komunikowały się z rodzicami, podczas gdy autonomiczni chłopcy niekoniecznie.

Wnioski te korespondują z pewnymi naturalnymi różnicami płci, dotyczącymi potrzeb interpersonalnych i zdolności werbalnych. Dorastające dziewczęta cechują się lepiej rozwiniętymi zdolnościami werbalnymi i komunikując się z otoczeniem, częściej odwołują się do emocji niż chłopcy. Jak pokazują najnowsze badania, różnice te można zauważyć już u dzieci przedszkolnych (np. Tenenbaum, Ford, Alkhedairy, 2011).

Deborah Tannen, badająca różnice płci w komunikowaniu się, wskazuje, że bardzo często komunikacja mężczyzn i kobiet jest realizowana ze względu na odmienne cele. U kobiet i dziewcząt komunikacja zwykle przyjmuje funkcję więziotwórczą. U mężczyzn częstym motywem komunikacyjnym jest zachowanie, podkreślanie swojego statusu w hierarchii społecznej (Tannen, 1999).

Analizowany wymiar komunikacji, treść zawartych w nim pytań, bardziej odnosi się do kobiecego stylu komunikacyjnego niż męskiego. Być może gdyby wymiar „komunikacja” odwoływałby się również do bardziej „męskiej” funkcji komunikowania się, na przy-

kład mówiłby o tym, że rozmawiając z rodzicami, dziecko czuje, że jest dla nich ważne i że rodzice uważnie je słuchają, wtedy okazałoby się, że również u chłopców komunikacja łączy się z autonomią.

Wydaje się również prawdopodobne, że rozwijając swoją autonomię, chłopcy podążają nieco inną ścieżką niż dziewczęta. Dziewczęta kształtują ją, pozostając w pozytywnym, bliskim kontakcie z rodzicami, aktywnie się z nimi komunikując. Chłopcy, bez względu na to, czy mają pozytywny kontakt z rodzicami, czy też nie, zdobywają autonomię, tworząc więcej „swoich” obszarów życia, którymi nie dzielą się z rodzicami. Na zasadność takiej interpretacji wskazywałyby wnioski płynące z holenderskich badań nad sekretami u nastolatków. W grupie dziewcząt zaobserwowano, że te, które mają gorsze relacje z rodzicami, ukrywają przed opiekunami znacznie więcej informacji niż dziewczęta, które cieszą się zdrowymi relacjami. U chłopców efekt ten występował znacznie rzadziej. Badani chłopcy, bez względu na jakość ich więzi z rodzicami, preferowali utrzymywanie tajemnic (Keijsers i in., 2010).

Wracając do analizy badań własnych, warto też zwrócić uwagę na podobieństwa między wynikami chłopców i dziewcząt. W obu grupach wystąpił pozytywny związek pomiędzy czynnikami rodzinnymi a samoświadomością. W przeprowadzonym badaniu samoświadomość przejawiała się w akceptowaniu własnego ciała, emocji i osiągnięć.

Wiadomo, że informacje zwrotne płynące od najbliższych są dla dziecka jednym z podstawowych elementów do budowania samooceny i tworzenia obrazu własnej osoby. W prawidłowo funkcjonujących systemach rodzinnych dzieci zazwyczaj wytwarzają pozytywne obrazy siebie, ich samoakceptacja i znajomość siebie są pełniejsze. Uzyskany

w badaniu pozytywny związek pomiędzy bezpiecznym przywiązaniem i poprawnymi relacjami rodzinnymi a wysoką samoświadomością wydaje się wpisywać w tę tendencję.

Kolejna zależność wspólna dla chłopców i dziewcząt polega na tym, że im większe jest poczucie alienacji u nastolatków, tym mniejsza jest ich autonomia. Tym samym nastolatki, z pozoru bardziej niezależne i zachowujące duży emocjonalny dystans do rodziców, mogą cechować się słabszą samoświadomością. Młodzież ta w mniejszym stopniu akceptuje siebie i swoje wybory, częściej też odczuwa lęk i smutek (Armsden, Greenberg, 1987). Wszystko to sprawia, że „wyalienowani” adolescentenci mogą być mniej odporni na negatywne wpływy otoczenia. Mogą chętniej przyłączać się do potencjalnie zagrażających grup (np. takich jak sekty) bądź też angażować się w ryzykowne zachowania, jak chociażby zażywanie środków psychoaktywnych (Lee, Bell, 2003).

Zarówno poprawne relacje rodzinne, bezpieczne przywiązanie, jak i autonomia rozumiana jako autodeterminacja wydają się ważnymi czynnikami prawidłowego rozwoju młodego człowieka. Związek pomiędzy tym, jak rodzice odnoszą się do dziecka nastolatka, a jego poczuciem autonomii, pozostawia jeszcze wiele pytań bez odpowiedzi. Przeprowadzone badania wskazują jednak na istnienie pewnych prawidłowości, które znajdują swoje uzasadnienie w teoriach psychologicznych i obserwacjach. Poza interesującymi wynikami na uwagę zasługują też wykorzystane narzędzia. Prosta w użyciu Skala Autodeterminacji zdaje się odpowiadać na istniejącą potrzebę rzetelnego narzędzia do pomiaru autonomii. W celu dalszego wykorzystywania skali w przyszłości należałoby jednak przeprowadzić translację dwustronną metody i adaptację kulturową.

PRZYPIS

¹ Ryan i Deci rozumieją autonomię w dwojaki sposób. Autonomia jako autodeterminacja jest efektem prawidłowego rozwoju człowieka i potencjałem jego zdrowia oraz szczęścia. Autorzy mówią także o autonomii jako o psychologicznej potrzebie, jednak jest to znacznie węższe rozumienie pojęcia autonomii niż autodeterminacja.

BIBLIOGRAFIA

- 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 (5), 427–454.
- Beyers W., Ryan R.M., Soenens B., Vansteenkiste M., Lens W., Luyckx K., Goossens L. (2007), Conceptualizing Parental Autonomy Support: Adolescent Perceptions of Promotion of Independence Versus Promotion of Volitional Functioning. *Developmental Psychology*, 43 (3), 633–646.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chlewiński Z. (1991), *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: „W drodze”.
- Gurba E. (2011), Wczesna dorosłość [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hovestadt A.J., Anderson T.J., Piercy F.P., Cochran S.W., Fine M. (1985), A Family-of Origin-Scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11 (3), 287–297.
- Fajowska-Stanik M. (1999), Polska adaptacja Skali Rodziny Pochodzenia. *Przegląd Psychologiczny*, 42 (3), 51–67.
- Katra G. (2007), Autonomia i aktywność prospektywna jako wyznaczniki podmiotowego i kreatywnego funkcjonowania w okresie dorastania [w:] M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll (red.), *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Keijsers L., Branje S.J.T., Frijns T., Finkenauer C., Meeus W. (2010), Gender Differences in Keeping Secrets From Parents in Adolescence. *Developmental Psychology*, 46 (1), 293–298.
- Lee J., Bell N. (2003), Individual differences in attachment – autonomy configurations: linkages with substance use and youth competencies. *Journal of Adolescence*, 26, 347–361.
- Namysłowska I. (2000), *Terapia rodzin*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Noom M.J., Deković M., Meeus W.H.J. (1999), Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: a double-edged sword? *Journal of Adolescence*, 22, 771–783.
- Płopa M. (2004), *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Ryan M.R., Deci E.L. (2000), Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Strelau J., Zawadzki B. (2008), Psychologia różnic indywidualnych [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sheldon K.M. (1995), Creativity and Self-Determination in Personality. *Creativity Research Journal*, 8, 25–36.
- Sheldon K.M., Ryan M.R., Deci E. (2010), *Self-Determination Scale*. http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/sds_description.php (dostęp: 2.02.2010).
- Szafrńska I. (2008), Autonomia emocjonalna oraz rozumienie i doświadczenie bliskości przez młodzież. *Psychologia Rozwojowa*, 13 (3), 57–65.
- Tannen D. (1999), *Ty nic nie rozumiesz!. Kobieta i mężczyzna w rozmowie*. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Tenenbaum H.R., Ford S., Alkhedairy B. (2011), Telling Stories: Gender Differences in Peers' Emotion Talk and Communication Style. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (4), 707–721.
- Whitaker C.A., Keith D.V. (1981), Symbolic-Experiential Family Therapy [w:] A.S. Gurman, D.P. Kniskern (red.), *Handbook of Family Therapy*. New York: Brunner/Mazel.
- Żechowski C., Bażyńska K., Namysłowska I., Bronowska Z., Siewierska A., Jakubczyk A. (2004), Więzy z rodzicami i rówieśnikami w ocenie młodzieży hospitalizowanej na oddziale psychiatrycznym – badania pilotażowe. *Psychiatria Polska*, XXXVIII (5), 933–945.

ANEKS

Treść Skali Autodeterminacji – wersja oryginalna i przetłumaczona

Skala Autodeterminacji	Self Determination Scale
<p>SAMOŚWIADOMOŚĆ</p> <p>2. A. Czasami moje emocje wydają mi się obce. B. Moje emocje należą do mnie, są integralną częścią mnie.</p> <p>4. A. Czuję, że rzadko jestem sobą. B. Czuję, że zawsze w pełni jestem sobą.</p> <p>6. A. Czasami moje ciało wydaje mi się obce. B. Dobrze się czuję w moim ciele.</p> <p>8. A. Gdy coś osiągnę, często czuję, że to nie moja zasługa. B. Gdy coś osiągnę, zawsze czuję, że to moja zasługa.</p> <p>10. A. Czasem, gdy patrzę w lustro, widzę kogoś obcego. B. Gdy patrzę w lustro, widzę siebie.</p>	<p>SELF AWARENESS</p> <p>2. A. My emotions sometimes seem alien to me. B. My emotions always seem to belong to me.</p> <p>4. A. I feel that I am rarely myself. B. I feel like I am always completely myself.</p> <p>6. A. My body sometimes feels like a stranger to me. B. My body always feels like me.</p> <p>8. A. When I accomplish something, I often feel it wasn't really me who did it. B. When I accomplish something, I always feel it's me who did it.</p> <p>10. A. Sometimes I look into the mirror and see a stranger. B. When I look into the mirror I see myself.</p>
<p>POSTRZEGANY WYBÓR</p> <p>1. A. Zawsze czuję, że robię to, co sam wybieram. B. Czasem czuję, że rzeczy, które robię, nie są moim wyborem.</p> <p>3. A. Wybieram to, co powinienem zrobić. B. Robię to, co powinienem, ale nie czuję, żeby to był mój wybór.</p> <p>5. A. Robię to, co robię, ponieważ mnie to interesuje. B. Robię to, co robię, bo muszę.</p> <p>7. A. Jestem wolny w decydowaniu o tym, co mam robić. B. To, co robię, często nie jest tym, co chcę robić.</p> <p>9. A. Czuję się dość swobodnie, by robić cokolwiek zechcę. B. Często robię rzeczy, których bym sam nie wybrał.</p>	<p>PERCEIVED CHOICE</p> <p>1. A. I always feel like I choose the things I do. B. I sometimes feel that it's not really me choosing the things I do.</p> <p>3. A. I choose to do what I have to do. B. I do what I have to, but I don't feel like it is really my choice.</p> <p>5. A. I do what I do because it interests me. B. I do what I do because I have to.</p> <p>7. A. I am free to do whatever I decide to do. B. What I do is often not what I'd choose to do.</p> <p>9. A. I feel pretty free to do whatever I choose to. B. I often do things that I don't choose to do.</p>

KINGA KALETA*

Institut Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce
Institute of Pedagogy and Psychology, Jan Kochanowski University, Kielce
e-mail: k_kaleta@wp.pl

Ocena powodzenia małżeństwa rodziców a style interpersonalnego funkcjonowania młodzieży

Evaluating of parents' marital success and adolescents' styles of interpersonal functioning

Summary. The objective of this study was to analyze family mechanisms in the development of adolescents' social functioning. It focused on the relation between father and mother. It was assumed that those subjects who assess their parents' marital quality as low are more hostile in interpersonal situations, while individuals who perceive high marital satisfaction in their parents display a more pro-social behaviour. .

The Marital Satisfaction Scale by M. Braun-Gałkowska (1985) with a modification by A. Gałkowska (1999) and the Interpersonal Style Scale by J.M. Stanik (1994a; 1994b) were used in the study. 344 adolescents were examined. The results of the correlation indicated that there is a connection between the perceived parents' marital quality and the social functioning of young people in the following styles: cooperative-overconventional, docile-dependent and self-effacing-masochistic, as well as realism and pessimism in interactions (a weak correlation, but a significant one).

Moreover, the division into groups of respondents as regards their assessment of their parents' marriage (as low, average and highly successful) and the analysis of variance (ANOVA) allowed to capture the specificity of the interpersonal functioning of each. Those respondents who perceived their parents as the most satisfied with their relationship turned out to be the most pro-social and independent, while those who evaluated their parents' relationship the lowest turned out to be the least friendly towards others, and the most pessimistic. These results support the hypothesis, but only in some styles the differences were statistically significant (in cooperative-overconventional and docile-dependent styles, and pessimism scale).

Słowa kluczowe: adolescencja, percepcja jakości małżeństwa rodziców, style interpersonalnego funkcjonowania

Key words: adolescence, perception of the quality of the parents' marriage, styles of interpersonal functioning

WPROWADZENIE

Okres dorastania charakteryzuje się niezwykle intensywnością zmian w zakresie relacji interpersonalnych, zarówno rówieśniczych, jak i z dorosłymi. Postępujący rozwój biolo-

giczny i poznawczy skłania młodego człowieka do tworzenia bliskich związków z rówieśnikami, przy jednoczesnej separacji od rodziców (Łapiński, 1988; Wycisk, Ziółkowska, 2010). W tym procesie decydującego znaczenia nabierają takie aspekty społeczne-

go funkcjonowania młodzieży, jak: samoocena (Gecas, Schwalbe, 1986), poczucie bezpieczeństwa (Wałęcka-Matyja, 2010), poczucie więzi z ludźmi (Kobak, Sceery, 1988), osamotnienie (Dołęga, 2003; Kaleta, 2009), nieśmiałość (Borecka-Biernat, 2001), otwartość (Niebrzydowski, 1988), kompetencje interpersonalne (Strzelczyk-Muszyńska, 2010), strategie radzenia sobie w społecznej sytuacji trudnej (Borecka-Biernat, 2010; Lohman, Jarvis, 2000), status socjometryczny (Matza, Kupersmidt, Glenn, 2001), społeczna aktywność, pewność siebie, tendencja do konfrontacji w konfliktach, siła przebicia w roli kierowniczej, optymizm (Doliński, 2004) oraz zachowania agresywne (Poraj, 2009).

Obecne w literaturze przedmiotu ujęcia koncentrują się na pojedynczych wymiarach funkcjonowania adolescenta w relacjach, natomiast w okresie dorastania coraz wyraźniej zaznacza się całościowy zindywidualizowany repertuar zachowań w kontaktach z innymi. Koncepcją, która pozwala na analizę funkcjonowania w relacjach, jest podejście bazujące na interpersonalnej teorii osobowości (Leary, 1957). Zgodnie z nią w kontakcie z inną osobą jednostka zawsze uruchamia trzy obszary wiedzy: świadomość siebie samej, świadomość istnienia tej drugiej osoby oraz tego, w jaki sposób jest postrzegana przez tę drugą osobę. Dlatego wchodząc w różne kontakty społeczne, nie zachowuje się za każdym razem inaczej, lecz preferuje pewne stałe sposoby interpersonalnego funkcjonowania (tzn. określone zachowania występują u niej bardzo często, inne rzadko lub nie występują wcale). Ten względnie stały repertuar zachowań, oparty na wiedzy dotyczącej siebie i innych, jest zwany stylem społecznego funkcjonowania (Stanik, 1977).

Uwzględniając wspomniane elementy samoświadomości i opierając się na obszernym materiale badawczym, Timothy Leary (1957) wypracował system klasyfikacji zachowań interpersonalnych, które można opisać w dwóch krzyżujących się wymiarach – kontroli oraz ustosunkowania emocjonalnego (Stanik, 1994a; 1994b; por. Argyle, 1991; Cieślak, 1988; Pomianowski, 1988; Ziemska, 1969).

Model uwzględnia również zróżnicowane nałożenie obu wymiarów w konkretnym zachowaniu społecznym, dlatego kontrola rozciąga się od dominacji przez autonomię do uległości, a wymiar afiliacji obejmuje nastawienie przyjazne, następnie obojętność czy ambiwalencję po odrzucanie drugiej osoby i wrogość. Leary wyodrębnił 16 stylów tworzących kolowe kontinuum, z których 8 charakteryzuje normę w zachowaniu, a 8 patologię. Utrwalony wzorzec tych zachowań, o charakterystycznym dla każdego nasyceniu komponentów kontroli i afiliacji, może być przedmiotem oceny psychologicznej (Stanik, 1980).

Wiedza dotycząca siebie oraz tego, jak postrzegają nas inni, kształtuje się w toku rozwoju jednostki (zob. Stanik, 1977), tworząc względnie stabilną postawę wobec ludzi. Oprócz czynników osobowościowych wśród uwarunkowań tego procesu wskazuje się również zmienne środowiskowe, zwłaszcza związane z naturą interakcji rodzinnych. Szczególna rola przypada tu rodzicom i jakości ich wzajemnej relacji, od której uzależnione jest funkcjonowanie całej rodziny oraz poszczególnych jej członków (Field, 1996; Minuchin, 1974; Rostowski, 1987a; Satir, 2000a; 200b; por. Obuchowska, 2008).

Do określenia tego, czy dany związek małżeński funkcjonuje prawidłowo, używa się obecnie terminów takich jak: szczęście małżeńskie, sukces, powodzenie, satysfakcja czy jakość, przy czym dominuje pogląd, że miarą zadowolenia z małżeństwa jest nie tyle jego zgodność z modelem idealnego związku, ile pozytywna ocena funkcjonowania tej relacji, partnera oraz spełnienia własnych oczekiwań związanych z małżeństwem (Braun-Gałkowska, 1985; Janicka, 1991; Janicka, Niebrzydowski, 1994; Lisowski, 1984; Rostowski, 1987b; Sęk, 1985).

W świetle badań małżonkowie zadowoleni i niezadowoleni ze związku przejawiają odmienne cechy i zachowania w kontaktach wzajemnych, jak również z dalszym otoczeniem. Odmienne funkcjonowanie diad o różnej jakości dostarcza z kolei zróżnicowanego doświadczenia społecznego wychowywanym w rodzinie dzieciom. Dotyczy to sposobów

nawiązywania i podtrzymywania interakcji, komunikacji, tożsamości, potrzeby afiliacji i autonomii, wzorów zachowania i postrzegania rzeczywistości społecznej, w tym określonego nastawienia uczuciowego wobec siebie i ludzi oraz tendencji do przyjmowania dominującej lub submisyjnej roli w kontaktach (zob. Field, 1996; Minuchin, 1974; Pomianowski, 1988; Rostowski, 1987a; Stanik, 1980; Kaźmierczak, Plopa, 2008).

Jakość relacji małżeńskiej może być oceniana nie tylko przez samych małżonków, ale również przez osoby spoza diady i w przypadku wychowywanych w rodzinie dzieci właśnie ten obraz, a nie obiektywna ocena czy też ocena dokonana przez samych małżonków, ma zasadnicze znaczenie dla ich funkcjonowania.

PROBLEM

Celem niniejszego opracowania jest próba ustalenia związku pomiędzy oceną małżeństwa rodziców a stylem interpersonalnego funkcjonowania młodzieży.

Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że wyższy poziom małżeńskiej satysfakcji z relacji, niższy poziom konfliktów i dobra komunikacja między rodzicami były związane z wyższym poziomem uspołecznienia dziecka, natomiast dzieci, których rodzice byli niezadowoleni z małżeństwa, wielokrotnie w badaniach ujawniały gorsze przystosowanie w relacjach. Dotyczyło to między innymi takich spraw, jak: nawiązywanie kontaktów, zaufanie do innych, przyjazny stosunek, samotność, dystans, zawziętość, konfrontacyjny lub agresywny styl zachowań (Fishman, Meyers, 2000; Forehand i in., 1986; Gałkowska, 1999; 2002; Harold, Conger, 1997; Henderson, Sayer, Horne, 2003; Howes, Markman, 1989; Jaycox, Repetti, 1993; Matza, Kupersmidt, Glenn, 2001; zob. Kaleta, 2011b). Na tej podstawie przyjęto hipotezę ogólną o istnieniu zależności między jakością małżeństwa rodziców a stylem interpersonalnego funkcjonowania dorastających dzieci oraz hipotezy szczegółowe:

H1. Młodzież oceniającą nisko jakość małżeństwa rodziców cechuje bardziej wrogie ustosunkowanie do innych.

H2. Młodzież oceniająca małżeństwo rodziców jako udane charakteryzuje się bardziej prospołecznym ustosunkowaniem.

Teza dotycząca wpływu subiektywnego obrazu środowiska na rozwój psychiczny człowieka zdecydowała o ujmowaniu relacji rodzinnych w percepcji dziecka. Dodatkowe argumenty za takim ujęciem przynoszą badania pokazujące, że te same zachowania w rodzinie są różnie oceniane przez każdego z członków (Schwarz, Barton-Henry, Pruzinsky, 1985; Matuszewska, 1989; Mroziak, 1995), a ocena ta zawsze tworzy niepowtarzalny obraz rodziny (Gaylord, Kitzmann, Coleman, 2003), przy czym dla dzieci większe znaczenie ma ich własna percepcja zachowań na przykład rodziców niż ocena tych zachowań dokonywana przez samych rodziców (Gecas, Schwalbe, 1986; Matza, Kupersmidt, Glenn, 2001).

BADANIA WŁASNE

Badaniami objęto młodzież z ostatnich i przedostatnich klas szkół średnich (w liceach ogólnokształcących, profilowanych, technikach oraz szkołach zawodowych) w wieku 17–20 lat. Badania miały charakter grupowy, były prowadzone na terenie szkół, w grupach klasowych, w wybranych miastach województwa świętokrzyskiego oraz mazowieckiego. Ogółem przebadano 386 osób, z czego odrzucono – ze względu na niekompletność – kilkadziesiąt protokołów. Do ostatecznej analizy zakwalifikowano 344 osoby, w tym 217 dziewcząt (63,1%) i 127 chłopców (36,9%). Badania przeprowadzono w szkołach miejskich, jednak wśród respondentów najwięcej pochodziło ze wsi, stanowiąc 52,3%. Mieszkańcy małych i dużych miast stanowili podobny odsetek badanych – odpowiednio 25,5% oraz 22,3%.

W celu określenia jakości małżeństwa rodziców zastosowano Skalę Powodzenia Małżeństwa (SPM) skonstruowaną przez Marię Braun-Gałkowską (1985), w wersji zmodyfikowanej przez Agnieszkę Gałkowską (1999). Jest ona metodą służącą do oceny powodzenia małżeństwa przez samych małżonków.

Składa się z dwóch części zawierających po 46 identycznych twierdzeń, które tworzą listę warunków zadowolenia z małżeństwa, występujących potocznie w społeczeństwie i w literaturze naukowej na ten temat. W części pierwszej badani są proszeni o podkreślenie dowolnej liczby twierdzeń prawdziwych dla własnego małżeństwa, a w części drugiej o podkreślenie tych, które ich zdaniem dotyczą najważniejszych warunków powodzenia małżeństwa. W ten sposób uzyskuje się dwa subiektywne obrazy: własnego małżeństwa osoby badanej i małżeństwa – jej zdaniem – idealnego. Porównanie obu list prowadzi do określenia wskaźnika powodzenia małżeństwa w zakresie od 0 do 100.

Zmodyfikowana wersja Skali Powodzenia Małżeństwa pozwala na ocenę powodzenia małżeństwa nie przez samych małżonków, lecz przez ich dzieci. Na jednej liście osoba badana zaznacza te cechy, które jej zdaniem charakteryzują małżeństwo jej rodziców, na drugiej zaś ważne – według niej – aby małżeństwo w ogóle było udane i szczęśliwe. Uzyskany wskaźnik powodzenia małżeństwa rodziców jest subiektywną miarą oceny jakości tej relacji przez osoby spoza diady małżeńskiej. Rzetelność tej wersji skali (procedura test-retest) wyniosła $r = 0,83$.

Do oceny stylu interpersonalnego młodzieży zastosowano kwestionariusz zwany Skalą Ustosunkowań Interpersonalnych (SUI), skonstruowany – na gruncie koncepcji Leary’ego – przez Jana M. Stanika (1994a; 1994b). Kwestionariusz ten składa się z 12 podskal, z czego podskale 1–8 odpowiadają stylom z zakresu normy w modelu kołowym: 1) styl kierowniczo-autokratyczny, 2) styl podtrzymująco-przesadnie opiekuńczy, 3) styl współpracująco-przyjacielski, 4) styl uległo-zależny, 5) styl wycofująco-masochistyczny, 6) styl buntowniczo-podejrzliwy, 7) styl agresywno-sadystyczny, 8) styl współzawodnicząco-narcystyczny. Dodatkowo w wyniku analizy czynnikowej uzyskano cztery dodatkowe podskale, a należą do nich: 9) samoakceptacja (niska), 10) kłamstwo, 11) zaradność, realizm, względna autonomia, 12) pesymizm, bezradność, „wołanie o pomoc”. Wskaźniki rzetel-

ności poszczególnych skal wynosiły od 0,69 do 0,89. Rozpatrując poszczególne segmenty Skali Ustosunkowań Interpersonalnych, autor wydzielił również trzy funkcjonalne konfiguracje profili (Stanik, 1994; 1994b): skale prospołeczne (skale 2, 3, 4, 11), syndrom wrogości (skale 5, 6, 7) oraz syndrom egocentryzmu (skale 1, 8, 9).

ANALIZA I INTERPRETACJA UZYSKANYCH WYNIKÓW

W pierwszej kolejności zostaną przedstawione związki między oceną jakości małżeństwa rodziców a stylem interpersonalnego funkcjonowania młodzieży. Ta część ma na celu weryfikację hipotezy ogólnej o istnieniu związku między zmiennymi. Następnie zostaną przedstawione różnice w wynikach Skali Ustosunkowań Interpersonalnych w wyodrębnionych grupach badanych, co pozwoli na weryfikację hipotez szczegółowych.

W tabeli 1 przedstawiono wyniki analizy korelacyjnej pomiędzy Skalą Powodzenia Małżeństwa a podskalami Skali Ustosunkowań Interpersonalnych.

Korelacje okazały się słabe, ale istotne w przypadku stylu współpracująco-przyjacielskiego, uległo-zależnego i wycofująco-masochistycznego, a także w skali realizmu i pesymizmu. Zatem im wyższa ocena jakości relacji małżeńskiej rodziców, tym bardziej pozytywne, afiliatywne nastawienie młodzieży do partnera interakcji oraz gotowość do kompromisu czy podporządkowania w sytuacji niezgodności działań, a mniejsza skłonność do zachowań odznaczających się submisywnością z podtekstem wrogości, tzn. odrzucania siebie i drugiej osoby.

Powodzenie diady małżeńskiej okazało się też dodatnio skorelowane z zaradnością, realizmem, względną autonomią, a ujemnie – z bezradnością, pesymizmem, negatywną oceną własnego miejsca w życiu oraz związanym z tym nieprzychylnym stosunkiem do innych ludzi.

Tabela 1. Współczynniki korelacji r-Pearsona między oceną jakości małżeństwa rodziców a stylami interpersonalnego funkcjonowania młodzieży

Podskale SUI	Ocena jakości małżeństwa rodziców
Styl kierowniczo-autokratyczny	0,069
Styl podtrzymująco-opiekuńczy	0,078
Styl współpracująco-przyjacielski	0,143**
Styl uległo-zależny	0,193**
Styl wycofująco-masochistyczny	-0,112*
Styl buntowniczo-podejrzliwy	-0,060
Styl agresywno-sadystyczny	0,059
Styl współzawodnicząco-narcystyczny	-0,045
Skceptacja (-)	-0,091
Kłamstwo	-0,031
Realizm	0,124*
Pesymizm	-0,187**

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Różnice w Skali Ustosunkowań Interpersonalnych w wyróżnionych grupach młodzieży

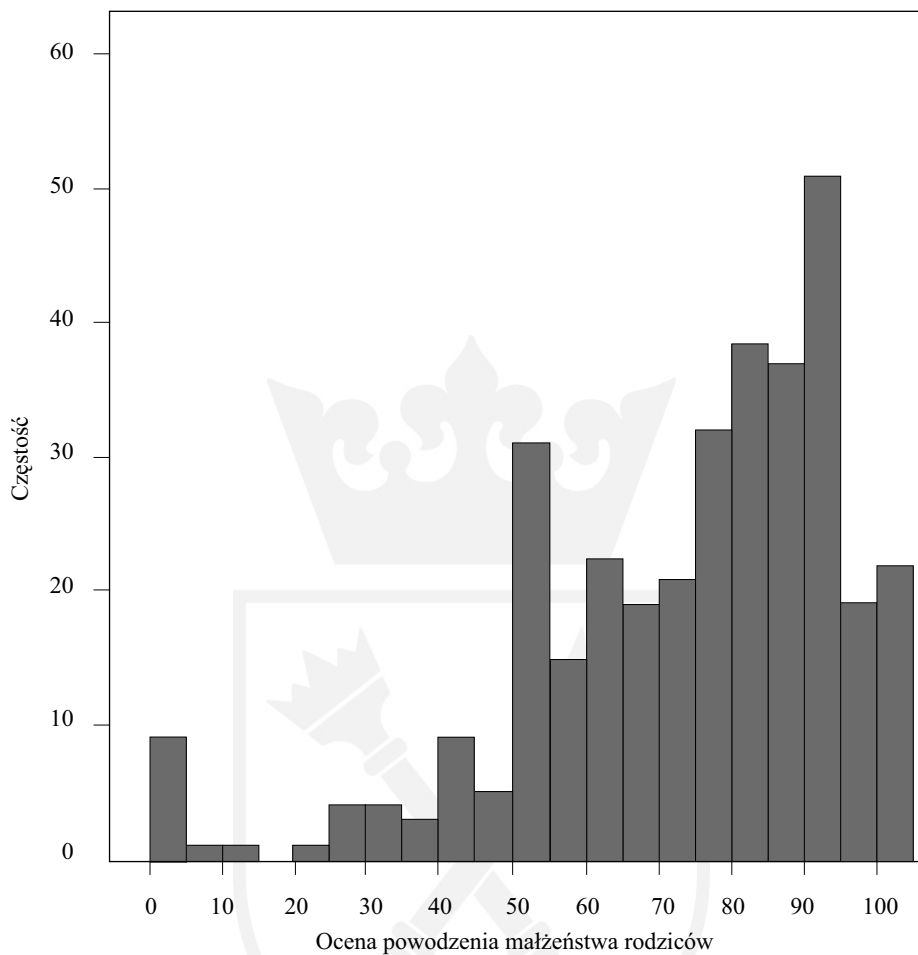
W celu dalszej eksploracji związków między zmiennymi dokonano podziału badanych na grupy ze względu na różną ocenę funkcjonowania małżeństwa rodziców, co jest procedurą często stosowaną w przypadku Skali Powodzenia Małżeństwa. W referowanych badaniach średnia w Skali Powodzenia Małżeństwa wyniosła $M = 73,1$, odchylenie standardowe $SD = 22,28$, a rozkład wyników nie jest zgodny z rozkładem normalnym (większa liczba badanych jest skłonna oceniać małżeństwo rodziców jako udane – wykres 1), co nie pozwala na zastosowanie kryteriów wyodrębnienia grup zaproponowanych przez autorkę metody (Braun-Gałkowska, 1992).

Korzystając z dotychczasowych doświadczeń w stosowaniu Skali Powodzenia Mał-

żeństwa (Gałkowska, 1999), zdecydowano się w takiej sytuacji na dokonanie nowego podziału, wykorzystując odchylenie ćwiartkowe. W konsekwencji wyróżniono trzy grupy badanych: oceniających jakość małżeństwa rodziców jako niską (N), przeciętną (P) i wysoką (W). Po takiej procedurze liczebności w poszczególnych grupach, z uwzględnieniem zakresów wyniku w Skali Powodzenia Małżeństwa oraz jej średniej i odchylenia standardowego, przedstawiono w tabeli 2.

Uzyskane grupy istotnie różnią się w wyniku Skali Powodzenia Małżeństwa, co potwierdziła przeprowadzona analiza wariancji ($F(2, 341) = 539,456$, $p < 0,001$), a porównania wielokrotne wykazały różnice w wyniku SPM między wszystkimi grupami, co umożliwia dalsze analizy.

W wyodrębnionych – ze względu na ocenę małżeństwa rodziców – grupach wyniki dotyczące stylów i różnice między nimi przedsta-



Wykres 1. Rozkład wyników w Skali Powodzenia Małżeństwa w badanej próbie

Tabela 2. Podział badanych na grupy ze względu na ocenę jakości małżeństwa rodziców

Ocena małżeństwa rodziców	N	Skala Powodzenia Małżeństwa			
		M	SD	Minimum	Maksimum
Niska	90	42,86	17,88	0	60,00
Przeciętna	167	77,83	8,35	60,61	90,48
Wysoka	87	95,43	3,20	90,63	100,00
Ogółem	344	73,13	22,28	0	100,00

wiąją się tak, jak podano w tabeli 3. Podobnie jak w dotychczasowej praktyce badawczej (zob. Różańska-Kowal, 2000; Stanik, 1994a; 1994b) posłużono się średnimi surowymi wynikami Skali Ustosunkowań Interpersonalnych. Różnice między grupami obliczono ana-

lizą wariacji (ANOVA). Nie zaprezentowano wyników z uwzględnieniem płci, gdyż interakcja zmiennych powodzenia małżeństwa rodziców i płci badanych nie miała znaczenia dla zróżnicowania wyników Skali Ustosunkowań Interpersonalnych.

Tabela 3. Porównanie wyników w SUI wśród badanych odmiennie oceniających powodzenie małżeństwa rodziców

Podskale SUI	Ocena jakości małżeństwa rodziców						ANOVA	
	niska		przeciętna		wysoka		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Styl kierowniczo-autokratyczny	4,99	3,03	5,21	2,77	5,63	2,90	1,162	0,314
Styl podtrzymująco-opiekuńczy	7,74	2,80	7,86	2,71	7,75	2,59	0,087	0,917
Styl współpracująco-przyjacielski	6,45	2,44	6,78	2,26	7,33	2,39	3,268 N-W	0,039
Styl uległo-zależny	8,09	2,62	8,99	2,51	9,38	2,48	6,188 N-W, N-P	0,002
Styl wycofująco-masochistyczny	4,26	2,75	3,99	2,79	3,41	2,55	2,255	0,106
Styl buntowniczo-podejrzliwy	2,43	2,32	2,20	2,46	2,14	2,36	0,371	0,690
Styl agresywno-sadystyczny	3,61	2,55	3,88	2,76	4,23	2,54	1,216	0,297
Styl współzawodnicząco-narcystyczny	5,51	2,87	5,19	2,87	5,06	2,92	0,582	0,560
Akceptacja (-)	6,29	3,56	5,77	3,51	5,42	3,53	1,364	0,257
Kłamstwo	2,58	2,41	2,50	2,23	2,36	2,08	0,236	0,790
Realizm	6,24	2,92	6,23	2,95	6,89	2,82	1,669	0,190
Pesymizm	3,76	3,02	2,84	2,89	2,47	2,49	5,039 N-W, N-P	0,007

Oznaczenia dotyczące różnic pomiędzy grupami:

N-W: małżeństwo oceniane jako nieudane – małżeństwo oceniane jako wysoko udane

N-P: małżeństwo oceniane jako nieudane – małżeństwo oceniane jako przeciętnie udane

Jak pokazuje tabela 3, jakość małżeństwa rodziców istotnie różnicuje badanych w stylu współpracująco-przyjacielskim i uległo-zależnym oraz w skali pesymizmu. Poniżej dokładniej opisano wyniki, korzystając z charakterystyki składowych Skali Ustosunkowań Interpersonalnych.

Styl współpracująco-przyjacielski

W tej podskali najwyższą średnią uzyskali badani oceniający małżeństwo swoich rodziców jako najbardziej udane, najniższą – jako nieudane, a średnie tych grup różnią się istotnie od siebie ($p < 0,043$). Dzieci najlepiej oceniające małżeństwo swoich rodziców przejawiają zatem w najwyższym stopniu afiliatywne nastawienie do drugiej osoby, z podtekstem submisji. Kluczem do tego jest współpraca oparta na uczuciu oraz kompromis, w którym utrzymanie harmonii jest ważniejsze dla danej osoby niż wyróżnianie się. Zachowania typowe dla tego stylu mają tendencję do nakłaniania innych, aby byli popierający i przyjaźni.

Potomstwo rodziców o nieudanej relacji w istotnie niższym stopniu jest skłonne zachęcać innych do współpracy i do nawiązywania takich kontaktów społecznych, w których zasadniczą płaszczyzną interakcji społecznej stanowi syntonია uczuciowa.

Styl uległo-zależny

Najwyższą średnią uzyskała młodzież najlepiej oceniająca jakość małżeństwa rodziców i wynik ten jest istotnie wyższy od średniej respondentów oceniających relację rodziców przeciętnie ($p < 0,022$) i nisko ($p < 0,004$). Ponownie dorastające dzieci oceniające rodziców jako zadowolonych z małżeństwa przejawiają w swoim zachowaniu wobec innych najsilniejszą tendencję do submisyjności połączonej z pozytywnym ustosunkowaniem. Młodzież ta jest skłonna do manifestowania podziwu, szacunku i zaufania, co ma na celu nakłanianie innych do zachowań kierujących i odpowiedzialnych, na przykład służących poradą, pomocą i wsparciem.

Badani z pozostałych grup w mniejszym stopniu ujawniają chęć nawiązywania kontak-

tów społecznych odznaczających się uległością i podporządkowaniem. Szczególnie przy najniższej jakości relacji rodziców najmniej nasilone są zachowania młodzieży wyrażające gotowość do bycia wiernym, podległym, ochranianym przez innych.

Pesymizm

Najwyższym pesymizmem wykazali się badani najniżej oceniający małżeństwo rodziców, a ich średnia okazała się istotnie niższa od wyników uzyskanych przez młodzież postrzegającą relację między matką a ojcem jako udaną ($p < 0,011$) i przeciętnie udaną ($p < 0,040$).

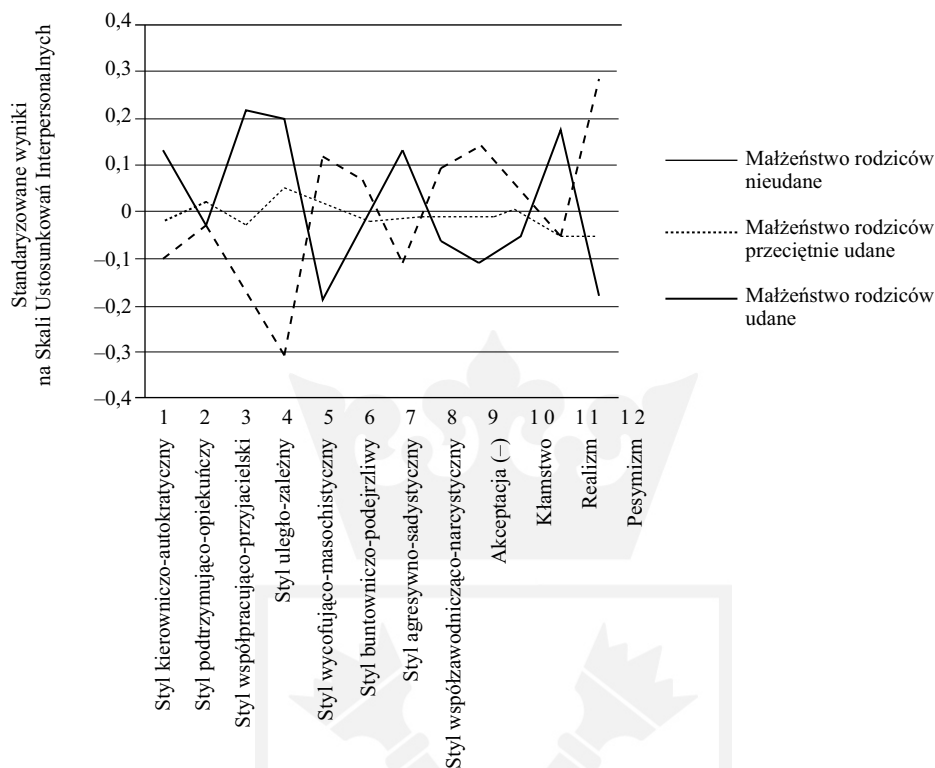
Pierwsza wymieniona grupa w najwyższym stopniu charakteryzuje się bezradnością i pesymizmem, jest mało aktywna społecznie, podejrzliwa i napięta, a w kontaktach przewiduje głównie przeszkody oraz niepowodzenia. Z kolei badani przeciętnie i wysoko oceniający relację rodziców są mniej skłonni do negatywnej oceny własnych możliwości i działań w życiu społecznym.

Specyfika interpersonalnego funkcjonowania młodzieży odmiennie oceniającej jakość małżeństwa rodziców

Dla zobrazowania określonej konfiguracji wyników w Skali Ustosunkowań Interpersonalnych w poszczególnych typach rodzin sporządzono wykresy profili, co ilustruje wykres 2. Ze względu na niejednakową liczbę itemów w podskalach wykresy te sporządzono w jednostkach standaryzowanych z, które pozwalają na porównania intragrupowe i odniesienia do średniej dla całej grupy ($M = 0$ z).

Styl interpersonalnego funkcjonowania młodzieży nisko oceniającej jakość małżeństwa rodziców

Profil funkcjonowania społecznego w tej grupie jest dość spójny: dominują w nim skale zaliczane do syndromu wrogości, tj. styl wycofująco-masochistyczny oraz buntowniczo-podejrzliwy, a także skala pesymizmu i braku akceptacji. Najniżej zaś plasują się takie skale prospołeczne, jak styl współpracująco-



Wykres 2. Konfiguracje stylów interpersonalnego funkcjonowania młodzieży odmiennie oceniającej małżeństwo rodziców

-przyjacielski i uległo-zależny. Taka konfiguracja oznacza, że osoby postrzegające relację rodziców jako nieudaną w mniejszym stopniu akceptują siebie i innych, są bardziej wrogo ustosunkowane, co mogą wyrażać poprzez wycofanie, poniżanie własnej osoby, nadmierne poddanie się innym, bojaźń w stosunku do innych bądź też poprzez bunt, cynizm, zawziętość czy niekonwencjonalne zachowanie.

Zatem jakość rodzinnych interakcji ma związek z jakością społecznych więzi adolescentów poza rodziną, co Ming Cui, Rand D. Conger, Chalandra M. Bryant, Glen H. Elder (2002) interpretują w świetle teorii społecznego uczenia się i teorii przywiązania. Rodzice jako odrębne jednostki, a szczególnie w odniesieniu do siebie nawzajem, są postrzegani przez dziecko jako modele zachowań pojawiających się w nieudanym małżeństwie.

W małżeństwach o bardzo niskiej jakości, będących w kryzysie, pojawiają się takie zachowania, jak: krytyka odnosząca się do osobowości współmałżonka, a nie tylko do konkretnej sytuacji czy zachowania, pogarda, zachowania obronne utrudniające komunikację na każdym poziomie, niemy opór (ignorowanie, dystansowanie się) oraz ciągle rozpamiętywanie krzywd doznanych w małżeństwie (Crane, 2002; por. Płopa, 2005). Stałe obserwowanie takich zachowań rodziców prowadzi do powstania ich uogólnionych symbolicznych reprezentacji. Dlatego dzieci zarazem oczekują podobnego traktowania przez bliskich i przyjaciół, jak i same ujawniają podobne zachowania. Ich głównym motywem jest odpieranie dezaprobaty, toteż powtarzają zachowania subiektywnie najbardziej do tego odpowiednie („bezpieczne” – Stanik, 1977: 270). Wynikający zaś ze starszego zaangażowania

żowania niezadowolonych małżonków, większego dystansu między nimi brak wzajemnego wspierania się czy innych działań podsygnalizowanych empatią decyduje o tym, że dziecko nie nabywa wartościowych doświadczeń w zakresie zachowań prospołecznych (Bronfenbrenner, 1970b).

Związek niskiej jakości małżeństwa rodziców ze stylem interpersonalnego funkcjonowania młodzieży można ponadto wyjaśnić obecnością dodatkowych czynników. Wiąże one badane zmienne w ten sposób, że zachowanie dziecka jest reakcją nie tyle na niską jakość relacji między rodzicami, ile na inne czynniki implikowane taką niską jakością diady, jak na przykład depresja rodziców (Fishman, Meyers, 2000) oraz konflikt małżeński (Emery, O'Leary, 1982). Depresyjny rodzic dostarcza modelu osoby wycofującej, odrzucającej, jest skąpy w okazywaniu ciepła (Tyra, 2000), szczególnie depresja matki koreluje z problemami w zachowaniu dziecka (Forehand i in., 1986). Również wysoki poziom konfliktu między rodzicami wielokrotnie okazał się w badaniach powiązany z problemami w zachowaniu dzieci (Fauber i in., 1990). Zatem zarówno depresyjny nastrój rodziców, jak i konflikty między nimi utrudniają rozwijanie pozytywnego ustosunkowania do siebie i innych.

Dodatkowych wyjaśnień może dostarczyć tzw. hipoteza „rozszerzania się” (*spillover hypothesis*; Erel, Burman, 1995), zgodnie z którą interakcje, zachowania, emocje z jednej relacji zostają przeniesione na inną relację. Nieudany związek małżeński sprzyja pogorszeniu relacji któregoś lub obojga rodziców z dzieckiem, ponieważ rodzice żyjący w niezgodzie między innymi stosują nieoptymalne techniki rodzicielskie. Ostatecznie dziecko w relacji z rodzicem nie doświadcza wsparcia i bliskości, lecz opuszczenia, zagrożenia czy wrogości. Nie ma też zapewnionych adekwatnych wzmocnień dla swoich działań społecznych, przez co proces socjalizacji może być zakłócony.

Proces rozszerzania się może być również wyjaśniony mechanizmami opisanymi w teorii systemowej, które mówią o tzw. obchodzeniu konfliktów (Minuchin, 1974), roli koźła ofiarnego w rodzinie (Radochoński, 1987;

Rostowski, 1987a; Simon, Stierlin, 1998) czy triangulacji (Płopa, 2005; Goldenberg, Goldenberg, 2006). Odnosi się to do sytuacji, w której rodzice próbują rozwiązać konflikt, doszukując się lub wyolbrzymiając problemy dziecka i odwracając tym samym uwagę od napięcia między nimi. Dziecko może nawet inicjować lub eskalować trudności, aby odsunąć rodziców od małżeńskiego konfliktu. Prowadzi to do odrzucenia dziecka przez rodziców, co z kolei prawdopodobnie skutkuje wzrostem problemów w ujawnianym przez nie zachowaniu (Fauber i in., 1990) i w ten sposób podtrzymywana jest cyrkularność zachowań w rodzinie. Zatem jakość relacji rodziców wpływa na zachowanie dziecka i jednocześnie funkcjonowanie dziecka przenosi się na relację małżeńską.

Spośród wszystkich grup młodzież negatywnie oceniającą małżeństwo rodziców cechuje najmniej korzystna konfiguracja mogąca sugerować pewne trudności, choć należy pamiętać, że nie we wszystkich podskalach wystąpiły różnice istotne statystycznie.

Styl interpersonalnego funkcjonowania młodzieży przeciętnie oceniającej jakość małżeństwa rodziców

Profil stylu interpersonalnego funkcjonowania młodzieży z tej grupy w porównaniu z pozostałymi jest mniej wyraźny – wyniki oscylują wokół średniej dla wszystkich respondentów. W konfiguracji skal nieco wyraźniej zaznaczają się: styl uległo-zależny, wycofująco-masochistyczny i podtrzymująco-opiekuńczy. Niżej plasują się skale realizmu i pesymizmu.

Styl uległo-zależny oraz podtrzymująco-opiekuńczy należą do skal prospołecznych, wskazują zatem na względną tendencję grupy z rodzin nadopiekuńczych do uruchamiania wobec innych ludzi zachowań raczej społecznie pożądanym, co może być skutkiem wystarczająco dobrej atmosfery między rodzicami. Skłonności afiliatywne są związane z pragnieniem uzyskania ochrony i wsparcia, ale też opiekowania się innymi.

Jednocześnie badani z omawianej grupy bywają nieufnie nastawieni, niepewni co do

intencji innych, co skłania ich do submisji, z domieszką wrogości. Ich styl może cechować samowyrzeczenie się poprzez posłuszeństwo, poddanie i manifestowanie skromności, nieśmiałości, bojaźni. Taka nadmierna ostrożność i nieufność może być związana ze środowiskiem rodzinnym i wynikać z pojawiających się nieoczekiwanych negatywnych zachowań, epizodów nieporozumień czy ambiwalentnych uczuć, jakie mogą występować w małżeństwie rodziców, których jakość nie w pełni odpowiada ideałowi związku. Rodzi to w dorastającej osobie niepewność wynikającą z lęku oraz poczucie przymusu podporządkowania się w relacji. Dodatkowo nieco niższy realizm i autonomia wskazują na zależność we współdziałaniu społecznym, nastawienie bardziej na syntonie emocjonalną niż na realizację wytyczonych celów. Mimo to badani z tej grupy nie poddają się poczuciu bezradności oraz bierności społecznej, a ewentualne zachowania nadmiernie podporządkowujące się stanowią formę radzenia sobie z niepewnością w relacjach.

Małżeństwo rodziców oceniane jako przeciętnie udane jawi się w świetle referowanych badań jako wystarczające w rozwijaniu raczej pozytywnego ustosunkowania do innych, choć z rysem pewnej ostrożności, mniejszej aktywności i dążenia przede wszystkim do poczucia bezpieczeństwa w relacjach, również kosztem siebie.

Mechanizmem, który może wyjaśniać funkcjonowanie młodzieży z tej grupy, jest ponownie (jak w poprzedniej grupie) modelowanie, przy czym rodzice przeciętnie zadowoleni ze swojej relacji dostarczają dzieciom bardziej pozytywnego doświadczenia społecznego (Gałkowska, 1999).

Styl interpersonalnego funkcjonowania młodzieży wysoko oceniającej jakość małżeństwa rodziców

W profilu tej grupy górują skale prospołeczne: styl współpracująco-przyjacielski i uległo-zależny, a także realizm. Dominujące są zachowania przyjazne wobec innych, nastawione na współpracę, harmonię, kompromis, ale rów-

nież podporządkowanie się potrzebom otoczenia. Konfiguracja całego profilu rzuca jednak na te zachowania dodatkowe światło, związane z podwyższonym stylem kierowniczo-autokratycznym i agresywno-sadystycznym, które wprowadzają element dominacji. Stąd oprócz zachowań uległych młodzież wykazuje również tendencje przywódcze i poczucie kompetencji we współpracy z innymi. Odzwierciedla to skłonność do kontaktów interpersonalnych, w których występuje zgodność interakcji z celami współpracy. W realizacji zadania osoby te mogą czasem oceniać siebie jako górujące pod pewnymi względami nad innymi ludźmi i mniej koncentrować się na ich stanach emocjonalnych, a nawet otwarcie komunikować swoje ewentualne negatywne emocje związane ze współpracą. Styl agresywny można również interpretować jako związany z zachowaniami asertywnymi i większą stanowczością (Różańska-Kowal, 2002).

Zatem w zależności od sytuacji i celu interakcji (czy jest nią harmonia między partnerami, udzielanie lub uzyskiwanie wsparcia, czy też realizacja zadania) młodzież prezentuje elastyczne zachowania, przyjmując postawę podporządkowaną lub uległą. Nie traci przy tym poczucia bezpieczeństwa w relacji, własnej wartości czy autonomii. Według Stanika (1977) taka giętkość zachowania wskazuje na dobre przystosowanie psychologiczne. Większy realizm i mniejszy pesymizm wskazują ponadto, że osoby z tej grupy są bardziej niezależne, zaradne, pozytywnie oceniają siebie i innych. Są optymistyczne i aktywne społecznie. Nie komplikują stosunków międzyludzkich poprzez podejrzliwie i nieufne nastawienie. Innych nie traktują jako zagrożenie czy rywali, dlatego nie atakują ich w ukryty sposób – skale wrogości z wycofaniem są u nich najmniej nasilone.

W interpretacji wyników omawianej grupy należy, po pierwsze, odwołać się do mechanizmu modelowania – wysoka jakość diady małżeńskiej najczęściej implikuje pozytywne zachowania małżonków względem siebie, będące bodźcem do społecznego uczenia się przez dzieci. Jak wynika z badań, małżonków zadowolonych cechują wyższe: zaangażowa-

nie uczuciowe (Laskowski, 1987), wzajemna otwartość (Janicka, Niebrzydowski, 1994; Płaszczyński, 1991), wspieranie partnera (Kaźmierczak, Płopa, 2008), doświadczanie intymności charakteryzowanej jako „uczucie bliskości i postrzeganego rozumienia, których partnerzy doznają” (Płopa, 2002: 22), właściwe formy komunikowania się (Ryś, 1996), w tym dialog małżeński (Baniak, 2004) i sposoby rozwiązywania konfliktów (Ryś, 1996), a także podobieństwo społecznego zachowania w stylu podtrzymującym i zależnym (Różańska-Kowal, 2002).

Poprzez obserwację dzieci stopniowo przyswajają te zachowania, przy czym odbywa się to zgodnie z tzw. wzmacnianiem zastępczym (Bandura, 2007), występującym w triadzie członków rodziny: matka–ojciec–dziecko. Polega ono na tym, że wzmocnienie otrzymuje nie tyle uczące się dziecko, lecz model, w którym modelem jest jeden z rodziców, a udzielającym wzmocnienia – drugi. Nagradzanie pożądaných zachowań współmałżonka sprzyja rozwojowi określonych zachowań i umiejętności dziecka (Bronfenbrenner, 1970a) i zwiększa prawdopodobieństwo ich występowania w relacjach pozarodzinnych.

Po drugie, można wskazać na zmienne pośredniczące między wysoką satysfakcją rodziców z relacji małżeńskiej a dobrym funkcjonowaniem społecznym u młodzieży. Jedną z nich jest dobra jakość relacji rodzic–dziecko (Fishman, Meyers 2000). Tu również weryfikuje się hipoteza rozszerzania się – udana relacja małżeńska jest powiązana z dobrą relacją rodzic–dziecko, gwarantującą takie zachowania rodziców, jak okazywanie wrażliwości i ciepła (Cox i in., 1989) czy akceptacji wobec dziecka (Płopa, 2008b; Lewandowska, 2010), a następnie przenoszenie pozytywnych postaw przez dziecko, na przykład życzliwości, taktownego postępowania, towarzyskości, na inne relacje (Płopa, 2008a).

Kolejnym czynnikiem pośredniczącym między jakością małżeństwa między rodzicami a społecznym funkcjonowaniem dzieci jest zmienna socjalizacji rodziców – zadowoleni małżonkowie zazwyczaj charakteryzują się

wysokim poziomem socjalizacji (Rostowski, 1987a). Jego rezultatem jest wysoki poziom cech i umiejętności, które występują u szczęśliwych małżonków i są ważne dla rozwoju społecznego dzieci, takich jak: empatia (Janicka, Niebrzydowski, 1994; Kaźmierczak, 2006; Sęk, 1985; Sitarczyk, Waniewski, 2002; Ziemska, 1975), kompetencje społeczne (Flora, Segrin, 1999; Rostowski, 1991), asertywność (Kornaszewska, 1998), samoakceptacja (Laskowski, 1987), aktywny stosunek do życia (Lisowski, 1984), przyjmowanie przewodniej roli w grupie i towarzyskość (Rostowski, 1987b). Wynikające z tego określone zachowania rodziców są trwałym elementem wymiany dokonującej się w toku interakcji z dzieckiem, stając się tym samym stopniowo i jego udziałem. W konsekwencji wzajemny związek obydwu stron rodzic–dziecko z reguły cechuje również wysoki poziom socjalizacji, i to niezależnie od okresu rozwojowego dziecka. Dziecko z kolei przenosi te style zachowania na stosunki interpersonalne w ogóle.

W interpretacjach uzyskanych wyników warto zwrócić uwagę na zależności odwrotne do analizowanych, a mianowicie styl społecznego funkcjonowania dorastających może wpływać na reakcje rodziców, a w konsekwencji na sposób percepcji relacji między nimi. Określony sposób zachowania młodzieży prowokuje bowiem otoczenie do zachowań komplementarnych w doniesieniu do dwóch podstawowych wymiarów w ten sposób, że dominacja prowokuje submisję i odwrotnie, wrogość prowokuje wrogość, a afiliacja afiliację (Stanik, 1977). Zatem młodzież o nastawieniu prospołecznym wyzwala w rodzicach podobne zachowania, co z kolei może owocować pozytywną oceną relacji między rodzicami, natomiast dorastający o wrogim ustosunkowaniu skłaniają dorosłych do zachowań odrzucających, które z kolei sprzyjają negatywnemu postrzeganiu relacji małżeńskiej rodziców. W ten sposób styl funkcjonowania młodzieży rzutuje na ocenę jakości małżeństwa rodziców.

Możliwe jest również takie wyjaśnienie zależności między zmiennymi, zgodnie z którym istnieje zmienna lub zmienne jednocześnie

nie wpływające zarówno na ocenę jakości relacji rodziców, jak i na ocenę własnego stylu społecznego funkcjonowania respondentów. Jednym z takich czynników mogą być schematy poznawcze, a zwłaszcza indywidualne standardy czy oczekiwania formułowane wobec ludzi czy sytuacji interpersonalnych, które wpływają na interpretację interakcji społecznych. Młodzi o różnym funkcjonowaniu społecznym wykazują odmienne oczekiwania wobec rodziców, na przykład w zakresie okazywania ciepła, zaangażowania, autonomii (Matza, Kupersmidt, Glenn, 2001) czy ich wzajemnej relacji (Plopa, 2005; Gałkowska, 1999). Rozbieżność między obserwowanymi zachowaniami rodziców a oczekiwaniami co do tego, jak powinni się wobec siebie odnosić, rzutuje na ocenę jakości ich małżeństwa w oczach dorastających dzieci. W tym kontekście młodzież prezentująca odmienne style (np. bardziej lub mniej przyjazny czy pesymistyczny) będzie odmiennie oceniać relację między rodzicami ze względu na odmienne standardy stawiane rodzicom i relacji małżeńskiej. Jednakże te same schematy poznawcze są elementem wiedzy o rzeczywistości społecznej, która decyduje o preferowaniu przez jednostkę określonych stylów społecznego funkcjonowania. Obie badane zmienne mogą mieć wspólne źródło.

WNIOSKI

Celem przeprowadzonych badań było poszukiwanie związku pomiędzy oceną powodzenia małżeństwa rodziców a stylem interpersonalnego funkcjonowania młodzieży. Założono, że młodzież oceniająca nisko jakość małżeństwa rodziców charakteryzuje się bardziej wrogim ustosunkowaniem do innych, a młodzież postrzegająca małżeństwo rodziców jako udane – ustosunkowaniem bardziej prospołecznym.

Przeprowadzona analiza korelacyjna potwierdziła związek między jakością diady małżeńskiej rodziców a takimi stylami dorastających dzieci, jak zachowania współpracująco-przyjacielskie, uległo-zależne, wycofująco-masochistyczne, a także realizm

i pesymizm. Zasadniczo powodzenie podsystemu małżeńskiego przekłada się na funkcjonowanie młodzieży według prawidłowości: im wyższa jakość diady, tym więcej nastawienia przyjaznego, zależności i realizmu, a mniej wycofania i pesymizmu w relacjach interpersonalnych.

Częściowo pokrywa się to z wynikami uzyskanymi w badaniach zadowolonych małżonków, którzy wskazywali na znaczenie wysokiego natężenia zachowań społecznie pożądanym i niskiego w stylach niepożądanych dla zgodnego pożycia małżeńskiego (Różańska-Kowal, 2002). Szczególnie cenione są przez małżonków podobieństwo w zakresie stylu zależnego, rozumianego jako wzajemna wierność i przywiązanie. Powodzenie małżeństwa jest związane z występowaniem takich zachowań nie tylko u małżonków, ale również u ich dzieci, co potwierdza systemowe założenie o całościowości rodziny, w świetle którego zachowanie każdego członka rodziny pozostaje w ścisłym związku z zachowaniami pozostałych osób oraz relacjami występującymi pomiędzy tymi osobami, nawet jeśli jednostka w owych relacjach bezpośrednio nie uczestniczy (Braun-Gałkowska, 1992). Zatem to, jak przebiegają relacje pomiędzy małżonkami, ma znaczenie również dla funkcjonowania ich dziecka i kształtowania jego osobowości, mimo że nie należy ono do podsystemu małżeńskiego. W kontekście prezentowanych badań podsystem małżeński i jego jakość stanowi element „wzorca socjalizacyjnego” (Dąbrowska, 2003: 5) w tym sensie, że w każdej rodzinie ustalają się z czasem względnie stałe wzory wzajemnych odniesień członków rodziny, regulujących ich zachowanie i podtrzymujących system, które stymulują proces socjalizacji dzieci i kształtują ich określone funkcjonowanie w relacjach (Kaleta, 2011a), a relacja między rodzicami jest jednym z najważniejszych wzorów wzajemnych interakcji.

Zastosowany podział na grupy młodzieży oceniającej małżeństwo rodziców jako nieudane, przeciętnie udane i wysoce udane pozwolił dodatkowo na uchwycenie specyfiki interpersonalnego funkcjonowania każdej z nich.

Styl młodzieży postrzegającej rodziców jako najbardziej zadowolonych z wzajemnych relacji okazał się najbardziej prospołeczny i niezależny, najniżej oceniający relację rodziców okazali się najmniej przyjaźnie ustosunkowani wobec innych, a wykazali największy pesymizm. Wspiera to obie hipotezy szczegółowe, choć tylko w niektórych stylach różnice okazały się istotne statycznie.

W tym miejscu należy podkreślić, że potwierdzone związki między zmiennymi są dość słabe. Może to wynikać z kilku powodów. Po pierwsze, ustosunkowanie interpersonalne kształtowane jest jednocześnie przez wiele czynników, wśród których jakość relacji małżeńskiej rodziców jest tylko jednym z elementów bądź też ma znaczenie dla kształtowania jedynie niektórych zachowań. Często w interpretacji przywoływano poziom socjalizacji czy uspołecznienia samych rodziców,

dlatego ważną zmienną może być ich styl interpersonalnego funkcjonowania jako podstawowe źródło dla stylu dzieci lub dla jakości ich związku, co wymaga dalszych badań. Po drugie, słabe związki mogą być powiązane z badaną grupą, która ogólnie dość dobrze oceniła jakość małżeństwa rodziców. Zabrakło respondentów wskazujących na istotny kryzys relacji między rodzicami, a rozkład wyników w Skali Powodzenia Małżeństwa nie był zgodny z rozkładem normalnym, co mogło wpłynąć na uzyskane rezultaty. Wreszcie przyjęta metodologia, zgodnie z którą źródłem informacji o obu zmiennych jest dorastający, mogła zaważyć na wynikach. Podejście to umożliwia wprawdzie docieranie do subiektywnego obrazu rzeczywistości badanych, ale ma również tę wadę, że nie pozwala kontrolować, na ile źródłem związków między zmiennymi są same badane osoby.

BIBLIOGRAFIA

- Argyle M. (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Baniak J. (2004), Znaczenie dialogu w małżeństwie. *Małżeństwo i Rodzina*, 1 (9), 25–28.
- Borecka-Biernat D. (2001), *Zachowanie nieśmiałe młodzieży w trudnej sytuacji społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borecka-Biernat D. (2010), Postawy wychowawcze rodziców i strategie radzenia sobie ze społeczną sytuacją trudną w percepcji dorastających dzieci stosujących strategię skoncentrowaną na problemie i na unikaniu [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 237–256. Warszawa: Difin.
- Braun-Gałkowska M. (1985), *Miłość aktywna*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Braun-Gałkowska M. (1992), *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: TW KUL.
- Bronfenbrenner U. (1970a), Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. Cz. I. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 1–19.
- Bronfenbrenner U. (1970b), Czynniki społeczne w rozwoju osobowości. Cz. II. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 141–161.
- Cieślak K. (1988), Typologia związków małżeńskich wg E. Szostroma i J. Kavanaugha. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 81–102.
- Cox M.J., Owen M.T., Lewis J.M., Henderson V.K. (1989), Marriage, Adult Adjustment and Early Parenting. *Child Development*, 60, 1015–1024.
- Crane D.R. (2002), *Podstawy terapii małżeństw*. Gdańsk: GWP.
- Cui M., Conger R.D., Bryant C. M., Elder G.H. (2002), Parental Behavior and the Quality of Adolescent Friendships: A Social-contextual Perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 676–689.
- Dąbrowska Z. (2003), Małżeństwo jako wartość. Studium empiryczne. *Małżeństwo i Rodzina*, 1 (5), 3–11.
- Doliński A. (2004), *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzinnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Dołęga Z. (2003), *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Emery R.E., O’Leary K.D. (1982), Children’s Perceptions of Marital Discord and Behavioral Problems of Boys and Girls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 10, 11–24.
- Erel O., Burman B. (1995), Interrelatedness of Marital Relations and Parent-Child Relations: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 118 (1), 108–132.
- Fauber R., Forehand R., Thomas A.M., Wierson M. (1990), A Mediation Model of the Impact of Marital Conflict on Adolescent Adjustment in Intact and Divorced Families: The Role of Disrupted Parenting. *Child Development*, 61, 1112–1123.
- Field D. (1996), *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Logos.
- Fishman E.A., Meyers S.A. (2000), Marital Satisfaction and Child Adjustment: Direct and Mediated Pathways. *Contemporary Family Therapy*, 22 (4), 437–452.
- Flora J., Segrin C. (1999), Social Skills Are Associated with Satisfaction in Close Relationships. *Psychological Reports*, 84 (3), 803–804.
- Forehand R., Long N., Brody G.H., Fauber R. (1986), Home Predictors of Young Adolescents’ School Behavior and Academic Performance. *Child Development*, 57, 1528–1533.
- Gałkowska A. (1999), *Percepcja powodzenia małżeństwa rodziców a społeczny obraz siebie ich dorosłych dzieci*. Lublin: KUL.
- Gałkowska A. (2002), Zasięg oddziaływania jakości małżeństwa rodziców na dzieci w ich dorosłym życiu. *Małżeństwo i Rodzina*, 1, 38–42.
- Gaylord N.K., Kitzmann K.M., Coleman J.K. (2003), Parents’ and Children’s Perceptions of Parental Behavior: Associations with Children’s Psychosocial Adjustment in the Classroom. *Parenting*, 3 (1), 23–47.
- Gecas V., Schwalbe M.L. (1986), Parental Behavior and Adolescent Self-Esteem. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 37–46.
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2006), *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Harold G.T., Conger R.D. (1997), Marital Conflict and Adolescent Distress: The Role of Adolescent Awareness. *Child Development*, 68, 333–350.
- Henderson A.D., Sayger T.V., Horne A.M. (2003), Mothers and Sons: A Look at the Relationship Between Child Behavior Problems, Marital Satisfaction, Maternal Depression and Family Cohesion. *Family Journal*, 11 (1), 33–42.
- Howes P., Markman H.J. (1989), Marital Quality and Child Functioning: A Longitudinal Investigation. *Child Development*, 60, 1044–1051.
- Janicka I. (1991), Jakościowa klasyfikacja małżeństw i ich charakterystyka. *Problemy Rodziny*, 5, 7–11.
- Janicka I., Niebrzydowski L. (1994), *Psychologia małżeństwa*. Łódź: WUŁ.
- Jaycox L.H., Repetti R.L. (1993), Conflict in Families and Psychological Adjustment of Preadolescent Children. *Journal of Family Psychology*, 7, 344–355.
- Kaleta K. (2009), Poczucie osamotnienia młodzieży z różnych systemów rodzinnych [w:] S. Steuden, K. Janowski (red.), *Psychospołeczne konteksty doświadczania straty*, 131–142. Lublin: Wyd. KUL.
- Kaleta K. (2011a), Rodzinne uwarunkowania społecznego funkcjonowania jednostek w świetle teorii Minuchina i Bowena. *Roczniki Psychologiczne*, 14 (2), 141–158.
- Kaleta K. (2011b), *Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci*. Kielce: Wydawnictwo UJK.
- Kaźmierczak M. (2006), Znaczenie empatii partnerów i ich zachowań interpersonalnych dla jakości życia małżeńskiego [w:] T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, 127–144. Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki.
- Kaźmierczak M., Płopa M. (2008), *Kwestionariusz Komunikacji Małżeńskiej*. Warszawa: Vizja Press&IT.
- Kobak R., Sceery A. (1988), Attachment in Late Adolescence: Working Models, Affectregulation and Representations of Self and Others. *Child Development*, 59, 135–146.
- Kornaszewska M. (1998), Stopień asertywności a więzi w małżeństwie. *Studia nad Rodziną*, 2, 133–140.
- Laskowski J. (1987), *Trwałość wspólnoty małżeńskiej*. Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.

- Leary T. (1957), *Interpersonal Diagnosis of Personality*. New York: Ronald.
- Lewandowska A. (2010). Postawy rodziców wobec dziecka niepełnosprawnego a poziom jakości życia małżeńskiego [w:] T. Rostowska, A. Peplińska (red.), *Psychospoleczne aspekty życia rodzinnego*, 314–328. Warszawa: Difin.
- Lisowski W. (1984), Poczucie zadowolenia partnerów a ich aktywny lub bierny stosunek do życia [w:] T. Kukołowicz (red.), *Z badań nad rodziną*, 68–79. Lublin: RW KUL.
- Lohman B., Jarvis P. (2000), Adolescent Stressors, Coping Strategies, and Psychological Health Studied in the Family Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 15–43.
- Łapiński B. (1988), Rola rodziny w osiąganiu autonomii przez dziecko w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 31 (5), 499–507.
- Matuszewska M. (1989), Percepcja postaw rodzicielskich i jej oddziaływanie na rozwój osobowości dzieci. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 354–361.
- Matza L.S., Kupersmidt J.B., Glenn D.M. (2001), Adolescents' Perceptions and Standards of Their Relationships with Their Parents as a Function of Sociometric Status. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (3), 245–272.
- Minuchin S. (1974), *Families and Family Therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mroziak B. (1995), Percepcja interpersonalna w rodzinach. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 143–153.
- Niebrzydowski L. (1988), Otwartość młodzieży w stosunkach interpersonalnych na tle ich sytuacji rodzinnej [w:] L. Niebrzydowski (red.), *Rodzinne uwarunkowania kontaktów interpersonalnych dzieci i młodzieży*, 13–64. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Obuchowska I. (2008). Adolescencja [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, 163–201. Warszawa: PWN.
- Plopa M. (2002), Doświadczenie intymności a satysfakcja z małżeństwa. *Małżeństwo i Rodzina*, 3 (3), 22–26.
- Plopa M. (2005), *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Plopa M. (2008a), *Skala Postaw Rodzicielskich*. Warszawa: Vizja Press&IT.
- Plopa M. (2008b), *Wiedzy w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Płaszczyński E. (1991), Umiejętności komunikacyjne małżonków a ich wzajemna otwartość. *Problemy Rodziny*, 4, 14–16.
- Pomianowski R. (1988), Analiza strukturalna zachowań interpersonalnych oraz interpsychicznych. *Przegląd Psychologiczny*, 31, 4, 1057–1077.
- Poraj G. (2009), Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych u młodzieży wychowującej się w środowisku wiejskim i miejskim [w:] T. Rosotowska (red.), *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, 251–275. Warszawa: Difin.
- Radochoński M. (1987), *Choroba a rodzina*. Rzeszów: WSP.
- Rostowski J. (1987a), Wpływ jakości małżeństwa rodziców na proces socjalizacji ich dzieci. *Problemy Rodziny*, 4, 3–11.
- Rostowski J. (1987b), *Zarys psychologii małżeństwa*. Warszawa: PWN.
- Rostowski J. (1991), Wielowymiarowe modele badań nad jakością małżeńską. *Roczniki Socjologii Rodziny*, 3, 41–65.
- Różańska-Kowal J. (2000), Psychologiczna diagnoza niedostosowania społecznego młodzieży w świetle badań testem SUI [w:] J. Stanik (red.), *Psychologia. Badania i aplikacje. Trudności i zaburzenia w społecznym funkcjonowaniu człowieka*, t. 3, 78–93. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Różańska-Kowal J. (2002), Psychologiczne uwarunkowania zgodnego pożycia małżeńskiego. *Małżeństwo i Rodzina*, 1 (1), 25–29.
- Ryś M. (1996), Jakość małżeństwa a komunikowanie się małżonków i sposoby rozwiązywania wzajemnych konfliktów. *Problemy Rodziny*, 5, 5–16.
- Satir V. (2000a), *Rodzina – tu powstaje człowiek*. Gdańsk: GWP.
- Satir V. (2000b), *Terapia rodziny*. Gdańsk: GWP.
- Schwarz J.C., Barton-Henry M.L., Pruzinsky T. (1985), Assessing Child-Rearing Behaviors: A Comparison of Ratings Made by Mother, Father, Child, and Sibling on CRPBI. *Child Development*, 56, 462–479.

- Sęk H. (1985), Wybrane koncepcje teoretyczne jako podstawa poradnictwa małżeńskiego i rodzinnego [w:] M. Kozakiewicz (red.), *Wybrane zagadnienia poradnictwa małżeńskiego i rodzinnego*, 51–85. Warszawa: PZWL.
- Simon F., Stierlin H. (1998), *Słownik terapii rodzin*. Gdańsk: GWP.
- Sitarczyk M., Waniewski A. (2002), Empatia a zadowolenie z małżeństwa. *Małżeństwo i Rodzina*, 3 (3), 28–32.
- Stanik J. (1977), Problem interpersonalnego funkcjonowania osobowości. *Przegląd Psychologiczny*, 20, 2, 259–280.
- Stanik J. (1980), *Asocjalność nieletnich przestępców jako przedmiot psychologicznej diagnozy klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- Stanik J. (1994a), *Skala Ustosunkowań Interpersonalnych (SUI)*. Kielce: Wydawnictwo Szumacher.
- Stanik J. (1994b), Skala Ustosunkowań Interpersonalnych w diagnostyce psychologicznej [w:] J. Stanik (red.), *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych*, 9–41. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Strzelczyk-Muszyńska D. (2010), Postawy rodzicielskie a kompetencje społeczne [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 285–296. Warszawa: Difin.
- Tyra T.L. (2000), Depresyjni rodzice i ich dzieci. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 3, 323–337.
- Wałęcka-Matyja K. (2010), Rodzinne uwarunkowania poczucia bezpieczeństwa młodzieży z rodzin pełnych, niepełnych i zrekonstruowanych [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 46–64. Warszawa: Difin.
- Wycisk J., Ziółkowska B. (2010), *Młodzież przeciwko sobie*. Warszawa: Difin.
- Ziemska M. (1969), *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziemska M. (1975), *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

DOROTA CZYŻOWSKA
EWA GURBA
ARKADIUSZ BIAŁEK

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

Typ orientacji społecznej a sposób konstruowania własnej tożsamości przez młodych dorosłych

Relations between types of social orientation and ways of constructing identity by young adults

Summary. The research investigates the relationship between an individual's social orientation and their identity style. The identity style is understood, following Berzonsky (1989), as the manner in which important life decisions are taken, including those related to one's identity and ways of coping with everyday problems. Having anticipated differences in ways of constructing identity, decision-making, and coping with problems, the author distinguishes three identity styles: informational, normative, and diffuse-avoidant. In turn, the research in social orientations distinguishes an individualistic and a collectivistic orientation (Reykowski, 1999). They are understood as forms of mentality connected with basic intuitions and beliefs related to the question of which type of a relation between an individual and the community is proper and just. The conducted research verified the existence of sex differences in the construction of identity styles and adopted social orientation, as well as the relation between an individual's identity style and their social orientation. Berzonsky's revised Identity Style Inventory (ISI-3) and a questionnaire for the measurement of vertical and horizontal collectivism and individualism (KIRH; Adamska, Retowski, Konarski, 2005) were used to determine an individual's identity style and social orientation, respectively. The KIRH enabled to identify two types collectivism (vertical and horizontal) and two types of individualism.

The sample consisted of 657 subjects (340 female and 317 male), between 22 and 40 years of age. The conducted analysis revealed differences between female and male subjects as regards identity styles and social orientations as well as the relation between certain identity styles and specific social orientations.

Słowa kluczowe: styl tożsamości, indywidualizm, kolektywizm, wczesna dorosłość

Key words: identity style, individualism, collectivism, early adulthood

WPROWADZENIE

Określenie własnej tożsamości stanowi jeden z istotnych warunków adaptacji i rozwoju osobowego człowieka. Zdaniem Erika Eriksona (1968) dokonywane w młodości rozstrzygnięcia tożsamościowe stanowią podstawę dla dalszego rozwoju człowieka i możliwości rozwiązywania kolejnych kryzysów, właściwych poszczególnym fazom dorosłości. Wiedza o tym, kim jestem, dokąd zmierzam i jaki sens ma moje życie, umożliwia bowiem formułowanie celów i planów życiowych, które określają kierunek dalszego życia oraz nadają mu sens.

Współczesne, postindustrialne społeczeństwa nie formułują jednoznacznych oczekiwań wobec swoich członków w odniesieniu do podejmowanych przez nich ról płciowych, społecznych czy zawodowych (Bauman, 2008). Dlatego też obecnie coraz bardziej tracą na aktualności wymienione na przykład przez Havighursta (1972) zadania rozwojowe, przypisywane wczesnej dorosłości, czyli: wybór małżonka, uczenie się współżycia z nim, założenie rodziny i wychowywanie dzieci, prowadzenie domu, rozpoczęcie pracy zawodowej, podjęcie obowiązków obywatelskich i znalezienie pokrewnej grupy społecznej. Nieograniczone możliwości, swoboda wyboru i nacisk na indywidualną odpowiedzialność stawiają jednostkę wkraczającą obecnie w dorosłość wobec konieczności indywidualizacji przebiegu własnego życia i kształtowania jednostkowej tożsamości. Dzieje się to poprzez podejmowanie osobistej inicjatywy w rozwijaniu aktywności zawodowej i społecznych relacji, w kierowaniu własną edukacją i karierą zawodową oraz w planowaniu przyszłości (Gurba, 2011). Pomimo osłabiania wpływu społeczeństwa na kształtowanie tożsamości jednostkowej (Erikson uznawał naciski społeczne za jeden z czynników decydujących o rozstrzygnięciu kryzysu tożsamości) nie da się unikać społecznych i kulturowych wpływów na kształtowanie koncepcji Ja.

RODZAJE ORIENTACJI SPOŁECZNEJ

Ze względu na cenione w społeczeństwie wartości, regulujące wzajemne relacje między grupą społeczną a jednostką, wyróżnia się dwa główne typy kultur: indywidualistyczne i kolektywistyczne. W kulturach indywidualistycznych kładzie się nacisk na autonomię emocjonalną, niezależność, jednostkową inicjatywę, prawo do prywatności oraz realizację celów osobistych nad grupowymi. Realizowanie tych wartości oraz osobistych celów dopuszcza występowanie zachowań konfrontacyjnych (Triandis, McCusker, Hui, 1990). Natomiast w kulturach kolektywistycznych ceniona jest zależność emocjonalna, solidarność wewnątrzgrupowa, harmonia, a obowiązki i zachowania są regulowane przez normy grupowe. Wyraźnie też zaznaczone granice zewnętrzne społeczności (Kim, Choi, 1994).

W piśmiennictwie można znaleźć dwie propozycje odnoszące się do wpływu indywidualistycznych i kolektywistycznych społeczeństw na tożsamość ich członków. Pierwsza z nich odwołuje się do dymensji: wzajemna zależność–niezależność w koncepcji własnego Ja. W tym ujęciu podkreśla się, że przy małym nacisku na wzajemną zależność i wspólnotę kultury indywidualistyczne bardziej aniżeli kolektywistyczne społeczeństwa sprzyjają kształtowaniu niezależnego i prywatnego Ja (Bochner, 1994; Markus, Kitayama, 1991). Drugie ujęcie uwzględnia inny wymiar koncepcji Ja, a mianowicie konkretność–ogólność. Przyjmuje się, że kultury indywidualistyczne, w porównaniu z kolektywistycznymi, bardziej wpływają na ogólne (nie sytuacyjne) postrzeganie własnego Ja. Członkowie tych drugich z kolei charakteryzują siebie głównie przez odniesienie do specyficznych sytuacji i konkretnych relacji z osobami znaczącymi (Markus, Kitayama, 1991). Dlatego też opisują osobiste atrybuty jako zdolności, opinie i sądy uwarunkowane sytuacyjnie.

Skoro takie wartości jak autonomia *versus* wspólnotowość, dominujące w społeczeństwach o odmiennych typach stosunków społecznych, wpływają na cechy tożsamości ich członków, to również w obrębie jednego typu

kultury można oczekiwać związków między tożsamością jednostki i akceptowanymi przez nią wartościami. Potwierdzeniem dla istnienia takiego związku mogą być badania wskazujące na relacje między statusami tożsamości czy stylami tożsamości a poziomem rozwoju moralnego. Badania empiryczne wykazały, że postkonwencjonalny poziom rozumowań współwystępuje ze statusem tożsamości osiągniętej, natomiast niższe poziomy rozwoju moralnego: przedkonwencjonalny i konwencjonalny korelowały z tożsamością, odpowiednio: dyfuzyjną i lustrzaną (Rowe, Marcia, 1980; Skoe, Diessner, 1994). Z kolei badania dotyczące stylów tożsamości pozwalają przypuszczać, że styl informacyjny najbardziej sprzyja rozwojowi moralnemu i osiągnięciu moralnej dojrzałości, styl normatywny wiąże się z konwencjonalnym sposobem rozumienia sytuacji społeczno-moralnych, natomiast styl dyfuzyjno-unikający raczej nie sprzyja rozwojowi moralnemu (Czyżowska, 2005; 2007).

Preferowanie indywidualistycznych lub wspólnotowych wartości różni jednostki nie tylko wywodzące się z odmiennych kultur, ale także w obrębie jednego typu kultury, taką orientację bowiem mogą warunkować między innymi cechy osobowości lub zaakceptowany przez jednostkę system wartości. Charakterystyczne dla współczesnej psychologii traktowanie orientacji indywidualistycznej i kolektywistycznej jako konstruktów wskazujących na różnice między jednostkami jest zatem zasadniczo odmienne od właściwego dla socjologii oraz psychologii międzykulturowej uznawania ich za jakościowo różne formy organizacji życia społecznego (Hofstede, 2000).

Na podstawie wyników badań stwierdzono, że w rozwoju jednostkowym ważne są obydwie orientacje: kolektywistyczna, związana ze współpracą, altruizmem i wzajemnością, oraz indywidualistyczna, eksponująca autonomię i odrębność. Współcześnie uznaje się, że orientacje te nie tylko się nie wykluczają, ale są z sobą nierozdzielnie związane i obydwie stanowią podstawę dla rozwoju dojrzałego Ja (Guisinger, Blatt, 1994, za: Yuang, Matsumoto, 2007). Dwa wymiary Ja: „związanego”, czyli kolektywistycznego, i „nie-

związanego” – indywidualistycznego, są też wyodrębniane na poziomie reprezentacji poznawczej, gdzie wskazuje się aspekty Ja, które są konstruowane na podłożu reprezentacji relacji z innymi osobami, oraz takie, które mają charakter odizolowanych i niezależnych od innych osób (Niedenthal, Beike, 1997). Także w literaturze polskiej (Adamska, Retowski, Konarski, 2005; Reykowski, 1999) przyjmuje się obecnie, że indywidualizm i kolektywizm konstytuują dwa odrębne wymiary, a nie przeciwstawne bieguny jednego wymiaru (Hofstede, 2000). W konsekwencji orientacja indywidualistyczna i kolektywistyczna współistnieją u tego samego człowieka, a ludzi różni to, jaki kontekst społeczny wyzwala tę czy inną orientację społeczną oraz jaka orientacja dominuje u danej jednostki w typowych sytuacjach życiowych (Reykowski, 1999). Współwystępujące u każdego człowieka orientacje są związane z uogólnionymi tendencjami do określonego sposobu spostrzegania, wartościowania, odczuwania i reagowania na rzeczywistość społeczną (Adamska, Retowski, Konarski, 2005). Reykowski (1999), traktując indywidualizm i kolektywizm jako formy mentalności, uznaje, że mogą one służyć do opisu fundamentalnych różnic między ludźmi w zakresie podstawowych intuicji czy też podstawowych przeświadczeń dotyczących tego, jaki typ stosunków między zbiorowością a jednostką uznaje się za słuszny i sprawiedliwy, które z kolei wyznaczają to, co jedni uznają za naturalne, a drudzy za sprzeczne z prawami natury.

Triandis (1995; Triandis i Gelfand, 1998) podkreśla, że istnieje wiele różnych rodzajów indywidualizmu i kolektywizmu, a najistotniejszą różnicującą je właściwością jest względny nacisk kładziony na równościowe bądź hierarchiczne stosunki społeczne. W ramach tych pierwszych uznaje się, że ludzie są – zasadniczo – do siebie podobni i powinni posiadać podobny status i pozycję społeczną. Natomiast dla drugiego rodzaju stosunków społecznych charakterystyczne jest istnienie różnic między jednostkami oraz akceptacja, zarówno tej nierówności, jak i faktu istnienia przywilejów towarzyszących zajmowa-

niu wyższych pozycji w hierarchii. Połączenie stopnia akceptacji dla owych stosunków społecznych z indywidualizmem i kolektywizmem doprowadza do wyróżnienia czterech konstruktów: indywidualizmu równościowego (IR), indywidualizmu hierarchicznego (IH), kolektywizmu równościowego (KR) oraz kolektywizmu hierarchicznego (KH).

Indywidualizm równościowy charakteryzuje osoby skoncentrowane na realizacji własnych interesów oraz podkreślające potrzebę unikalności i odrębności względem grupy. Są one skłonne twierdzić, że „chcą robić swoje rzeczy”, ale, co ciekawe, nie są szczególnie zainteresowane osiągnięciem wysokiego statusu społecznego. Indywidualizm hierarchiczny opisuje osoby posiadające potrzebę unikalności oraz osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej, które zaspakajają poprzez współzawodnictwo i dążenie do „bycia najlepszym”. Dla osób, którym można przypisać wysoki kolektywizm równościowy, charakterystyczne jest spostrzeganie dużego podobieństwa z innymi ludźmi, przypisywanie szczególnej wagi wspólnym celom, współzależności i towarzyskości. Jednocześnie osoby te nie łatwo podporządkowują się autorytetom. Natomiast osoby o wysokim kolektywizmie hierarchicznym charakteryzuje nacisk na integralność wewnątrzgrupową, tendencja do poświęcania własnych celów na rzecz celów grupy oraz nastawienie na współzawodnictwo międzygrupowe. Są one skłonne podporządkować się woli autorytetów grupowych nawet wtedy, gdy same nie akceptują treści nakazów (Adamska, Retowski, Konarski, 2005; Triandis, Gelfand, 1998).

ROZWÓJ TOŻSAMOŚCI JEDNOSTKOWEJ

Tożsamość jednostkowa wiązana jest z doświadczeniem własnej indywidualności i odrębności, jednak kształtuje się w kontekście społecznym. Jak zauważają tacy filozofowie, jak Emmanuel Levinas czy Knud Ejler Løgstrup, tożsamość człowieka jest określana przez to, jakie znaczenie ma on dla

innych osób oraz w jakiej mierze wywiązuje się z przyjętej wobec nich odpowiedzialności (Bauman, 2003). Opierając się na teoriach, w których podkreśla się znaczenie środowiska społecznego dla kształtowania się tożsamości jednostki, w naszych badaniach przyjmujemy założenie o znaczeniu orientacji społecznej jednostki dla sposobu budowania przez nią własnej tożsamości. W prezentowanych w tym artykule badaniach, stanowiących fragment większego programu badawczego dotyczącego osób we wczesnej dorosłości, zamierzamy skupić naszą uwagę na związkach między wartościami indywidualistycznymi i wspólnotowymi z jednej strony i sposobami konstruowania tożsamości jednostkowej z drugiej.

Przypomnijmy, statusy, jak opisał je James Marcia (1976), odnoszą się do struktury tożsamości, będącej skutkiem procesu jej rozwoju. Dlatego w obecnym, dynamicznie zmieniającym się świecie ta charakterystyka tożsamości może się okazać zbyt statyczna i mało adekwatna dla opisu Ja jednostkowego. Jak słusznie zauważa Zygmunt Bauman: „Nie można tożsamości raz na zawsze ustalić, by osiąść potem na laurach i odpocząć. Trzeba tożsamość doglądać, usuwać uszkodzenia, wymieniać zużyte części, dodawać nowe i (oby) lepiej skonstruowane” (Bauman, 2003: 94–95).

Możliwość dynamicznego uchwycenia sposobu budowania tożsamości daje koncepcja stylów tożsamości Michaela Berzonsky'ego (1989). Przez styl tożsamości rozumie autor sposób radzenia sobie przez jednostkę z rozwiązywaniem problemów natury tożsamościowej. Wyznaczają go różne procesy i społeczno-poznawcze strategie, wykorzystywane przez jednostkę do podejmowania decyzji, przetwarzania informacji dotyczących Ja oraz do kształtowania zaangażowania tożsamościowego.

Autor wyróżnił trzy style tożsamości: informacyjny, normatywny i dyfuzyjny.

Styl normatywny cechuje osoby, które rozstrzygają konflikty tożsamościowe poprzez akceptację i internalizację oczekiwań znaczących dla nich osób. Odwołują się one do takich składowych Ja, jak: rodzina, religia czy naro-

dowość. Osoby o stylu informacyjnym przed podjęciem decyzji tożsamościowych aktywnie samodzielnie poszukują i przepracowują różnorodne informacje. Kładą też nacisk na takie elementy Ja, jak: osobiste wartości, cele i standardy. Z kolei stylem dyfuzyjno-unikającym odznaczają się ci, którzy tak długo, jak to jest możliwe, zwlekają i odsuwają rozstrzygnięcie osobistych problemów i konfliktów tożsamościowych, a ich zachowanie wyznaczają głównie czynniki sytuacyjne. Centralne miejsce w ich Ja zajmują: popularność, reputacja i wrażenie wywierane na innych (Berzonsky, 2008). Siłę motywacji oraz stabilność w realizowaniu przyjętego systemu wartości i dążeniu do wybranych celów określa odrębny czynnik, zwany zaangażowaniem.

BADANIA WŁASNE

Pytania i hipotezy badawcze

Przystępując do badań postawiono następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją różnice związane z płcią w zakresie konstruowanego przez osobę stylu tożsamości oraz przyjmowanej orientacji społecznej?
2. Czy istnieje związek między orientacją społeczną a wypracowanym przez osobę stylem tożsamości?

Jeśli chodzi o różnice związane z płcią, to oczekiwano, że kobiety będą preferować orientację kolektywistyczną, a mężczyźni – indywidualistyczną. Natomiast w zakresie stylów tożsamości zakładano, że jeśli wystąpią różnice między kobietami i mężczyznami, to kobiety mogą częściej od mężczyzn prezentować styl normatywny, a mężczyźni częściej od kobiet – informacyjny. Oczekiwania nasze opierały się z jednej strony na twierdzeniach badaczy o kształtowaniu się „zobiektywizowanego” poczucia Ja u mężczyzn i „relacyjnego” poczucia Ja u kobiet (Chodorow, 1978) oraz wspólnotowej orientacji kobiet (Josselson, 1987), z drugiej – na wynikach badań wykazujących, że kobiety mają większą skłonność do ulegania i podporządkowania

się innym osobom oraz charakteryzują się większym od mężczyzn konformizmem (por. Hyde, Frost, 2002). Oparliśmy się również na badaniach, w których wnioskowano, że w odróżnieniu od mężczyzn, dla których najbardziej korzystna jest tożsamość osiągnięta, dla kobiet równie pozytywne znaczenie ma tożsamość przejęta (Marcia, 1976).

Odnosząc się do związku między preferowaną przez jednostkę orientacją społeczną a wytworzonym przez nią stylem tożsamości, postawiliśmy następujące hipotezy badawcze: H1: Osoby preferujące wartości wspólnotowe, czyli prezentujące społeczną orientację kolektywistyczną, będą ujawniać normatywny styl budowania własnej tożsamości, ponieważ kierują się normami grupy (a te najczęściej pokrywają się z poglądami autorytetów) i cenią współpracę oraz harmonię z innymi.

H2: Osoby o indywidualistycznej orientacji społecznej, dla których cenna jest przede wszystkim ich własna autonomia oraz poczucie odrębności, w procesie kształtowania tożsamości będzie charakteryzować styl informacyjny.

Wiedząc o tym, że osoby o stylu dyfuzyjno-unikającym nie podejmują rozstrzygnięć tożsamościowych, a w sytuacjach zadaniowych reagują głównie sytuacyjnie, można przewidywać brak związku między tym stylem i analizowanymi orientacjami: indywidualistyczną i kolektywistyczną.

Osoby badane

Ogółem przebadano 637 osób w wieku od 22 do 40 lat. Średnia wieku to 29,09, odchylenie standardowe 5,11. W badanej grupie mężczyźni stanowili 48,4% (308 mężczyzn) (średnia 30,02 i odchylenie standardowe 5,92), a kobiety 51,6% (329 kobiet) (średnia 29,58 i odchylenie standardowe 5,98). Wśród osób badanych były zarówno osoby pozostające w bliskich związkach (336 osób, 52,7% ogółu badanych), jak i żyjące w pojedynkę (284 osoby, 44,6% ogółu badanych)¹, pochodzące z dużych i małych miast, a także ze wsi oraz

charakteryzujące się różnym poziomem wykształcenia.

Narzędzia badawcze

Do badania stylów tożsamości użyto Kwestionariusza Stylów Tożsamości Michaela Berzonsky'ego ISI-3 w adaptacji Alicji Senneko (2010). Kwestionariusz składa się z 40 twierdzeń, do których osoba ustosunkowuje się na 5-stopniowej skali od 1 („zdecydowanie mnie nie dotyczy”) do 5 („zdecydowanie mnie dotyczy”). Kwestionariusz odnosi się do przekonań osoby badanej, sposobów radzenia sobie przez nią z różnymi sytuacjami oraz podejmowania ważnych życiowo decyzji. Narzędzie pozwala na diagnozę trzech stylów tożsamości: informacyjnego, normatywnego i dyfuzyjno-unikającego oraz odrębnego wskaźnika zaangażowania.

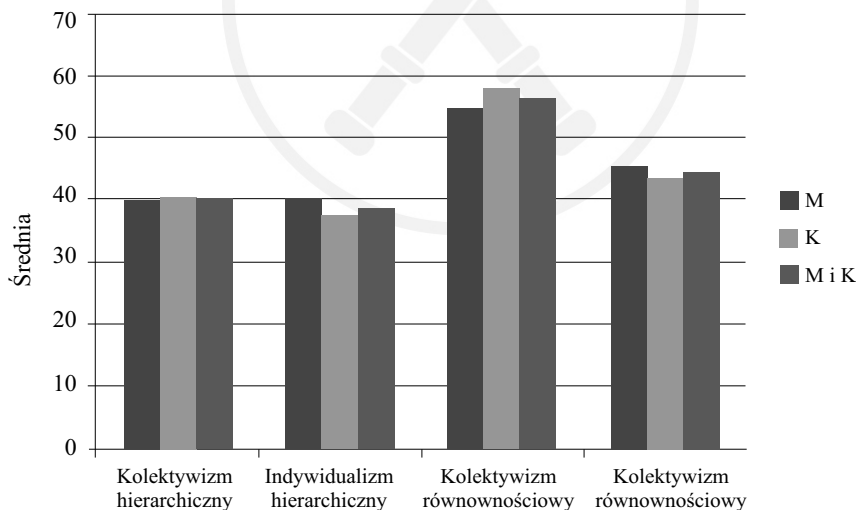
Do badania orientacji społecznej użyto Kwestionariusza Kolektywizmu i Indywidualizmu Równościowego i Hierarchicznego (KIRH). KIRH to opracowana przez Adamską, Retowskiego i Konarskiego (2005) pol-

ska rekonstrukcja skali IND-COL autorstwa Singelisa, Triandisa, Bhawuka i Gelfanda (1995). Kwestionariusz składa się z 39 twierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się, wybierając liczby na 7-stopniowej skali, gdzie 1 oznacza – „zdecydowanie się nie zgadzam”, a 7 – „zdecydowanie się zgadzam”. Pozycje kwestionariusza odnoszą się do przekonań i wartości osoby badanej oraz jej sposobów postrzegania i reagowania na rzeczywistość społeczną. Narzędzie diagnozuje nasilenie czterech orientacji społecznych: kolektywizmu hierarchicznego, indywidualizmu hierarchicznego, indywidualizmu równościowego i kolektywizmu równościowego.

Osoby były badane indywidualnie. Każda z nich została poproszona o wypełnienie obu kwestionariuszy. Materiał badawczy był zbierany przez studentów Instytutu Psychologii UJ.

WYNIKI

Analizując wyniki dotyczące orientacji społecznej (wykres 1), warto zauważyć, że wśród



Wykres 1. Średnie wyniki w skalach kwestionariusza KIRH odrębnie dla kobiet (N = 329) i mężczyzn (N = 308) oraz łącznie dla wszystkich badanych (N = 637).

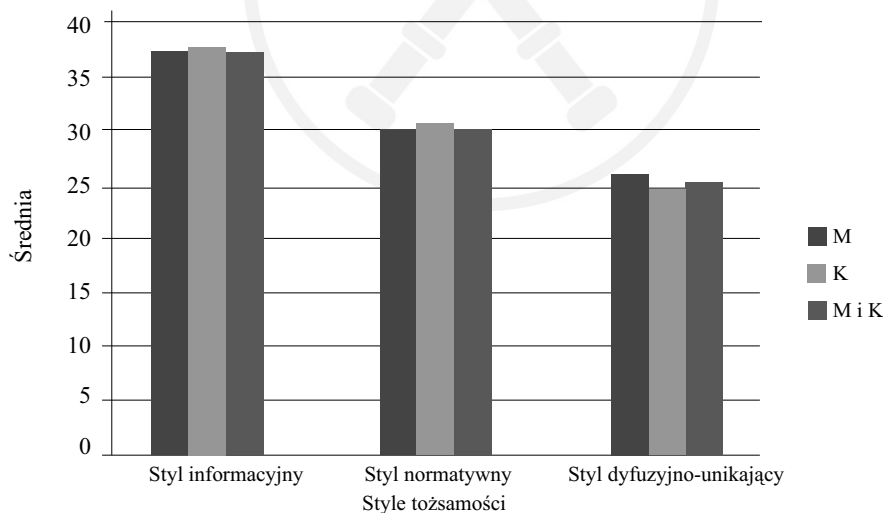
badanych młodych dorosłych pojawiają się wszystkie orientacje społeczne i żadna z nich nie jest orientacją wyraźnie dominującą.

W zakresie orientacji społecznych występują natomiast różnice związane z płcią, potwierdzone wynikami w teście t-Studenta dla prób niezależnych. Badane kobiety istotnie częściej niż mężczyźni prezentują kolektywizm równościowy (kobiety średnia 57,93, odchylenie standardowe 8,51, mężczyźni średnia 54,59, odchylenie standardowe 9,42, $t = -4,70$, $p < 0,001$), natomiast mężczyźni istotnie częściej przejawiają indywidualizm równościowy (mężczyźni średnia 45,53, odchylenie standardowe 8,55, kobiety średnia 43,50, odchylenie standardowe 8,78, $t = 2,95$, $p = 0,003$) i hierarchiczny (mężczyźni średnia 39,90, odchylenie standardowe 9,34, kobiety średnia 37,54, odchylenie standardowe 9,44, $t = 3,21$, $p < 0,001$).

Jeśli chodzi o style tożsamości, to w badanej grupie najczęściej osoby prezentują styl informacyjny, następnie normatywny, a najrzadziej styl dyfuzyjno-unikający (wykres 2).

W zakresie dwóch ostatnich stylów tożsamości odnotowujemy różnice związane z płcią. W badanej grupie młodych dorosłych to mężczyźni częściej od kobiet prezentują dyfuzyjno-unikający styl tożsamości (mężczyźni średnia 26,03, odchylenie standardowe 6,88, kobiety średnia 24,68, odchylenie standardowe 5,63, $t = 2,72$, $p = 0,007$), natomiast kobiety częściej od mężczyzn radzą sobie z trudnymi sytuacjami i podejmują ważne dla ich życia i tożsamości decyzje w sposób charakteryzowany jako styl normatywny (kobiety średnia 30,05, odchylenie standardowe 4,60, mężczyźni średnia 30,75, odchylenie standardowe 4,72, $t = -1,89$, $p = 0,059$).

W prowadzonych analizach kwestią najbardziej nas interesującą był związek między preferowaną przez jednostkę orientacją społeczną a wypracowanym stylem tożsamości. Ze względu na istotność różnic między kobietami i mężczyznami dla niektórych skal w zakresie orientacji społecznej i stylów tożsamości analizy korelacji wykonano odrębnie dla każdej z płci.



Wykres 2. Średnie wyniki w skalach Kwestionariusza Stylów Tożsamości ISI-3 odrębnie dla kobiet (N = 329) i mężczyzn (N = 308) oraz łącznie dla wszystkich badanych (N = 637)

Tabela 1. Macierz korelacji między wynikami na skalach KIRH i stylami tożsamości dla mężczyzn

	Styl informacyjny	Styl normatywny	Styl dyfuzyjno- -unikający
Kolektywizm hierarchiczny	0,115*	0,377**	0,067
Indywidualizm hierarchiczny	0,097	0,039	-0,043
Kolektywizm równościowy	0,217**	0,349**	0,011
Indywidualizm równościowy	0,179**	-0,078	0,018

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05.

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01.

Analizując dane dotyczące związku orientacji społecznej i stylu tożsamości (tabela 1), stwierdzono, że w przypadku mężczyzn istnieje taki związek między stylem informacyjnym a kolektywizmem równościowym ($r = 0,217$, $p = 0,01$) i hierarchicznym ($r = 0,115$, $p = 0,05$), a także indywidualizmem równościowym ($r = 0,179$, $p = 0,01$). Styl normatywny jest powiązany z kolektywizmem równościowym ($r = 0,349$, $p = 0,01$) i hierarchicznym ($r = 0,377$, $p = 0,01$), natomiast brak związku między stylem dyfuzyjno-unikającym a orientacją społeczną.

W przypadku kobiet (tabela 2) stwierdzono – podobnie jak w przypadku mężczyzn – związek między stylem informacyjnym a kolektywizmem równościowym ($r = 0,268$, $p = 0,01$) i hierarchicznym ($r = 0,133$, $p = 0,05$), a także indywidualizmem równościowym ($r = 0,155$, $p = 0,01$). Styl normatywny jest powiązany z dwoma typami kolektywizmu: równościowym ($r = 0,318$, $p = 0,01$) i hierarchicznym ($r = 0,364$, $p = 0,01$). Dodatkowo w przypadku kobiet odnotowano związek między stylem dyfuzyjno-unikającym a kolektywizmem hierarchicznym ($r = 0,181$, $p = 0,01$).

Tabela 2. Macierz korelacji między wynikami na skalach KIRH i stylami tożsamości dla kobiet

	Styl informacyjny	Styl normatywny	Styl dyfuzyjno- -unikający
Kolektywizm hierarchiczny	0,133*	0,364**	0,181**
Indywidualizm hierarchiczny	-0,018	0,113*	0,026
Kolektywizm równościowy	0,268**	0,318**	0,044
Indywidualizm równościowy	0,155*	0,051	0,048

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05.

** Korelacja jest istotna na poziomie 0,01.

DYSKUSJA NAD WYNIKAMI BADAŃ

Przystępując do badań, chcieliśmy odpowiedzieć na pytanie, czy istnieją różnice w zakresie stylu tożsamości oraz społecznej orientacji związane z płcią, a także czy istnieje związek między preferowaną przez osobę orientacją społeczną, określającą jej intuicje na temat charakteru relacji między jednostką a społeczeństwem, które uznaje ona za właściwe i sprawiedliwe, a wypracowanym przez nią stylem tożsamości określającym jej sposób podejmowania ważnych życiowo decyzji i strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Poczynione analizy wykazują, że istnieją różnice w zakresie orientacji społecznej między kobietami a mężczyznami. Zgodnie z naszymi oczekiwaniami kobiety częściej od mężczyzn prezentują nastawienie kolektywistyczno-równościowe oznaczające przywiązywanie dużej wagi do relacji z innymi osobami, współzależności oraz cenięcia celów grupowych. Mężczyźni z kolei kładą nacisk na indywidualizm. Różnice odnotowano zarówno w zakresie indywidualizmu równościowego, oznaczającego koncentrację na realizacji własnych interesów i podkreślającego potrzebę unikalności i odrębności względem grupy, jak również indywidualizmu hierarchicznego, charakteryzującego osoby mające potrzebę unikalności oraz osiągnięcia wysokiego statusu, które zaspokajają w znacznej mierze poprzez współzawodnictwo. Uzyskane wyniki są spójne z charakterystykami kobiet jako posiadających bardziej wspólnotowe nastawienie oraz przywiązujących większą wagę od mężczyzn do relacji z innymi osobami oraz współpracy i charakterystykami mężczyzn jako nastawionych bardziej indywidualistycznie i posiadających większą skłonność do rywalizacji i dominacji nad innymi (Bakan, 1966; Chodorow, 1978; Gilligan, 1982; Tannen, 1990; Stimpson, Jensen, Neff, 1992).

Odnotowana różnica w zakresie stylów tożsamości dotyczy stylu dyfuzyjno-unikającego, który przejawiają częściej badani mężczyźni we wczesnej dorosłości. Uzyskany wynik jest zgodny z innymi badaniami, któ-

re wskazują, że w okresie wczesnej dorosłości kobiety w porównaniu z mężczyznami ujawniają bardziej dojrzałe formy tożsamości (Fadjukoff, 2007; Miluska, 1996). Jednocześnie badane kobiety częściej od mężczyzn prezentowały styl normatywny, co jest zgodne z naszymi oczekiwaniami. Warto zaznaczyć, że badania dotyczące stylów tożsamości, którymi w większości obejmowano adolescentów, zazwyczaj wskazywały na brak różnic związanych z płcią (Adams i in., 2001; 2005; Seaton, Beaumont, 2011).

Jeśli chodzi o związek między stylem tożsamości a preferowaną orientacją społeczną, to postawiono w tym zakresie dwie hipotezy.

Hipoteza pierwsza zakładała, że osoby preferujące wartości wspólnotowe, czyli prezentujące społeczną orientację kolektywistyczną, będą ujawniać normatywny styl budowania własnej tożsamości, ponieważ kierują się normami grupy, które najczęściej pokrywają się z poglądami autorytetów, i cenią współpracę oraz harmonię z innymi. Przeprowadzone badania wskazały na związek między stylem normatywnym a kolektywizmem równościowym i hierarchicznym zarówno w przypadku badanych kobiet, jak i mężczyzn. Warto zaznaczyć, że są to najsilniejsze z odnotowanych w prowadzonych analizach korelacje, co pozwala stwierdzić, że uzyskane wyniki dają podstawę do weryfikacji hipotezy pierwszej.

Kolejna postawiona przez nas hipoteza mówiła, że osoby o indywidualistycznej orientacji społecznej, dla których ważna jest przede wszystkim ich autonomia oraz poczucie odrębności, w procesie kształtowania tożsamości będzie charakteryzować głównie styl informacyjny. Przeprowadzone analizy wskazują, że zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn istnieje związek między stylem informacyjnym a indywidualizmem, ale tylko równościowym, a nie hierarchicznym. Uzyskane dane pozwalają zatem uznać hipotezę drugą za częściowo potwierdzoną. Należy przy tym wyraźnie stwierdzić, że ujawnione związki korelacyjne są słabe. Przyczyny takiego stanu rzeczy można upatrywać w wieloczynnikowych uwarunkowaniach badanych zmiennych.

Poza zależnościami, które były oczekiwane, w prowadzonych badaniach odnotowaliśmy również nieco słabszy związek stylu informacyjnego z kolektywizmem równościowym. Zależność ta wystąpiła zarówno w przypadku kobiet, jak i mężczyzn. Jakkolwiek związek ten może się początkowo wydawać nieco zaskakujący, to warto zwrócić uwagę, że osoby preferujące orientację kolektywistyczną równościową charakteryzują się niechęcią do podporządkowania się autorytetom, w przeciwieństwie do osób o preferencjach kolektywistycznych hierarchicznych. Niechęć do ulegania autorytetom i kierowania się ich opiniami odpowiada stylowi informacyjnemu, gdzie osoba dąży do pozyskania jak największej liczby informacji przed podjęciem samodzielnej decyzji i nie przyjmuje gotowych rozwiązań, niebędących wynikiem jej przemyśleń i rozważań. W badaniach został również odnotowany słaby związek między stylem informacyjnym i kolektywizmem hierarchicznym. Na uwagę zasługuje fakt, że styl informacyjny okazał się związany zarówno z kolektywizmem, jak też indywidualizmem równościowym, ale nie z indywidualizmem hierarchicznym. Biorąc pod uwagę to, że orientacja społeczna kolektywistyczna i indywidualistyczna, zgodnie z tym, jak rozumie ją Reykowski (1999), może współistnieć u tej samej osoby, a ludzie różnią się między sobą tym, jaki kontekst społeczny wyzwala u nich daną orientację, to fakt iż styl informacyjny wiąże się z różnymi społecznymi orientacjami, może świadczyć o szczególnej umiejętności osób o tym stylu tożsamości do przejawiania różnych społecznych orientacji w zależności od kontekstu. Osoby o stylu informacyjnym mogą mieć większą łatwość dostosowywania orientacji społecznej do sytuacji i kontekstu, w jakim muszą działać i podejmować decyzje. Wynika to z ich otwartości na nowe informacje i możliwości uwzględniania ich w trakcie rozwiązywania problemów tożsamościowych. Jak podkreśla Berzonsky (2010), osobiste schematy, które składają się na styl tożsamości, są weryfikowane przez charakterystyki rzeczywistości, w której jednostka funkcjonuje, i są podtrzy-

mywane i utrwalane, jeśli pełnią w określonym kontekście funkcje adaptacyjne.

W badanej grupie kobiet pojawił się dodatkowo związek między stylem dyfuzyjno-uniującym a kolektywizmem hierarchicznym. Z uwagi na charakter tego stylu nie stawialiśmy żadnych hipotez odnośnie do jego związku z orientacją społeczną. Odnotowany związek może wskazywać, że osoby, które nie wypracowały jeszcze własnego stylu podejmowania istotnych dla ich życia i rozwoju tożsamości decyzji oraz strategii rozwiązywania trudnych problemów, żyjące chwilą i odraczające, jak długo to możliwe, podjęcie ostatecznych decyzji, mają większą skłonność do uznania celów grupowych i podporządkowania się woli grupowych autorytetów. Może to wynikać z faktu, że nie wytworzyły jeszcze własnych celów i zadań, nie określiły, kim są i ku czemu zmierzają, a w związku z tym nie mają podstaw, aby dążyć do podkreślenia własnej indywidualności i niepowtarzalności, a tym bardziej do współzawodnictwa, którego rezultatem byłby wysoki status społeczny.

Indywidualizm hierarchiczny w przypadku mężczyzn okazał się niezwiązany z żadnym stylem tożsamości, co oznacza, że nastawienie na rywalizację w stosunkach społecznych nie wiąże się z jakąś określoną strategią podejmowania decyzji tożsamościowych i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Natomiast w przypadku kobiet ujawniono, że ten typ orientacji społecznej pozostaje w dodatnim związku z orientacją normatywną. Mając na uwadze bardzo niską siłę ujawnionej współzawodniczości, można ostrożnie stwierdzić, że nastawione na rywalizację kobiety kształtują swoją tożsamość poprzez identyfikację z autorytetami. Być może znaczenie ma tutaj fakt, że żyjemy w kulturze coraz mocniej nastawionej na rywalizację. Stąd autorytetami i osobami znaczącymi, na których wzorują się młode kobiety, mogą być osoby przywiązujące dużą wagę do współzawodnictwa i dążące do osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej. Młode kobiety, które poprzez rywalizację z innymi starają się udowodnić, że są lepsze, mogą w ten sposób spełniać w jakiejś mierze oczekiwania społeczne.

Podsumowując, należy stwierdzić, że przeprowadzone badania wskazały na różnice między kobietami i mężczyznami w zakresie orientacji społecznej. Zgodnie z przewidywaniami kobiety preferują orientację kolektywistyczną równościową, a mężczyźni orientację indywidualistyczną. Stwierdzono również istnienie związku między orientacją społeczną a stylem tożsamości. Zarówno w grupie kobiet, jak i mężczyzn zaobserwowano związek między stylem informacyjnym a indywidualizmem równościowym, co jest zgodne z postawioną hipotezą badawczą, a także kolektywizmem równościowym i hierarchicznym, czego nie przewidywaliśmy, przystępując do badań. Fakt, że styl informacyjny wiąże się z różnymi orientacjami społecznymi, może wskazywać na szczególną łatwość osób o tym stylu tożsamości do wykorzystywania różnych orientacji adekwatnie do sytuacji i kontekstu.

PRZYPIS

¹ 17 osób (2,7% ogółu badanych) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie dotyczące stanu cywilnego.

BIBLIOGRAFIA

- Adams G.R., Munro B., Doherty-Poirer M., Munro G., Petersen A.M., Edwards J. (2001), Diffuse–Avoidance, Normative, and Informational Identity Styles: Using Identity Theory to Predict Maladjustment. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1 (4), 307–320.
- Adams G.R., Munro B., Munro G., Doherty-Poirer M., Edwards J. (2005), Identity Processing Styles and Canadian Adolescents' Self-Reported Delinquency. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5 (1), 57–65.
- Adamska K., Retowski S., Konarski R. (2005), KIRH – kwestionariusz do badania kolektywizmu i indywidualizmu równościowego i hierarchicznego. *Czasopismo Psychologiczne*, 11, 2, 179–188.
- Bakan D. (1966), *The duality of human existence*. Chicago: RandMcNally.
- Bauman Z. (2003), Dobrodziejstwa i pułapki tożsamości. *Horyzonty Wychowania*, 2 (4), 89–102.
- Bauman Z. (2008), *Wspólnota. W poszukiwaniu bezpieczeństwa w niepewnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Berzonsky M.D. (1989), Identity Style: Conceptualization and Measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268–282.
- Berzonsky M.D. (2008), Identity Processing Style and Defensive Mechanisms. *Polish Psychological Bulletin*, 39 (3), 111–117.
- Berzonsky M.D. (2010), Cognitive Processes and Identity Formation: The Mediating Role of Identity Processing Style. *Psychologia Rozwojowa*, 4 (15), 13–27.
- Bochner S. (1994), Cross-cultural Differences in the Self-Concept: A Test of Hofstede's Individualism/Collectivism Distinction. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 273–283.
- Chodorow N.J. (1978), *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.

- Czyżowska D. (2005), Style tożsamości a poziom rozwoju rozumowania moralnego jednostki. *Psychologia Rozwojowa*, 10, 4, 73–82.
- Czyżowska D. (2007), Kształtowanie się tożsamości a sposób rozważania dylematów społeczno-moralnych przez młodzież. *Psychologia Rozwojowa*, 12, 3, 61–72.
- Erikson E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fadjukoff P. (2007), *Identity Formation in Adulthood*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. 319, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Gilligan C. (1982), *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Guisinger S., Blatt S.J. (1994), Individuality and Relatedness: Evolution and a Fundamental Dialectic. *American Psychologist*, 49, 104–111.
- Gurba E. (2011), Wczesna dorosłość [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 287–314. Warszawa: PWN.
- Havighurst R.J. (1972), *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green.
- Hofstede G. (2000), *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Hyde J.S., Frost L.A. (2002), Metaanalizy w psychologii kobiety [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, 15–47. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Josselson R.L. (1987), *Finding Herself: Pathways to Identity Development in Women*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kim B., Choi S.H. (1994), Individualism, Collectivism and Child Development: A Korean Perspective [w:] P. Greenfield, R. Cocking (red.), *Cross-Cultural Roots of Minority Child Development*, 227–257. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Markus H., Kitayama S. (1991), Culture and the Self: implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.
- Marcia J. (1976), Identity Six Years After: A follow-up Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145–160.
- Miluska J. (1996), *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Niedenthal P.M., Beike D.R. (1997), Interrelated and Isolated Self-concepts. *Personality and Social Psychology Review*, 1, 106–128.
- Reykowski J. (1999), Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności [w:] K. Gawlikowski, J. Jedlicki, J. Kochanowicz, T. Kowalik, K. Obuchowski, J. Reykowski, J. Szacki, W. Wesołowski (red.), *Indywidualizm a kolektywizm*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS.
- Rowe J.W., Marcia J.E. (1980), Ego Identity Status, Formal Operations, and Moral Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 9, 87–99.
- Seaton C.L., Beaumont S.L. (2011), Identity Processing Styles and Defense Styles During Emerging Adulthood: Implications for Life Distress. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 11:1–24.
- Senejko A. (2010), *Obrona psychologiczna jako narzędzie rozwoju. Na przykładzie adolescencji*. Warszawa: PWN.
- Singelis T.M., Triandis H.C., Bhawuk D.P.S., Gelfand M.J. (1995), Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement. *Cross-Cultural Research*, 29 (3), 240–275.
- Skoe E.E.A., Diessner R. (1994), Ethic of Care, Justice, Identity and Gender: An Extension and Replication. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 272–289.
- Stimpson D., Jensen L., Neff W., (1992), Cross-Cultural Gender Differences in Preference for a Caring Morality. *Journal of Social Psychology*, 132, 317–322.
- Tannen D. (1990), *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Morrow.
- Triandis H.C. (1995), *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Triandis H.C., Gelfand M.J. (1998), Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1, 118–128.
- Triandis H.C., McCusker C.C., Hui C.H. (1990), Multimethod Probes of Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1006–1020.
- Yuang L. Matsumoto D. (2007), *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.

MARTA MAĆKIEWICZ

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa
Stefan Wyszyński University, Warszawa
e-mail: martamackiewicz@gmail.com

JAN CIECIUCH

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa
University of Financial Management, Warszawa

Jak mierzyć cechy Wielkiej Piątki u dzieci? Prace nad Obrazkowym Pomiarom Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D)¹

How to measure the Big Five personality traits in childhood? Development of the Picture Based Personality Survey for Children (PBPS-C)

Summary. This article presents a new way of measuring five personality traits (extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness to experience) in children – called the Picture Based Personality Survey (PBPS) for children. This measuring instrument corresponds to children's cognitive development and it is based on pictures. The questionnaire consists of items which comprise two pictures – every picture indicates either of the two ends of a scale (e.g.: the behaviour presented in the first picture indicates extraversion whilst that in the second picture indicates introversion). Every picture presents a clearly recognizable main character, who is placed in the same situation but behaves in a completely different way. Children have to choose the picture which most closely corresponds to their own behaviour.

The measurement model of data obtained with PBPS was examined via confirmatory factor analysis. The results indicate that the model fits the data well. Reliability assessed by Cronbach's alfa showed the need to improve the reliability of the instrument. However, the reliability assessment by means of Saris and Gallhofer's index of quality was satisfactory.

Słowa kluczowe: cecha osobowości, Wielka Piątka, obrazkowy pomiar, późne dzieciństwo, konfirmacyjna analiza czynnikowa, OPCO-D

Keywords: personality trait, Big Five personality traits, picture-based measurement, late childhood, confirmatory factor analysis, PBPS-C

WPROWADZENIE

Model Wielkiej Piątki jest obecnie powszechnie akceptowanym modelem opisu osobowości w kategoriach cech (De Raad, Perugini, 2002; Matthews, Deary, Whiteman, 2009; McCrae, Costa, 2005). McCrae i Costa (1997; 2005), autorzy dominującego w literaturze przedmiotu wariantu Wielkiej Piątki, przekonują, że na uniwersalną strukturę osobowości składa się pięć podstawowych cech, swoistych wymiarów osobowości: ekstrawersja, ugodowość, sumienność, neurotyczność i otwartość na doświadczenie. McCrae (2009) sformułował nawet twierdzenie, że – ze względu na prostotę opisu i zakres empirycznych przesłanek – model Wielkiej Piątki można uznać za **uniwersalną fizykę osobowości**. Na poparcie swojej mocnej tezy przytaczał wyniki wielu badań, w tym również badań międzykulturowych i longitudinalnych wykazujących uniwersalność i stabilność cech (McCrae, 2001; Hendriks i in., 2003; McCrae i in., 2005; McCrae, Costa, 2005).

MODEL WIELKIEJ PIĄTKI W BADANIACH ROZWOJOWYCH

Tradycyjne badania dotyczące struktury osobowości, prowadzone w modelu Wielkiej Piątki, dotyczyły głównie okresu dorosłości. W ostatnich latach można jednak zaobserwować znaczący wzrost liczby opracowań dotyczących struktury osobowości również we wcześniejszych okresach rozwojowych: w okresie dorastania, a nawet w dzieciństwie (przeгляд badań w: Shiner, Caspi, 2003; Caspi, Roberts, Shiner, 2005).

W badaniach tych można wyróżnić trzy główne nurty. W nurcie pierwszym badane są coraz młodsze osoby, ale używane są narzędzia pomiaru przeznaczone dla osób dorosłych. W tego typu badaniach wykorzystywano między innymi kwestionariusz NEO-FFI (Parker, Stumpf, 1998) i NEO-PI-R (De Fruyt i in., 2000; 2009). Wyniki szeroko zakrojonych badań międzykulturowych stosujących NEO-PI-R wykazały, że struktura osobowo-

ści osób w wieku od 12 do 17 lat jest zbliżona do struktury osobowości osób dorosłych. Słabością tego ujęcia jest jednakże użycie narzędzi, które nie zostały przecież skonstruowane do pomiaru osobowości osób znajdujących się w tym okresie rozwojowym.

W drugim nurcie badań struktura cech osobowości coraz młodszych osób jest badana poprzez analizę danych pozyskanych od rodziców, nauczycieli oraz rówieśników. I tak na przykład Digman i Inouye (1986) w swoich badaniach dowiedli, że opisy dzieci przez nauczycieli przyjmują postać struktury bardzo zbliżonej do Wielkiej Piątki u osób dorosłych. Również wyniki badań Mervielde'a, Buysta, De Fruyta (1995) pokazały, że opisy osobowości dzieci (w wieku od 4 do 12 lat) dokonane przez nauczycieli przyjmują strukturę pięcioczynnikową. Mervielde i De Fruyt (2000) analizowali również opisy osobowości sporządzone przez rówieśników. Nie wszystkie czynniki różnicowały się w wystarczający sposób. Analizy wykazały, że u dzieci w tym wieku można mówić o trzech silnych czynnikach: intelekcie połączonym z sumiennością, ekstrawersji połączonej ze stabilnością emocjonalną oraz o ugodowości. Uzyskane przez nich wyniki wskazywały na mniejsze różnicowanie cech osobowości u dzieci młodszych w stosunku do dorosłych osób badanych. Struktury pięcioczynnikowej w opisach osobowości dzieci dokonanych przez matki poszukiwali między innymi John, Caspi, Robins, Moffitt i Stouthamer-Loeber (1994). Przeprowadzone przez nich badanie dotyczyło chłopców w wieku 12–13 lat. Do opisu osobowości wykorzystano CCQ (*California Child Q-set*). Analizy danych odtworzyły pięć czynników oraz dwa czynniki dodatkowe: 1) drażliwość oraz 2) aktywność pozytywną. W Polsce podatność modelu Wielkiej Piątki do swobodnych opisów dzieci przez rodziców wykazał Marszał-Wiśniewska i Jarmuż (1995).

W trzecim nurcie badań są podejmowane próby skonstruowania samoopisowych narzędzi badawczych przystosowanych do dzieci i dorastających. Jedną z propozycji jest kwestionariusz *Hierarchical Personality Inventory for Children* (HiPIC) skonstruowany przez

Mervielde'a i De Fruyta (2000). Podstawą do stworzenia tego narzędzia były opisy osobowości dzieci (w wieku 3–12 lat) sporządzone przez ich rodziców. Opisy były zbierane przez zespoły badawcze w siedmiu krajach (Kohnstamm i in., 1995), w tym również w Polsce (Marszał-Wiśniewska, Jarmuż, 1995). HiPIC służy do pomiaru 18 wewnętrznie spójnych aspektów osobowości zorganizowanych w pięć czynników, którymi są: ekstrawersja, życzliwość (odpowiednik ugodowości), sumienność, stabilność emocjonalna (odwrotność neurotyczności) i wyobraźnia (odwrotność otwartości). Analiza danych wskazała na wysoki stopień trafności zbieżnej i różnicowej HiPIC w odniesieniu do NEO-PI-R (De Fruyt i in., 2000) w grupie badanych w okresie wczesnej adolescencji.

Również Barbaranelli, Caprara, Rabasca i Pastorelli (2003) skonstruowali narzędzie do pomiaru Wielkiej Piątki dla dzieci i dorastających. Ich kwestionariusz (Big Five Questionnaire – Children version [BFQ-C]) składa się z 65 twierdzeń, do których dzieci młodsze ustosunkowują się na skali trzystopniowej, a dzieci starsze na skali pięciostopniowej. Każdemu z pięciu czynników (ekstrawersja, ugodowość, sumienność, niestabilność emocjonalna i otwartość) odpowiada 13 pozycji testowych. Dostępne są dane na temat trafności kryterialnej BFQ-C (m.in. wykazano dodatni związek otwartości i sumienności z ocenami szkolnymi). Analizy przeprowadzone za pomocą oryginalnej włoskiej wersji BFQ-C (Barbaranelli i in. 2003), a także wersji holenderskiej (Muris, Meesters, Diederer, 2005), hiszpańskiej (Del Barrio, Carrasco, Holgado, 2006) i polskiej (Ciecuch, 2010) wykazały, że w okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji samoopis osobowości zyskuje pięcioczynnikową strukturę.

ZAŁOŻENIA BADAŃ WŁASNYCH

Badania prezentowane w niniejszym artykule realizują postulaty Caspiego, Roberta i Shiner (2005), aby w badaniach struktury osobowości dzieci i jej rozwoju wyjść poza

tradycyjny pomiar kwestionariuszowy. Zwolennicy modelu Wielkiej Piątki wypowiadają coraz odważniejsze tezy na temat uniwersalizmu pięciu cech osobowości (McCrae, 2009). W takiej sytuacji pojawia się pytanie o genezę tej struktury. Punktem wyjścia rozwojowej teorii Wielkiej Piątki jest empiryczna identyfikacja etapu rozwojowego, kiedy struktura osobowości zaczyna przybierać kształt pięciu czynników. Identyfikacja momentu rozwojowego, kiedy możliwe staje się mówienie o osobowości w kategoriach Wielkiej Piątki, wymaga jednak narzędzia skonstruowanego w sposób uwzględniający charakterystykę rozwojową dzieci.

Głównym celem badań była weryfikacja hipotezy o możliwości odtworzenia pięcioczynnikowej struktury cech osobowości w późnym dzieciństwie za pomocą nowego, obrazkowego narzędzia pomiarowego. Niniejszy artykuł jest prezentacją takiego narzędzia – Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D), przeznaczonego dla dzieci w okresie późnego dzieciństwa. Podczas konstrukcji nowego narzędzia zostały przyjęte cztery założenia. Dwa pierwsze dotyczą teorii, trzecie – metody, a czwarte – modelu pomiarowego.

1. Wielka Piątka jest odpowiednim modelem do badania osobowości dzieci w późnym dzieciństwie

Przyjęta została kategoryzacja cech osobowości w modelu Wielkiej Piątki McCrae i Costy (2005): ekstrawersja, ugodowość, sumienność, neurotyczność, otwartość na doświadczenia. Dotychczasowe badania sugerują użyteczność tej taksonomii również w odniesieniu do dzieci i młodzieży (Barbaranelli i in., 2003). Pojawiają się wprawdzie także propozycje nieco innej kategoryzacji lub sugestie penetracji czynników niższego rzędu, formułowane między innymi przez Caspiego, Roberta i Shiner (2005). Badanie struktury osobowości dzieci jest jednakże wędrowną po dość nieznanymi obszarach, dlatego też przyjęto w niniejszych badaniach model pięcioczynnikowy, aby owe poszukiwania zako-

zrenić w obecnym *status quo* psychologii. Na korzyść takiej decyzji przemawiają dokonania między innymi tych autorów, którzy z różnym sukcesem poszukiwali już pięcioczynnikowej struktury osobowości dzieci (Barbaranelli i in., 2003; Shiner, Caspi, 2003).

Być może rozwój struktury osobowości w okresie dzieciństwa polega między innymi na różnicowaniu cech. W okresie wcześniejszym można oczekiwać wykształcenia mniejszej liczby cech, zatem połączenia lub wysokiej korelacji między niektórymi z nich. Taką prawidłowość rozwojową sugerują między innymi badania Mervielde'a i De Fruyta (2000). Aby jednak taką tendencję uchwycić, narzędzie powinno być przystosowane do pomiaru pięciu głównych cech. Analogiczny sposób myślenia zaprezentowali badacze rodzącej się struktury wartości w okresie dzieciństwa. Schwartz (1992; 2006) wyróżnia 10 typów wartości, konstytuujących kołowe continuum. Jak wykazały badania, rozwój polega między innymi na różnicowaniu kolejnych typów wartości. U najmłodszych dzieci rozróżnialne są jedynie cztery główne metakategorie, a wraz z wiekiem następuje różnicowanie i wyodrębnianie coraz większej liczby typów (Ciecuch, Harasimczuk, Döring, 2010; Harasimczuk, Ciecuch, Döring, 2011).

2. W badaniach osobowości dzieci można się opierać na danych samoopisowych

Przyjęto, że struktury cech osobowości dzieci można poszukiwać w danych samoopisowych. Dane pochodzące z opisu innych osób (nauczycieli, rodziców) dotyczą bowiem tyłuż opisywanych dzieci, co opisujących dorosłych. Odpowiedzi udzielane przez osoby dorosłe na temat dzieci są wypadkową zachowania dzieci i ich postrzegania przez dorosłych, u których przecież struktura wielopiętkowa jest już ustabilizowana. Tym samym uznano dane obserwacyjne pochodzące od innych (dorosłych) za informacje cenne, ale niewystarczające do opisu rodzącej się struktury osobowości dziecka.

Badania samoopisowe dotyczące struktury osobowości w okresie dzieciństwa są szczególnie wyzwaniem metodologicznym. Dotychczasowe badania prowadzone w różnych obszarach, między innymi dotyczące percepcji siebie oraz rozwoju struktury wartości, skłaniają do wniosku, że możliwe jest uzyskanie rzetelnych danych samoopisowych od dzieci, jeśli narzędzie pomiaru jest dostosowane do ich rozwoju poznawczego. Jako przykład mogą posłużyć badania Harter (2003) nad percepcją siebie dzieci, które dowiodły, że już w okresie średniego dzieciństwa dziecko posługuje się w opisie siebie i innych kategoriami cech.

3. Metody oparte na kodzie obrazkowym są bardziej odpowiednie do badania dzieci w późnym dzieciństwie niż metody werbalne

Poszukiwanie danych samoopisowych u dzieci w okresie późnego dzieciństwa wymaga specjalnych metod, uwzględniających specyfikę ich poznawczego funkcjonowania, zwłaszcza takie właściwości, jak dominacja operacji konkretnych, rodząca się dopiero umiejętność abstrakcyjnego myślenia, samowiedza oparta głównie na konkretnych doświadczeniach oraz ewentualne problemy w czytaniu. Z powyższych powodów uznano, że najlepszą metodą badania będzie metoda obrazkowa, tym bardziej że we współczesnej kulturze kod wizualny coraz bardziej dominuje nad werbalnym.

Inspiracją dla stworzenia Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci był obrazkowy pomiar wartości (*Picture Based Value Survey – PBVS*) Döring, Blauensteiner, Aryus, Drögekamp i Bilsky'ego (2010), w polskiej adaptacji Ciecucha, Harasimczuk i Döring (2010). Autorem tego testu udało się przedstawić w formie obrazkowej wartości, czyli kategorie abstrakcyjne. Stało się to możliwe dzięki ukazaniu konkretnych sytuacji, w których przedstawione zachowanie wyrażają daną wartość. Podobnie w ukazanym tu Obrazkowym Pomiarze Cech Osobowości Dzieci ustalono behawioralne wskaźniki cech Wielkiej Piątki.

4. Konfirmacyjna analiza czynnikowa jest koniecznym testem jakości pomiaru

W literaturze psychometrycznej panuje powszechna zgoda, że konfirmacyjna analiza czynnikowa jest surowym, ale koniecznym sprawdzianem jakości modelu pomiarowego oraz teorii, na bazie której model został skonstruowany (Brown, 2006; Borsboom, 2006; Saris, Gallhofer, 2007). Okazuje się jednak, że – jak to ujął Borsboom (2006: 426) – z punktu widzenia konfirmacyjnej analizy czynnikowej „Wielka Piątka jest wielkim problemem”. Tradycyjne problemy z konfirmacyjną analizą czynnikową polegają na tym, że trudno znaleźć czyste wskaźniki wyłącznie jednej cechy. Wiele itemów kwestionariuszowych wiąże się bowiem z więcej niż jedną zmienną latentną. Klasyczna odpowiedź twórców modelu Wielkiej Piątki na te problemy polegała na zakwestionowaniu konfirmacyjnej analizy czynnikowej jako niewłaściwej analizy do tego typu przedmiotu badań (McCrae i in., 1996). Wobec narastającej krytyki ze strony psychometrów (Borsboom, 2006) trudno jednak było utrzymać takie stanowisko, toteż zaczęły pojawiać się inne propozycje rozwiązania tego problemu.

Jedną z nich jest stosowanie – jak to nazywają Barbaranelli i współpracownicy (Barbaranelli i in., 2003) – **nierestrykcyjnej** konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Proponowana przez nich procedura sprowadza się w gruncie rzeczy do tego, aby umożliwić estymację ładunków czynnikowych wiążących dany item z dwoma (lub więcej) czynnikami (często w takim samym stopniu). Zbliżoną propozycję zgłosili Marsh i współpracownicy (Marsh i in., 2010), syntetyzując eksploracyjną analizę czynnikową z konfirmacyjną w tak zwanym eksploracyjnym modelu równań strukturalnych (*exploratory structural equation modeling*). Inny sposób polega na konfirmacyjnej analizie czynnikowej z procedurą parcelingu (Williams, O’Boyle, 2008). W analizach danych dotyczących cech osobowości dorastających zastosował ją między innymi Ciecuch (2010).

Ponieważ niniejsze badania zmierzają do konstrukcji nowej metody pomiaru, uznano, że należy podjąć starania, aby dostosować się do wymagających standardów psychometrycznych i zweryfikować trafność proponowanej metody w konfirmacyjnej analizie czynnikowej.

METODA: OBRAZKOWY POMIAR CECH OSOBOWOŚCI DZIECI

Wstępna wersja Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D) składa się z jednostronicowej instrukcji z przykładem oraz 25 czarno-białych itemów obrazkowych, po 5 itemów na każdy czynnik (ekstrawersja, ugodowość, sumienność, neurotyzm, otwartość na doświadczenie). W instrukcji jest przedstawiony główny bohater, obecny na każdym obrazku, wyróżniający się bujną fryzurą i szalikiem w paski. Bohater jest tak prezentowany, aby mógł być potraktowany zarówno jako chłopiec, jak i dziewczynka. Dziecku przedstawia się przykładową sytuacją: stwierdzenie „Kiedy pada deszcz...” wraz z dwoma obrazkowymi zakończeniami. Na jednym z nich główny bohater gra na komputerze, na drugim – ogląda telewizję. Pod nimi pojawia się pytanie: „Zastanów się, jak Ty najczęściej zachowujesz się w takiej sytuacji?”. Następnie pojawiają się dodatkowe wyjaśnienia, w jaki sposób należy zaznaczyć swoją odpowiedź. Wyjaśniane jest dziecku, że najpierw powinno zastanowić się, czy częściej zachowuje się jak główny bohater na prawym, czy na lewym obrazku, a następnie ma za zadanie wybrać kwadracik opisujący, jak bardzo to zachowanie jest podobne do jego zachowania.

Na kolejnych stronach znajdują się itemy. Na każdy item składają się dwa obrazki oraz pięciopunktowa skala odpowiedzi na pytanie: „A jak zachowujesz się Ty?”. Przykładowe itemy zostały zaprezentowane na rysunkach 1–3.

Na ilustracjach przedstawiono sytuacje będące wskaźnikami obu krańców danego wymiaru osobowości. Na przykład na rysun-



Rysunek 1. Przykładowy item ze skali ekstrawersji



Rysunek 2. Przykładowy item ze skali otwartości na doświadczenie



Rysunek 3. Przykładowy item ze skali sumienności

ku 1 lewy obrazek jest wskaźnikiem introwersji, a prawy ekstrawersji; na rysunku 2 – lewy obrazek jest wskaźnikiem niskiej otwartości, a prawy wysokiej. Wszystkie ilustracje zawierają sytuacje z codziennego życia dziecka.

Prace nad konstrukcją Obrazkowego Pomiaru Cech Osobowości Dzieci przebiegały w czterech etapach:

Etap 1. Konstrukcja itemów w paradygmacie dedukcyjnym. W grupie 7 osób zajmu-

jących się psychologią rozwojową ustalono zestaw 34 dwuobrazkowych itemów, narysowanych następnie przez pierwszego autora niniejszego artykułu (również uczestnika dyskusji). Itemy zostały ponownie poddane analizie i dyskusji, w wyniku której część z nich zmodyfikowano. Ostatecznie wybrano 25 itemów, po 5 na każdą skalę.

Etap 2. Sędziowie kompetentni (dwóch psychologów osobowości) ocenili trafność teoretyczną poprzez przyporządkowanie każdego itemu do skali. Jedynie w przypadku 3 itemów pojawiły się wątpliwości. Nie było to przyporządkowanie niezgodne z założeniami twórców metody, a jedynie zasugerowanie możliwości alternatywnego przyporządkowania, ponieważ dany item zawierał elementy właściwe dla dwóch czynników. Po dokonaniu analiz empirycznych okazało się, że te itemy nie zostały zaklasyfikowane do ostatecznej wersji kwestionariusza.

Etap 3. Przeprowadzenie badania w grupie 219 dzieci (44% dziewcząt) w wieku od 9 do 13 lat ($M = 11,4$; $SD = 0,9$). Badania zostały przeprowadzone grupowo podczas lekcji w szkole, po uprzednim wyrażeniu zgody na badanie przez rodziców dzieci. Osoby przeprowadzające badanie upewniły się, że dzieci rozumieją instrukcję. Jeśli była taka potrzeba, dzieciom udzielano dodatkowych wyjaśnień dotyczących sposobu odpowiadania. Dbano o to, aby dzieci odpowiadały samodzielnie i nie konsultowały się między sobą.

Etap 4. Analizy psychometryczne wersji 25-itemowej oraz przygotowanie na ich podstawie wersji 15-itemowej, zweryfikowanej w modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Analizy wykonano w programie Mplus oraz Jrule (Saris, Satorra, van der Veld, 2009).

WYNIKI

Trafność czynnikowa

Analizę modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej przeprowadzono w programie Mplus 6.1. Dane, zgodnie ze stanem faktycznym, uznane zostały za dane porządkowe, w związku z czym zastosowano estymator: WLSMV (*Weighted Last Square Parameter*). Oszacowanie dopasowania oparto na wskaźnikach RMSEA, Pclose oraz CFI.

Wskaźnik RMSEA (*root mean square error of approximation*) to powszechnie stosowana miara dobroci dopasowania modelu do danych. RMSEA odzwierciedla poziom dopasowania modelu do macierzy kowariancji, biorąc pod uwagę ilość stopni swobody i wielkość próby (Brown, 2006). Wskaźnik Pclose (*probability of close fit*) jest prawdopodobieństwem, że RMSEA znajdzie się poniżej 0,05. Jeśli RMSEA wskazuje poniżej 0,05, a Pclose – powyżej 0,05, model jest bardzo dobrze dopasowany do danych. Za akceptowalny poziom odcięcia przyjmuje się $RMSEA = 0,08$ (Hu, Bentler, 1999; Marsh, Hau, Wen, 2004). Wskaźnik CFI (*comparative fit index*) o wartości powyżej 0,9 jest uznawany za próg akceptowalności modelu (Hu, Bentler, 1999).

Uzyskane wskaźniki dopasowania 25- i 15-itemowego modelu Wielkiej Piątki u dzieci znajdują się w tabeli 1.

W przypadku pierwszego, 25-itemowego modelu RMSEA jest na akceptowalnym poziomie (poniżej 0,08), natomiast CFI znalazło się poniżej zakładanego pułapu 0,9. W tabeli 2 przedstawiono ładunki czynnikowe tego modelu (5 itemów dla każdego z 5 czynników).

Tabela 1. Globalne wskaźniki dopasowania modeli w konfirmacyjnej analizie czynnikowej

	chi ²	df	CFI	RMSEA (przedział ufności)	Pclose
Model 1 (5 itemów w każdej skali)	513,8	265	0,853	0,065 (0,057–0,074)	0,002
Model 2 (3 itemy w każdej skali)	155,5	80	0,923	0,066 (0,050–0,081)	0,049

Tabela 2. Standaryzowane ładunki czynnikowe 25 itemów OPCO-D, wprowadzonych do confirmacyjnej analizy czynnikowej (model 1)

	Ugodowość	Sumienność	Otwartość	Neurotyzm	Ekstrawersja
Item 1-U*	0,64				
Item 2-U*	0,68				
Item 3-U	0,49				
Item 4-U*	0,72				
Item 5-U	0,56				
Item 1-S*		0,56			
Item 2-S		0,49			
Item 3-S*		0,73			
Item 4-S*		0,57			
Item 5-S		0,64			
Item 1-O			0,48		
Item 2-O*			0,52		
Item 3-O*			0,50		
Item 4-O*			0,66		
Item 5-O			0,34		
Item 1-N*				0,50	
Item 2-N*				0,61	
Item 3-N				0,79	
Item 4-N*				0,40	
Item 5-N				0,27	
Item 1-E*					0,55
Item 2-E*					0,61
Item 3-E					0,75
Item 4-E*					0,59
Item 5-E					-0,10

* Itemy wybrane do ostatecznej wersji kwestionariusza

W literaturze przedmiotu trwa dyskusja na temat zasadności wykorzystania globalnych wskaźników dopasowania. Saris, Satorra i van der Veld (2009) krytykują globalne wskaźniki i proponują poszukiwanie lokalnych błędów modelu (*misspecification*), biorąc pod uwagę wskaźniki modyfikacji (*modification index*) i siłę (*power*) testu. Do takich analiz został skonstruowany specjalny program statystyczny Jrule. Jeśli w przypadku CFI i RMSEA panuje w piśmiennictwie powszechna zgoda co regułę interpretacyjnych proponowanych przez Hu i Bentlera (1999), to w przypadku lokalnych błędów takich regułę nie ma (Saris, Satorra, van der Veld, 2009).

W niniejszych analizach logikę poszukiwania lokalnych błędów i program Jrule wykorzystano do wyeliminowania itemów powodujących największe lokalne błędy modelu. Konfirmacyjna analiza czynnikowa umożliwia wybór itemów, które najbardziej ładują dany czynnik. Zarazem jednak nie daje informacji, czy wybrane itemy nie wymagają ładunków krzyżowych (*cross-loadings*) do kolejnej (drugiej) zmiennej latentnej lub skorelowania błędów pomiaru. Aby wyeliminować potencjalne tego typu błędy modelu, dokonano analizy wyników wygenerowanych przez Mplus w Jrule. Celem poszukiwania lokalnych błędów pomiaru było wyeliminowanie z dalszych analiz: 1) itemów o najwyższych ładunkach krzyżowych, 2) itemów o skorelowanych błędach pomiaru.

Przykładem sposobu wykorzystania programu Jrule niech będą itemy neurotyzmu. Gdyby opierać się w doborze najlepszych itemów tylko na ładunkach czynnikowych w konfirmacyjnej analizie czynnikowej, należałoby wybrać itemy: 3, 2 i 1 z tabeli 2. Analiza przeprowadzona w Jrule pokazuje jednak, że item 3, uzyskujący najwyższy ładunek w skali neurotyzmu (0,79), powinien mieć ładunek krzyżowy na skalę ugodowości. Analiza mocy testu i wskaźników modyfikacji w Jrule dowodzi, że brak tego ładunku krzyżowego jest istotnym błędem modelu, który prowadzi w rezultacie również do obniżenia wskaźników CFI. Z tego powodu item ten został wyeliminowany i nie wszedł do wersji 15-itemowej.

Po przeprowadzeniu analiz do zrewidowanego modelu wprowadzono 15 itemów (po trzy itemy na każdą skalę). Model konfirmacyjnej analizy czynnikowej wraz ze standaryzowanymi ładunkami oraz korelacjami między zmiennymi latentnymi został przedstawiony na rysunku 4.

Wskaźniki dopasowania (zamieszczone w tabeli 2) pozwalają uznać model za bardzo dobrze dopasowany do danych.–

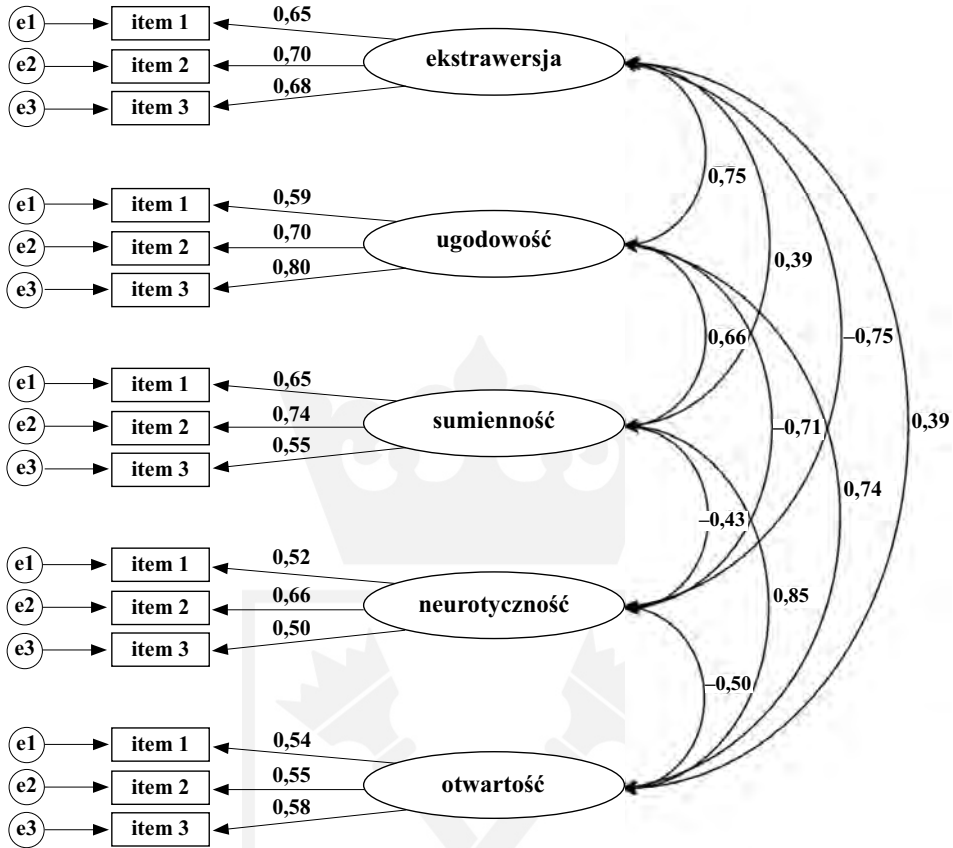
Rzetelność

Rzetelność pomiaru obliczono dwoma sposobami: 1) analiza tradycyjnych, choć krytykowanych wskaźników α -Cronbacha oraz 2) niedawno zgłoszona propozycja wskaźnika

Tabela 3. Wskaźniki rzetelności wersji 5- i 3-itemowej

Skala	α -Cronbacha wersja 5-itemowa	α -Cronbacha wersja 3-itemowa	Wskaźnik jakości Saris i Gallhofer
Ekstrawersja	0,629*	0,631	0,86
Ugodowość	0,679	0,649	0,88
Sumienność	0,648	0,605	0,83
Neurotyczność	0,591	0,496	0,76
Otwartość	0,525	0,472	0,77

* Po wyeliminowaniu itemu 5 niepasującego do skali. Z tym itemem α wynosiła 0,436. Item uzyskał ujemną moc dyskryminacyjną.



Rysunek 4. Model confirmacyjnej analizy czynnikowej (model 2)

jakości (*index of quality*) Sarisa i Gallhofer (2007), który może być interpretowany jako korelacja między zmienną latentną a średnią wyliczoną z kwestionariusza. Wszystkie wskaźniki znajdują się w tabeli 3.

DYSKUSJA

Zaprezentowane narzędzie – Obrazkowy Pomiar Cech Osobowości Dzieci (OPCO-D) można uznać za wystarczająco dobre do badań naukowych nad strukturą osobowości w okresie późnego dzieciństwa. OPCO-D spełnia wymagające kryteria confirmacyjnej analizy czynnikowej, co świadczy o wysokiej trafności pomiaru. Problemy z confirmacyjną analizą czynnikową w modelu Wielkiej Piątki

są dobrze znane i dyskutowane w literaturze przedmiotu od wielu lat (McCrae i in., 1996; Borsboom, 2006). Wydawać by się mogło, że w badaniach dzieci, gdy można mieć uzasadnione wątpliwości, czy struktura osobowości w ogóle jest opisywalna w modelu Wielkiej Piątki, problemy te powinny się nasilić. Dlaczego zatem wszystkie wskaźniki dopasowania do danych modelu pomiarowego OPCO-D w grupie dzieci okazały się zadowalające, według wymagających kryteriów przyjmowanych w literaturze za Hu i Bentlerem (1999)? Wydaje się, że główną przyczyną jest procedura doboru itemów: zarówno podczas konstrukcji narzędzia, jak i pogłębionych analiz prowadzonych w Mplus i Jrule, zadbane o jednorodność obrazkowych itemów (eliminując niejednorodne itemy).

Problemy konfirmacyjnej analizy czynnikowej cech osobowości wynikają głównie z tego, że dane stwierdzenie w kwestionariuszu osobowości jest wskaźnikiem więcej niż jednej cechy. Strategia zastosowana w niniejszych badaniach polegała na połączeniu podejścia dedukcyjnego z precyzyjną analizą uzyskanych danych w poszukiwaniu lokalnych błędów modelu (Saris, Satorra, van der Veld, 2009). Z jednej zatem strony zadbano o jednorodność itemów w procesie konstrukcji narzędzia, starając się dobrać takie itemy, które są wskaźnikami wyłącznie jednej cechy. Z drugiej strony natomiast – przypuszczenia o jednorodności zostały zweryfikowane empirycznie w programie Jrule, który wskazał największe lokalne błędy modelu. Okazało się wówczas, że model pomiarowy znacznie zyskuje na jakości po wyeliminowaniu tych itemów, które były wskaźnikami więcej niż jednej cechy. Taka analiza doprowadziła do satysfakcjonującego modelu pomiarowego, choć nie jest wolna od zastrzeżeń. Przede wszystkim przeprowadzone w niniejszym artykule analizy, których ostatecznym wynikiem jest satysfakcjonujący model pomiarowy, są oparte na wynikach danych empirycznych jednej grupy badanych. Oznacza to konieczność przeprowadzenia kolejnych badań z itemami wyselekcjonowanymi w ramach niniejszych analiz, aby potwierdzić zasadność modelu w nowych danych.

Do satysfakcjonującego poziomu dopasowania modelu do danych przyczyniła się również mała liczba itemów budujących każdą ze skal. Decyzja dotycząca liczby itemów była spowodowana przeznaczeniem narzędzia – ma ono przecież służyć do badania dzieci, których koncentracja uwagi i motywacja do kontynuowania udziału w badaniu może być znacznie słabsza niż dorosłych. Skale OPCO-D składają się zatem jedynie z trzech itemów (w wersji ostatecznej) lub pięciu itemów (w wersji pierwotnej).

Uzasadniona w badaniach dzieci prosto-ta narzędzia jest również jedną z przyczyn tego, że stosunkowo słabo wypadły wskaźniki rzetelności, mierzonej współczynnikiem α -Cronbacha. Może to oznaczać, że uzyskane

wyniki są obarczone znacznym błędem pomiaru. Warto zarazem dodać, że wskaźnik jakości Sarisa i Gallhofer (2007), definiowany jako iloczyn trafności i rzetelności, jest na zadowalającym poziomie. Mimo wszystko współczynniki α -Cronbacha sugerują konieczność dalszych prac nad udoskonaleniem OPCO-D.

Satysfakcjonujące dopasowanie modelu konfirmacyjnej analizy czynnikowej jest zarazem wyzwaniem teoretycznym. Okazało się bowiem, że pięcioczynnikową strukturę osobowości można zidentyfikować już w okresie późnego dzieciństwa. Zresztą w badaniach nad Wielką Piątką pojawia się swoisty paradoks. Z jednej strony przyjmuje się, że osobowość stabilizuje się w wielkopiątkowej strukturze około 30. roku życia, z drugiej natomiast coraz więcej autorów donosi o odtworzeniu takiej struktury we wcześniejszych okresach życia, w tym również w dzieciństwie (Caspi, Roberts, Shiner, 2005; Barbaranelli i in., 2003). Powstaje zatem pytanie: co składa się na tę strukturę i jak się ona zmienia w okresie dzieciństwa? Psychologiczna odpowiedź na to pytanie wymaga danych empirycznych, te zaś zakładają pomiar. Proponowane w niniejszym artykule narzędzie może zostać wykorzystane do takiego pomiaru.

Przeprowadzone analizy psychometryczne pozwalają również na sformułowanie wstępnych hipotez dotyczących rozwoju pięcioczynnikowej struktury osobowości w późnym dzieciństwie. Czynniki uzyskane w konfirmacyjnej analizie czynnikowej są dość wysoko skorelowane. Korelacje te (widoczne na rysunku 4) są dużo wyższe niż w badaniach osób dorosłych. Średnia korelacja między czynnikami w polskiej próbie NEO-PI-R wynosi 0,18 (Siuta, 2006), w próbie NEO-FFI 0,17 (Zawadzki i in., 2007), podczas gdy w badaniach prezentowanych w niniejszym artykule 0,62. Układy zależności są zwykle dość zbliżone (np. negatywne związki neurotyczności z pozostałymi cechami), jednak wielkość korelacji dużo wyższa. Może to świadczyć o tym, że rozwój struktury cech osobowości polega na jej różnicowaniu. W badanym okresie (późne dzieciństwo) wprowadzie rozróżnialnych jest już pięć cech (anali-

za konfirmacyjna wykazuje taką możliwość), jednak są one jeszcze silnie z sobą powiązane, tworząc swoisty odpowiednik jednego ogólnego czynnika osobowości (tzw. GFP – *general factor of personality*), wprowadzonego w badaniach nad osobowością dorosłych między innymi przez takich autorów, jak Rushton i Irving (2009). Na ów ogólny czynnik osobowości składają się wszystkie cechy, przy czym neurotyczność wiąże się ujemnie z ogólnym czynnikiem. W naszych badaniach wszystkie czynniki są z sobą dość mocno powiązane, przy czym neurotyczność wyróżnia się ujemnymi związkami z pozostałymi zmiennymi.

Najbardziej skorelowane z sobą są dwa czynniki: otwartość i sumienność ($r = 0,85$). Podobne wyniki uzyskali Mervielde i De Fruyt (2000). W okresie dzieciństwa większość czasu i zajęć dziecka związana jest ze szkołą, która promuje z jednej strony sumienność, wdraża do systematycznej pracy i nagradza za nią, z drugiej zaś strony otwartość, bo dzieci uczą się ciągle nowych treści. W rezultacie otwartość i sumienność wiążą się z sobą i tworzą rodzaj metacynnika, który można by nazwać **dobrym uczniem** – sumiennym i zainteresowanym.

Prezentowane analizy otwierają pole do dalszych badań. Następnym krokiem powinna być zatem walidacja modelu za pomocą nowych danych. W kolejnych badaniach warto byłoby również uwzględnić w większym zakresie analizy trafności, dzięki czemu uzyskane dane mogłyby stać się przyczynkiem do wyjaśnienia, jak kształtuje się struktura osobowości w dzieciństwie. Szczególnie cenne byłyby cztery kierunki badań: 1) badania prowadzone w modelu wielu cech – wielu metod. Należałoby porównać dane uzyskane od dzieci w samoopisie (zarówno w tradycyjnych kwestionariuszach, jak i w proponowanym tu pomiarze obrazkowym) z opisami dzieci przez dorosłych (rodziców i nauczycieli); 2) weryfikacja hipotez o mocy wyjaśniającej czynników Wielkiej Piątki, zidentyfikowanych u dzieci, zatem odpowiedź na pytanie, czy cechy osobowości w taki sam sposób wyjaśniają jakieś istotne zmienne u dzieci i u dorosłych; 3) badania longitudinalne, w których analizowana byłaby stabilność struktury (i ewentualnie kształt jej przemian) oraz 4) badania międzykulturowe, w których poddano by analizie uniwersalność struktury czynnikowej osobowości dzieci w późnym dzieciństwie.

PRZYPIS

¹ Praca finansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego ze środków na naukę na lata 2010–2012 jako projekt badawczy nr N N106 132439 dla drugiego autora.

BIBLIOGRAFIA

- Barbaranelli C., Caprara G., Rabasca A., Pastorelli C. (2003), A Questionnaire for Measuring the Big Five in Late Childhood. *Personality and Individual Differences*, 34, 645–664.
- Borsboom D. (2006), *The Attack of the Psychometricians*. *Psychometrika*, 71, 3, 425–440.
- Brown T.A. (2006), *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Nowy Jork: Guilford Press.
- Caspi A., Roberts B.W., Shiner R. (2005), *Personality Development: Stability and Change*. *Annual Review of Psychology*, 56, 453–484.
- Ciecuch J., Harasimczuk J., Döering A.K. (2010), Struktura wartości w późnym dzieciństwie. *Psychologia Rozwojowa*, 15, 2, 33–45.
- Ciecuch J. (2010), Pięcioletniowa struktura osobowości we wczesnej adolescencji. *Studia Psychologica*, 10, 251–271.
- De Fruyt F., De Bolle M., McCrae R., Terraciano A., Costa P. (2009), Assessing the Universal Structure of Personality in Early Adolescence: the NEO-PI-R and NEO-PI-3 in 24 cultures. *Assessment*, 16, 3, 301–311.

- De Fruyt F., Mervielde I., Hoekstra H., Rolland J. (2000), Assessing Adolescents' Personality with the NEO PI-R. *Assessment*, 7, 4, 329–345.
- De Raad B., Perugini M. (2002), *Big Five Assessment*. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Del Barrio V., Carrasco M., Holgado F. (2006), Factor Structure Invariance in the Children's Big Five Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 158–167.
- Digman J.M., Inouye J. (1986), Further Specification of the Five Robust Factors of Personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 116–123.
- Digman J., Takemoto-Chock N. (1981), Factors in the Natural Language of Personality: Reanalysis, Comparison, and Interpretation of Six Major Studies. *Multivariate Behavioral Research*, 16, 1246–1256.
- 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.
- Harasimczuk J., Ciecuch J., Döring A.K. (2011), *The Circular Structure of Values in Polish Children*. 15th European Conference on Developmental Psychology, Bergen.
- 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. Londyn: Sage.
- Hendriks J., Perugini M., Angleitner A., Ostendorf F., Johnson J., De Fruyt F., Hrebickova M., Kreitler S., Murakami T., Bratko D., Conner M., Nagy J., Rodriguez-Fornells A., Ruisel I. (2003), The Five-Factor Personality Inventory: Cross-cultural Generalizability across 13 Countries. *European Journal of Personality*, 17, 347–373.
- Hu L., Bentler P.M. (1999), Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- John O.P., Caspi A., Robins R.W., Moffitt T.E., Stouthamer-Loeber M. (1994), The „Little Five”: Exploring the Nomological Network of the Five-Factor Model of Personality in Adolescent Boys. *Child Development*, 65, 160–178.
- Kohnstamm G.A., Mervielde I., Besevegis E., Halverson C.F. Jr (1995), Tracing the Big Five in Parents' Free Descriptions of Their Children. *European Journal of Personality*, 9, 283–304.
- Marsh H.W., Hau K.T., Wen Z. (2004), In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling*, 11, 320–341.
- Marsh H.W., Muthen B., Morin A.J.S., Luedke O., Asparouhov T., Trautwein U. (2010), A New Look at the Big Five Factor Structure through Exploratory Structural Equation Modeling. *Psychological Assessment*, 22, 3, 471–491.
- Marszał-Wiśniewska M., Jarmuż S. (1995), Swobodne opisy osobowości i temperamentu dzieci a model „Wielkiej Piątki”. *Przegląd Psychologiczny*, 38, 1–2, 117–128.
- Matthews G., Deary I., Whiteman M.C. (2009), *Personality traits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae R. (2001), Trait Psychology and Culture: Exploring Intercultural Comparison. *Journal of Personality*, 69, 6, 819–846.
- McCrae R. (2009), The Physics and Chemistry of Personality. *Theory and Psychology*, 19, 670–687.
- McCrae R., Costa P. (1997), Personality Trait Structure as a Human Universal. *American Psychologist*, 52, 5, 509–516.
- McCrae R., Costa P. (2005), *Osobowość człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- McCrae R., Terracciano A. i 78 współpracowników (2005), Universal features of personality traits from the observer's perspective: data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 3, 547–561.
- McCrae R., Zonderman A., Costa P., Bond M., Paunonen S. (1996), Evaluating Replicability of Factors in the Revised NEO Personality Inventory: Confirmatory Factor Analysis versus Procrustes rotation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 552–566.
- Mervielde I., Buyst V., De Fruyt F. (1995), The Validity of the Big-Five as a Model for Teachers' Ratings of Individual Differences among Children Aged 4–12 years. *Personality and Individual Differences*, 18, 4, 525–534.
- Mervielde I., De Fruyt F. (2000), The Big Five Personality Factors as a Model for the Structure of Children's Peer Nominations. *European Journal of Personality*, 14, 91–106.

- Muris P., Meesters C., Diederer R. (2005), Psychometric Properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQ-C) in a Dutch Sample of Young Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, 1757–1769.
- Parker W., Stumpf H. (1998), A validation of the Five-Factor Model of Personality in Academically Talented Youth across Observers and Instruments. *Personality and Individual Differences*, 25, 1005–1025.
- Rushton J.P., Irving P. (2009), The General Factor of Personality in 16 sets of the Big Five, the Guilford-Zimmerman Temperament Survey, the California Psychological Inventory, and the Temperament and Character Inventory. *Personality and Individual Differences*, 47, 437–442.
- Saris W.E., Gallhofer I.N. (2007), *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. Hoboken, Nowy Jork: Wiley.
- Saris W., Gallhofer I. (2007), *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. New Jersey: Wiley-Interscience.
- Saris W., Satorra A., van der Veld W. (2009), Testing Structural Equation Models or Detection of Misspecifications? *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16, 561–582.
- Shiner R., Caspi A. (2003), Personality Differences in Childhood and Adolescence: Measurement, Development, and Consequences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1, 2–32.
- Siuta J. (2006), *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Williams L., O'Boyle E. (2008), Measurement Models for Linking Latent Variable and Indicators: A Review of Human Resource Management Research Using Parcels. *Human Resource Management Review*, 18, 233–242.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998). *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Costy i McCrae: Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

KATARZYNA BARANI

Studium Pedagogiczne, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Teacher Training Centre, Jagiellonian University, Kraków
e-mail: katarzyna.barani@uj.edu.pl

BARBARA SZMIGIELSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków

Komunikacja zadaniowa między matką a dzieckiem jako predyktor radzenia sobie dziecka przedszkolnego w sytuacjach trudnych

Mother-child communication style during the task as a predictor of child's dealing with difficulties

Summary. The article deals with the influence of the parent-child task-oriented communication style on the child's behaviour during public performance. The research was based on children's public performance and the analysis of mother-child task-oriented communication. The results show that children of mothers who have a high task partnership level, low annoyance, and who are less awkward deal better with difficulties. Those children are more successful in tasks connected with collaboration with their parent. It could also be stated that children from the above-mentioned group are more task-oriented during public performance.

Słowa kluczowe: komunikacja zadaniowa, relacja matka–dziecko, sytuacje trudne, wystąpienia publiczne

Key words: task-oriented communication, mother–child relationship, difficult situation, public performance

WPROWADZENIE

Dziecko nabywa zdolności samoregulacyjnych w sytuacjach społecznych w toku długotrwałej interakcji ze znaczącymi osobami dorosłymi, głównie z rodzicami. Rodzina jest pierwszym miejscem, w którym kształtuje się obraz siebie dziecka, jego zdolności autoprezentacyjne i postawa wobec trudności. Rodzic bywa zazwyczaj pierwszym ważnym modelem stanowiącym dla dziecka wzór w uczeniu się przez obserwację (Bandura, 2007). Wspólne działanie w diadzie z dorosłym prowadzi

do znacznego postępu w rozwoju poznawczym, szczególnie gdy partner wykazuje wyższy poziom kompetencji, a działania odbywają się w strefie najbliższego rozwoju dziecka (Cole, 1995; Wygotski, 1995). Prowadzi ona również do stopniowego rozwijania kompetencji emocjonalnych, które pozwalają radzić sobie z różnymi sytuacjami trudnymi, także w kontekście edukacyjnym.

Sytuacje trudne to takie, w których zostaje naruszona równowaga pomiędzy oczekiwaniami ze strony otoczenia a możliwościami jednostki. Naruszenie tej równowagi sprawia, że

konieczne jest wytworzenie nowej koordynacji (Tyszkowa, 1977; 1986). To powoduje przeciążenie systemu regulacji, którego konsekwencją jest odczuwanie stresu i negatywnych emocji. Zakłócenie równowagi może przybierać różne formy w zależności od rodzaju sytuacji i cech indywidualnych. Sytuacje ekspozycji społecznej, w tym wystąpienia publiczne, są specyficznymi rodzajami okoliczności, w których uwaga grupy osób jest skupiona na zachowaniu jednostki. W związku z antycypowaną negatywną oceną tych zachowań i pojawiającym się przed nią lękiem mogą być one uznawane za sytuacje trudne, zarówno dla dorosłych, jak i – na pewnym etapie rozwoju – dla dzieci. Wystąpienia publiczne zostały wielokrotnie uznane w badaniach za jedne z najtrudniejszych sytuacji szkolnych (Simon, Martens, 1979), dlatego wydaje się, że należy poświęcić im szczególną uwagę. Wystąpienia wywołują zazwyczaj bardzo silne, najczęściej ambiwalentne emocje. Z jednej strony istnieje silna motywacja autoprezentacyjna, a z drugiej lęk przed porażką na oczach audytorium, co powoduje konflikt wewnętrzny. Jakość rozwiązania konfliktu zależy od zasobów wewnętrznych jednostki, którymi są między innymi dyspozycje psychiczne nabyte w kontekście relacji społecznych.

Wiele teorii psychologicznych wskazuje na doniosłość kontekstu społecznego w rozwoju poznawczym (Brzezińska, 2000; Tomasello, 2002). Brzezińska podkreśla, że w toku „trwającej od początku życia wymiany zachodzi proces dopasowywania się człowieka do wzoru zachowania opiekunów i jednocześnie proces dopasowywania się działań opiekunów do wzoru aktywności dziecka” (Brzezińska, 2000: 16). Długoterminowe skutki wspólnego działania z rodzicem, oprócz rozwoju poznawczego, zaznaczają się w takich obszarach, jak obraz siebie, samoocena, potrzeba aprobaty społecznej, style atrybucji własnych sukcesów i porażek. Według Schaffera (1994; 2005) społeczny kontekst rozwoju poznawczego tworzą epizody wzajemnego zaangażowania, w ramach których rodzic i dziecko wspólnie poświęcają uwagę jednemu problemowi. Pomoc dorosłego w rozwiązaniu tego

problemu sprawia, że dziecko przechodzi na wyższy poziom kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami otoczenia. Funkcja rodzica polega na poszerzaniu repertuaru zachowań dziecka w ramach tego epizodu, a to oznacza również ogólne wsparcie rozwoju. Schaffer podkreśla, że „umiejętności społeczne, aby mogły zostać nabyte i się rozwinać, wymagają kontekstu interpersonalnego, ponieważ zdolność do umiejętnego postępowania z innymi osobami może powstać jedynie podczas interakcji społecznej i do pewnego stopnia uzależniona jest od wsparcia i kooperacji ze strony partnerów dziecka” (Schaffer, 1994: 155).

Interakcje między rodzicem a dzieckiem, kształtując osobowość dziecka, mają wpływ na to, jak radzi sobie ono z sytuacjami trudnymi. Dokładniejszego wyjaśnienia tego mechanizmu dostarcza teoria Wygotskiego (1995), który twierdzi, że werbalna regulacja ze strony dorosłych zostaje zinternalizowana jako werbalna samoregulacja. W ten sposób przebiega proces dojrzewania mechanizmów regulacji własnych czynności. Choć teoria Wygotskiego odnosi się do wielu złożonych procesów nabywania nowych kompetencji, to schemat internalizacji i sposoby reorganizacji psychicznego nastawienia dziecka do problemów wymagają wciąż bardziej szczegółowych analiz i odniesienia do konkretnych, specyficznych sytuacji współpracy.

Badania dotyczące wpływu obecności rodzica na jakość wykonania zadania przez dziecko mają na celu głównie wyjaśnienie rezultatów internalizacji, które miałyby się objawić w sytuacji samodzielnego zmagania się z zadaniem. Ich wyniki jednak nie prowadzą do jednoznacznych wniosków. Niektóre badania dotyczące wpływu poziomu kontroli zachowań dziecka przez rodzica wskazują na to, że miara skuteczności nauczania przez rodzica, a zarazem efektywności samodzielną pracy dziecka, jest powiązana ze stopniem kontroli działań dziecka w przypadku wspólnej pracy (Wood, Bruner, Ross, 1976; Freund, 1990). Obustronne zaangażowanie w wykonywanie zadania z dorosłym okazało się bezpośrednio odpowiedzialne za wzrost poziomu wykonania zadania przez dziecko bez pomocy dorosłego.

Są jednak również badania, które dostarczają niejednoznacznych wyników (Henderson, 1984; Rogoff, Ellis, Gardner, 1984) lub też nie potwierdzają powyższych zależności – samodzielne rozwiązywanie problemów okazuje się tak samo skuteczne, jak to wykonywane pod przewodnictwem dorosłego (Kontos, Nicholas, 1986).

Żeby zrozumieć ten mechanizm, należałoby opisać i przeanalizować naturę wkładu dorosłego w poszerzanie dziecięcych umiejętności oraz porównać skuteczność różnych rodzajów takiego udziału. Dlatego – jak postuluje Schaffer (1994) – projekty badawcze powinny odejść od badań porównujących prace samego dziecka z sytuacją współpracy z dorosłym, a położyć większy nacisk na różnicowanie tych sytuacji w zależności od używanych przez rodzica strategii współpracy w czasie interakcji z dzieckiem.

Zakładamy, że ważne staje się badanie zarówno stylu komunikacji, jak i ściśle z nimi sprzężonych postaw rodzicielskich. Wiele badań potwierdza na przykład, że dzieci, których rodzice częściej stosują strategie autorytatywne w komunikacji, mają wyższe kompetencje społeczne niż dzieci, których rodzice stosują strategie autorytarne (Baumrind, 1971; Belsky, Rovine, Taylor, 1984; Chen, Dong, Zhou, 1997; Liu, Li, 2000; Dekovic, Janssens, 1992; Kahen, Katz, Gottman, 1994; Kelley, Brownell, Campbell, 2000; Mills, Rubin, 1990). Z polskich badań wynika, że zarówno postawy rodzicielskie, jak i strategie radzenia sobie matki (w nieco większym stopniu niż ojca) w sytuacjach trudnych mają wpływ na styl radzenia sobie z problemami u ich dzieci. Postawa kochająca i ochraniająca wpływają na stosowanie przez dziecko strategii zadaniowej, natomiast postawa odrzucająca na stosowanie przez dziecko strategii unikowej w sytuacjach trudnych u dorastających dzieci. Predyktorem zadaniowej strategii radzenia sobie z trudnościami u dziecka okazała się strategia zadaniowa stosowana przez matkę, a unikowej – strategia agresywna i unikowa matki (Borecka-Biernat, 2010). Z kolei z badań Strzelczyk-Muszyńskiej (2010) wynika, że postawy ochraniająca, wymagająca oraz niekonse-

kwencji prezentowane przez matki powodują ukształtowanie się u dzieci łatwości funkcjonowania w sytuacji ekspozycji społecznych.

Według Frydrychowicz zadaniowe zachowania komunikacyjne to „zachowania prowadzące do efektywnego rozwiązania zadania służące wymianie treści pozasobistych” (Frydrychowicz, 2003: 15). Analiza stylu monitorowania przez rodzica dziecięcej aktywności dostarcza również wielu informacji na temat relacji rodzica z dzieckiem, ponieważ dochodzi w niej do wymiany ważnych treści osobistych. Za zadaniowe uznaje się: obustronną wymianę jak największej ilości informacji, uważne słuchanie partnera, dążenie do porozumienia i uzgodnienia optymalnego rozwiązania.

Komunikaty towarzyszące zadaniu stanowią różne konteksty wsparcia, które określają sposób zmagania się dziecka z trudnością. Szczególnie ważna u rodzica wydaje się zdolność do organizacji uwagi dziecka. Frydrychowicz (2003) podkreśla rolę odpowiedniego stylu komunikacji zadaniowej rodzica w rozwoju nastawienia zadaniowego dziecka w sytuacjach doświadczanych trudności. Autorka opisuje style komunikacji zadaniowej rodziców i dzieci, wskazując na ich różne wymiary. W odniesieniu do komunikacji dziecka są to:

1. Nastawienie zadaniowe dziecka – wyraża się w uważnym słuchaniu przez dziecko instrukcji rodzica i nastawieniu na odbiór informacji przez niego przekazywanych.
2. Pobudzenie emocjonalne dezorganizujące wykonanie zadania – odpowiada zachowaniom świadczącym o wysokim stopniu pobudzenia emocjonalnego: wyklócanie się, mówienie podniesionym głosem, pobudzenie ruchowe.
3. Rezygnacja z rozwiązania zadania – zaniechanie dalszych prób, skłonność dziecka do płaczu, okazywanie niepokoju.

Komunikacja zadaniowa rodzica jest opisana przez następujące trzy wymiary:

1. Partnerstwo zadaniowe – wyraża się w uważnym słuchaniu dziecka, staraniu się o najpełniejsze uchwycenie jego reakcji i możliwie dokładnym przekazaniu mu informacji zwrotnych.

2. Strofująca irytacja zakłócająca rozwiązanie zadania – opisuje zachowanie rodzica, który mówi podniesionym głosem, wykazuje tendencje do oceniania dziecka (np. „jesteś roztrzepany”, „jesteś niemądry”) oraz oskarża je, że nie stara się wykonać zadania.
3. Nieporadność w sytuacji zadaniowej – oznacza duży stopień niepewności związany z zadaniem. Rodzic jest speszony, ścisza głos, mówi, że nie potrafi dziecku przekazać instrukcji (Frydrychowicz, 2003: 15).

Wymiary te są z sobą silnie związane – zakłada się, że styl komunikacji zadaniowej dziecka stanowi konsekwencję doświadczeń komunikacyjnych z rodzicem prezentującym charakterystyczne dla siebie zachowanie w sytuacjach zadaniowych. Wciąż jednak brakuje silnych podstaw empirycznych do potwierdzenia powyższej tezy, stąd potrzeba wnikliwych badań dotyczących związków między wymiarami obydwu stylów. Dylematem, który również pozostaje nie do końca nierozstrzygnięty na poziomie teoretycznych rozważań i badań, jest pytanie o to, jakie strategie rodzicielskiego monitoringu są bardziej skuteczne w rozwijaniu kompetencji dziecka w samodzielnym radzeniu sobie w rozmaitych sytuacjach zadaniowych.

BADANIA WŁASNE

Prezentowane badania są częścią większego projektu, w którym uwzględniano również diagnozę różnych cech indywidualnych dziecka oraz cech opisujących jego środowisko rodzinne¹. W tym artykule przedstawiono wyniki dotyczące wybranego ich aspektu, tj. związku pomiędzy stylem komunikacji zadaniowej matki a stylem komunikacji zadaniowej dziecka i jego radzeniem sobie w sytuacji wystąpienia publicznego. W odniesieniu do tego problemu sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H1: Styl komunikacji zadaniowej matki jest predyktorem stylu komunikacji zadaniowej dziecka.

H2: Styl komunikacji zadaniowej dziecka jest predyktorem radzenia sobie dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego.

Kontekstem analizy zachowania dziecka w sytuacji trudnej były solowe wystąpienia wokalne. Założono jednak, że otrzymane w badaniu wyniki można do pewnego stopnia uogólnić na różne rodzaje publicznych występów. W badaniach analizowano takie obserwowalne wskaźniki zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego, jak sygnały niewerbalne (głos, gesty i mimika, postawa ciała i kontakt wzrokowy) oraz ogólny poziom organizacji czynności (zastosowanie się do instrukcji, podejmowanie decyzji, błędy i ich korygowanie, stosunek do występu, objętość i ogólna struktura występu).

Badania przeprowadzono od maja 2006 roku do października 2008 roku w przedszkolach publicznych województwa małopolskiego i wielkopolskiego. Badana grupa liczyła 65 dzieci i 65 matek. W grupie dzieci było 31 dziewczynek i 34 chłopców w wieku 5,2–7,4 roku (średni wiek to 6,5 roku). Wiek matek mieścił się w przedziale 24–50 lat (średni wiek to 34 lata).

Badanie przebiegało w dwóch sesjach. Komunikację zadaniową matki i dziecka badano w sesji pierwszej za pomocą Testu Komunikacji Zadaniowej Rodzic–Dziecko (TKZ R–D; Frydrychowicz, 2003). Jest to narzędzie oparte na obserwacji komunikacji rodzica i dziecka w testowej sytuacji zadania. Sytuacja zadaniowa ma formę gry planszowej. Celem rodzica jest przeprowadzenie dziecka przez miasto, którego plany, przesłonięte przegrodą, mają do dyspozycji oboje. Rodzic i dziecko mogą komunikować się tylko werbalnie, poza tym nie można dawać sobie żadnych innych wskazówek. Istotne jest przy tym badaniu, że w drugiej próbie, wskutek celowo wprowadzonych niewielkich różnic między mapami dziecka i rodzica, obie strony doświadczają trudności w porozumiewaniu się. Badanie pozwala zatem na ocenę zachowania zarówno matki, jak i dziecka wobec napotykanymi trudności w komunikacji zadaniowej i związanych z tym napięć.

W drugiej sesji, w zaaranżowanych przez badacza warunkach, za pomocą kamery cyfrowej rejestrowano wystąpienia publiczne dzieci. Były one uprzedzone o występach około dwa tygodnie wcześniej, wszyscy rodzice badanych dzieci wyrazili zgodę na ich rejestrowanie. Przed występem moderator – asystent badacza – zapraszał dzieci pojedynczo do sali, w której znajdowała się publiczność i kamera. Publiczność stanowili badacz i trzech jego współpracowników (studentów). Kamera była przymocowana na statywie. Podczas występu dzieci śpiewały dowolnie wybraną przez siebie piosenkę. Nie wywierano nacisku na dzieci, które nie chciały wystąpić², ponadto ani moderator, ani publiczność nie ingerowali w przebieg występu, starając się reagować w podobny sposób (uśmiech, oklaski, podziękowania) na każdy z nich.

Materiał filmowy oceniali trzej sędziowie kompetentni za pomocą skonstruowanej na potrzeby badania Skali Oceny Wystąpienia Publicznego Dziecka (Barani, 2010). Skala zawiera twierdzenia opisujące różne wskaźniki radzenia sobie dziecka w danej sytuacji wystąpienia publicznego. Każda z pozycji jest skonstruowana na podstawie czterostopniowej skali wymuszonego wyboru. Pozycje podzielono na dwie podskale: 1) komunikacja

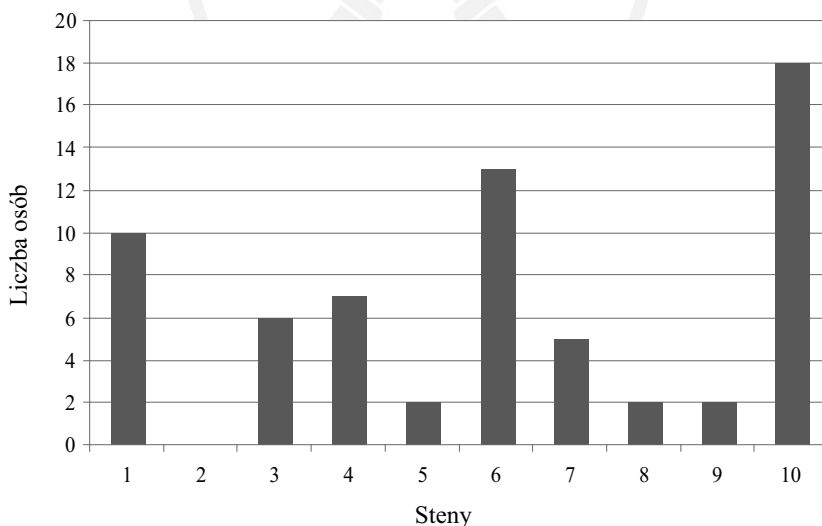
niewerbalna, w której są oceniane: głos, gesty i mimika, postawa ciała i kontakt wzrokowy oraz 2) organizacja czynności, w której są oceniane zastosowanie się do instrukcji, podejmowanie decyzji, błędy i ich korygowanie, stosunek do występu oraz objętość i ogólna struktura występu. Ewaluacji podlegają psychologiczne wskaźniki widoczne w zachowaniu dziecka świadczące o stopniu radzenia sobie w sytuacji trudnej. Kończącą oceną jest średnia ocen trzech sędziów. Skala ta została przystosowana do specyfiki wystąpień publicznych i może być wykorzystywana w ocenie zachowania dziecka w sytuacjach różnego typu wystąpień.

WYNIKI

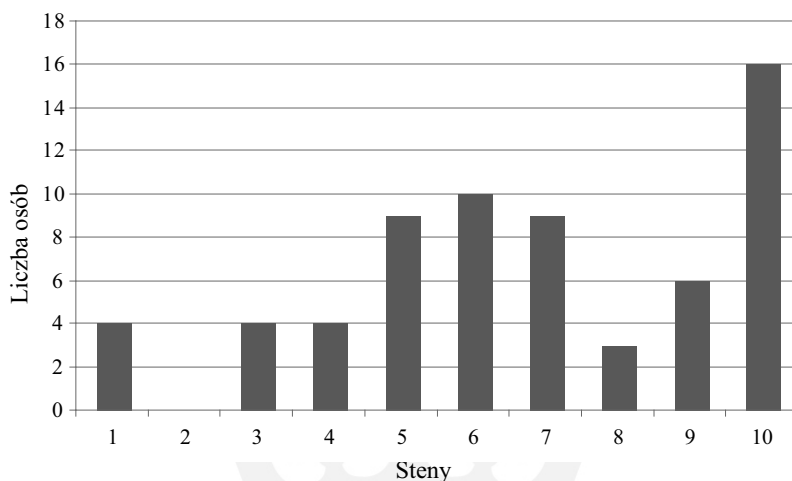
Poziom komunikacji zadaniowej w grupie dzieci przedstawia rysunek 1, a w grupie matek – rysunek 2.

Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 1, 41,5% dzieci osiągnęło wyniki wysokie i bardzo wysokie, 36,6% wyniki średnie, a wyniki niskie i bardzo niskie 24,6% dzieci.

W grupie matek wyniki wysokie i bardzo wysokie osiągnęło 52,3%, wyniki średnie 35,3%, a wyniki niskie i bardzo niskie 12,3%.



Rysunek 1. Komunikacja zadaniowa dzieci – wyniki ogólne (dane w stenach)



Rysunek 2. Komunikacja zadaniowa matek – wyniki ogólne (dane w stenach)

Rysunki 1 i 2 obrazują duże różnice indywidualne w poziomie komunikacji zadaniowej, zarówno w grupie dzieci, jak i matek. Biorąc pod uwagę wyniki dla całych grup, okazało się, że najwięcej jest matek (ponad 50%) i dzieci (ponad 40%), które prezentują wysoki poziom zadaniowości w komunikacji, a nieco mniej poziom średni (około 35% w obu grupach). Natomiast niski poziom jest większy w grupie dzieci (około 25%) niż w grupie matek (około 12%). Różnica ta jest statystycznie istotna ($p < 0,02$).

Tabela 1 przedstawia macierz korelacji pomiędzy podskalami Testu Komunikacji Zadaniowej. Ponieważ rozkład zmiennych odbiega od normalności, zastosowano test Spearmana.

Są podstawy, żeby stwierdzić, że nastawienie zadaniowe dziecka jest negatywnie powiązane z jego pobudzeniem emocjonalnym i rezygnacją w sytuacji zadania. Związek ten przejawia się w silnej korelacji negatywnej pomiędzy nastawieniem zadaniowym a pobudzeniem emocjonalnym oraz pomiędzy nastawieniem zadaniowym a rezygnacją. Można przypuszczać zatem, że wysoki poziom nastawienia zadaniowego dziecka z dużym prawdopodobieństwem wiąże się z tym, że dziecko nie wykazuje dużego pobudzenia emocjonalnego podczas wykonywania zadania i nie wycofuje się na etapie zmagania z nim.

Skala partnerstwa zadaniowego u matek koreluje umiarkowanie negatywnie ze strofującą irytacją i silnie negatywnie z nieporadnością. Matka przejawiająca w komunikacji zadaniowej postawę partnerstwa zadaniowego będzie z dużym prawdopodobieństwem unikać strofowania i irytacji oraz zachowań świadczących o nieporadności. Skala strofującej irytacji koreluje umiarkowanie z nieporadnością u matek. Podskale komunikacji zadaniowej rodzica są zatem nieco silniej z sobą skorelowane niż podskale komunikacji zadaniowej dziecka.

Partnerstwo zadaniowe matek koreluje z nastawieniem zadaniowym u dziecka. Strofująca irytacja matki jest wprost proporcjonalna do pobudzenia emocjonalnego dziecka i jego rezygnacji w sytuacji wykonywania zadania. Nieporadność matki natomiast koreluje odwrotnie z nastawieniem zadaniowym dziecka i jest wprost proporcjonalna do rezygnacji dziecka w sytuacji zadania.

Przedstawione korelacje wskazują na zgodne z hipotezami badawczymi związki pomiędzy zachowaniem matki a zachowaniem dziecka w sytuacji zadaniowej, niemniej nie uprawniają do wyprowadzania wniosków o zależnościach przyczynowo-skutkowych między zmiennymi. W tym celu przeprowadzono dalsze analizy – analizę regresji oraz modelowanie strukturalne.

Tabela 1. Macierz korelacji podskal Testu Komunikacji Zadaniowej Rodzic–Dziecko

	Nastawienie zadaniowe dziecka	Pobudzenie emocjonalne dziecka	Rezygnacja dziecka	Partnerstwo zadaniowe matki	Strofująca irytacja matki	Nieporadność matki
Nastawienie zadaniowe dziecka	–	–0,51***	–0,61***	0,41***	–0,33**	–0,33**
Pobudzenie emocjonalne dziecka	–	–	0,55***	0,04	0,33**	0,12
Rezygnacja dziecka	–	–	–	–0,11	0,46***	0,25*
Partnerstwo zadaniowe matki	–	–	–	–	–0,46***	–0,58***
Strofująca irytacja matki	–	–	–	–	–	0,42***

* p < 0,05

** p < 0,01

*** p < 0,001

Wyniki analizy regresji³ dla komunikacji zadaniowej przedstawia tabela 2.

Według tego modelu wyznacznikiem komunikacji zadaniowej dziecka są: strofująca irytacja matki w sytuacji zadaniowej i potrzeba aprobaty społecznej dziecka. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się

nieistotnymi wyznacznikami komunikacji zadaniowej dziecka. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = 0,18$ wskazuje, że 18% wariacji zmiennej zależnej w grupie badanych dzieci została wyjaśniona oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Zadaniowość w komunikacji dziecka determi-

Tabela 2. Krokowa regresja wielokrotna wyniku komunikacji zadaniowej dziecka (KZ–D) względem wybranych zmiennych niezależnych

	BETA	Błąd standardowy BETA	B	Błąd standardowy B	t(58)	Poziom p
R2	–0,31	0,12	–1,05	0,40	–2,60	0,01
AS	0,26	0,12	1,34	0,62	2,16	0,03
W. wolny			61,97	4,95	12,52	0,00

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,46$ Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,21$; skorygowany $R^2 = 0,18$ Istotność równania $F(2,58) = 7,82$; $p < ,00098$

Błąd standardowy estymacji: 11,030

nią w pewnym stopniu: wyższa potrzeba aprobaty społecznej dziecka i niższy poziom strofującej irytacji matki w sytuacjach zadaniowych.

Włączając do analizy te same, co w poprzednim modelu zmienne, przeprowadzono również analizę regresji dla nastawienia zadaniowego dziecka (jednej z podskal komunikacji zadaniowej dziecka) (tabela 3).

Według tego modelu wyznacznikiem nastawienia zadaniowego dziecka są: potrzeba aprobaty społecznej dziecka i rezygnacja matki w sytuacji zadaniowej, pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotne. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = 0,14$ wskazuje, że 14% wariancji zmiennej zależnej w grupie badanych dzieci została wyjaśniona oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Nastawienie zadaniowe dziecka jest w pewnym stopniu zdeterminowane przez: wyższą potrzebę aprobaty społecznej dziecka i niższy poziom rezygnacji matki w sytuacjach zadaniowych.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe analizy, można wstępnie zakładać zależności przyczynowo-skutkowe między zmiennymi. Kolejna zastosowana w analizie metoda – modelowanie równań strukturalnych – daje ku temu silniejszą podstawę. W toku analiz, w których posłużono się modułem SEPATH, dążono do uzyskania modelu reprodukującego wyjściowe macierze korelacji w sposób statystycznie zadowalający. Wyjściowy model, skonstru-

wany na podstawie wyników analizy korelacji i analizy regresji, modyfikowano stopniowo, eliminując ścieżki nieistotne i testując ścieżki dotychczas niebrane pod uwagę. W rezultacie udało się otrzymać model o bardzo wysokim dopasowaniu. Ocena modelu przedstawiono w tabeli 4.

Schematyczny model analizy ścieżek z uwzględnieniem dowiedzionych zależności (ścieżki wraz z ich współczynnikami wagowym) przedstawiono na rysunku 3.

Obliczenia wskazały na brak istotnych różnic w teście χ^2 pomiędzy pierwotną macierzą korelacji i macierzą zrekonstruowaną na podstawie modelu ($\chi^2 = 6,8$; $df = 15$; $p = 0,96$). Poziom istotności p zbliżony do 1 oznacza bardzo dobre dopasowanie między modelem teoretycznym a modelem, który wynika z danych.

Radzenie sobie dziecka podczas wystąpienia publicznego, oceniane pod względem komunikacji niewerbalnej i organizacji czynności, można przedstawić jako rezultat ciągu przyczynowego-skutkowego stanów i cech psychicznych, które zależą częściowo od stylu komunikacji zadaniowej matki oraz od poziomu jej wymagań wobec dziecka⁴. Według modelu im większa potrzeba aprobaty społecznej dziecka, tym niższe jego pobudzenie emocjonalne w sytuacji zadaniowej, które z kolei może bezpośrednio wpływać na poziom nastawienia zadaniowego. Model wskazuje, że

Tabela 3. Krokowa regresja wielokrotna wyniku nastawienia zadaniowego dziecka (D1) względem wybranych zmiennych niezależnych

	BETA	Błąd standardowy BETA	B	Błąd standardowy B	t(58)	Poziom p
AS	0,2194	0,1213	0,8071	0,4464	1,8082	0,0758
R3	-0,3145	0,1213	-0,5617	0,2167	-2,5921	0,0120
W. wolny			31,4335	3,3764	9,3099	0,0000

Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = 0,41$

Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = 0,17$; skorygowany $R^2 = 0,14$

Istotność równania $F(2,58) = 5,93$; $p < ,004$

Błąd standardowy estymacji: 8,10

Tabela 4. Ocena modelu analizy ścieżek

	Ocena	Błąd	Statystyka	poziom p
[D2]-1->[D1]	-0,53	0,10	-5,09	0,000
[D1]-2->[OC]	0,30	0,12	2,59	0,010
[OC]-3->[KN]	0,68	0,09	7,34	0,000
[R1]-4->[D1]	0,35	0,10	3,33	0,001
[PR-W]-5->[R1]	-0,26	0,11	-2,30	0,022
[AS]-6->[D2]	-0,22	0,12	-1,83	0,067

AS – potrzeba aprobaty społecznej dziecka

D1 – nastawienie zadaniowe dziecka w sytuacji zadania

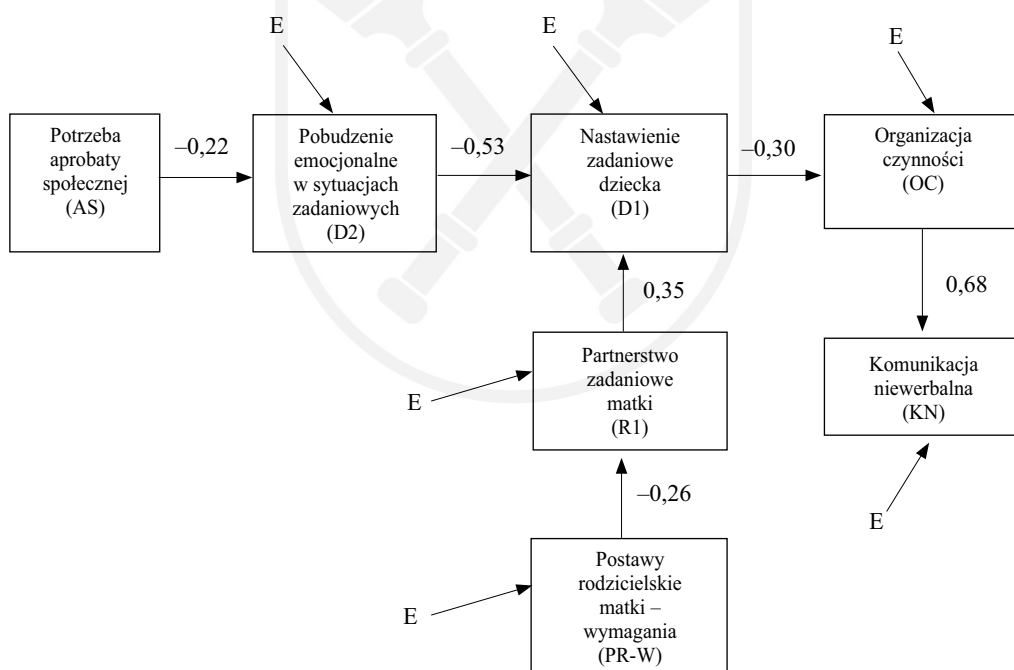
D2 – pobudzenie emocjonalne dziecka w sytuacji zadania

KN – komunikacja niewerbalna

OC – organizacja czynności

PR-W – postawy rodzicielskie matki – wymagania

R1 – partnerstwo zadaniowe matki w sytuacji zadania



Rysunek 3. Zależności pomiędzy wybranymi cechami rodzinnymi, indywidualnymi a zachowaniem dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego (komunikacją niewerbalną i organizacją czynności) – model analizy ścieżek ($\chi^2 = 6,8$; $df = 15$; $p = 0,96$). Współczynniki wagowe ścieżek zostały podane nad strzałkami; E – zmienne resztowe. Wskaźniki dopasowania: $RMS = 0,05$; $GFI = 0,97$; $AGFI = 0,95$

im wyższe pobudzenie emocjonalne dziecka w sytuacji zadaniowej, tym słabsze jego nastawienie zadaniowe. Wysoki poziom partnerstwa zadaniowego matki ma bezpośredni wpływ na nastawienie zadaniowe dziecka, a to z kolei przyczynia się do lepszej organizacji jego czynności podczas wystąpień publicznych. Nastawienie zadaniowe dziecka zależy nie tylko od partnerstwa zadaniowego matki, ale i od jej postawy wymagającej wobec dziecka. Partnerstwo zadaniowe matki jest tym słabsze, im silniejsza jest jej postawa wymagająca, tak więc wymagania matki wpływają negatywnie na nastawienie zadaniowe dziecka, a w tym związku pośredniczy partnerstwo zadaniowe matki. Model wskazuje również na powiązania między zmiennymi zależnymi, czyli organizacją czynności i komunikacją niewerbalną, które – choć dotąd analizowane niezależnie od siebie – wydają się z sobą silnie związane. Obserwowalne zachowanie niewerbalne dziecka można traktować jako pochodną umiejętności organizacji czynności na bardziej ogólnym poziomie.

Powyższe dane wskazują, że testowane hipotezy zostały potwierdzone. Okazało się, zgodnie z hipotezą 1, że styl komunikacji zadaniowej matki jest predyktorem stylu komunikacji zadaniowej dziecka. Partnerstwo zadaniowe matki jest wprost proporcjonalne do nastawienia zadaniowego dziecka: dzieci matek o wyższym poziomie partnerstwa zadaniowego mają wyższy poziom nastawienia zadaniowego w sytuacjach zadaniowych. Ponadto strofująca irytacja i nieporadność matek w sytuacji zadaniowej są odwrotnie proporcjonalne do nastawienia zadaniowego dziecka i wprost proporcjonalne do jego pobudzenia emocjonalnego i rezygnacji z wykonywania zadania. Potwierdza to również hipotezę 2, zgodnie z którą styl komunikacji zadaniowej dziecka jest predyktorem jego radzenia sobie w sytuacji trudnej, jaką jest wystąpienie publiczne. Dzieci o wyższym poziomie nastawienia zadaniowego lepiej radzą sobie w sytuacji wystąpienia publicznego.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Badania dostarczyły wielu interesujących wyników na temat natury wkładu matki w poszerzanie kompetencji dziecka w radzeniu sobie z trudnościami. Wyniki potwierdzają ogólne założenia teorii dotyczących wychowania w rodzinie. Wpisują się one w kontekst społecznej teorii uczenia się (Bandura, 2007), według której rodzic może być pierwszym ważnym modelem dla dziecka. Podczas wspólnego wykonywania zadania z rodzicem dziecko uczy się radzenia sobie z trudnościami poprzez obserwację tego, jak rodzic to czyni. Ponadto rodzic jest również osobą, która tworzy kontekst i organizuje proces nauczania (Przetacznikowa, Włodarski, 1986) oraz skupiając się z dzieckiem na jednym zadaniu, wspiera jego rozwój, poszerzając strefę najbliższego rozwoju dziecka (Schaffer, 1994; 2005; Wygotski, 1995). Warto podkreślić, że wiek przedszkolny to okres, w którym rodzic będąc przewodnikiem w nabywaniu przez dziecko wzorów działania w różnych sytuacjach i przechodzeniu od działania spontanicznego do kierowanego (Smykowski, 2005), ułatwia mu radzenie sobie w środowiskach pozarodzinnych.

Zazwyczaj silniejszy wpływ na dziecko ma rodzic w większym stopniu zaangażowany w proces wychowania. Zmiany współczesnej rodziny coraz częściej dowodzą, że nie zawsze jest to matka. W tym wypadku – na podstawie wywiadów towarzyszących badaniu, w których prawie wszystkie matki diagnozowały swoje zaangażowanie w wychowanie dziecka jako wyższe niż partnera – wnioskowano o istotności stosowanych przez nie strategii monitoringu. Wieloetapowe analizy pozwalają twierdzić, że zdobywana w doświadczeniu współpraca z matką kompetencja, jaką jest nastawienie zadaniowe dziecka, ma decydujące znaczenie w sytuacji samodzielnego radzenia sobie przez nie w różnych trudnych sytuacjach, również w sytuacjach wystąpień publicznych. Kształtowaniu tej dyspozycji psychicznej sprzyja partnerstwo zadaniowe rodzica (konstruktywne

stymulowanie i wyrażanie akceptacji wobec zachowań dziecka), brak zachowań wskazujących na irytację związaną z niepowodzeniami dziecka oraz konsekwencja i zaradność w dążeniu do zakończenia zadania.

Można przypuszczać, że zadaniowe nastawienie dziecka kształtuje się w rozmaitych kontekstach współpracy z matką, ale tylko gdy matka wykazuje odpowiedni poziom wrażliwości i potrafi konstruktywnie stymulować zmaganie się dziecka z problemem, co jest trafnie określone jako partnerstwo zadaniowe. Co ciekawe, wydaje się ono odwrotnie proporcjonalne do poziomu wymagań matki. Choć niektóre badania wskazują na podobne zależności negatywnego wpływu poziomu wymagań matki na rozwój dziecka (Strzelczyk-Muszyńska, 2010; Borecka-Biernat, 2010), wydaje się, że występują tu raczej zależności krzywoliniowe. W tym wypadku najprawdopodobniej nieadekwatnie zawyżone wymagania matki mogły pełnić funkcję kompensacyjną wobec własnego poczucia bezradności w sytuacji trudnej, którego oznaki w danej sytuacji badania (wraz z silnie związaną z tym irytacją) modelowały reakcję wycofania u dziecka i powodowały jego duże napięcie emocjonalne.

Badania dowiodły lepszego radzenia sobie w sytuacjach wystąpienia przez dzieci o wyższej potrzebie aprobaty społecznej, ale – co ciekawe – ukazały negatywny związek między potrzebą aprobaty społecznej a pobudzeniem emocjonalnym w sytuacjach zadaniowych, co mogłoby sugerować, że dzieci, które cechują się wysokim poziomem tej potrzeby, nie przeżywają silnego stresu w sytuacjach trudnych. Nie można jednak zapominać o tym, że w badaniu pobudzenie emocjonalne było oceniane na podstawie obserwacji, co spowodowało, że pewne oznaki napięcia mogły być przez dzieci skutecznie ukryte. Aby je obiektywnie oszacować, należałoby sięgnąć do metod, które mierzą poziom napięcia psychofizjologicznego. Wnioskujemy zatem, że dzieci o wysokiej potrzebie aprobaty społecznej, dążąc do jej zaspokojenia, mimo odczuwania pewnego poziomu lęku i tremy będą prawdopodobnie sięgać częściej po skuteczniejsze strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecz-

nej interakcji, co istotnie zwiększa prawdopodobieństwo udanego występu.

Przedstawione wyniki badań wpisują się również w szerszy kontekst rozważań o komunikacji w rodzinie. Sprawność funkcjonowania rodziny zależy w dużym stopniu od jakości i efektywności komunikacji między jej członkami, a gotowość komunikacyjna osób w systemie zależy nawzajem od siebie (Benjamin, 1979; Budzyna-Dawidowski, 1999). Zgodnie z podejściem komunikacyjnym rodziny funkcjonują według stałych, powtarzalnych schematów, które są często umacniane na zasadzie sprzężenia zwrotnego, stąd czasem w bardzo niewielkim stopniu są podatne na zmiany. Świadoma refleksja rodzica o doniosłości wpływu stosowanych strategii komunikacyjnych na zachowanie dziecka może jednak przyczynić się do zainicjowania rozwojowych zmian w systemie. Olson (za: Margasiński, 2006) zakłada liniową zależność pomiędzy komunikacją a sprawnością funkcjonowania systemu rodzinnego – najzdrowsze są te rodziny, które cechują się najwyższą jakością i efektywnością komunikacji. Otwarte systemy komunikacji w rodzinach określanych przez autora jako personalistyczne mieszczą się tutaj w pojęciu zadaniowości. Pojęcie komunikacji zadaniowej może czasem prowadzić do błędnego wniosku o wymianie w zadaniowych aktach komunikacyjnych tylko treści pozasobistych. Świadomość, że każdy przekaz mieści w sobie zarówno aspekt treściowy, jak i relacyjny, zwany metakomunikatem (Schulz von Thun, 2007; Budzyna-Dawidowski, 1999), sprzyja jednak refleksji o tym, że rezultatem wspólnie wykonywanych w rodzinie zadań jest nie tylko rozwiązanie problemu, ale i rozwój relacji, kształtowanie się obrazu siebie dziecka, jego kompetencji komunikacyjnych, a przez to i zdolności do radzenia sobie z trudnościami, również natury społecznej.

Wyniki przedstawionych badań rzucają zatem światło na bardzo złożone zagadnienie i przedstawiają jedynie część z uwarunkowań rozwoju kompetencji radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, w tym przede wszystkim sytuacjami ekspozycji społecznej. Przyglądając

się wynikiem poszczególnych etapów analiz, należy mieć świadomość tego, że zachowanie człowieka, czynniki osobowościowe i środowisko są z sobą silnie sprzężone na zasadach determinizmu wzajemnego (Bandura, 2007). Oznacza to transakcyjnie złożone związki między nimi i sprawia, że określenie jednokierunkowych zależności przyczynowo-skutkowych – mimo prób – staje się trudne. Wszelkie wnioski o wpływie różnych czynników środowiskowych na rozwój określonych kompetencji powinny być czynione z rozwagą i świadomością ogromu zależności między nimi. Stąd na przykład nie dziwi fakt, że skoro do analizy zostało wybranych zaledwie kilka – choćby ważnych rozwojowo – czynników, modele regresji pokazują stosunkowo małą warian-

cję wyników zmiennej zależnej. Jednakże jest to normą w naukach społecznych, gdzie uwzględnienie w badaniach i operacjonalizacja niektórych zmiennych są bardzo trudne, wręcz niemożliwe, stąd taki poziom wariancji (14–18%) dla wybranych czynników wydaje się zadowalający.

Podsumowując, można stwierdzić, że badania mogą być punktem wyjścia do dalszych analiz, mających na celu prognozowanie zmian rozwojowych na podstawie rodzaju doświadczeń komunikacyjnych dziecka z rodzicem. Opisane w artykule zależności wymagają dalszych badań przeprowadzonych na większych i bardziej zróżnicowanych grupach (np. z uwzględnieniem płci zarówno dzieci, jak i rodziców), a także badań longitudinalnych.

PRZYPISY

¹ Dokładny opis badań znajduje się w niepublikowanej rozprawie doktorskiej *Indywidualne i rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego* (Barani, 2010).

² Takich dzieci było ośmioro. Analizy, w których brane są pod uwagę zmienne opisujące zachowanie w czasie wystąpienia, pomijają te przypadki.

³ Jako predyktory do modeli wprowadzono następujące zmienne: potrzeba aprobaty społecznej (AS), samoocena, poczucie umiejscowienia kontroli porażek, partnerstwo zadaniowe matki (R1), strofująca irytacja matki (R2), nieporadność matki (R3) (Barani, 2010).

⁴ Z uwagi na to, że w tym artykule akcent położono na obserwowane wskaźniki zachowania matki i dziecka, postanowiono poprzestać na ogólnym poziomie analizy innych czynników, uwzględnianych w badaniu, które na etapie analizy ścieżek okazały się istotnym predyktorem radzenia sobie dziecka w sytuacji wystąpień (potrzeba aprobaty społecznej i postawy rodzicielskie matki). Więcej szczegółów dotyczących badania znajduje się w niepublikowanej pracy doktorskiej *Indywidualne i rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego* (Barani, 2010).

BIBLIOGRAFIA

- Barani K. (2010), *Indywidualne i rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w sytuacji wystąpienia publicznego*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Kraków, UJ. Promotor: Barbara Szmigielska.
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Baumrind D. (1971), Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1–103.
- Belsky J., Rovine M., Taylor D.G. (1984), The Pennsylvania Infant and Family Development Project, III: The origins of individual differences in infant-mother attachment: maternal and infant contributions. *Child Development*, 55, 718–728.
- Benjamin L.S. (1979), Structural Analysis of Social Behavior. *Psychological Review*, 81, 392–425.
- Borecka-Biernat D. (2010), Postawy wychowawcze rodziców i strategie radzenia sobie ze społeczną sytuacją trudną w percepcji dorastających dzieci stosujących strategię skoncentrowaną na problemie i na unikaniu [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 237–256. Warszawa: Difin.

- Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*. Poznań: Scholar.
- Budzyna-Dawidowski (1999), Komunikacja w rodzinie [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, 56–68, Kraków: WUJ.
- Chen X., Dong Q., Zhou H. (1997), Authoritative and Authoritarian Parenting Practices and Social and School Performance in Chinese Children. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 855–873.
- Chen X., Liu M., Li D. (2000), Parental Warmth, Control, and Indulgence and Their Relations to Adjustment in Chinese Children: a Longitudinal Study. *Journal of Family Psychology*, 14, 401–419.
- Cole M. (1995), Strefa najbliższego rozwoju: tam, gdzie kultura i poznanie współtworzą się wzajemnie [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Deković M., Janssens J.M.A.M. (1992), Parents' Child-rearing Styles and Child's Sociometric Status. *Developmental Psychology*, 28, 925–932.
- Freund L. (1990), Maternal Regulation of Children's Problem-Solving Behavior and its Impact on Children's Performance. *Child Development*, 61, 113–126.
- Frydrychowicz A. (2003), *Test Komunikacji Zadaniowej Rodzic-Dziecko TKZ R-D. Podręcznik*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Henderson B.B. (1984), Social Support and Exploration. *Child Development*, 55, 1246–1251.
- Kahen V., Katz, L.F. i Gottman J.M. (1994), Linkages between Parent-Child Interaction and Conversations of Friends. *Social Development*, 3, 238–254.
- Kelley S.A., Brownell C.A., Campbell S.B. (2000), Mastery Motivation and Self Evaluative Affect in Toddlers: Longitudinal Relations with Maternal Behavior. *Child Development*, 71, 1061–1071.
- Kontos S., Nicholas J.G. (1986), Independent Problem Solving in the Development of Metacognition. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 481–495.
- Margasiński A. (2006), Rodzina w modelu kołowym i FACES IV Dawida H. Olsona. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 69–87.
- Mills R., Rubin K.H. (1990), Parental Beliefs About Problematic Social Behaviors in Early Childhood. *Child Development*, 61, 138–151.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1986), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN.
- Rogoff B., Ellis S., Gardner, W. (1984), Adjustment of Adult-child Instruction According to Child's age and Task. *Developmental Psychology*, 20, 193–199.
- Schaffer H.R. (1994), Epizody Wspólnego Zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego [w:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, 150–188. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schulz von Thun F. (2007), *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*. Kraków: WAM.
- Simon J.A., Martens R. (1979), Childrens Anxiety in Sport and Nonsport Evaluative Activities. *Journal of Sport Psychology*, 1, 160–169.
- Smykowski B. (2005), Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 165–206. Gdańsk: GWP.
- Strzelczyk-Muszyńska D. (2010), Postawy rodzicielskie a kompetencje społeczne [w:] T. Rostowska A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 285–295. Warszawa: Difin.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
- Tyszkowa M. (1977), Osobowość i funkcjonowanie jednostki w sytuacjach społecznej ekspozycji. *Przegląd Psychologiczny*, 20, 437–447.
- Tyszkowa M. (1986), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976), The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wygotski L.S. (1995), Wczesne dzieciństwo [w:] A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka*, 16–53. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

SYBILLA SCHIEP
PAULINA SZYMAŃSKA

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydział Zamiejscowy, Wrocław
University of Social Sciences and Humanities, Wrocław Faculty
e-mail: sblaszyk-schiep@swps.edu.pl

Obraz ciała, stres i samoregulacja u osób uprawiających fitness w wieku późnej adolescencji i wczesnej dorosłości

Body image, stress, and self-regulation among fitness participants in adolescence and early adulthood

Summary. The aim of this study was to analyze the link between body image, self-regulation and stress in late adolescence and early adulthood on the basis of Personality Systems Interaction Theory by J. Kuhl. The subjects of the study were people attending fitness clubs and gyms ($N = 29$) and those who did not pursue any physical activity ($N = 29$). Body image was assessed by means of the “body and self-esteem” scale from the Eating Disorder Cognition Questionnaire (FEDK, Legenbauer, Vocks, and Schütt-Strömel, 2007), self-regulation was assessed by means of the Action Control Scale (ASC 90, Kuhl, 1994a; 2001), and stress by means of the “demands” and “threats” scales from the Volitional Component Questionnaire (Kuhl, Furmann, 1998).

Analyses showed that there are no differences between adolescents and young adults in body image, self regulation, and stress level. It was found that the physically active group has a negative body image in comparison with the physically inactive group. However, there is a relationship between body dissatisfaction, state orientation subsequent to failure, and stress (demands). A mediation analysis additionally showed that stress was an important mediator between action control and body image.

Słowa kluczowe: aktywność fizyczna, obraz ciała, samoregulacja, stres, interakcja systemów osobowości, adolescencja, wczesna dorosłość

Keywords: physical activity, body image, self-regulation, stress, personality systems interaction, adolescence, early adulthood

WPROWADZENIE

W porównaniu z innymi okresami rozwojowymi późną adolescencję (od 18. do 20./22. r.ż.) i wczesną dorosłość (od 20./22. do 35./40. r.ż.) charakteryzuje największa wydolność fizyczna (Gurba, 2004). Niektórzy w ramach ćwiczeń fizycznych sięgają wtedy po ćwiczenia aerobo-

we, które nie tylko podnoszą kondycję fizyczną ciała, ale także wpływają na podwyższenie samooceny, wzrost poczucia własnej skuteczności (Boughton, Furnham, 1995; Cash, Fleming, 2004; Fallon, Hausenblas, 2006; Olivardia, 2004) i obraz własnego ciała.

Psychologia poznawczo-behawioralna definiuje obraz ciała przez pryzmat schematów

i postaw (Cash, Pruzinsky, 2004). Jest to konstrukt wielowymiarowy – obejmuje myśli, emocje i zachowania, a przejawia się w postawach i przekonaniach związanych z własnym ciałem. W literaturze przedmiotu termin „obraz ciała” jest używany zamiennie z „oceną ciała”, „satisfakcją z ciała”, „zadowoleniem z wyglądu”, „schematem ciała”, „samooceną ciała”, a lista angielskich określeń obejmuje aż 16 różnych terminów (Thompson i in., 1999, za: Cash, Pruzinsky, 2004).

Badania wskazują, że związek pomiędzy oceną ciała i aktywnością fizyczną jest złożony. Ćwiczenia fizyczne wpływają na funkcjonowanie społeczne, łagodzą objawy depresji i lęku, poprawiają nastrój i samoocenę (Lichtenberger, Martin, 2004). Badacze porównywali także obraz ciała kobiet w okresie wczesnej oraz późnej dorosłości (Janowsky, Pruis, 2010). Wykryte przez nich różnice dotyczyły między innymi podatności na presję społeczną. Obraz ciała u młodych kobiet był w większym stopniu skutkiem wpływu mediów i kreowanego przez nie idealnego modelu sylwetki. To starsze osoby jednak spędzają więcej czasu na oglądaniu telewizji. Porównując dwa czynniki, które mają wpływ na kształtowanie się obrazu własnego ciała: media i wskaźnik masy ciała (BMI; współczynnik powstały przez podzielenie masy ciała w kilogramach przez kwadrat wysokości w metrach), stwierdzono, że to ten pierwszy miał większe znaczenie. Obraz ciała kobiet nie różnił się ze względu na wiek, bowiem okazuje się, że niezadowolenie z ciała jest doświadczeniem towarzyszącym kobietom przez całe życie, począwszy od 7. roku życia (Janowsky, Prus, 2010).

Na okres wczesnej dorosłości przypada duża liczba zdarzeń stresowych (Gurba, 2004). Aktywność fizyczna obniża poziom stresu (Łuszczyńska, 2011), co jest niezależne od wieku, płci, a także stanu zdrowia. Najniższy poziom (przewlekłego) stresu wykazano u osób ćwiczących z częstotliwością większą niż trzy razy w tygodniu przez 46–120 minut. Badacze odkryli jednak, że osoby uprawiające aktywność fizyczną mocniej reagują na nowe sytuacje stresowe i są bardziej wrażli-

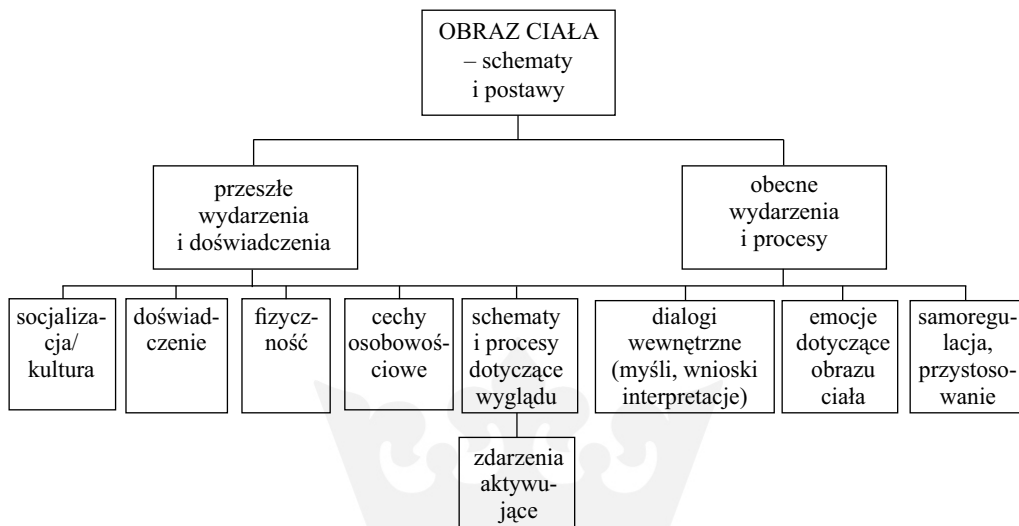
liwe na nowe bodźce (Landers, Arent, 2007, za: Łuszczyńska 2011). Dla niniejszego badania interesujące są związki między przeżywaniem stresu (w sytuacji obciążenia lub zagrożenia), samoregulacją a obrazem własnego ciała u osób uprawiających aktywność fizyczną typu fitness.

TEORIE WYJAŚNIAJĄCE ROZWÓJ OBRAZU CIAŁA

Poznawczo-behawioralny model rozwoju obrazu ciała obejmuje dwie grupy czynników, od których zależy przebieg tego procesu (Cash, Pruzinsky, 2004) (schemat 1).

Do pierwszej grupy należą przeszłe wydarzenia, postawy oraz doświadczenia, które dysponują jednostkę do określonego myślenia na temat własnego ciała. Wśród nich dużą rolę odgrywa proces „socjalizacji” w dzieciństwie, na przykład nadawanie znaczenia wyglądowi zewnętrznemu przez nośniki kulturowe (w tym media). Znaczący wpływ mają rodzina i rówieśnicy, kształtujący pierwsze wyobrażenia na temat cielesności, ich wpływ został określony jako „doświadczenie”. Środowisko rodzinne może modelować postawy dziecka wobec własnego ciała poprzez komentowanie jego wyglądu, a także proponowanie odpowiedniej diety i ćwiczeń. To według standardów narzuconych przez rodziców dziecko porównuje się z innymi. Czynnikiem „fizyczność” dotyczy wyglądu zewnętrznego i wpływa na to, jak dana osoba jest postrzegana i traktowana przez otoczenie (np. dzieci z nadwagą częściej doświadczają odrzucenia przez rówieśników). Ostatni czynnik to „cechy indywidualne osobowości”. Należy tu mieć na uwadze samoocenę (pozytywna stanowi bufor zapobiegający dysatisfakcji z własnego ciała), perfekcjonizm, samoświadomość oraz potrzebę aprobaty społecznej.

Druga grupa czynników wywierających wpływ na obraz ciała dotyczy teraźniejszości, czyli obecnych wydarzeń i procesów. Punktem wyjścia są tutaj „zdarzenia aktywizujące” procesy przetwarzania informacji i oceny dotyczące wyglądu. Takimi zdarzeniami mogą



Schemat 1. Uproszczony model poznawczo-behawioralny przedstawiający czynniki wpływające na obraz ciała (Cash, Pruzynski, 2004: 279)

być na przykład obserwacja siebie w lustrze w przebieralni, ważenie się, zmiany w wyglądzie lub okazja do porównań społecznych. Te i podobne sytuacje aktywizują procesy i schematy związane z oceną swojego ciała. „Dialogi wewnętrzne” to automatyczne myśli o pewnym ładunku emocjonalnym, interpretacje oraz wnioski na temat wyglądu. U osób o zaburzonym obrazie ciała dialogi te są tendencyjne, a także odporne na zmianę (wymienia się tu myślenie czarno-białe, arbitralne wnioski, nadmierne generalizowanie, maksymalizację własnych defektów i pomniejszanie zalet). Na obecne wydarzenia i procesy składają się także emocje dotyczące własnego ciała (np. zadowolenie lub niezadowolenie). W ostatniej grupie czynników zawierają się również strategie radzenia sobie i samoregulacji. Thomas Cash (2004), mówiąc o pomiarze radzenia sobie z tymi zagrażającymi sytuacjami, które dotyczą obrazu ciała (*body image coping strategies*), wymienia trzy style radzenia sobie: unikanie (myśli na temat ciała), zmianę wyglądu i racjonalną akceptację. Pierwsze dwa sposoby są związane z zaburzonym, trzeci z pozytywnym obrazem ciała.

Jak wynika z powyższych rozważań, na obraz własnego ciała w istotnym stopniu wpływają przeżywane afekty. Dlatego opierając się na Teorii Interakcji Systemów Osobowości Kuhla, w której centralnym pojęciem jest zmienność między przeciwstawnymi stanami afektywnymi i ich modulujący efekt (Kuhl, 2001; Kuhl i Kazén, 1997), przeprowadzono badania służące sprawdzeniu psychologicznej rzeczywistości tego modelu.

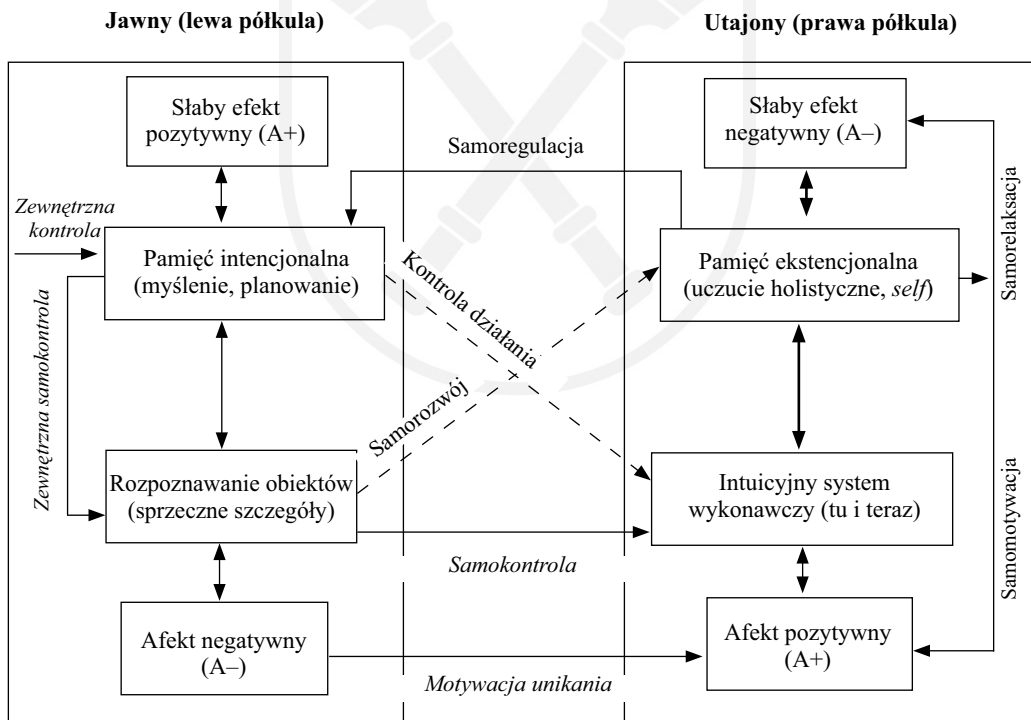
TEORIA INTERAKCJI SYSTEMÓW OSOBOWOŚCI KUHLA

Teoria Interakcji Systemów Osobowości (*Personality Systems Interactions Theory – PSI Theory*, Kuhl, 2001; 2011) rozwija problem planowania i realizacji celów oraz udziału samoregulacji w kierowaniu działaniem. Teoria PSI zakłada, że istnieją cztery poznawczo-behawioralne systemy osobowości, dwa o charakterze jawnym (*explicit*) i dwa obejmujące strukturę utajone (*implicit*). Pierwszy jawny system to pamięć intencjonalna (*intentional memory*), w której zachodzą procesy myślenia analitycznego o celach i zamiarach (plany, in-

telektualne koncepcje Ja). W drugim jawnym systemie odbywa się zmysłowe rozpoznawanie obiektów (*object recognition system*). Kolejny system, zwany pamięcią ekstensjonalną (*extension memory*), oznacza pamięć „poszerzoną” o doświadczenia czy wiedzę, zawierającą informacje dotyczące Ja (np. potrzeb, wartości i obrazu ciała), jak i osobiście ważne doświadczenia i uczucia. Ostatni utajony system to system intuicyjny, automatycznej kontroli obecnie wykonywanego działania (*intuitive behavior control*). Systemy te oraz relacje między nimi ilustruje schemat 2.

Kuhl przedstawił w swojej teorii tak zwane hipotezy modulacyjne, zakładając dynamiczną zmienność między czterema poznawczo-behawioralnymi systemami osobowości, modulowaną przez afekty. Pierwsza hipoteza modulacyjna zakłada, że pozytywny afekt wzmacnia interakcję między systemem pamięci intencjonalnej a automatycznym systemem wykonawczym, umożliwiając skuteczną

i szybką realizację zamiarów (*volition activation*). Druga hipoteza modulacyjna mówi, że nadmierny afekt negatywny (przeżywany np. po niepowodzeniu) blokuje interakcję między systemem pamięci ekstensjonalnej (zawierającej zróżnicowane uczucia i procesy związane z systemem Ja) a zmysłowym systemem rozpoznawania, wspiera percepcję i doświadczenie pojedynczych obiektów, a utrudnia ich integrację z systemem Ja (*self-inhibition*). Trzecia hipoteza dotyczy procesu hamowania woli (*volition inhibition*) i jest odwrotnością hipotezy pierwszej. Pobudzenie pamięci intencjonalnej (planowania oraz myślenia o trudnych celach i zamiarach) prowadzi do obniżenia pozytywnego afektu i tym samym hamowane jest połączenie między pamięcią intencjonalną oraz intuicyjnym systemem wykonawczym, umożliwiającym realizację zamiaru. W konsekwencji zamiar jest co prawda formułowany, ale nie dochodzi do jego realizacji. Z kolei czwarta hipoteza jest odwrot-



Schemat 2. Kognitywne makrosystemy teorii PSI i ich modulacja poprzez afekt silny (+) vs słaby (-) oraz pozytywny (A+) vs negatywny (A-) (Kuhl, 2001; 2011)

nością hipotezy drugiej i dotyczy koherencji systemu Ja i procesu „samouspokajania”, czyli według Kuhla regulacji negatywnych emocji (*selfrelaxation*). Poprzez aktywizowanie poczucia sensu (np. w sytuacjach bolesnych doświadczeń) następuje pobudzenie pamięci ekstensjonalnej, które obniża negatywny afekt i umożliwia integrację postrzeganych (negatywnych) doświadczeń z systemem Ja (w pamięci ekstensjonalnej). Treścią piątej hipotezy modulacyjnej jest zjawisko motywacji wewnętrznej, nazywane przez Kuhla „samomotywacją” (*selfmotivation*). Aktywizowanie pamięci ekstensjonalnej, nawet w sytuacjach trudnych (np. poprzez dostrzeganie pozytywnych aspektów wcześniejszych działań), pobudza pozytywny afekt i aktywizuje system Ja, w wyniku czego osoba będzie realizować zamiary i wykonywać działania zgodne z systemem Ja. Następuje wówczas połączenie pamięci ekstensjonalnej z intuicyjnym systemem wykonawczym (Kuhl, 2001), realizowane są więc cele i wartości zgodne z systemem Ja. Szósta hipoteza modulacyjna odnosi się do procesów rozwoju Ja (*selfgrowth*). Dialektyczna zmienność między pozytywnym a negatywnym afektem i jego regulacja, czyli „dialektyka emocjonalna” (*emotional dialectic*), umożliwia integrację nowych doświadczeń w koherentny system Ja i skuteczną realizację spójnych zamiarów i celów (Kuhl, 2001; 2011).

Według Kuhla (2001) wzbudzenie systemu kontroli zachowania dokonuje się poprzez aktywację systemu pamięci ekstensjonalnej, który zawiera ważne osobiste doświadczenia i utajone reprezentacje Ja, w tym własnego ciała. Obraz ciała to umysłowa reprezentacja jego kształtu, wielkości i formy oraz związane z nim uczucia. Samoregulacja w kontekście obrazu ciała odnosi się więc do regulacji pozytywnych bądź negatywnych myśli na temat ciała i wynikających z nich emocji (regulacja emocji) oraz do regulacji działań zgodnych z obrazem ciała w systemie Ja (np. działań służących utrzymywaniu pozytywnego obrazu ciała).

Rozwój Ja jest przez Kuhla rozumiany jako funkcja dialektyki emocjonalnej oraz integra-

cji pozytywnych i negatywnych aspektów Ja. Związek rozwoju Ja z innymi zmiennymi (np. stresem) był wielokrotnie weryfikowany empirycznie (Kuhl, 2001; Linville, 1987; Showers i Kling, 1996). U niektórych osób funkcje woli mogą zostać zahamowane pod wpływem uczuć frustracji (np. smutku, poczucia beznadzi) i stresu obciążającego (zahamowanie wykonawczego systemu woli) lub stresu zagrażającego (zahamowanie dostępu do reprezentacji Ja). To ostatnie zjawisko ma miejsce, gdy osoba jest wysoce wrażliwa na afekt negatywny (np. lęk, obawę), odczuwa silne zagrożenie stresem, a nie dysponuje odpowiednimi zdolnościami samoregulacji (w sensie samouspokajania), pozwalającymi na wyjście ze stanu negatywnego afektu.

Teoria PSI zakłada, że interakcje między systemami poznawczo-behawioralnymi są modulowane przez takie afektywne właściwości osoby, jak wrażliwość i regulacja (Kuhl, Kazén, 1997). Wrażliwość emocjonalna danej osoby jest rozumiana jako stopień „wejścia” w pozytywny lub negatywny afekt (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007), natomiast regulacja afektywna oznacza czas utrzymywania się czy przebywania danej osoby pod wpływem określonego (negatywnego lub pozytywnego) afektu czy radzenia sobie ze stresem. Regulacja afektywna w teorii PSI jest kojarzona z orientacją na działanie.

Kuhl odróżnia samoregulację (*selfregulation*) od samokontroli (*selfcontrol*) (Kuhl, Fuhrmann, 1998). Pierwszą z nich określa jako rodzaj „wewnętrznej demokracji”. Chodzi w niej o zgodność celów, które są realizowane dla zaspokojenia własnych potrzeb i wartości. Realizacja kongruentnych celów jest koniecznym warunkiem poczucia i przeżywania sensu. W sytuacjach trudnych lub w obliczu celów konkurencyjnych tę realizację ułatwiają kompetencje woli, polegające na generowaniu pozytywnej motywacji, czyli samomotywacji (*selfmotivation*), na uspokajaniu się po nieprzyjemnych zdarzeniach, czyli samouspokajaniu (*selfrelaxation*) oraz na aktywizowaniu się w obliczu nowych wyzwań, czyli nastawieniu na działanie (*action control*). Samokontrola natomiast jest określana jako

chwilowe wypieranie kongruentnych potrzeb i interesów po to, żeby osiągnąć jakiś konkretny, zaplanowany cel (inaczej „wewnętrzna dyktatura”). Ma ona charakter kognitywny (np. uaktualnianie celu) oraz emocjonalny (samodyscyplina, negatywna samomotywacja). Sytuacyjna i nakierowana na realizację celu zmiana między funkcjami samoregulacji i samokontroli jest charakterystyczna dla całego procesu samoregulacji (Fröhlich, Kuhl, 2003; Kuhl, 2001).

Orientacja na działanie, którą cechuje siła woli oraz udział procesów Ja w realizacji zamiarów, stymuluje rozwój osobowości. Natomiast orientacja na stan i ciągle przemyślanie po doznanych niepowodzeniach podwyższają ryzyko depresji, lęku, zaburzeń odżywiania lub chorób psychosomatycznych (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007; Blasczyk-Schiep, 2004; Kuhl, 2001). Adaptacyjny rozwój został opisany przez Kuhla (2011) w kategoriach warunków rozwojowych, sprzyjających inicjowaniu nieatrakcyjnych i trudnych aktywności (orientacja na działanie) oraz integracji przykrych doświadczeń w stale wzrastającą bazę wiedzy osobistej (rozwój *self*, czy samorozwój). Nieadaptacyjne ścieżki rozwoju zostały przedstawione jako dwie główne postacie zaburzeń psychicznych: symptomy związane z osłabieniem kontroli działania, czyli z orientacją na stan (np. zwlekanie z podejmowaniem działania, zaburzenia jedzenia, depresja, lęk), oraz symptomy związane z osłabieniem samorozwoju (sztywność myślenia, niepowodzenia w uczeniu się na własnych błędach).

BADANIA WŁASNE

Problemy badawcze

Przedmiotem niniejszych badań będą związki między przeżywanym stresem, samoregulacją (kontrolą działania) a obrazem własnego ciała w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. Celem tych badań jest poznanie uwarunkowań radzenia sobie ze stresem i kształtowania pozytywnego obrazu własnego ciała w kontekście uprawiania ćwiczeń fizycznych. Poszukiwano odpowiedzi między

innymi na następujące pytania: Czy obraz ciała w okresie adolescencji jest bardziej pozytywny niż w wieku wczesnej dorosłości, a jeśli nie, to od czego to zależy? Czy osoby w wieku adolescencji i wczesnej dorosłości ulegają nadmiernemu obciążeniu stresem i czy ma to związek z uprawianiem ćwiczeń fizycznych? Czy uprawianie sportów siłowych lub aerobowych obniża stres, poprawia subiektywny obraz ciała, rozwija kompetencje samoregulacji? Czy istnieje związek między satysfakcją z ciała a przeżywaniem stresu?

W badaniach sprawdzano, jak zmienna niezależna – samoregulacja (kontrola działania) – wyjaśnia zmienne zależne – obraz ciała i radzenie sobie z przeżywanym stresem przez osoby podejmujące aktywność fitness. Zmienne zależne (objaśniane) przyjęte w badaniu to: 1) obraz ciała, 2) przeżywanie stresu (typu obciążenie i zagrożenie). Zmienne niezależne (objaśniające) to: 1) samoregulacja (w sytuacji podejmowania decyzji i po niepowodzeniu), 2) wiek (adolescencja i dorosłość), 3) płeć (kobiety i mężczyźni), 4) uprawianie fitness (ćwiczący i niećwiczący), 5) typ ćwiczeń (aerobowe i siłowe), 6) częstotliwość ćwiczeń (rzadko i często).

W oparciu o rozważania teoretyczne postawiono następujące hipotezy:

- H1.** Istnieją różnice w poziomie stresu, w obrazie ciała i samoregulacji między osobami w wieku późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, niezależnie od podejmowanej aktywności fizycznej fitness.
- H2.** Osoby podejmujące aktywność fizyczną fitness mają bardziej negatywny obraz ciała niż osoby z grupy kontrolnej.
- H3.** Osoby uprawiające fitness wykazują niższy poziom stresu (typu obciążenie lub zagrożenie) niż osoby niećwiczące.
- H4.** W porównaniu z grupą kontrolną osoby uprawiające fitness charakteryzuje wyższy poziom samoregulacji (wyższa orientacja na działanie, zarówno po niepowodzeniu, jak i w sytuacji podejmowania decyzji).
- H5.** Związek między samoregulacją (orientacją na działanie vs stan) a obrazem ciała

jest mediowany przez zmienną obciążenie stresem.

Osoby badane

Przebadano łącznie 58 osób, równą liczbę ćwiczących i niećwiczących ($N = 29 + 29$). Osoby te utworzyły dwie grupy: adolescentów w wieku między 18.–21. rokiem życia ($N = 14$ w grupie ćwiczących i $N = 15$ w grupie niećwiczących) oraz młodych dorosłych w wieku 22–40 lat ($N = 15$ w grupie ćwiczących i $N = 14$ w grupie niećwiczących). W grupie osób ćwiczących, badanych we Wrocławskim Centrum Treningowym (powszechnie dostępnym ośrodku treningowym fitness), znalazło się 16 kobiet (55,2%) oraz 13 mężczyzn (44,8%). W grupie porównawczej (studentów wrocławskich uczelni) znalazło się również 15 kobiet (51,7%) oraz 14 mężczyzn (48,3%).

W badaniu opisano wiek i płeć oraz BMI ($M = 23,38$; $SD = 3,9$ w grupie ćwiczących oraz $M = 22,25$; $SD = 3,4$ w grupie niećwiczących). U osób ćwiczących 48% deklarowało, że ćwiczy regularnie 1–2 razy w tygodniu po 60–90 minut, natomiast 52% twierdziło, że ćwiczy więcej niż 3 razy w tygodniu po 60–90 minut. 44,8% osób wybierało siłownię, natomiast 55,2% preferowało aerobowe formy ćwiczeń (aerobik, taniec, jogging, tenis).

Narzędzia badawcze

Do celów badawczych wykorzystano trzy kwestionariusze.

Do pomiaru zmiennej „obraz ciała” użyto jednej z trzech skal Kwestionariusza Dysfunkcjonalnych Przekonań na Temat Odżywiania (Legenbauer, Vocks, Schütt-Strömel, 2007; w adaptacji polskiej dla niniejszych badań), a mianowicie skali Ciało i Poczucie Wartości. Narzędzie to służy do badania przekonań dotyczących jedzenia i ciała oraz poczucia własnej wartości. Powyższa skala pozwala ocenić przekonania odnośnie do własnego ciała i poczucie wartości uzależnione od oceny ciała. Skala wykazuje dużą trafność, o czym świadczą statystycznie istotne związki z testem EDI-2 Davida Garnera (Legenbauer, Vocks, Schütt-Strömel, 2007). W tej skali są także

eksplorowane dążenie do idealnej szczupłości oraz negatywne lub pozytywne myśli na temat swojego ciała. Wynik wysoki wskazuje na negatywny obraz ciała i niskie poczucie własnej wartości związane z obrazem ciała, wynik niski dowodzi pozytywnych myśli na temat własnego ciała i wysokiego poczucia własnej wartości. Przykładowe itemy: „Gdy mam płaski brzuch, czuję się bardziej atrakcyjny/atrakcyjna”; „Moje myśli krąży wokół wagi mojego ciała”. Wykazano wysoką rzetelność skali (α -Cronbacha = 0,92).

Do pomiaru samoregulacji, czyli do oceny dyspozycji orientacji na działanie vs stan, zastosowano kwestionariusz ACS 90 (*Action Control Scale*), w adaptacji Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej (2002). Wyniki wysokie w tym kwestionariuszu mówią o orientacji na działanie, wyniki niskie – o orientacji na stan. Dwie skale kwestionariusza odnoszą się odpowiednio do wymiaru orientacji na działanie vs na stan w sytuacjach 1) podejmowania decyzji (*Action/State Orientation–Decision* [AOD/SOD]), 2) po doznanych niepowodzeniach (*Action/State Orientation–Failure* [AOF/SOF]). Współczynniki zgodności wewnętrznej (α -Cronbacha) dla poszczególnych skal wynosiły odpowiednio: 0,81 oraz 0,77 (Marszał-Wiśniewska, 2002).

Zmienne „obciążenie stresem” i „zagrożenie stresem” badano za pomocą krótkiej wersji Kwestionariusza Samoregulacji (Kuhl, Fuhrmann, 1998; w adaptacji polskiej Sybille Błaszczyk-Schiep, 2004). SSI-K to inwentarz do pomiaru funkcji woliowych oraz ich zahamowania pod wpływem frustracji i stresu. W badaniu poddano analizie wyniki dwóch skal: obciążenie stresem i zagrożenie stresem. Skala „obciążenie stresem” (*demands*) bada obecny dla danej sytuacji stan obciążenia, w którym ogólna sytuacja życiowa osłabia pozytywny afekt (np. „Doświadczylem wielu sprzeczności między niedającymi się pogodzić celami”; „Mam trudniejsze życie od innych ludzi”). Według teorii PSI stres obciążający powoduje sytuacyjną reakcję zahamowania woli, związaną z orientacją na stan przy podejmowaniu decyzji. Skala „zagrożenie stresem” (*threats*) ocenia wymiar, w którym

obecne warunki życiowe podwyższają negatywne stany uczuciowe i przewyższają samoregulację afektu; dotyczy to zmian życiowych oraz presji zewnętrznej (np. „Doświadczyłem w życiu wielu trudności”; „W moim życiu wiele się zmieniło z czym muszę sobie poradzić”). W świetle teorii PSI skala ta bada sytuacyjną reakcję zahamowania mechanizmów Ja, związaną z orientacją na stan po niepowodzeniu. Rzetelność (α Cronbacha) dla tych skal wynosi odpowiednio 0,83 i 0,85 (Blańczyk-Schiep, 2004).

WYNIKI BADAŃ

W początkowej fazie dokonano analiz opisowych i porównywano wyniki pomiędzy osobami w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości w zakresie zmiennych obrazu ciała, samoregulacji oraz poziomu stresu, co przedstawia tabela 1.

Analizy statystyczne nie wykazały istotnego efektu okresu rozwojowego dla obrazu ciała: $t(55) = -1,06$, $p > 0,05$. W postrzeganiu własnego ciała osoby w okresie późnej adolescencji nie różniły się więc od osób we wczesnej dorosłości. Nie wykazano też pomiędzy tymi grupami istotnych różnic w poziomie samoregulacji, czyli orientacji na działanie lub stan: $t(53) = 0,64$, $p > 0,05$, ani różnic w poczuciu obciążenia stresem: $t(56) = 0,65$, $p > 0,05$ czy też w poczuciu zagrożenia stresem: $t(55)$

$= 0,30$, $p > 0,05$. Nie wykazano również istotnego statystycznie efektu interakcji samoregulacji (orientacji na działanie vs na stan) oraz okresu rozwojowego (późna adolescencja vs wczesna dorosłość) dla obrazu ciała: $F(1,54) = 0,99$, $p > 0,05$. Jedyne istotne efekty uzyskano dla interakcji wymiaru orientacji na działanie vs na stan dla zmiennej obraz ciała ($F(1,54) = 10,59$, $p < 0,005$, Eta-kwadrat = 0,22). A zatem osoby zorientowane na działanie w obydwu okresach rozwojowych mają bardziej pozytywny obraz ciała niż osoby zorientowane na stan. Zależności te ilustruje wykres 1.

W dalszej kolejności porównano wyniki w zakresie badanych zmiennych zależnych uzyskane przez osoby ćwiczące i niećwiczące, które przedstawia tabela 2.

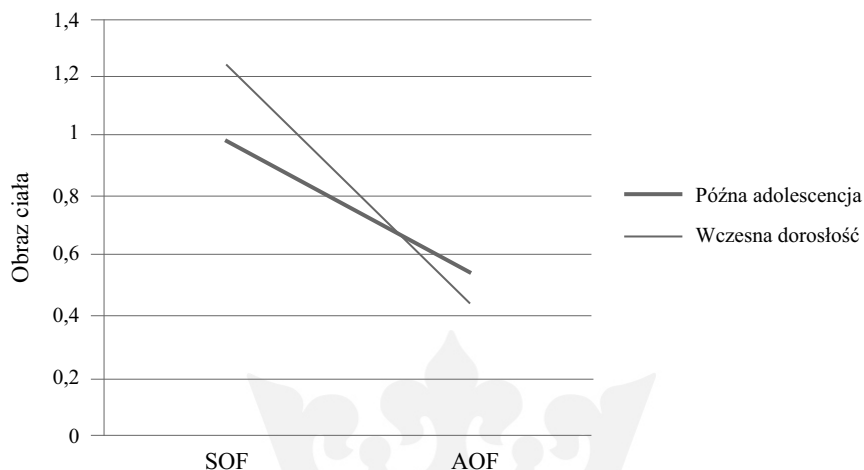
W celu weryfikacji hipotezy drugiej zastosowano test t-Studenta, który potwierdził przypuszczenie, że osoby podejmujące aktywność fizyczną mają bardziej negatywny obraz ciała w porównaniu z grupą kontrolną. Różnica ta jest istotna statystycznie: $t(54) = 3,62$, $p < 0,001$, d -Cohena = 0,95 (tabela 2).

W kolejnym etapie analizy wyników w celu sprawdzenia, które zmienne niezależne różnicują obraz ciała, wykonano wieloczynnikową analizę wariancji (płeć \times typ ćwiczeń).

Wykazano, że ćwiczące kobiety charakteryzuje bardziej negatywny obraz ciała niż ćwiczących mężczyzn. Różnice są statystycznie istotne $F(1,28) = 7,54$, $p < 0,01$, Eta-kwadrat = 0,22. Wynik ten oznacza, że płeć wy-

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe dla grup wieku w kontekście badanych zmiennych (pierwsza liczba odnosi się do średniej, druga to odchylenie standardowe)

Zmienne zależne	Późna adolescencja 18–21 lat	Wczesna dorosłość 22–40 lat
Obraz ciała	0,63 0,49	0,64 0,67
Samoregulacja	35,10 6,33	33,82 6,36
Obciążenie stresem	10,77 4,73	9,86 5,96
Zagrożenie stresem	10,30 7,30	11,00 6,25



Wykres 1. Obraz ciała u osób w późnej adolescencji i wczesnej dorosłości, z uwzględnieniem orientacji na działanie (AOF) lub na stan (SOF) po niepowodzeniu

Tabela 2. Średnie i odchylenia standardowe wśród osób ćwiczących i nie ćwiczących z uwzględnieniem płci w kontekście badanych zmiennych zależnych

Zmienne zależne	Ćwiczący	Niećwiczący	Ćwiczący		Niećwiczący	
			kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Obraz ciała	0,90** b 0,70	0,37 0,24	1,20** a 0,78	0,52 0,44	0,44 0,27	0,28 0,16
Samoregulacja po niepowodzeniu AOF/SOF	9,86 4,35	9,46 3,22	8,34 4,18	9,90 3,32	8,92 3,80	10,00 2,55
Samoregulacja przy podejmowaniu decyzji AOD/SOD	12,83 3,12	13,42 3,45	11,40 4,18	11,50 3,32	12,15 3,67	12,00 2,91
Obciążenie stresem	11,07 4,13	9,34 6,56	13,63* a 7,16	7,92 4,11	9,53 4,32	9,14 4,05
Zagrożenie stresem	12,59 7,14	9,29 5,41	15,62** a 6,88	8,85 5,17	10,13 5,79	8,31 4,97

jaśnia 22% wariancji w zakresie różnicowania obrazu ciała.

Wykazano także różnice pomiędzy średnimi uzyskanymi na skali obraz ciała w zależności od formy uprawianych ćwiczeń. Kobiety uprawiające aerobowe formy ćwiczeń (jogging, aerobik, taniec, tenis) mają bardziej negatywny obraz ciała w porównaniu z kobietami preferującymi siłownię, $F(1,28) = 8,75$, $p < 0,01$, Eta-kwadrat = 0,24. Forma ćwiczeń tłumaczy 24% wariancji w zakresie zmiennej obraz ciała. Ponadto wykryto interakcję pomiędzy formą aktywności a płcią $F(2,54) = 3,21$, $p < 0,05$, Eta-kwadrat = 0,11. Wynik ten wyjaśnia 11% wariancji w zakresie zmien-

nej zależnej i wskazuje, że kobiety uprawiające aerobowe formy fitness mają bardziej negatywny obraz ciała w porównaniu z kobietami ćwiczącymi na siłowni i ćwiczącymi mężczyzn (tabela 3).

Dla zweryfikowania hipotezy na temat różnic w zakresie przeżywanego stresu pomiędzy osobami uprawiającymi ćwiczenia fitness a niećwiczącymi zastosowano test t-Studenta. Nie pokazał on istotnych statystycznie różnic między osobami ćwiczącymi i niećwiczącymi w kontekście zagrożenia stresem: $t(54) = -1,23$, $p > 0,05$ ani w kontekście obciążenia stresem (wynik jest nieistotny statystycznie oraz $t(54) = -1,92$, $p > 0,05$) (tabela 2). Anali-

Tabela 3. Średnie i odchylenia standardowe w grupie osób ćwiczących z podziałem na płeć, typ ćwiczeń (aerobik/siłownia) oraz częstotliwość ćwiczeń (1–2 razy/tyg., 3–4 razy/tyg.) w kontekście badanych zmiennych zależnych

Zmienne zależne	Ćwiczące kobiety		Ćwiczący mężczyźni		Ćwiczące kobiety		Ćwiczący mężczyźni	
	aerobik	siłownia	aerobik	siłownia	1–2/tyg.	3–4/tyg.	1–2/tyg.	3–4/tyg.
Obraz ciała	1,37**a 0,13	0,41 0,26	0,50 0,26	0,53 0,14	1,36**b 0,66	0,84 1,00	0,43 0,31	0,55 0,49
Samoregulacja po niepowodzeniu AOF/SOF	7,77* a 4,22	13,33 4,04	11,67 3,21	11,00 4,03	7,36* b 3,14	12,00 6,12	8,67 5,03	11,90 3,21
Samoregulacja przy podejmowaniu decyzji AOD/SOD	10,08 3,95	13,00 4,00	13,00 4,00	11,00 3,11	10,82 4,14	10,20 4,09	10,00 4,36	12,00 2,98
Obciążenie stresem	14,85*a 6,96	8,33 6,51	7,00 1,73	8,20 4,64	13,00**d 5,58	15,00**c 10,53	9,00 5,57	7,6 3,89
Zagrożenie stresem	17,00** a 6,31	9,67 7,09	7,67 4,04	9,20 6,25	14,81**b 4,44	17,40** e 11,06	7,33 4,16	9,30 6,20

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; a – różnice statystycznie istotne w **typie ćwiczeń** między grupą kobiet ćwiczących aerobik a kobietami ćwiczącymi na siłowni oraz pozostałymi grupami mężczyzn; b – różnice statystycznie istotne w **częstotliwości ćwiczeń** między grupą kobiet ćwiczących 1–2 razy w tygodniu a kobietami ćwiczącymi 3–4 razy w tygodniu oraz pozostałymi grupami mężczyzn; c – różnice statystycznie istotne w **częstotliwości ćwiczeń** między grupą kobiet ćwiczących 3–4 razy w tygodniu oraz pozostałymi grupami mężczyzn; d – różnice statystycznie istotne w **częstotliwości ćwiczeń** między grupą kobiet ćwiczących 1–2 razy w tygodniu oraz pozostałymi grupami mężczyzn; e różnice statystycznie istotne w **częstotliwości ćwiczeń** między grupą kobiet ćwiczących 3–4 razy w tygodniu a grupą kobiet ćwiczących 1–2 razy w tygodniu oraz pozostałymi grupami mężczyzn

za wariancji wykazała natomiast, że w grupie osób ćwiczących kobiety są bardziej obciążone stresem niż mężczyźni ($F(1,28) = 6,47$, $p < 0,05$, Eta-kwadrat = 0,14). Wynik ten wyjaśnia 14% wariancji w zakresie stresu obciążającego. Kobiety także odczuwają większe zagrożenie stresem niż mężczyźni ($F(1,28) = 8,10$, $p < 0,01$, Eta-kwadrat = 0,27). Ten wynik wyjaśnia 27% wariancji w zakresie zagrożenia stresem.

W dalszej części badań przekształcono zmienną ciągłą „obraz ciała” na dychotomiczną i badano jej efekty na przeżywanie stresu. Osoby o negatywnym obrazie ciała to te, które w Kwestionariuszu Dysfunkcyjnych Przekonań na temat Odżywiania uzyskały wyniki powyżej średniej, osoby o pozytywnym obrazie ciała zaś uzyskały wyniki poniżej średniej. Wyniki przedstawia tabela 4.

Wieloczynnikowa analiza wariancji wykazała, że zmienna „obraz ciała” różnicuje zarówno obciążenie stresem ($F(2,56) = 4,32$, $p < 0,05$, Eta-kwadrat = 0,09), jak i zagrożenie stresem ($F(2,56) = 10,14$, $p < 0,01$, Eta-kwadrat = 0,18). Osoby o negatywnym obrazie ciała uzyskują wyższe wyniki na skali obciążenie stresem oraz zagrożenie stresem w porównaniu z osobami, które uzyskały niskie wyniki na powyższej skali.

W kolejnej analizie wykazano istotną interakcję pomiędzy obrazem ciała (wyniki powyżej średniej na skali obraz ciała) a częstotliwością uprawiania ćwiczeń dla zmiennej zależnej obciążenie stresem ($F(2,56) = 4,28$, $p < 0,01$, Eta-kwadrat = 0,16).

Najbardziej obciążone stresem okazały się osoby o negatywnym obrazie ciała oraz ćwiczące więcej niż 3 razy w tygodniu. Osoby te czuły się też bardziej obciążone stresem niż osoby ćwiczące z tą samą częstotliwością, ale o pozytywnym obrazie ciała. Także w grupach niećwiczących osoby o bardziej negatywnym obrazie ciała przeżywały wyższe obciążenie stresem niż osoby o pozytywnym obrazie ciała ($F(1,57) = 4,32$, $p < 0,043$, Eta-kwadrat = 0,08).

W następnej kolejności analizowano efekty zmiennej samoregulacji, przekształcając tę zmienną z ciągłej na dychotomiczną. Osoby zorientowane na działanie to te, które w kwestionariuszu ASC-90 uzyskały wyniki powyżej średniej, pozostałe osoby uznano za zorientowane na stan.

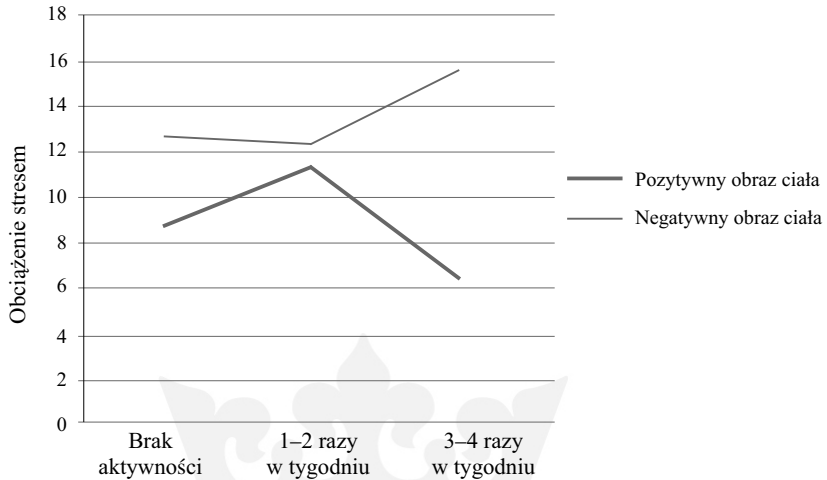
Stwierdzono, że dla samoregulacji po niepowodzeniu osoby zorientowane na stan miały istotnie wyższe poczucie obciążenia stresem niż osoby zorientowane na działanie ($F(1,57) = 22,45$, $p < 0,001$, Eta-kwadrat = 0,31).

Hipoteza czwarta, dotycząca lepszej samoregulacji związanej z orientacją na działanie u osób ćwiczących, się nie potwierdziła. Test t-Studenta nie wykazał różnic pomiędzy osobami ćwiczącymi i niećwiczącymi w zakresie orientacji na działanie przy podejmowaniu decyzji ($t(54) = 0,45$, $p > 0,05$) ani po niepowodzeniu ($t(54) = 0,15$, $p > 0,05$) (tabela 2). Dalsza analiza wykazała, że osoby ćwiczące więcej niż 3 razy w tygodniu mają wyższe wyniki na skali orientacja na działanie po doznanych niepowodzeniach, czyli charakteryzują się lepszą regulacją negatywnych emocji, niż osoby ćwiczące

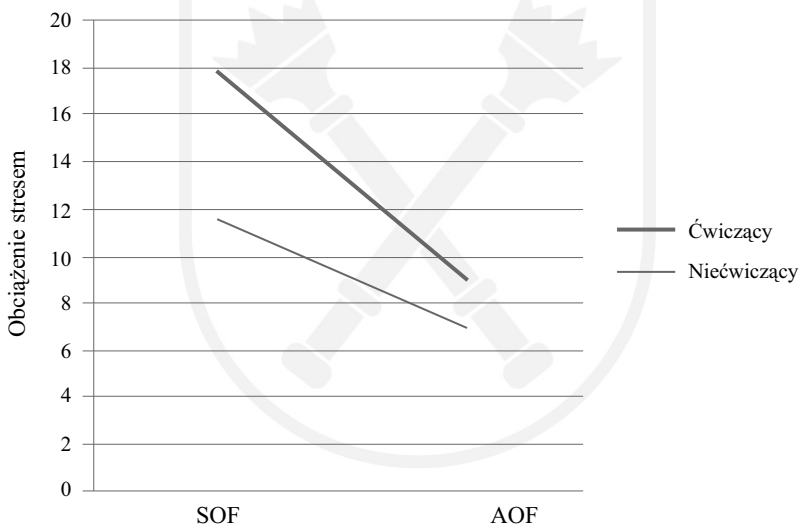
Tabela 4. Średnie i odchylenia standardowe wśród osób ćwiczących z negatywnym obrazem ciała vs. pozytywnym w kontekście stresu (obciążenia i zagrożenia) jako zmiennej zależnej

Zmienne zależne	Negatywny obraz ciała	Pozytywny obraz ciała
Obciążenie stresem	13,35* 6,11	8,38 4,32
Zagrożenie stresem	16,06** 5,68	8,21 5,17

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$



Wykres 2. Obciążenie stresem w zależności od częstotliwości aktywności fizycznej u osób o pozytywnym i negatywnym obrazie ciała (niskie wyniki oznaczają pozytywny, wysokie negatywny obraz ciała)



Wykres 3. Obciążenie stresem u osób ćwiczących i niećwiczących, z uwzględnieniem orientacji na działanie (AOF) lub na stan (SOF) po niepowodzeniu

1–2 razy w tygodniu, bez względu na płeć (tabela 3). Wynik ten wyjaśnia 15% wariacji w zakresie zmiennej zależnej ($F(1,54) = 7,79$, $p < 0,01$, Eta-kwadrat = 0,15).

W hipotezie piątej zakładano medycyjną rolę stresu obciążającego między samoregulacją w sytuacji podejmowania decyzji a obrazem

własnego ciała. Analiza mediacji odpowiada na pytanie, czy korelacja między dwiema zmiennymi (tu: samoregulacją a obrazem ciała) jest upośredniona przez trzecią zmienną, w tym wypadku przez przeżywany stres typu obciążającego. Wykonano analizę korelacji (tabela 5) i analizę regresji krokowej (tabela 6).

Tabela 5. Macierz korelacji r-Pearsona między zmiennymi użytymi w badaniu (N = 58)

Zmienne	Obraz ciała	Obciążenie stresem	Zagrożenie stresem
Samoregulacja po niepowodzeniu	-0,48***	-0,41**	-0,23
Samoregulacja przy podejmowaniu decyzji	-0,36**	-0,42***	-0,21
Częstotliwość ćwiczeń	0,27*	0,09	0,20

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

Tabela 6. Wyniki analizy mediacyjnej dla zmiennej „obraz ciała” (N = 29)

Zmienna wyjaśniana		Predyktor	F(df)	B	R2	ΔR2	T	P
Obraz ciała	krok 1	samoregulacja przy podejmowaniu decyzji	4,03 (1,28)	-0,36	0,13	0,9	-2,01	0,055
	krok 2	samoregulacja przy podejmowaniu decyzji	9,09 (2,27) ***	-0,03	0,41	0,37	-0,15	0,883
		obciążenie stresem		0,63**			3,53	0,002
	krok 3	obciążenie stresem	18,84 (1,28) ***	0,64***	0,41	0,39	4,34	0,000
	krok 4	zmienna zależna: obciążenie stresem, predyktor: samoregulacja przy podejmowaniu decyzji	10,68 (1,28)**	-0,53**	0,28	0,26	-3,27	0,003

* p < 0,05, ** p < 0,01, *** p < 0,001

W pierwszym kroku potwierdzono zależność między samoregulacją (orientacją na działanie vs stan) w sytuacji podejmowania decyzji (AOD/SOD) a obrazem własnego ciała ($b^* = -0,36$, $p < 0,05$, R-kwadrat = 0,13). Potwierdzono również związek między poczuciem obciążenia stresem a obrazem własnego ciała ($b^* = 0,64$, $p < 0,001$, R-kwadrat = 0,41). Po wprowadzeniu do równania regresji jednocześnie obu zmiennych poczucie obciążenia stresem zachowało swoją wartość predykcyjną ($b^* = 0,63$, $p < 0,001$, R-kwadrat = 41), natomiast pierwotny związek między samoregulacją w sytuacji podejmowania decyzji (AOD/SOD) a obrazem własnego ciała okazał

się nieistotny statystycznie ($b^* = -0,03$, $p > 0,05$). Zostały więc spełnione warunki mediacji (Barnon, Kenny, 1986) dla zmiennej przeżywanego stresu, a model ten tłumaczy 41% wariancji dla zmiennej obraz własnego ciała.

DYSKUSJA WYNIKÓW

Analizy statystyczne wykazały, że dorastający nie różnią się pod względem satysfakcji z własnego ciała od osób we wczesnej dorosłości, podobnie jak nie różnią się pod względem samoregulacji. Wyniki wieloczynnikowej analizy wariancji nie wykazały nawet efektu

interakcji samoregulacji (orientacji na działanie vs na stan) i okresu rozwojowego dla obrazu ciała. Z analiz tych wynika, że to nie wiek ma związek z satysfakcją z własnego ciała, ale orientacja na działanie vs stan. Osoby zorientowane na działanie w obu grupach wieku mają bardziej pozytywny obraz ciała niż osoby zorientowane na stan. Jest tak dlatego, że orientacja na działanie to między innymi regulowanie afektu, czyli obniżanie negatywnego, a aktywizowanie i utrzymywanie afektu pozytywnego, również w odniesieniu do własnego ciała, co sprawia, że ciało jest przez te osoby postrzegane bardziej pozytywnie.

Wyniki badań potwierdziły hipotezę, że osoby podejmujące aktywność fizyczną mają bardziej negatywny obraz ciała niż osoby niećwiczące. Podobny wynik uzyskali inni badacze (Striegel-Moore, Franko, 2004), którzy wykazali, że im więcej ćwiczeń, tym mniejsza satysfakcja z własnego ciała. Wyniki prezentowanych badań świadczą o tym, że to kobiety mają bardziej negatywny obraz ciała niż mężczyźni, a w szczególności kobiety uprawiające aerobowe formy sportu. Forma aktywności oraz płeć współwystępują z negatywnym obrazem ciała, co potwierdza wynik uzyskany w badaniach Roberto Olivardia (2004). Porównując różne formy aktywności, stwierdził on, że treningi siłowe w największym stopniu przyczyniają się do pozytywnych zmian w postrzeganiu swojego ciała (co w konsekwencji powoduje bardziej pozytywny obraz własnego ciała). Tłumaczy się to procesami biologicznymi: właśnie wydolność siłową można najbardziej poprawić, i to w najkrótszym czasie (można uzyskać 10–30% poprawy w ciągu około 6–8 tygodni). Na efekty wysiłku aerobowego (np. marszu) trzeba poczekać dłużej, stąd osoby uprawiające aerobik, pomimo uprawiania tej aktywności, mogą mieć bardziej negatywny obraz ciała.

Badania potwierdziły też, że osoby ćwiczące z dużą częstotliwością (więcej niż 3 razy w tygodniu) mają bardziej pozytywny obraz ciała od osób ćwiczących mniej (1–2 razy w tygodniu), co potwierdził także Kevin Thomson (Thomson i in. 1999, za: Cash, Pruzinsky, 2004): ciało osób często uprawiają-

cych ćwiczenia fizyczne może szybko nabrać pewnych walorów, a to przynosi satysfakcję z ciała. Wykazano, że podejmowanie aktywności fizycznej co najmniej 2–3 razy w tygodniu poprawia nastrój i reguluje emocje (Landers, Arent, 2001, za: Łuszczynska, 2011). Możliwe więc, że dobrostan psychiczny i lepsze samopoczucie, które wiążą się z uprawianiem sportu, także zwiększają zadowolenie z ciała.

W badaniach własnych nie potwierdziły się przypuszczenia, że osoby ćwiczące cechuje lepsza samoregulacja (są bardziej zorientowane na działanie) niż osoby niećwiczące, a także iż odczuwają one słabszy stres typu obciążenie i zagrożenie. Dalsze analizy wykazały, że właśnie osoby o pozytywnym obrazie ciała lepiej sobie radzą ze stresem obciążającym niż osoby o negatywnym obrazie ciała (bez względu na to, czy podejmują aktywność fizyczną, czy też nie). Nasuwa się więc wniosek, że stres ulega osłabieniu nie wskutek samej aktywności fizycznej, ale dzięki pozytywnym myślom na temat swojego ciała i jego pozytywnej ocenie. Negatywny obraz ciała działa jako stresor (Hawkins, Clement, 1984), a badania potwierdzają hipotezę, że brak satysfakcji z ciała oraz zaburzony obraz jego rozmiarów (*body size distortion*) są związane z większą częstotliwością stosowania strategii radzenia sobie skoncentrowanej na emocjach (Davis, 2004; Sassaroli, Ruggiero, 2005). Inni badacze (Denisoff, Endler, 2000) wykazali pozytywny związek między zaaferowaniem wagą ciała (*whight preoccupation*) oraz orientacją na stan i siłą odczuwanego stresu.

Wprawdzie w prezentowanych badaniach orientacja na działanie nie różnicowała porównywanych grup, ale dalsze analizy potwierdzają, że osoby zorientowane na działanie, niezależnie od aktywności fizycznej, mają bardziej pozytywny obraz ciała oraz odczuwają mniej stresu obciążającego niż osoby zorientowane na stan. Orientacja na działanie po niepowodzeniach ma więc związek z pozytywnym obrazem ciała oraz z obniżaniem stresu. U osób zorientowanych na działanie po niepowodzeniach, zgodnie z czwartą hipotezą modulacyjną teorii PSI, dochodzi do

szybkiego odreagowania negatywnych emocji i ponownego podjęcie działania. Osoby zorientowane na działanie przy podejmowaniu decyzji, nawet w sytuacjach trudnych, potrafią generować pozytywny afekt (samomotywacja) i mobilizować się do działania. Tego typu regulacja emocji i motywacji aktywizuje zintegrowany z systemem Ja pozytywny obraz ciała, co, zgodnie z piątą hipotezą modulacyjną teorii PSI, pozwala realizować cele zgodne z systemem Ja reprezentującym własne potrzeby i wartości.

Analiza mediacji wykazała związek orientacji na działanie w sytuacji podejmowania decyzji z pozytywnym obrazem ciała. Natomiast silniejszym predyktorem negatywnego obrazu ciała okazuje się obciążenie stresem, czyli przeżywany stres przyczynia się do negatywnego postrzegania własnego ciała. Zgodnie z drugą i trzecią hipotezą modulacyjną teorii PSI Kuhla stres obciążający hamuje pozytywny afekt i wpływ systemu myślenia i planowania na system wykonawczy oraz realizację zamiarów (trzecia hipoteza modulacyjna). Natomiast stres zagrażający aktywizuje negatywny afekt (np. lęk), a wskutek tego hamuje system Ja (druga hipoteza modulacyjna). W związku z tym reprezentacje poznawcze ciała będą nacechowane negatywnie, negatywny afekt utrudnia realizację zamiarów zgodnych z systemem Ja. Dlatego u osób o negatywnym obrazie ciała mechanizmy samokontroli mogą przeważać nad mechanizmami samoregulacji.

Jak już wcześniej wspomniano, samokontrola (inaczej „wewnętrzna dyktatura”) polega na chwilowym wypieraniu pewnych potrzeb i interesów, aby osiągnąć jakiś inny zaplanowany cel. Kognitywne atrybuty samokontroli to na przykład uaktualnianie celu, a atrybuty emocjonalne to samodyscyplina i negatywna samomotywacja. Nieadaptacyjna samokontrola, związana z zahamowaniem rozwoju samoregulacji i systemu Ja, może polegać na dążeniu do stałej kontroli wagi i wyglądu ciała, kontroli i ograniczaniu jedzenia oraz na kompulsywnych ćwiczeniach fizycznych w celu zapobiegania przyrostowi wagi ciała. Te zachowania i problemy są typowe dla osób z za-

burzeniami jedzenia. Podobny efekt wyjaśnili Sandra Sassaroli i Giovanni Ruggiero (2005). Pokazali oni, że u kobiet stale niezadowolonych z własnego ciała sytuacje stresowe wywołują myśli o odchudzaniu się lub kompulsywnym jedzeniu. Innymi słowy, to stres jest tym centralnym czynnikiem powodującym przeniesienie poczucia niepewności, które dotyczy ciała, na zachowania zmierzające do utraty wagi. Obok nieefektywnej samoregulacji także niska samoocena, nieodłączny element negatywnego obrazu ciała, uwrażliwia na stresujące sytuacje (Johnson, Wardle, 2005).

Związek pomiędzy orientacją na działanie a osłabianiem stresu był wielokrotnie dokumentowany empirycznie (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007; Kellmann, Kallus, 2000; Fröhlich, Kuhl, 2003). W swoich badaniach Michal Kellmann i Konrad Kallus (2000) potwierdzili związki efektywnych procesów samoregulacji, mierzonych za pomocą testu SSI-K, z obciążeniem stresem i procesem wypoczyniania u młodych atletów. Wyniki wskazują, że osoby, które chcą robić to, co robią (poczucie kongruencji, samostanowienie), znajdują pozytywne bodźce dla swoich działań (samomotywacja), potrafią regulować emocje (samouspokojanie) oraz umieją się zrelaksować po przeżytym stresie.

Problematyka wpływu ćwiczeń fizycznych na obraz własnego ciała, jak i na redukcję stresu, wydaje się tematem dość złożonym. Osoby uprawiające aktywność fizyczną, o pozytywnym obrazie ciała i efektywnej samoregulacji (zorientowane na działanie) będą bardziej skutecznie redukować stres (profesjonalni sportowcy, ale i nieprofesjonalni uczestnicy fitness). U osób o negatywnym obrazie ciała stres osłabia mechanizmy samoregulacji, a wtedy przeważają mechanizmy samokontroli. Zależności pomiędzy procesami samokontroli i samoregulacji w kontekście obrazu ciała i stresu wymagają dalszych weryfikacji empirycznych. Pewną optymalizacją tych badań mogłoby być weryfikowanie hipotez dotyczących obrazu ciała i samoregulacji przy zastosowaniu strategii badań podłużnych, uwzględniających różne okresy rozwojowe, jak i poszerzenie tych badań o grupy kliniczne.

WNIOSKI

Badania stanowiły empiryczną weryfikację kilku hipotez, wypływających z teorii PSI Kuhla. Wykazano, że ani wiek, ani uprawianie ćwiczeń fitness nie mają związku z obrazem własnego ciała u osób badanych, natomiast istotną rolę odgrywają procesy samoregulacji (czyli orientacja na działanie vs na stan). Osoby zorientowane na działanie w każdej grupie wieku mają bardziej pozytywny obraz ciała i lepiej radzą sobie ze stresem niż osoby zorientowane na stan. Wydaje się więc, że poprzez wzmacnianie efektywnej samoregulacji (czyli orientacji na działanie) można byłoby wpływać na poprawienia obrazu ciała, a bardziej pozytywny obraz ciała powinien zmniejszać nasilenie

przeżywanego stresu. Zabiegi takie mogłyby służyć nie tylko podtrzymaniu pozytywnego obrazu ciała, ale także zapobieganiu objawom manifestującym negatywny obraz ciała (takim jak zaburzenia odżywiania).

Uzyskane wyniki mogą mieć znaczenie w projektowaniu działań prozdrowotnych w kontekście rozwojowym oraz w profilaktyce problemów związanych z postrzeganiem własnego ciała, które stanowią duże zagrożenie dla dorastających i młodych dorosłych. W działaniach wspierających te osoby powinno się zatem uwzględnić rozwijanie orientacji na działanie oraz strategii radzenia sobie ze stresem, ponieważ te właśnie czynniki wykazują decydujący związek z satysfakcją z własnego ciała.

BIBLIOGRAFIA

- Barnon R.M., Kenny D.A. (1986), The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Baumann N., Kaschel R., Kuhl J. (2007), Affect Sensitivity and Affect Regulation in Dealing with Positive and Negative Affect. *Journal of Research in Personality*, 41, 239–248.
- Błasczyk-Schiep S. (2004), *Selbststeuerung und Suizidrisiko*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Boughton J., Furnham A. (1995), Eating Behaviour and Body Dissatisfaction Among Dieters, Aerobic Exercisers and Control Group. *European Eating Disorder Review*, 3, 1, 35–45.
- Cash T., Fleming E. (2004), Body Image and Social Relations [w:] T.F. Cash, T.A. Pruzinsky (red.), *Body Image. Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*, 277–286. NY: The Guilford Press.
- Cash T.F., Pruzinsky T.A. (2004), *Body Image. Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*. New York: The Guilford Press.
- Davis C. (2004), Body Image and Athleticism [w:] T.F. Cash, T.A. Pruzinsky (red.), *Body Image. Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*, 219–225. New York: The Guilford Press.
- Denisoff E., Endler N. (2000), Life Experiences, Coping and Weight Preoccupation in Young Adult Women. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 2, 97–103.
- Fallon E., Hausenblas H. (2006), Exercise and Body Image: A Meta-Analysis. *Psychology and Health*, 21, 1, 33–47.
- Fröhlich S.M., Kuhl J. (2003), Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen [w:] J. Stiensmeier-Pelster, F. Rheinberg (red.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*, 221–257. Göttingen: Hogrefe.
- Gurba E. (2004), Wczesna dorosłość [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, 202–229. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hawkins R.C., Clement P.F. (1984), Binge Eating: Measurement Problems and a Conceptual Model [w:] R.C. Hawkins, W.J. Fremouw, P.F. Clement (red.), *The Binge-Purge Syndrome: Diagnosis, treatment, and research*, 229–253. New York: Springer.
- Janowsky J., Pruis T. (2010), Assessment of Body Image in Younger and Older Women. *The Journal of General Psychology*, 137, 3, 225–238.

- Johnson F., Wardle J. (2005), Dietary Restraint, Body Dissatisfaction, and Psychological Distress: A Prospective Analysis. *Journal of Abnormal Psychology*, 114, 1, 119–125.
- Kazén M., Kuhl J., Koole L. (2006), Putting Self-regulation Theory into Practice: A User's Manual. *Applied Psychology. An International Review*, 55, 3, 408–418.
- Kellmann R., Kallus K. (2000), *Erholungs-Belastungsfragebogen für Sportler. EBF-Sport*. Manual. Frankfurt: Swets und Zeitlinger, B.V.
- Kuhl J. (1994), *Action and State Orientation: Psychometric Properties of the Action Control Scales Orientation*, 47–59. Göttingen: Germany: Hogrefe.
- Kuhl J. (2001), *Motivation und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl J. (2011), Adaptive and Maladaptive Pathways of Self-Development: Mental Health and Interactions Among Personality Systems. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 4, 9–31
- Kuhl J., Fuhrmann A. (1998), Decomposing Self-regulation and Self-control [w:] J. Heckhausen, C. Dweck (red.), *Life Span Perspectives on Motivation and Control*, 15–49. Mahwah, New York: Erlbaum
- Kuhl J., Kazén M. (1997), *Das Persönlichkeits-Stil-und-Störungsinventar (PSSI): Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Landers D.M., Arent S.M. (2007), Physical Activity and Mental Health [w:] G. Tenenbaum, R.E. Eklund (red.), *Handbook of Sport Psychology*, 469–491. Hoboken, New York: Wiley.
- Legenbauer T., Vocks S., Schütt-Strömel S. (2007), Dysfunktionale Kognitionen bei Essstörungen: Welche Inhaltsbereiche lassen sich unterscheiden? *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 36, 3, 207–215.
- Lichtenberger C., Martin K. (2004), Fitness Enhancement and Changes in Body Image [w:] T.F. Cash, T.A. Pruzinsky (red.), *Body image. Handbook of theory, research and clinical practice*, 414–421. New York: The Guilford Press.
- Linville P.W. (1987), Self-Complexity as a Cognitive Buffer Against Stress-Related Illness and Depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 663–676.
- Łuszczyńska A. (2011), *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marszał-Wiśniewska M. (1992), Kwestionariusz Siły Woli Kuhla. Adaptacja do warunków polskich [w:] A. Eliaż, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Temperament a rozwój młodzieży*, 101–120. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Olivardia R. (2004), Body Image and Muscularity. *Psychology of Men & Masculinity*, 5, 2, 112–124.
- Sassaroli S., Ruggiero G.M. (2005), The Role of Stress in the Association Between Low Self-esteem, Perfectionism, and Worry, and Eating Disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 37, 135–141.
- Showers C.J., Kling K.C. (1996), Organization of Self-Knowledge: Implications for Recovery from Sad Mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 578–590.
- Striegel-Moore R.H., Franko D. (2004), *Body Issues among Girls and Woman*. [w:] T.F. Cash, T.A. Pruzinsky (red.), *Body Image. Handbook of Theory, Research and Clinical Practice*, 183–191. New York: The Guilford Press.
- Thomson J.K., Heinberg L.J., Altabe M., Tantleff-Dunn S. (1999), *Exacting Beauty: Theory, Assessment and Treatment of Body Image Disturbance*. Washington, DC: American Psychological Association.



III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE



Sprawozdanie z XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej *Wspomaganie rozwoju człowieka: z perspektywy teorii i praktyki*, Zielona Góra, 28–30 maja 2012

MARZANNA FARNICKA

Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra
Faculty of Education, Sociology and Health, Sciences University of Zielona Góra
e-mail: m.fornicka@wpsns.nz.zgora.pl

XXI Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej odbyła się na Uniwersytecie Zielonogórskim w dniach 28–30 maja 2012 roku. Została zorganizowana przez Sekcję Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Pracownię Psychologii Zakładu Poradnictwa i Seksuologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Pracownicy Zakładu obok prac badawczych i dydaktycznych prowadzą praktyczną działalność o charakterze diagnostycznym, terapeutycznym oraz trenersko-superwizyjnym. Ponadto zajmują się popularyzacją wiedzy naukowej oraz działaniami w organizacjach pozarządowych. Jednym z przejawów takiej działalności jest coroczna Debata o Zdrowiu Seksualnym Polaków oraz działalność Stowarzyszenia PRO ECPAT zajmującego się walką z pornografią dziecięcą.

Wybór problematyki konferencji był odpowiedzią na społeczne zapotrzebowanie na wymianę poglądów dotyczących nowych ujęć zagadnienia wspomaganie rozwoju człowieka z perspektywy zarówno teorii naukowych, jak i praktyki. Zagadnienia dotyczące wspomaganie rozwoju są obecnie intensywnie eksplorowane w kraju i za granicą. Organizatorzy zapewnili wieloaspektowe spojrzenie na rozwój i jego wspomaganie z perspektywy biomedycznej, społecznej, psychologicznej i seksuologicznej. Zaproponowano zróżnicowane wykłady i sesje tematyczne. Dołożono starań, aby w komitecie naukowym, któremu

przewodniczyli prof. zw. dr hab. Maria Kielar-Turska i prof. UZ dr hab. Zbigniew Izdebski, znalazły się osoby darzone autorytetem w środowisku zarówno naukowców, jak i praktyków. O opiekę merytoryczną poproszono: prof. UAM dr hab. Marię Beisert, prof. UW dr hab. Marię Czerwińską-Jasiewicz, dr Dorołę Czyżowską, prof. GWSH. dr hab. Adama Niemczńskiego, prof. UW r. dr hab. Annę Oleszkowicz, prof. zw. dr hab. Kazimierza Pospiszyla, prof. zw. dr hab. Janusza Trempałę i prof. zw. dr hab. n. med. Tomasza Wołańczyka.

W konferencji wzięło udział 170 uczestników i gości z całej Polski oraz 4 gości zagranicznych (z Białorusi, Finlandii i Niemiec). Byli to zarówno uznani pracownicy nauki, doktoranci, jak i psychologowie – praktycy oraz studenci.

Obrady konferencji odbywały się w kilku salach dwóch kampusów Uniwersytetu Zielonogórskiego. Każdego dnia miały miejsce wykłady plenarne oraz sympozja, sesje tematyczne i plakatowe. Na wieczory zaplanowano spotkania towarzysko-organizacyjne, takie jak: zebranie Zarządu Sekcji Psychologii Rozwojowej, Zebranie Sympatyków i Członków Sekcji Psychologii Rozwojowej, uroczysta kolacja.

Wprowadzając do konferencji, Przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, Maria Kielar-Turska zwróciła uwagę, że rozmaitość trajektorii rozwojowych, ich prze-

biegu i uwarunkowań skłania naukowców i praktyków do rozważań nad możliwością interwencji w tym zakresie poprzez różne formy wspomaganie rozwoju, takie jak: optymalizacja, promowanie, stymulowanie, prewencja, profilaktyka, psychokorekcja, terapia czy reedukacja. Jednym ze sposobów ujmowania zagadnienia wspomaganie rozwoju jest odkrywanie predyktorów różnych funkcji psychicznych. Zdaniem przewodniczącej konferencja ma się przyczynić do budowania i transformowania map poznawczych dotyczących rozwoju człowieka w różnych sferach (poznawczej, emocjonalnej, osobowości, seksualnej), a wiedza ta będzie stanowić podstawę do organizowania procesów wspomaganie rozwoju. Ponadto sam dyskurs, w jaki będą wchodzić uczestnicy konferencji będzie czynnikiem wspomagającym ich własny rozwój.

Znakiem szczególnym konferencji był powrót do źródeł polskiej psychologii rozwojowej. Plenarne sympozjum poświęcone przypomnieniu dzieła naukowego Stefana Szumana, zostało zorganizowane przez pracowników Zakładu Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej im. Stefana Szumana Uniwersytetu Jagiellońskiego, w czterdziestą rocznicę śmierci Profesora. Wprowadzając do sympozjum, M. Kielar-Turska przypomniała podstawowe obszary teoretycznych rozważań i empirycznych studiów Szumana. Referujący ukazywali prekursorstwo idei Szumana w zakresie kilku wybranych tematów. I tak, Dorota Kubicka pokazała, jak idea Szumana dotycząca rozwoju poznawczego człowieka, przedstawiona w pracy *Geneza przedmiotu* wyprzedziła pomysły psychologów poznawczych i opisała jej aktualność. Z kolei Ewa Gurba przypomniała koncepcję Szumana dotyczącą idealizmu młodzieńczego i pokazała jej inspirujący wpływ na podejmowane później badania nad okresem młodzieńczym. Innowacyjne badania Szumana nad mową dziecka, dotyczące wypowiedzi narracyjnych, przypomniała i omówiła w kontekście współczesnych badań nad narracją Maria Ligęza. Podsumowując sympozjum, M. Kielar-Turska zaznaczyła, że wiele idei zawartych w dziełach Szumana miało prekursorски charakter i pozostają nadal aktualne.

Kolejnym wyróżniającym akcentem XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwoju była debata *Rozwój seksualny w cyklu życia*. Uczestnikami jej byli wybitni specjaliści z dziedziny psychologii klinicznej (prof. L. Cierpiąkowska UAM, prof. dr hab. M. Kościelska UKW), sądowej (prof. B. Pastwa-Wojciechowska UG) i rozwojowej (dr M. Grabowska, UKW), którzy wskazywali zmiany rozwojowe w tej sferze, obszary zagrożenia rozwoju i czynniki sprzyjające występowaniu zaburzeń. Moderatorem dyskusji był prof. dr hab. Zbigniew Izdebski. Warto także wspomnieć, że prof. dr hab. Maria Beisert włożyła wiele trudu w przygotowanie tego wydarzenia.

W trakcie konferencji odbyły się cztery wykłady plenarne, które poruszały ważny problem, jakim są zagrożenia rozwoju i sposoby jego wsparcia w cyklu życia, ze szczególnym uwzględnieniem okresu adolescencji. Wykład inauguracyjny *Od klasyfikacji do epidemiologii – zaburzenia wieku rozwojowego* wygłosił prof. dr hab. n. med. Tomasz Wolańczyk, Krajowy Konsultant ds. Psychiatrii Dzieci i Młodzieży z Uniwersytetu Medycznego w Warszawie, który wskazywał na problemy związane z niedoskonałymi procedurami diagnostycznymi stosowanymi w codziennej praktyce terapeutyczno-poradniczej.

Prof. Barbara Krahe z Uniwersytetu w Poczdamie w Niemczech wygłosiła wykład *Sexual Scripts and Sexual Aggression in Adolescence: A Developmental Perspective*, w którym przedstawiła związki zachowań występujących wśród młodzieży z obowiązującymi wzorcami kultury rodzinnej i masowej w Niemczech.

Dwa kolejne wykłady odbyły się trzeciego dnia konferencji. Profesor dr hab. Zbigniew Izdebski przedstawił wyniki badań przeprowadzonych w 2011 roku na temat seksualności Polaków. Z kolei profesor Helena Hurme z Åbo Akademi w Finlandii przedstawiła model opieki nad adolescentami upowszechniony w jej kraju oraz wskazała wspólne obszary, w których mamy podobne problemy i podobne rozwiązania oraz różne systemowe pomysły na radzenie sobie z zagrożeniami wieku

dorastania. Wykłady zagranicznych gości były prezentowane w języku angielskim. W materiałach konferencyjnych umieszczono ich polskie streszczenia.

Podczas konferencji odbyło się 16 różnorodnych sesji tematycznych, 10 sympozjów, 3 warsztaty i 2 sesje plakatowe. Zgłoszone sympozja w większości prezentowały dorobek zespołów badawczych i dotyczyły klasycznych z punktu widzenia psychologii rozwoju grup tematycznych, takich jak: teorie i badania psychologiczne jako istotne źródło wspomaganie rozwoju człowieka (zgłoszone przez prof. M. Czerwińską-Jasiewicz, UW, Warszawa i prof. A. Niemczyńskiego, GWSH, Katowice), integracja osobowa – teoria i pomiar (zgłoszone przez prof. W. Zagórską, UKSW, Warszawa), czynniki ryzyka i zasoby a rozwój dzieci rodziców z zaburzeniami psychicznymi (zgłoszone przez prof. L. Cierpiątkowską, UAM, Poznań), rozwój człowieka w średniej dorosłości i jego problemy (zgłoszone przez prof. E. Rzechowską, KUL, Lublin), tożsamość w cyklu życia człowieka i jej formalne i treściowe aspekty (sympozja zgłoszone przez dr D. Czyżowską, UJ, Kraków i dr M. Grygielskiego oraz dr J. Ciecucha i dr E. Rydz, KUL, Lublin), rozwój i wspomaganie języka (zgłoszone przez prof. M. Kielar-Turską, UJ, Kraków), zasoby psychiczne w procesie optymalizacji rozwoju młodzieży (zgłoszone przez prof. C. Waleś, WSEiI, Lublin), rodzina z osobą niepełnosprawną (zgłoszone przez prof. H. Liberską, UKW, Bydgoszcz), zachowania ryzykowne (zgłoszone przez prof. I. Niewiadomską i prof. G. Kwiatkowską).

Zgłoszono także dwie sesje plakatowe. Pierwsza z nich dotyczyła aspektów rozwoju człowieka w cyklu życia i została zgłoszona przez prof. Wandę Zagórską (UKSW). Druga sesja zgłoszona i prowadzona przez dr hab. Ludwikę Wojciechowską (UW) wskazywała na praktyczne implikacje wiedzy o rozwoju dla praktyki.

Sesje tematyczne dotyczyły zagadnień rozwoju jednostki na różnych etapach życia, wspierania procesów rozwojowych w różnych środowiskach, rozwoju seksualnego, wspie-

rania jednostki w sytuacjach trudnych, zdrowiu i chorobie, optymalizacji rozwoju oraz uwarunkowań rozwoju bliskich relacji interpersonalnych. Oto szczegółowa tematyka sesji: *Pozytywne i negatywne aspekty rozwoju seksualnego* (dr K. Waż, UZ), *Między dorastaniem a dorosłością – współczesne dylematy rozwojowe* (prof. WSEI dr hab. L. Łysiuk), *Diagnoza – jej teoretyczne i praktyczne aspekty* (prof. UZ dr hab. Z. Janiszewska-Nieścioruk), *Wsparcie jednostki w zdrowiu i chorobie* (prof. UW dr hab. A. Kuczyńska), *Rozwój seksualności człowieka – wybrane aspekty* (prof. zw. dr hab. K. Pospiszyl), *Wspomaganie rozwoju osoby dorosłej* (dr hab. L. Wojciechowska), *Wsparcie jednostki w sytuacji trudnej* (dr hab. W. Radziwiłłowicz), *Kultura i twórczość a optymalizacja rozwoju człowieka* (prof. GWSH dr hab. G. Mendeka), *Wspomaganie rozwoju zawodowego młodych i starszych* (prof. AK. dr hab. Z. Dołęga), *Wyzwania rozwojowe związane ze starzeniem się* (prof. UW dr hab. M. Straś-Romanowska), *Kompetencje dziecka a optymalizacja jego rozwoju* (dr hab. A. Putko), *Bliskość, miłość, intymność w relacjach a rozwój człowieka* (prof. UŁ dr hab. I. Janicka), *Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju adolescentów* (prof. UW dr hab. D. Borecka-Biernat), *Wspomaganie rozwoju osób z problemami psychicznymi* (prof. UŚ dr hab. E. Mandal), *Optymalizacja rozwoju w procesie edukacji* (prof. UMCS dr hab. D. Turska), *Blaski i cienie rodzicielstwa* (prof. UW dr hab. A. Oleszkowicz).

W ramach konferencji zaproponowano trzy warsztaty. Pierwszy dotyczył streetworkingu i był prowadzony przez dr Joannę Dec – Prezydenta Rejonu Europejskiego Światowej Federacji Planowanego Rodzicielstwa (*President of The IPPF European Network*), organizacji, która zajmuje się promocją praw seksualnych i reprodukcyjnych. Drugi warsztat – *Rola baśni w rozwoju i terapii dzieci* – prowadziły mgr Maja Raczyńska-Scigaj i mgr Jadwiga Orzechowska reprezentujące Oddział Psychiatrii Dziecięcej Wojewódzkiego Specjalistycznego Szpitala Dziecięcego im. św. Ludwika oraz Zespół Szkół Specjalnych nr 2 w Krakowie. Trzeci warsztat, pro-

wadzony przez dr Urszulę Gembarę z Uniwersytetu Zielonogórskiego, dotyczył rozwoju twórczości.

Podsumowując konferencję, Przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej M. Kiejar-Turska zwróciła uwagę na zaznaczające się na konferencji interdyscyplinarne ujmowanie zagadnień rozwoju; zainteresowanie okresem stającej się dorosłości oraz różnymi fazami rozwoju w okresie dorosłości przy znacznie mniejszym zainteresowaniu okresem dzieciństwa; dominację rozważań dotyczących rozwoju osobowości, a w mniejszym stopniu skupianie się na rozwoju poznawczym; wiele uwagi poświęcono różnym kontekstom rozwoju (środowisko rodzinne, rodzeństwo, rów-

wieśnicy); zwracano uwagę na takie strategie służące optymalizacji rozwoju, jak mentalizacja czy komunikacja interpersonalna.

Organizatorzy starali się, aby konferencja odbywająca się w tak urokliwym mieście, jakim jest Zielona Góra, była znaczącym wydarzeniem zarówno w wymiarze naukowym, jak i społecznym. Integracji środowiska psychologów rozwoju człowieka służyło spotkanie wieczorne zorganizowane w przepięknej palmiarni położonej w Parku Winnym. Spotkanie to było okazją do dyskursu naukowego i towarzyskiego. Gospodarzem kolejnej, XXII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej w 2013 roku będzie Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego.



RECENZJA

S. Kowalik (red.) (2010), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

AGNIESZKA LASOTA

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków
Chair of Psychology, Pedagogical University, Kraków
e-mail: aglas@poczta.fm

Książka ta stanowi realizację pomysłu redaktora naukowego podręcznika, profesora Stanisława Kowalika, specjalisty w dziedzinie psychologii społecznej i rehabilitacyjnej. Jako wieloletni wykładowca psychologii na kierunkach nauczycielskich poprzez tę publikację chciał przekazać przyszłym pedagogom wiedzę psychologiczną w inny sposób niż dotychczas. Współautorami są głównie psychologowie społeczni. Pomysłodawca podręcznika ujął w nim interakcyjne podejście nauczycieli i psychologów szkolnych, ich wspólny cel, jakim jest koncentracja na problemach edukacyjnych. Książka zawiera 12 rozdziałów, w których są zauważalne trzy grupy problemów tematycznych: nastawione na ucznia, na nauczyciela oraz na instytucję, jaką jest szkoła.

Pierwsze dwa rozdziały autorstwa prof. Kowalika ukazują autorską koncepcję myślenia o edukacji z perspektywy psychologa. Jest ona jednym z pomysłów wykorzystania wiedzy psychologicznej w celu polepszenia oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych. Kolejne rozdziały tej publikacji mają stanowić pewien rodzaj egzemplifikacji tej koncepcji. Ukazano najbardziej powszechne problemy edukacyjne oraz sposoby umiejętnego ich rozwiązywania. Bardzo celnym posunięciem autorów podręcznika są załączniki, zamieszczane na końcu każdego rozdziału. Podano tam konkretne metody diagnozy, które mogą być wykorzystywane także przez pedagogów, a nie wyłącznie przez psychologów.

Dążeniem autorów, co moim zdaniem się udało w całości, było „stworzenie jednolitej płaszczyzny myślenia” o problemach edukacyjnych dla pedagogów, nauczycieli i psychologów.

W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Psychologia w szkole. Zarys problematyki*, autor przywołuje tło historii psychologii szkolnej. Opisuje, kiedy po raz pierwszy zetknięto się z terminem „psychologa szkolnego”, a także dwojaki sposób rozumienia psychologii szkolnej – z perspektywy edukacyjnej oraz klinicznej. Opisana została rola psychologa szkolnego w oświacie, zadania, wymagania wobec nich, a także aktualne badania ukazujące obecny status zawodowy psychologów szkolnych i zestawienie oczekiwań nauczycieli wobec psychologów pracujących w szkolnictwie. Badania te jednoznacznie pokazują, jak bardzo rola psychologa szkolnego jest pomniejszana, odrzucana jego pomoc oraz redukowany zakres umiejętności i pracy. Autor zwraca uwagę na istnienie silnego stereotypu społecznego, według którego psycholog zajmuje się prawie wyłącznie diagnozą indywidualną uczniów, natomiast interwencja, konsultacje czy praca z dzieckiem jest przypisywana kompetencjom nauczyciela i pedagoga. Najnowsze badania wykazują, że psychologowie szkolni poświęcają 50% czasu pracy na diagnozę, 20% na terapię, a 6% na konsultacje z nauczycielami i rodzicami, natomiast psychologowie zatrudnieni w poradniach

skupiają się przede wszystkim na terapii, nie mają jednak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami.

Autor przedstawia trzy modele zawodu psychologa szkolnego. Za badaniami Sheridan i Gutkin (2000) wyróżnia model medyczny, w którym psycholog zajmuje się dzieckiem dysfunkcyjnym, wymagającym specjalnej terapii. Jest to model oparty na pracy z dzieckiem z zaburzeniami rozwojowymi. Model ekologiczny to taki, w którym psycholog szkolny stawiany jest obok rodziców, nauczycieli i rówieśników jako element ekosystemu dziecka. Dlatego opieką psychologa zostają objęte profilaktycznie wszystkie dzieci. Autorkami trzeciego konstruktów są polskie badaczki Kaja (2001) i Brzezińska (2005). Jest to model wspomagania rozwoju, w którym psycholog staje się doradcą dzieci, młodzieży i dorosłych. Profesor Kowalik proponuje czwarty model roli psychologa szkolnego, nazwany modelem problemowym. Najważniejszy jest bowiem problem, jaki ma uczeń, a zadaniem psychologa szkolnego ma być pomoc w jego rozwiązaniu.

Rozdział drugi został poświęcony umiejętności rozpoznania problemów uczniów i ich rozwiązywania przez nauczycieli. Szczególnie ciekawie został poruszony temat dotyczący wiedzy będącej regulatorem profesjonalnych działań nauczycieli. Autor opisuje trzy rodzaje wiedzy określające profesjonalne postępowanie nauczycieli. Pierwszy typ to wiedza potoczna, zdroworozsądkowa, wynikająca z doświadczenia nauczyciela. Innym rodzajem wiedzy nauczycieli to wiedza instytucjonalna, dotycząca norm, zasad przepisów panujących w szkole. Trzeci, bardzo rzetelny rodzaj wiedzy, to wiedza naukowa. Autor przekonuje, że profesjonalne podejście nauczyciela musi się opierać w dużym stopniu właśnie na wiedzy naukowej.

Zostały przywołane ciekawe badania przeprowadzone na grupie nauczycieli, dotyczące najczęstszych problemów uczniów w szkole oraz oceny poczucia bezradności wobec takich problemów. Zdaniem nauczycieli uczniowie mają najwięcej problemów dydaktycznych, lecz największa bezradność ze strony

nauczycieli pojawia się podczas rozwiązywania problemów wychowawczych. W dalszej części zwrócono uwagę na strukturę problemów uczniów oraz postępowanie nauczycieli. Czytelnik może się zapoznać z czterema typami rozwiązań przedstawionymi przez autora, choć najwięcej miejsca poświęca on funkcjonalnemu rozwiązaniu problemów szkolnych, opisując strategię działania, w skład której wchodzi takie elementy, jak: rozpoznanie, diagnoza funkcjonalna oraz projekt interwencji, jego realizacja i ocena.

Rozdziałem bardziej nastawionym na praktyczne, gotowe wskazówki działań w pracy nauczyciela jest część autorstwa J. Urbańskiej i M. Urbańskiego *Skuteczne uczenie się w szkole*. Wprowadzenie do rozdziału stanowi fragment opisu kilku typowych lekcji w szkole. Autorzy prezentują różne sposoby myślenia na temat skutecznego uczenia się. Koncepcja najbliższa autorom zakłada, że efekty kształcenia zależą przede wszystkim od działań samego dziecka. Ukazują, jak nauczyciel może kształcić u uczniów umiejętność efektywnego uczenia się. Zwracają uwagę na czynniki, które mają ogromny wpływ na umiejętność uczenia się przez dzieci: czynniki organizacyjne, motywacyjne, emocjonalne czy komunikacyjne. W załączniku nauczyciele mogą znaleźć wiele cennych wskazówek, jak uwzględniając te uwarunkowania uczenia się, doskonalić własne kompetencje dydaktyczne w celu wspomagania rozwoju umiejętności efektywnego uczenia się przez dzieci. Opisane zostały przykładowe czynności nauczyciela, które mogą wspierać i rozwijać kompetencje uczniów, sprzyjające lepszemu uczeniu się (np. zarządzanie czasem, miejscem nauki, umiejętność korzystania z pomocy naukowych, współpraca w grupie, radzenie sobie ze stresem czy emocjami).

Rozdział czwarty, którego autorem jest D. Rosiński, opisuje trudności wychowawcze i sposoby ich rozwiązywania, z jakimi nauczyciele spotykają się na co dzień. Rozumienie pojęcia trudności wychowawczych rozpoczyna od przykładu z życia codziennego, opisującego sytuację jednego z uczniów. Autor wyjaśnia takie pojęcia, jak: zaburzenia

zachowania, zaburzenia socjalizacji, a także różnice pomiędzy trudnościami wychowawczymi, problemami wychowawczymi oraz niedostosowaniem społecznym. Opierając się na typologiach klinicznych DSM-IV oraz ICD-10, przybliży objawy zaburzeń zachowania. Wskazuje na ważność protodiagnozy, która powinna być stawiana przez nauczyciela jak najwcześniej. Skupia się na ocenie wrażliwości nauczycieli na problemy wychowawcze ich uczniów oraz umiejętności definiowania przez nich obserwowanych problemów. Ukazuje rodzaj działań wykorzystywanych w pracy nauczyciela wobec dzieci z zaburzeniami socjalizacji. Na zakończenie autor umieszcza Skalę Zaburzeń Socjalizacji – narzędzie autorstwa prof. Kowalika do oceny poziomu zaburzeń zachowania uczniów.

Problem adaptacji uczniów do warunków szkolnych został przedstawiony w kolejnym rozdziale autorstwa M. Wilskiego. Wprowadzenie do tematu stanowi opis studium przypadku jednego z uczniów typowej szkoły podstawowej, po którym zostaje omówiony proces przystosowania ucznia do szkoły z uwzględnieniem perspektywy społecznej, zadaniowej i organizacyjnej. Autor zwraca uwagę na poszczególne elementy rzeczywistości generujące trudne sytuacje szkolne, takie jak: relacje pomiędzy uczniami, uczniem a nauczycielem czy uczniem a szkołą. Uświadamia nauczycielom posiadanie przez dzieci zasobów psychologicznych i biologicznych wykorzystywanych (lub nie) w radzeniu sobie z sytuacją trudną, głównie z sytuacją stresową związaną z problemami szkolnymi. Odwołuje się do znanej teorii zachowania zasobów Hobfolla oraz do koncepcji trzech stylów radzenia sobie ze stresem: zorientowanym na emocjach, zadaniu czy unikaniu. Swoje opracowanie autor zakończył wskazówkami dotyczącymi postępowania nauczycieli w stosunku do uczniów w celu wspomagania ich w lepszej adaptacji do szkoły. W załączniku zostały umieszczone dwa schematy rozmowy/wywiadu nauczyciela z uczniem wykorzystywane podczas diagnozowania problemów z adaptacją szkolną.

Sposobom oceny osiągnięć edukacyjnych uczniów przyjrzał się i opisał je R. Koc. Autor

opierając się na modelu odniesienia, przedstawia typ procesu oceny osiągnięć uczniów. Odwołuje się do pojęcia atrybucji. Zwraca uwagę na wiele mechanizmów psychologicznych, które mogą utrudniać rzetelną ocenę ucznia (np. błąd atrybucji, efekt halo, efekt szatański czy stereotypy). Autor próbuje wyjaśnić, skąd biorą się błędy, zniekształcenia i rozbieżności w ocenie osiągnięć ucznia. Jego zdaniem takie błędy, jak błąd tendencji centralnej czy efekt pierwszeństwa, to ograniczenia poznawcze powodujące typowe zniekształcenia w procesie ewaluacji. Autor przekonuje, jak ważna jest ocena pracy ucznia oraz jaką rolę odgrywają konsekwencje oceny osiągnięć dzieci w szkole. Zamiast podsumowania czytelnik otrzymuje zestaw zaleceń do rzetelnej i skutecznej oceny ucznia. Załącznikiem jest opracowana przez autora opisowa metoda jakościowa do pomiaru osiągnięć szkolnych.

W rozdziale 7, również autorstwa R. Koca, została ujęta problematyka konfliktu w szkole. Autor stawia pytanie, czy konflikt w środowisku szkolnym zawsze stanowi zagrożenie, czy można go rozpatrywać także w kategoriach szansy, mobilizacji do działania. Opracował powiązanie pomiędzy wybranymi czynnikami wywołującymi konflikty a ich konsekwencjami. Przypomina istniejące style reagowania na sytuację konfliktową, ze szczególnym uwzględnieniem przyjmowania określonych ról w grupie. Prezentuje własny pomysł na rozwój konfliktu, jego etapy oraz sposoby kierowania nim (negocjacje, mediacje, arbitraż). Pokazuje różnice pomiędzy negocjacjami a mediacjami. Jego zdaniem najlepszą metodą kierowania konfliktem w szkole jest właśnie mediacja. W załączniku znajdziemy narzędzia do diagnozy sytuacji konfliktowej w szkole. Jest to bardzo ciekawe opracowanie na podstawie amerykańskiego programu przeciwdziałania konfliktom, które może być stosowane jako diagnoza relacji wewnątrzgrupowych, na przykład w klasie.

O współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami uczniów możemy przeczytać w rozdziale napisanym przez M. Miotk-Mrozowską. Autorka rozpoczyna od przedstawienia prawnych sytuacji funkcjonowania relacji szkoła-rodzi-

ce na terenie Polski i innych krajów, zwracając uwagę na coraz częstsza „edukację domową”. Opisuje relacje pomiędzy rodzicami a nauczycielami, ich postawy, komunikację oraz czynniki, które w dużej mierze wpływają na relację pomiędzy nimi. W podsumowaniu autorka odwołuje się do pięciu bardzo celnych „przykazań” autorstwa prof. Kowalika, dotyczących zasad budowania dobrych relacji pomiędzy ludźmi, w tym przypadku pomiędzy rodzicem a nauczycielem. Kolejna część opracowana przez tę autorkę została poświęcona nowoczesnym technologiom informacyjnym i komunikacyjnym w procesie edukacji. Nauczyciele zostają wprowadzeni w tajniki wiedzy dotyczącej kształcenia na odległość, platform i portali edukacyjnych, a także umiejętności wykorzystywania tych technologii przez nauczycieli w swojej pracy. Autorka porusza szczególnie ważny problem, który pojawił się w ostatnich latach, a mianowicie zjawisko „wykluczenia cyfrowego”. Okazuje się bowiem, że u dzieci, które nie mają dostępu do Internetu, które nie korzystają na co dzień z komputerów, można zaobserwować objawy porównywalne do typowych objawów wykluczenia społecznego.

Z treści możemy dowiedzieć się również, jak dużą zaletą jest możliwość korzystania z tych nowych technologii w celu kompensacji trudności w procesie uczenia się osób niepełnosprawnych czy z różnymi dysfunkcjami (np. wzroku czy słuchu). Konkluzją tego rozdziału może być stwierdzenie, że nowe technologie stanowią istotny kapitał społeczny.

Rozdział dziesiąty, którego autorem jest prof. Kowalik, przybliży czytelnikowi problematykę integracji uczniów niepełnosprawnych z uczniami zdrowymi. Zostają przedstawione pozytywne i negatywne aspekty procesu integracji w szkole, rodzaje integracji oraz różnice pomiędzy edukacją integracyjną a inkluzywną, co w praktyce jest bardzo trudne. Autor przedstawia wiele koncepcji na temat procesu integracji edukacyjnej, a następnie bardzo klarownie dokonuje syntezy tej wiedzy. Należy zwrócić uwagę, że autor prezentowanych treści sprawnie ujmuje zadania

psychologa w tym zakresie. Jako dodatek zostały przedstawione dwa eksperymenty, służące do oceny wyuczalności dziecka niepełnosprawnego.

Kolejny rozdział skupia się wokół promocji szkoły i jej współpracy ze środowiskiem lokalnym i, moim zdaniem, jest bardziej skierowany do dyrektorów placówek czy ich menedżerów niż do nauczycieli i psychologów. Autor (R. Koc) zwraca uwagę na cechy atrakcyjności szkoły dla rodziców i przyszłych uczniów. Szkoła została ukazana jako organizacja; opisano cechy dobrej szkoły, interakcje szkoły z otoczeniem oraz to, jak bardzo ważny jest wizerunek szkoły i jej promocja. Zostały przedstawione techniki i narzędzia pozwalające na stworzenie i utrzymanie pozytywnego wizerunku szkoły, takie jak: *media relation*, *lobbying*, planowanie działań promocyjnych szkoły czy zakres współpracy z rodzicami. W zakończeniu rozdziału podano przykład badania fokusowego do diagnozy wizerunku szkoły.

Ostatni rozdział, z psychologicznego punktu widzenia jeden z najciekawszych w tej publikacji, dotyczy osobowości i specyficznych problemów psychologicznych nauczycieli. M. Wilski przybliży czytelnikom cechy osobowości nauczyciela, które powinien mieć „dobry” nauczyciel. Opierając się na trzech typach osobowości (reaktywnej dryfującej i rozwojowej), ukazuje własną rozwojową koncepcję osobowości nauczyciela określaną jako „wachlarz kompetencji”. Bardzo istotna rzecz, na którą autor zwrócił także uwagę, to etyczne aspekty zawodu nauczyciela. Odwołując się do cech indywidualnych oraz aspektu instytucyjnego, przedstawił ich wpływ na możliwości rozwoju osobowości nauczyciela (np. brak wsparcia społecznego), a także możliwe problemy psychologiczne, z jakim nauczyciele mogą mieć lub mają do czynienia (wypalenie zawodowe, duży poziom stresu). Treści zawarte w załączniku stanowią swoistą zachętę do prowadzenia grup Balinta w środowisku nauczycielskim.

Podsumowując: publikacja ta zawiera treści, które gromadzą wiedzę z zakresu trzech

obszarów tematycznych: problemów uczniów, osobowości i kompetencji zawodowych nauczycieli oraz szkoły jako instytucji. Dlatego też jedne rozdziały są bardziej interesujące dla psychologów, inne dla pedagogów, a jeszcze inne są skierowane do osób kierujących zespołem nauczycieli i instytucją, jaką jest szkoła.

Książka stanowi swoisty przegląd różnorodnych podejść i koncepcji, aczkolwiek autorom udało się dokonać bardzo jasnych i zrozumiałych syntez tych koncepcji.

Jak już wspomniałam na początku, jest to podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich i rzeczywiście wiedza psychologiczna jest dostosowana do poziomu i możliwości odbioru czytelnika. Dużym walorem publikacji są z pewnością przykłady wzięte z życia, praktyczne scenariusze i metody do wykorzystania przez nauczycieli, a także próba pokazania kierunku możliwości radzenia sobie w sytuacjach trudnych zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska A. (2005), Jak skutecznie wspomagać rozwój? [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 684–708. Gdańsk: GWP,
- Kaja B. (2001), *Problemy psychologii wychowania. Teoria i praktyka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Sheridan S.M., Gutk T.B. (2000), The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 29, 385–502.

Wskazówki dla autorów

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

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

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

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

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

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

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

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

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:
Lachowska B., Braun-Gałkowska M. (2003), Agresja u dzieci i jej ekspresja w rysunku rodziny [w:] M. Łaguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, 97–124. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

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

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

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

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

W czasopiśmie publikujemy recenzje oraz sprawozdania z konferencji naukowych.

Adres Redakcji:

al. Mickiewicza 3

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

W następnym numerze:

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Barbara Kaja, *Humanistyczny Model Wspomagania Rozwoju poprzez zrozumienie świata życia człowieka*

II. RAPORTY Z BADAŃ

Agnieszka Lasota, *Dwuelementowe kombinacje językowo-niejęzykowe w dziecięcej komunikacji*

Joanna Lessing-Pernak, *Rozwój na granicy normy i patologii. Studium przypadku trzyletniego chłopca z wadą wzroku*

Sybilla Schiep, Katarzyna Cieślak, *Samoregulacja i style osobowości osób zaabsorbowanych pracą w wieku wczesnej dorosłości*

Paweł Kurtek, *Regulacyjne znaczenie doświadczeń relacji z rodzicami w radzeniu sobie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w sytuacjach trudnych społecznie*

Agnieszka Szymańska, *Doświadczenie trudności w sytuacji wychowawczej a reprezentacja dziecka w umyśle rodzica: model zjawiska*

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Anna Rybka, *Recenzja: K. Chawarska, A. Klin, F.R. Volkmar (red.) (2008), Autism Spectrum Disorder in Infants and Toddlers. Diagnosis, Assessment and Treatment. New York: Guilford Press*

Joanna Kossewska, *Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji „Vocational Counselling of Pupils with Special Educational Needs (SEN): Experience of the European Union Countries”, Siauliai, Litwa 31.05.2012*

ISSN 1895-6297

ISBN 978-83-233-3430-9



9 788323 1334309

www.wuj.pl