

Psychologia Rozwojowa

tom 18 nr 1 rok 2013

**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 (Unwersytet 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

Michał Grygielski

Adres redakcji

Editorial office

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

Psychologia Rozwojowa

tom 18 nr 1 rok 2013



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Agnieszka Steplewska

KOREKTA

Małgorzata Szul

SKŁAD I ŁAMANIE

Wojciech Wojewoda

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2013

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 978-83-233-3450-7

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

- Resilience factors in families of children with hearing impairment
Miloň POTMĚŠIL, Jiří POSPÍŠIL 9
- Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości
Tomasz CZUB, Anna Izabela BRZEZIŃSKA 27

II. RAPORTY Z BADAŃ

- Komunikowanie się matek z dorastającymi dziećmi w rodzinach o różnej strukturze:
perspektywa dorastającego
Elżbieta NAPORA 45
- Percepcja postaw rodzicielskich a osobowy wzrost po traumie u dzieci i młodzieży
– ofiar wypadków drogowych
Nina OGIŃSKA-BULIK, Magdalena ZADWORNA-CIEŚLAK 57
- Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej
Anna SIUDEM 69
- Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze
edukacyjnej i zawodowej
Dominika KARAŚ, Maria KŁYM, Jan CIECIUCH 87

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

- Recenzja: Jan Wnęk (2012), *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*.
Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra – JR
Maria KIELAR-TURSKA 105
- Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji: SLI – *Specyficzne zaburzenia językowe*
– *diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 roku
Justyna KOTOWICZ 115





I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE





MILON POTMĚŠIL

Institute of Special Education Studies
Faculty of Education
Palacky University Olomouc
Czech Republic
mvpotmesil@gmail.com

JIRÍ POSPÍŠIL

The SS. Cyril and Methodius Faculty of Theology
Palacky University Olomouc
Czech Republic
jiri.pospisil@upol.cz

Resilience factors in families of children with hearing impairment¹

Abstract. The aim of the research was to identify and describe the function of resilience factors in families of children with hearing impairment. The research sample included 54 families. The definition of time data, the time interval between the first parents' suspicion and completion of the diagnostic process and the time interval between the diagnosis and provision of first compensation aid, may be seen as the most significant outcomes. The results show that stability and pro-social elements are not affected by the structure of the family, nor by the educational level or religiousness of the parents. Moreover, it was demonstrated that the communication burden affecting the family of a child with hearing impairment is lower in children whose parents became aware of the hearing deficiency at the child's lower age, and significantly lower if the hearing impairment was diagnosed before the 12th month of the child's age. In terms of the social impact of the child's hearing impairment on the family it was demonstrated that the income level significantly affects the impact of the child's hearing impairment on social life, and also that the religiosity of parents has no effect on eliminating the negative perception of the hearing impairment.

Key words: hearing impairment, resilience, social impact

INTRODUCTION

Family is regarded as a basic element of society and historically this approach has remained unchanged within the European cultural context. In their dictionary, Pavel Hartl and Helena Hartlová (2000) offer a characteristics of a family from the psychological point of view and describe it as a group linked through marriage or blood relationships, mutual responsibility and assistance. *The Dictionary of*

Pedagogy by Jiří Mareš, Jan Průcha, Eliška Walterová, (2003) defines a family in terms of its structure and width. Some other authors have noted that it is difficult to find a consensus regarding the definition of resilience (e.g. Kinard, 1998). In such a situation, to compromise, a group of relevant meanings associated with resilience can be used. For the purpose of this research the following functional definitions were used: "The path a family follows as it adapts and prospers in the face of

stress” (Hawley, DeHaan, 2003); “the capacity to rebound from adversity strengthened and more resourceful” (Walsh, 2006). In accordance e.g. to Suniya S. Luthar, Domenc V. Cicchetti, Bronwyn Becker (2000) two main parameters must be present: 1) a significant threat and 2) positive adaptation. Peter Fonagy defines resilience as: “normal development under difficult circumstances” (Fonagy *et al.*, 1994, p. 223). Another definition is offered by Deborah Ghate and Neah Hazel: “the ability of some individuals to maintain healthy functioning in spite of a background of disadvantage commonly associated with poor outcomes” (Ghate, Hazel, 2002, p. 15).

As specific functions the authors mention the establishment of emotional climate, transfer of values and formation of values (e.g. Potmesil, 2010), attitudes, lifestyle and other factors. The philosophical perspective of a family and its importance have been based on the development of society and current knowledge. In his short historical overview, Arno Anzenbacher (1991) draws on Aristotle – EN VII, 14,1162a (Anzenbacher, 1991, p. 194). Similarly, in his perception of a family, Georg Wolfgang Friedrich Hegel (Anzenbacher, 1991, p. 194) is cited as an author emphasizing the presence of a child as the uniting element; he points at the natural unity of this formation and, in terms of importance and time, puts family before society. It means that a family has been historically understood as an emotionally and relationship-wise coherent unit able to provide its members with protection and resistance against external forces. If a family is seen in the context of its own resilience, then the perspective of “the other side” may be applied. In order to describe crisis intervention focused on a family, Daniela Vodáčková *et al.* (2007) define stages in the development and areas of family life that are, in terms of crisis intervention, sensitive or fragile. For the purposes of this paper, the respective stages may be used as a basis, after Vodáčková, and could be defined as follows:

1. married couple without children – from mutual devotion to preparation for parenting;

2. family with children – specific period, typically with the birth of the first child followed by other children;
3. family with a child of pre-school age – defining space for individual family members, introducing the child to institutional care;
4. family with school children – school responsibilities affecting the family life as a limiting factor to individual activities of parents and to common activities;
5. family with adolescents – acceptance of a maturing individual during the most turbulent time, acceptance of experiments, search for independence and testing of different roles;
6. family sending young adults into the world – related to the empty nest syndrome, represents a significant burden on the family and brings the necessity to look for a new balance, forming and functioning of relationships;
7. middle-aged parents – acceptance of the “empty nest” status;
8. ageing family members – retirement, uncertainty about the future, economic and health uncertainty and old age – factors forming a comprehensive phenomenon deserving closer attention with respect to a possible threat to family resilience.

Family cohesion and family climate are under increased pressure in terms of the child/children development, frequent episodic presence of transitory crises, and occurrence of physical or mental disorders, crises of parents’ marriage and later of children’s marriages. In the given examples it is necessary to search for resilience as a form of the family’s response to critical situations and the ability to respond in such a way.

The entire psychology of human resilience includes a theory of mechanisms and processes used by a person to cope with changes in the external environment. Karel Paulík (2010) studies human resilience in a well-arranged manner and with respect to a family. In that matter a family demonstrates its resil-

ience upon having been exposed to a stressful situation and the resilience rate is demonstrated by the form and consequences of the solution chosen. Further, the author focuses on four factors of family resilience, refers to Irena Sobotková (2007, p. 67) and further describes the following factors:

- protective – family rituals, communication within the family, time spent together, family hardiness, harmony in personal characteristics of the family members – focus on resilience against specific threats and risks or accumulation of stressors;
- restorative – optimistic tuning of a family, family cohesion, self-confidence, feeling of control over actions and events in family; these factors affect the level and success of adaptation under critical situations;
- general resilience factors – here they are seen as superior to those mentioned above and include optimism, spirituality, truthfulness, hope, health, social support, time spent together, routine activities, flexibility and family hardiness.

The described factors may be defined, with regards to their functionality rate, as a set directly affecting the level of defensive-resilient mechanisms. Once again the strength and efficiency of the internal coherence of a family is demonstrated. Iva Šolcová (2009), with regard to the family, starts from the family resilience concept and studies the levels of family awareness that she considers critical. They include the following:

- situation awareness – the ability of a family to assess the level of pressures and strength and efficiency of the potential responses;
- family identity – defined as a self-reflection ability of a family as a whole;
- family perspective of the world (ideology) – based on which the links and relationships between a family and the external environment are constituted.

To diagnose family resilience, Šolcová (2009), similarly to Vaclav Břicháček (2002), presents a scale of protective factors, several

of which have already been mentioned here. They include family cohesion, flexibility of family roles and relationships, as well as comprehensible and open communication between all family members. Specific abilities, skills and willingness are also needed to address and overcome conflicts and critical situations. Břicháček (2002) defines family resilience as a harmony of internal family processes together with a combination of social and natural development characteristics and human experience. A paper published by Jan S. Novotný (2010) contributes to this issue. The author offers a critical analysis of the notion of resilience. There appear some ambiguities since resilience, currently envisaged as a multifactor complex with its own dynamics and varying valence of external relations, is subject to terminological instability and disunity. In the case of resilience of families with a handicapped child, Novotný's reflection on the dual approach to resilience is important. One approach concerns the result of exposure of an individual or a family to adverse conditions and the level of mental processes' functioning and conditional factors. The other approach regards resilience rather as a result of linkage between the factors and processes establishing the level of resilience (in our case, of a family). For future reflection related to this study it is also important to mention the third premise of the same author - it concerns the cultural specificity of resilience.

When looking for a definition of resilience, Šolcová (2009) goes through the initial stages of definition formation focusing on personality prerequisites – i.e. an ability to cope with ill-fortune and subsequent stress. By studying the sources, she sees resilience as a multilevel phenomenon resulting from a dynamic action of internal and external factors.

Pauline Boss (2001, p. 193–212), referring to Emory L. Cowen, Peter A. Wyman, William C. Work, Gayle R. Parker (1990), provides a definition of family resilience that is considered the most suitable for the purposes of this paper: "Resilience means a situation in which individuals or families show such physiological fitness, mental invention and interperson-

al relationships, enabling them to successfully respond to serious situations, and use the experience gained as their potential for future situations.”

Subsequently, in compliance with others, such as Ann S. Masten, Mary J. O'Connor (1989), it is recognized that the potential for resilience may entail genetic elements together with environmental reflection, demonstrating permanent influence.

It is also practical to mention the thesis by Michael Luthar *et al.* (2000) saying that resilience changes over time and is not formed by removing the risks but it is a result of previous successful coping with other challenging situations.

In their research, Michael Ungar and Linda Liebenberg (2009) expressed their opinions as to resilience as a phenomenon with global aspects. They verified a hypothesis that there are global aspects of resilience reflecting the cultural diversity of various groups of people, and simultaneously they demonstrated that due to this fact there are differences in understanding resilience and its form. Linda Wilmshurst and Alan W. Brue (2005) relate resilience or efficiency of coping to the parents' community and identify the most important factors: lack of control or lack of choice, restrictions in the concept of future, acceptance of personal responsibility and summoning up all the strength for an unreasonably long time. They use two extrapolations – “fight or flight” – describing either aggressiveness and anger or depression and escape from the situation.

In their monograph, Marie Vágnerová, Iwa Strnadová and Lenka Krejčová (2009) study the family burden resulting from having a child diagnosed with a handicap. The authors searched for the most sensitive element of this process and very rationally summarized the most significant external factors with the strongest influence on the efficiency and speed of coping techniques. As the strongest negative factors they mention the following: fear about the child's life, high level of uncertainty, lack of information about the child's current condition and development prognosis.

A CHILD WITH A HANDICAP IN A FAMILY

In general, the presence of an intact child in a family brings stress which is unevenly spread among the other family members. Irena Sobotková (2007) describes in detail the relationships within a family as a system and discusses systems and subsystems.

If a child suffers from a handicap, the situation should be considered in a significantly broader way. M. Vágnerová *et al.* (2009) provide detailed data related to this issue and their statements are supported by research upon the experience and ability to cope with a stressful situation by mothers of children with brain paralysis and mental retardation. They speak of a life crisis, starting when the diagnosis is confirmed. Even the psychoanalytical concept of birth of a handicapped child (Matoušek, 2003) is applied, as the “narcissistic trauma of a mother” while identifying herself with the child takes over the stigma of inferiority.

A child with a handicap brings to his/her family a completely unexpected and initially uncontrolled burden. The level of impact demonstrates certain dynamics over time, similarly to the gradual development of mechanisms applied by the family to cope with this burden. To this issue, Pauline Boss (2001) mentions that the burden of existence of a child with a handicap in a family is comparable to head injuries resulting from accidents. It concerns changes in beliefs, values and self-accusation of parents in the context of insolubility, difficult acceptance and lack of logic. Abraham Greeff and Ayesha Wentworth (2009) explored the decisive factors of coping with stressful situations in families and as one of the most efficient they describe the relationships within a family and the relations between individual members. Alex Zautra *et al.* (2008) demonstrated the complexity of the situation and specified topics for multilevel analysis focused on resilience. The levels analysed include biological, psychological and social levels and structure of support by the society. These levels will also be applied in our research. Mo Yee Lee, Gilbert J. Greene, Kai

Shyang Hsu, Andy Solovey, David Grove, Scott J. Fraser, Phil Washburn, Barbara Teater (2009) explored the strengthening of family resilience under family therapy and demonstrated a positive effect of family intervention performed in a safe environment. This knowledge may be generalized and applied to the majority of families with a disabled child.

RELIGIOSITY AND RESILIENCE

Spirituality, faith, spiritual life and living a faith – these are terms closely related to religion or religiosity. This paper does not analyse any theory of faith as part of human life, but the work of P. Boss (2001) may be used as a starting point; Boss mentions spirituality as one of the main pillars of managing stress in a family. A similar approach is seen in the work of Andrew P. Tix and Patricia A. Fraiser (1998), who consider faith to be the most important mechanism of the coping strategy. In the same work, Boss points out the fact that spirituality, faith and religion may not always represent the source of positive coping. Outcomes of researches are provided, mentioning mothers living in faith and religion but staying at home with their religion and prayer and expressing a great level of depressiveness and stress. Similarly, Ashum Gupta and Nidhi Singhal (2004) provide a similar characteristics of support given by faith and religion under challenging situations in families. And the presence of a disabled child in a family definitely represents a challenging situation. Vidhya Ravondranadan and S. Raju (2007) also report significant differences in the level of positive influence of religion on family resilience. They also point out that even within a group of believers there are differences in the level of support, based on the type of denomination. Bruce Bain (Bain *et al.*, 1997) underlines the importance of religiosity to family resilience. The author believes that at times of crisis and stress faith supports family cohesion and stability in the same way as a positive attitude to life. A general opinion is provided by Luke Galen *et al.* (2011), who compared

individuals believing in God and those without any belief with respect to their ability to cope with adverse situations; they demonstrated a higher level of this ability in individuals with religiosity. Religiosity is also discussed by Petra Potmesilova (2012), who describes it as an important factor developing typically since childhood and, beside providing a system of values, shaping personality and forming the ability to resist burden situations.

For the purpose of this research, religiosity will be defined as “the embodiment of certain aspects of religious activity.” Religiosity is characterized by active involvement in religious activities. Religiosity reflects individual beliefs and faith.

FAMILY WITH HEARING IMPAIRED CHILDREN

A family with a child with hearing impairment represents a very specific category. The extent to which the impairment affects the family may be monitored with regards to the moment at which the hearing impairment was manifested. Disturbance of the communication ability of a child due to the hearing impairment always significantly affects the life of a family with a common audio-oral and communication scheme. The beginnings of care of a child with hearing impairment in a family are stigmatized by stress for which the parents, and in particular the mothers, are not ready. For instance, in their research Venetta Lampropoulou and Mary M. Konstantareas (1998) include regular daily activities with a child, describe stress factors, and explore the degree of the mother’s engagement. The results of their research list activities with the highest degree of burden (from the top: dressing, playing, bathing and feeding). This clearly demonstrates that all of the activities mentioned above are based on, or at least accompanied with, communication between the mother and the child. Lack of feedback on the part of the child is probably the strongest stressor for the mother. Alex J. Zautra, John S. Hall and Kate E. Murray (2008) have studied

resilience as a process and determined basic prerequisites for its functioning or rather the degree of functioning. They included personal engagement, emotional maturity and the subjective feeling of well-being. Other theoretical constructs have been introduced by a team led by Alys Young, Lorraine Green, Katherine Rogers (2008). They analysed the orientation of various sources and forms of a family burden in relation to the concept of hearing impairment, which in principle may be analysed in medical and socio-cultural terms. In the case of the medical concept of hearing impairment as a handicap, the resilience mechanisms differ from those related to the socio-cultural concept, which means that the approach to intervention should be different as well.

The most important and most difficult decision to be made by the family of a child with hearing impairment is to determine the communication preference. Such decision needs to be made in a responsible way, as early as possible, and should dispose of plenty of information. This necessary decision about the verbal communication preference takes place at an early age of the child.

A completely new type of burden imposed on a family of a child with hearing impairment is the decision-making process related to possible application of a cochlear implant. During the realized research some of parents were reported about being forced by dealers working for particular company to choose their product. In that way the decision making process of parents in relation to surgery and cochlear implant might be, as a stress situation, increased by the pressure of existing competition between companies which are producing implants.

When parents searched for information, they were exposed to professional information as well as advertisement of companies – having beside real facts also some information directed to impress parents/customers the need of their particular product. At present, this sensory replacement provides state-of-the-art functionality and when compared with the traditional hearing aid, the result is truly sensational.

Gradually discovered and repeatedly confirmed, a certain degree of limitation in com-

munication with the child represents a typical feature of families of children with hearing impairment.

For the sake of comparison, we may look at another environment with similar communication challenges, i.e. families of children with autistic spectrum disorder, which has been studied in terms of resilience and coping with stressful situations by Mojdeh Bayat (2007). He searched for evidence of resilience and discovered the great importance of joint action and mutual support within the family, which facilitated the efforts to overcome the ill fortune and gradually change the fixed values and attitudes to life in the course of events.

RESEARCH METHOD

Research objective

The research scope and design were defined in order to describe resilience and its signs in the monitored families of a child with hearing impairment to the most reliable extent. The project's objective was to further describe the factors affecting family resilience and thus provide a basis for the subsequent stage aimed at identifying the methods, forms and efficiency of support provided by special education with regard to the updated needs of families of children with hearing impairment.

Respondents

The target group consisted of families of children with hearing impairment.

Measures

Direct contact with parents by means of a questionnaire and an interview was chosen. Two language versions were prepared – written Czech and the Czech sign language. Only the written version was requested by the respondents.

As part of the research, a questionnaire was compiled consisting of 29 questions with five possible answers: “not true at all – rarely true – sometimes true – often true – always

true.” Each question was constructed as a logical statement, e.g. “I believe learning sign language is of no benefit to my child’s future.” The questionnaire was verified in a pilot study.

Additionally, five open questions were added, e.g. “Write out the biggest difficulty you faced while parenting the child with hearing impairment.”

For statistical purposes some demographic data was collected as well. The questionnaire was administered in compliance with all requirements imposed on handling sensitive information and confidentiality.

Demographic structure of the research sample

Fifty-four respondents participated in the research – 46 mothers and 8 fathers from all over the country. 65% of the respondents live in a city. Out of the total number of the applicants, i.e. 58, four questionnaires had to be rejected due to formal deficiencies.

In sum, 5 respondents completed primary education, 43 secondary education and 6 respondents completed the tertiary level of education. The ages of children with hearing impairment in the monitored families varied from 2 years and 11 months to 14 years. 57% of the sample were boys. Within the monitored group, 65% of the parents are married and 7% live together in one household (with no marriage); the rest are single-parent families. 91% of the children with hearing impairment come from families with hearing parents, which complies with the general trend.

The extent of hearing loss is specified in table 1.

Table 1. Structure of hearing loss

Hearing loss	Rate	%
41–55 dB	3	6
56–70 dB	0	0
71–90 dB	15	28
91–110 dB	11	20
More than 110 dB	21	39
I do not know	4	7

Procedure

The analysis of demographic data provided information about a prevailing number of children who may incline to sign language communication preference (table 2). This result corresponds with the statements of parents regarding the actually preferred communication. Under the item “Please describe the most frequently used method of communication with your child” the respondents provided answers shown in table 2.

Table 2. Communication preference

Preferred communication	Rate	%
Oral	12	25.0
Sign language	18	37.5
Combination of both	18	37.5

In the data obtained, the time span between the first indication of hearing impairment in the family and the diagnosis were monitored. When it comes to age limits, Potmėšil (2003) recommends introducing a value for the biologic age of 0 – (0^b): this is the child’s date of birth; and the age of 0 as information when the child was diagnosed – (0^d), i.e. the time when the conclusion was made and subsequent steps in education and upbringing were proposed. For the reasons explained in detail further in the text, the target is the situation when the time interval between both values is as short as possible. This means that good conditions to initiate special education activities were established.

The obtained results, however, require the introduction of another value – 0^k as the age when the hearing impairment compensation was actually initiated. This is because it was demonstrated that the time delay between the two dates (diagnosis – implementation of compensation aid) is so big that it is necessary to mention and emphasize it. The first signs of hearing impairment, i.e. certain time differences noticed in a family, are shown in table 3.

Table 3. Age of the first sign (report) of hearing impairment

Age	Rate	%
1 st month	16	29.6
2 nd month	16	29.6
3 rd month	14	25.9
4 th month	5	9.3
5 th month	3	5.6

By comparing the values of both sources above the following information is obtained:

The average time elapsed between discovering hearing impairment and the first diagnosis is 22.0 months.

Almost two years of delay between the first suspicion and its confirmation is alarming information, especially in the light of the dynamics of mental development, the development of cognitive functions and communication competences – they all become subject to unnecessary retardation.

Due to the reasons specified above, the last information collected was the moment of re-

ceiving the first compensation aid (it is assumed that in the majority of the cases it was a hearing aid, because the hearing aid must be used before the decision for the cochlear implant is taken). The information obtained shows another alarming result:

The average time elapsed between completing the diagnosis and implementing the first hearing aid is 7.1 months.

Statistical analysis of the collected data

In order to carry out the statistical analysis of the collected data, a factor analysis as described in table 4 was executed.

The factor analysis with varimax rotation determined the factors and their characteristics. Factor 1 concerned stability and pro-social elements. Factor 2 concerned the communication burden. Factor 3 concerned the attitudes of a family to the present and future reality. Factor 4 concerned the socialization of the family. Factor 5 concerned the social impact of the child's hearing impairment on the family.

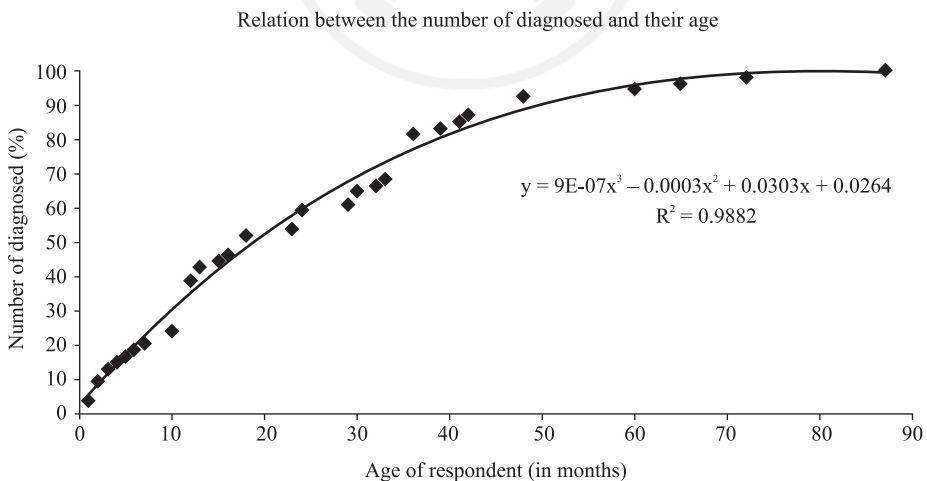
**Chart 1.** The number of diagnosed children at different age levels

Table 4. Results of factor analysis

Evaluated statements		F1	F2	F3	F4	F5
1.	To be a parent of a child with hearing impairment means continuous suffering and sorrow.					0.45
2.	Our family has always suffered from comments made by others that our child is hearing impaired.					0.66
3.	There is no bright future for a child with hearing impairment.	<i>-0.54</i>				0.53
4.	Living with a child with hearing impairment has made me more resigned to my fate.	0.52		<i>-0.34</i>		<i>-0.37</i>
5.	I believe strongly that my family is able to withstand problems with a child with hearing impairment.		0.52			
6.	Strong relationship and mutual support are typical for our family.	0.55				
7.	When I became a parent of a child with hearing impairment the degree of willingness to help others increased.	0.82				
8.	When I became a parent of a child with hearing impairment the degree of tolerance to different people increased.	0.79				
9.	When I became a parent of a child with hearing impairment the degree of my life optimism increased.	0.66				
10.	When I became a parent of a child with hearing impairment I started to feel problems in communication with the child.		0.79			
11.	When I became a parent of a child with hearing impairment I experienced a feeling of exhaustion.		0.76			
12.	Having a child with hearing impairment the financial situation of our family worsened.			0.49		
13.	The support by wider family and other relatives helps a lot.	0.55				
14.	By having a child with hearing impairment my marriage was negatively affected.			0.42		
15.	Bringing up a child with hearing impairment; emotions and rational opinions in our family often clash.		<i>-0.44</i>			
16.	In our family we provide the child with hearing impairment with greater care, attention and protection.			0.39		<i>-0.47</i>
17.	In our family we often work with information about hearing impairments obtained from the experts.				0.61	
18.	For our child we did not face a problem with selecting a special pre-school or regular pre-school for hearing children.				0.52	<i>-0.47</i>

19.	Our family have an opportunity to contact and meet other families with children with hearing impairment.				0.61
20.	I do not believe sign language is of any importance for my child.				0.75
21.	I am sure that spoken speech is the primary objective in educating the child with hearing impairment. I believe that mastering spoken speech is also the primary objective for my child.			-0.73	
22.	The mutual communication between the members of our family was affected by the loss of our child's hearing.		-0.61		
23.	Financial assistance that we get is high enough to cover the specific needs of the child with hearing impairment.				0.51
24.	Our family will do our best to support the child's development in communication and education.				
25.	Since the discovery of the impairment till now, the overall situation in our family has calmed down.	0.83			
26.	Our child does not show any significant development retardation compared to children of the same age.	0.36			
27.	Currently, our family believes that a good future awaits our child and he/she will have a good job in adulthood.		0.33	-0.62	
28.	Having a child with hearing impairment, the relationships in our family improved.	0.70			
29.	Our family is capable of addressing problems and obstacles in the years to come.	0.68			

The following four hypotheses were defined for factor 1 featuring "stability and pro-social elements":

Parents living together

H-F1-1 The situation of parents living together affects the factor of stability and pro-social elements in the family.

Conclusion: Hypothesis H-F1-1 was not confirmed. The fact whether parents are present in the family does not affect the factor of stability and pro-social elements in the family. The completeness of the family may not be related to the research sample and identified as a decisive factor for stability and presence of pro-social signs.

Educational level of parents

H-F1-2 – Completed education of parents affects the factor of stability and pro-social elements in the family.

Conclusion: Hypothesis H0 is accepted. The level of education of parents of a child with hearing impairment does not affect the factor of stability and pro-social elements in the family. The educational level of parents is not determined as the decisive factor for stability and presence of pro-social signs.

Religiosity of parents

H-F1-3 – Religiosity of parents affects the factor of stability and pro-social elements in the family.

Conclusion: Hypothesis H0 may be accepted. The assumption that the religiosity of parents of a child with hearing impairment does not affect the factor of stability and pro-social elements in the family could not be invalidated. In relation to the research sample, the inclination to religiosity, which was described above, of these parents may not be identified as a decisive factor for stability and presence

of pro-social signs. However, it is possible to regard it as one of the supporting factors.

Moment of diagnosis

H-F1-4 Diagnosis made before or after 12 months of age of a child significantly affects the stability of the family. Because the newborn hearing screening in Czech Republic is not defined as a legal claim, sixth month of age is a boundary age of the child to be diagnosed. In accordance to common rules, the testing period of the hearing aid should take at least six months. If after that period the child has no progress in hearing reception, it is time to begin the process of proposal for cochlear implant.

Conclusion: Assumption that the difference in the moment at which the diagnosis is made affects factor 1 was confirmed. Hypothesis was accepted. Significant negative influence was reported after 12 months of age.

Identified communication burden affecting the family of a child with hearing impairment was defined as **factor 2**.

The age of a child at which signs of hearing impairment were first noticed

H-F2-1 The age of a child when symptoms of hearing impairment were first noticed affects the communication burden in the family.

Conclusion: The results confirm the hypothesis ($p < .05$). The age of a child at which the first symptoms of hearing impairment are noticed is statistically significant in the correlation with the communication burden. It may be speculated that the uncertainty of parents, who are looking for answers and professional assistance, increases together with the increasing age of a child and the expected development of his/her communication competences. On the basis of the difficulty of the situation and the resultant degree of burden, three groups were defined: Group I with children up to 6 months of age, group II including families with children up to 12 months of age and group III including families with children older than 12 months.

Discovering hearing impairment before 12 months of age

H-F2-2 Discovery of hearing impairment before 12 months of age affects the communication burden in the family.

Conclusion: The results confirm the alternative hypothesis ($p < .05$): if the hearing impairment is diagnosed before 12 months of age, the communication burden in the family is regarded as significantly lower.

Factor 3 features “attitude of the family to the current and future educational expectations of a child with hearing impairment.” By applying the factor analysis, individual items were compared. Three of them were evaluated as the closest: “I am sure that spoken speech is the primary objective in educating the child with hearing impairment. I believe that mastering spoken speech is also the primary objective for my child. Currently, our family believes that good future awaits our child and he/she will have a good job in adulthood.”

Internal dynamics and overall imbalance are typical for this factor. The statistical processing did not demonstrate any significant connection with the demographic characteristics.

The **factor 4** consisted of items describing the “socialization process related to the family.” The following items demonstrated the closest connection:

1. In our family we often work with information about hearing impairment obtained from the experts.
2. For our child we did not face a problem with selecting a special pre-school or a regular pre-school for hearing children.
3. Our family have an opportunity to contact and meet other families with children with hearing impairment.
4. I do not believe sign language is of any importance to my child.
5. No significant connections between the monitored items in terms of the defined hypotheses were found.

Factor 5 was described as “social impact of the child’s hearing impairment on the fam-

ily.” For this factor the following parameters were chosen:

1. To be a parent of a child with hearing impairment means continuous suffering and sorrow.
2. Our family has always suffered from comments made by others that our child is hearing impaired.
3. There is no bright future for a child with hearing impairment.
4. By having a child with hearing impairment the financial situation of our family worsened.
5. By having a child with hearing impairment my marriage was negatively affected.
6. Our family have an opportunity to contact and meet other families with children with hearing impairment.

Economic impact of the child's hearing impairment on the family

H-F5-1 The family income significantly affects the social impact on the family.

Conclusion: Statistically the dependence between factor 5 and the income of the family was demonstrated; hypothesis is confirmed ($p < .05$). Families with income oscillating around the minimum wage see the hearing impairment of their child as a greater burden. In general, the child's hearing impairment increases the financial needs of the family, not only in the areas directly related to the impairment but also in terms of a more complicated organization and structure of the family life, requirements on the quality and number of technical equipment (in accordance to Czech's regulations and conditions, a TV set and one computer per child with hearing impairment are determined as compensation aids and paid by social services).

Religiosity in relation to expectations of the social impact of the child's hearing impairment on the family

H-F5-2 Religiosity of parents significantly affects the factor of negative social acceptance by the society.

Conclusion: Results of statistical processing do not allow us to confirm the hypothesis of a different perception of the hearing impairment of a child by religious parents. This result may be regarded as surprising because it was expected that declared religiosity may have a positive effect and thus result in a higher degree of resilience against the stress situation.

Other conclusions

Other factors (formally, three institutional sources of services and information are recognized in the legal frame: medical, social and pedagogical) which contribute to the resilience of the family were explored under the following items:

- “Which information do you, as parents of a child with hearing impairment, consider the most important?”
- “What kind of assistance do you consider the most efficient in terms of the needs of parents of a child with hearing impairment?”

Table 5. Importance of information

Type/source of information	Number of answers
Medical area	12
Special education area	18
Psychological/others	18
No information	6

Table 6. Efficiency of assistance

Type/source of assistance	Number of answers
Medicine	4
Special education	31
Own help	10
Social services	5
No need to help	4

The data in the tables demonstrate a very good status of special education interventions as a source of information and assistance to the

family in their difficult situation. If the two parameters above are taken as parameters with direct support to family resilience, then it is possible to evaluate the degree of qualification and efficiency of special education activities, primarily of the interventions, as very important.

The views of the family as regards the child with hearing impairment were explored through three open-ended sentences enabling to describe the child and the parents' perception of his/her future. Respondents were asked to complete the given sentences – "I think he/she is..." The obtained endings of the three sentences were summarized under two groups (negative and positive) with the following frequency of answers:

Table 7. Classification of attitudes in completed sentences according to the parents' feelings

Optimistic, balanced, positive statement	47
Negative perception statement expressing mental instability	7

CONCLUSION

There are two significant conclusions strongly affecting other findings:

1. The average time elapsed between discovering/suspicion of hearing impairment and the first diagnosis is 22.0 months.
2. The average time between the completion of diagnosis and the first hearing aid is 7.1 months.

The objective of this research was to describe resilience in families of children with hearing impairment. In the studied cohort the following elements do not affect the stability of the family and its pro-social elements:

- the fact whether it is a single-parent family or a family with both parents,
- the level of education of the parents,
- religiosity of the parents.

The stability of a family and its pro-social elements are significantly negatively affected by a diagnosis completed after the age of 12 months.

It was also demonstrated that the communication burden affecting the family of a child with hearing impairment in the studied group of respondents:

- is lower if the child's age is lower when the first symptoms of hearing impairment are noticed,
- is significantly lower if the hearing impairment is diagnosed at a specialized establishment before the age of 12 months.

Attitudes of the family to the current and future educational reality of a child with hearing impairment were studied by applying the factor analysis and three of them were evaluated as the closest: "I am sure that spoken speech is the primary objective in educating a child with hearing impairment. I believe that mastering spoken speech is also the primary objective for my child. Currently, our family believes that a good future awaits our child and he/she will have a good job in adulthood."

From this perspective, the statistical evaluation did not demonstrate any significant relationships explaining the resilience process in a family of a child with hearing impairment. As a possible explanation, there is a possibility showing a high level of certainty of parents as regards the erudition of special education experts and the quality of educational and developmental activities in schools attended by the children. Possibly, the institution assumed responsibility and the parents' attitudes and their reflection upon family resilience was not possible to be described from the relationship point of view. Similarly, we may think (and the practice may provide examples that are not sporadic) that most parents give up the difficult task and are happy to take advantage of a weekly boarding school from the pre-school age on and thus transfer all the work and, in their opinion, all responsibility, to the institution.

Family resilience also consists of items related to the process of socialization of the family as a whole. This was factor 4 determined by the factor analysis. The analysis revealed the closest relationship in the following items: "In our family we often work with in-

formation about hearing impairment obtained from the experts. For our child we did not face a problem with selecting a special pre-school or a regular pre-school for hearing children. Our family have an opportunity to contact and meet other families with children with hearing impairment. I do not believe sign language is of any importance to my child.” Similarly, no significant connections between the monitored items in terms of the defined hypotheses were demonstrated.

Factor 5 was described as the social impact of the child’s hearing impairment on the family. Statistically the following was demonstrated:

- The level of income of the family significantly affects the impact of the child’s hearing impairment on the reflection upon the family’s social life. Families with a lower income feel the impact of the hearing impairment of their child more. Families with incomes oscillating around the minimum wage see the hearing impairment of their child as a greater stigma.
- Religiosity of parents does not have any effect on eliminating the negative attitude to the hearing impairment.

DISCUSSION

The study was focused on parents of children with hearing impairment who are living at home or at a boarding house during the weeks of the school year. It examined the parents’ responses to the diagnosis, their patterns of adjustment, as well as their statements as to future expectations. In this way factors of resilience were examined which enable the parents to function and to play their parenting role during stressful time and to be able to cope in a realistic and effective way, regarding the present and the future of their child.

In this study most of the parents tended towards an emotionally and physiologically negative response to the diagnosis of their child’s disability. The results of the research are supported by other results and conclusions

(e.g., Marvin, Pianta, 1996; Seligman, Darling, 1989) focused on reactions of parents in such a specific and burden situation.

It was found that internal movements within a family with a child with hearing impairment brought on significant changes in the social life and contacts of such a family which sprang from frustration and dissatisfaction.

The presented sample of families could provide a clearer picture of the parents’ experiences and feelings, and significant differences between the families might then emerge. The findings of this study provide a better understanding of the effect of various types of parameters which influence families of children with hearing impairment.

The parents reported a very bad experience at the time of the diagnosis. It was assumed as a key point in the research. The average time between discovering hearing impairment and the first diagnosis was 22.0 months at this sample. This finding has a strong influence on the belief in the child and in the child’s future, in maintaining an optimistic outlook along with a realistic view and acceptance of the situation. Surprisingly, a very low influence and supportive effect was assigned to religiosity and faith.

It can be assumed, in terms of Jan Blacher’s theory (Blacher, 1984), that the parents who participated in the presented study were all at a stage when they have already accepted the full meaning and implications of the child’s hearing impairment and have adapted themselves to it. As the main sources of support, medicine, special education and, to a somewhat lesser extent, psychology were mentioned.

In relation to the findings, the core of the characteristics of family resilience can be viewed as “the ability to bounce back or to return to a previous way of functioning” (Hawley and DeHaan, 1996, p. 284). The most important factors that enable parents to function “in a resilient way” were identified in this study: they are: an early diagnosis and a quick start with support linked to the social life of the family, professional support based on psychological and special education services for

family members. Another characteristic that was found to clarify the sense of resilience in these families comprised positive parental feelings towards their child, towards coping, and towards family relationships.

Furthermore, the parents emphasized the idea of accepting the child, analyzing the situation in an objective way, and trying to obtain practical and efficient solutions. The majority of the parents, that is 87%, expressed such feelings as joy, love, acceptance, satisfaction, optimism, and strength and the rest, that is 23%, expressed such negative feelings as anger, frustration, or guilt about rearing a child with a disability.

The presented study shows the influence of certain factors on the upbringing of children with hearing loss. Research has yielded results reflecting the impact on upbringing of the child in particular from the side of financial situation of the family, emotional climate,

declared religiosity, family constellation, and not least the concept of social relations.

Results brought description of concerns which are in the family of a child with hearing impairment and to which the families responded – in most cases – with strength and fortitude (i.e., with resilience).

The findings demonstrate some elements which would be advantageous to enhance coping strategies that may contribute to parents' competencies, particularly in relation to the future, independent life of their child.

Finally, the results highlighted the importance of a stronger reflection and a wider offer within the area of medical, psychological and social services. More research results are needed for fitting and modifying resources such as effective programs of early intervention. In future studies, relationships inside the families, as well as the roles and positions of the fathers will be described.

NOTE

¹ This work was supported by Specific Research Project of Palacký University Olomouc, Czech Republic, grant no. [PdF-2010-011].

REFERENCES

- Anzenbacher A. (1991), *Úvod do filozofie*, 2nd ed. Praha: SPN.
- Bain B., Janyen H., Paterson J., Stewin L., Zu A. (eds.) (1997), The international resilience project: Findings from the research and the effectiveness of interventions. *Psychology and Education in the 21st Century: Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Council of Psychologists*. Edmonton: IC-Press, 118–128.
- Bakalář P. (2003), *Tabu v sociálních vědách*. Olomouc: Votobia.
- Bayat M. (2007), Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 9, 702–714.
- Bič M., Souček J.B., Mánek J. (2008), Bible kralická: česká synoptická Bible (v rozsahu celého vydání Bible kralické z roku 1613). Praha: Česká biblická společnost.
- Blacher J. (1984), Sequential stages of parent adjustment to the birth of a child with handicaps: Facts or artifact? *Ment. Retard.*, 22, 55–68.
- Boss P. (2001), *Family stress management: A contextual approach*. Thousand Oaks, Ca.: Sage Publication, Inc.
- Brezinka W. (1996), *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Břicháček V. (2002), Odolnost rodiny [w:] I. Plaňava, M. Pilát (eds.), *Děti, mládež a rodiny v období transformace*, 10–19. Brno: Barrister et Principal.
- Cowen E.L., Wyman P.A., Work W.C., Parker G.R. (1990), The Rochester Child Resilience Project: Overview and summary of first year findings. *Development and Psychopathology Development and Psychopathology*, 2, 193–212.

- Domfors L.A. (2005), Parental involvement in educational decision making. International conference proceedings [in:] V. Lampropoulou (ed.), *Inclusion of deaf people in education and society: international perspectives*. Proceedings of the International conference, 21–22 march 2003, 1–19, University of Patras.
- Drapela V.J. (2008), *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Fonagy P., Steele P., Steele H., Higgitt A., Target M. (1994), The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992 – The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 231–257.
- Freeman R.D., Carbin C.F., Boese R.J. (1992), *Tvé dítě neslyší*. Praha: FRPSP.
- Fromm E. (1994), *Umění být*. Praha: Naše vojsko.
- Fromm E. (1994), *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko.
- Galen L.W., Smith C.M., Knapp N., Wyngarden N. (2011), Perceptions of religious and nonreligious targets: Exploring the effects of perceivers' religious fundamentalism. *Journal of Applied Social Psychology*, 41, 2123–2143.
- Ghate D., Hazel N. (2002), *Parenting in Poor Environments*. London: Jessica Kingsley.
- Greeff A.P., Wentworth A. (2009), Resilience in families that have experienced heart-related trauma. *Current Psychology*, 28, 4, 302–314.
- Gregory S. (1991), *Deaf people in a hearing world*. Walton Hall: The Open University.
- Gregory S., Hartlez G. (1991), *Constructing Deafness*. Walton Hall: Open University Press.
- Gupta A., Singhal N. (2004), Positive perceptions in parents of children with disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15, 1, 22–35.
- Hartl P., Hartlová H. (2000), *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hawley D.R., De Haan L. (1996), Toward a definition of family resilience: Integrating life span and family perspectives. *Family Process*, 35, 283–298.
- Hawley D.R., De Haan L. (2003), Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives [in:] P. Boss (ed.), *Family stress: Classic and contemporary readings*, 57–70. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kinard E.M. (1998), Methodological issues in assessing resilience in maltreated children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 669–680.
- Kourbetis V., Aadamopoulou A., Ferentinos S. (2005), Deaf communities and social inclusion: a cross-national comparative study [in:] *Inclusion of deaf people in education and society: International perspectives*. Proceedings of conference 21–22 March, 2003. Patras: DSU.
- Kushalnagar P., Krull K., Hannay J., Mehta P., Caudle S., Oghalai J. (2007), Intelligence, parental depression, and behaviour adaptability in deaf children being considered for cochlear implantation. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (3), 335–349.
- Lampropoulou V., Konstantareas M.M. (1998), Child involvement and stress in Greek mothers of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 144, 4, 296–304.
- Lee M.Y., Greene G.J., Hsu K.S., Solovey A., Grove D., Fraser S., Washburn P., Teater B. (2009), Utilizing family strengths and resilience: Integrative Family and Systems Treatment (I-FAST) with children and adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Family Process*, September, 78, 3, 395–416.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000), The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 3, 543–562.
- Mareš J., Průcha J., Walterová E. (2003), *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Marvin R.S., Pianta R.C. (1996), Mothers' reactions to their child's diagnosis: Relations with security and attachment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 436–445.
- Maslow A. (1998), *Toward psychology of being*. New York: John Wiley & Sons.
- Masten A.S., O'Connor M.J. (1989), Vulnerability, stress, and resilience in the early development of a high risk child. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 274–278.
- Matoušek O. (2003), *Rodina jako instituce a vztahová síť*, vyd. 3. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Novotný J.S. (2010), Resilience dnes: teoretické koncepce, nedostatky a implikace. *Československá psychologie*, 54, 1, 74–87.
- Paulík K. (2010), *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada.
- Piaget J. (1997), *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

- Piaget J., Bärbel I. (2007), *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Potměšil M. (2003), *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Vydavatelství UP v Olomouci.
- Potměšil M. (2007), *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum UK.
- Potměšil M. (2010), *Psychosociální aspekty sluchového postižení*. Brno: Masarykova univerzita.
- Potměšilová P. (2012), Spiritualita a sluchové postižení. *Paidagogos*, 2, 64–75.
- Ravindranadan V., Raju S. (2007), Adjustment and attitude of parents of children with mental retardation. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33, 1, 37–141.
- Seligman M., Darling R.B. (1989), *Ordinary Families Special Children*. New York: Guilford Press.
- Skutnabb-Kangas T., Maffi L., Harmon D. (2003), *Sharing a world of difference: The Earth's linguistic, cultural and biological diversity*. Paris: Unesco Publishing.
- Sobotková I. (2004), Rodinná resilience. *Československá psychologie*, 48, 3, 233–246.
- Sobotková I. (2007), *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Sternberg R.J. (2005), *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Šolcová I. (2009), *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada.
- Takala M. (1995), "They say I'm stupid, but I just don't HEAR". Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tix A.P., Frazier P.A. (1998), The use of religious coping during stressful life events: Main effects, moderation, and mediation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 411–422.
- Ungar M., Liebenberg L. (2009), Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience: The International Resilience Project. *Studia Psychologica*, 51, 2/3, 259–268.
- Vágnerová M. (1993), *Variabilita a patopsychologie vývoje*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová M. (2000), *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová M. (2004), *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová M., Strnadová I., Krejčová L. (2009), *Náročné mateřství: být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum.
- Vodáčková D., Nováková Z., Havránková O., Ošnacová R., Kobrle L., Štichová Z., Hejny M., Lorenc J., Lucká Y., Baštecká B., Vančura M., Čierna J., Mamula J., Schusterová M., Šmolka P., Vyhňálková H., Prochazková J., Janečková B. (2007), *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Walsh F. (2006), *Strengthening family resilience*. New York: Guilford.
- West G.K. (2002), *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál.
- Wilmshurst L., Brue A.W. (2005), *A parent's guide to special education*. New York: AMACOM.
- Young A., Green L., Rogers K. (2008), Resilience and deaf children: a literature review. *Deafness and Education Inc.*, 10, 1, 40–55.
- Zautra A.J., Hall J.S., Murray K.E. (2008), Resilience: a new integrative approach to health and mental health research. *Health Psychology Review*, 2, 1, 41–64.



TOMASZ CZUB, ANNA IZABELA BRZEZIŃSKA

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

Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości¹

Shame and emotional regulation in the process of identity formation

Abstract. In the paper we present a draft of a model capturing the relationship between shame and the identity development process. We discuss two main concepts of shame: shame as an adaptive emotion, according to the evolutionary approach, and as a maladaptive emotion, according to the cognitive attribution theory. Our main thesis states that shame has an essential, both constructive and maladaptive importance for identity development, and this effect is indirect, through the mechanisms of regulating emotions. The destructive and disrupting value of shame is not an immanent feature of this emotion, but a consequence of malfunctioning mechanisms of shame regulation. The association of shame with identity formation relates to the dimensions of exploration: in breadth, in depth and ruminative, as well as to commitment making and identification with commitment. People with a high level of shame proneness are more sensitive to information and assessment coming from significant others from their nearest social environment and more self-critical. This may contribute to the increasing discrepancy or dissonance between the possessed and the desired or socially expected identity. This may also activate mechanisms of identity change and affect its relative stability.

Key words: adolescence, exploration, commitment, identity status, experience of the shame, shame proneness, emotional regulation, social environment

Słowa kluczowe: dorastanie, eksploracja, zobowiązanie, status tożsamości, doświadczanie wstydu, skłonność do wstydu, regulacja emocji, środowisko społeczne

WPROWADZENIE

Celem artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania kategorii wstydu jako jednej z kluczowych emocji samoświadomościowych w wyjaśnianiu funkcjonowania człowieka, w szczególności procesu kształtowania się jego tożsamości. Analiza różnych teoretycznych koncepcji wstydu ukazuje poważne niezgodności między nimi, zatem pojawia się pytanie, czy wstyd należy traktować jako emocję

adaptacyjną, odgrywającą ważną i konstruktywną rolę w rozwoju tożsamości, czy też jest to emocja destrukcyjna, która zaburza przebieg tego procesu.

W artykule poddano ten problem analizie w odniesieniu do badań nad procesem formowania tożsamości w paradygmacie neoeriksonowskim. Założono, iż wstyd ma istotne znaczenie w przebiegu procesów rozwoju tożsamości, jednak nie oddziałuje na te procesy bezpośrednio. Istotnym pośrednikiem są me-

chanizmy regulacji emocji. Destrukcyjne czy zakłócające oddziaływanie wstydu nie jest zatem immanentną cechą tej emocji, ale konsekwencją nieprawidłowego działania mechanizmów regulacji emocji, w tym mechanizmów regulacji wstydu.

WSTYD I JEGO ROLA W PROCESIE ADAPTACJI CZŁOWIEKA DO OTOCZENIA

Odczucie wstydu jest powszechnie dostępne i znane. Na poziomie fenomenologicznego opisu wstydu badacze są w zasadzie zgodni, gdy jednak porównać koncepcje teoretyczne opisujące mechanizmy powstawania i oddziaływania wstydu na człowieka, można zaobserwować między nimi poważne różnice. Autorzy podejmujący w swoich pracach problematykę wstydu opisują doświadczanie tej emocji jako wysoce awersyjne oraz podkreślają, iż dotyczy ono Ja (Lynd, 1958; Tomkins, 1963; H.B. Lewis, 1971; Tangney, Dearing, 2002; M. Lewis, 1992; Gilbert, 2007). W wyniku doświadczania wstydu zmienia się bowiem sposób odczuwania siebie. Taki stan opisywany jest przez ludzi jako utrata szacunku do siebie, zachwianie poczucia własnej wartości, odczucie zdegradowania, pomniejszenia albo poniżenia. Do doświadczania wstydu należy również chęć ukrycia się, zniknięcia lub „zapadnięcia się pod ziemię”. Taki opis nie pozostawia wątpliwości, że wstyd jest doświadczeniem negatywnym, które motywuje do tego, aby się go pozbyć i zapobiegać jego pojawieniu się w przyszłości. Negatywna afektywna wartość wstydu i jego szczególnie dotkliwość nie przesądzają jednak o nieadaptacyjnej wartości tej emocji.

Na podstawie analizy literatury można wyróżnić dwa skrajne stanowiska dotyczące mechanizmu odpowiedzialnego za doświadczanie wstydu. Pierwsze jest oparte na ewolucyjnym podejściu do emocji. Zakłada ono, iż mechanizm ten jest wrodzony i z góry zaprogramowany (Tomkins, 1963; Barrett, 1995; Fessler, 2007; Gilbert, 2007; Goetz, Keltner, 2007). Upraszczając, można powiedzieć, iż

w tym ujęciu wstyd jest zaliczany do kategorii emocji podstawowych, albo inaczej: niezależnych (por. Ackerman i in., 1998), czyli takich, które powstają bez koniecznego pośrednictwa oceny poznawczej. Uważa się, że emocje tego rodzaju mogą być uruchamiane automatycznie i pojawiają się w repertuarze reakcji dziecka już w pierwszym roku życia.

Wyraźnie odmienne stanowisko zajmują autorzy reprezentujący podejście drugie, czyli poznawczo-atrybucyjne (M. Lewis i in., 1989; Tangney, Dearing, 2002; Tracy, Robins, 2007). W podejściu tym przyjmuje się, iż koniecznym warunkiem wzbudzenia wstydu jest wcześniejszy rozwój złożonych struktur i funkcji poznawczych, takich jak m.in. pojęcie Ja, samoświadomość czy zdolność do ewaluacji własnego zachowania względem określonego standardu zewnętrznego bądź wewnętrznego. Według Michaela Lewisa (2008) takie możliwości poznawcze dziecko osiąga dopiero pod koniec trzeciego roku życia, zatem dopiero wtedy w repertuarze jego reakcji emocjonalnych może się pojawić wstyd.

Zestawienie tych dwóch podejść ujawnia najważniejszą różnicę między współczesnymi koncepcjami wstydu. Z podejściem ewolucyjnym jest związane przekonanie, iż wstyd ma istotną wartość adaptacyjną i właśnie ta wartość stanowi wyjaśnienie powszechnej obecności wstydu w doświadczeniu człowieka jako gatunku. Na przykład według Paula Gilberta (2007, s. 289) pierwotną funkcją wstydu jest ostrzeżenie, że jednostce grozi utrata lub utraciła już akceptację ze strony innych. Co prawda poszczególni autorzy, np. Silvan Tomkins (1963) czy Daniel Fessler (2007), inaczej wyobrażają sobie podstawową funkcję wstydu, jednak przekonanie o jego wartości adaptacyjnej stanowi jeden z najistotniejszych aspektów koncepcji, które można określić mianem ewolucyjnych.

Z kolei przedstawiciele podejścia poznawczo-atrybucyjnego nie tylko nie wspominają o adaptacyjnej funkcji wstydu, ale wprost deklarują, iż wstyd ma charakter dezadaptacyjny (Tangney, Stuewig, 2004, s. 329). Na gruncie tej koncepcji wstyd najczęściej jest analizowany w kontekście poczucia winy. Tym dwóm

emocjom, zwanym „ewaluacyjnymi” i zaliczanym do emocji samoświadomościowych, czyli takich, których powstawanie opiera się na świadomości siebie, są przypisywane przeciwnostawne znaczenia. Poczuciu winy przypisuje się wartość adaptacyjną, natomiast wstyd jest uznawany za emocję, która ma wyłącznie destrukcyjny wpływ na funkcjonowanie.

Traktowanie wstydu jako emocji zakłócającej prawidłową adaptację, jak widać, jest prostą konsekwencją przyjętych założeń dotyczących mechanizmu uruchamiającego wstyd. Na gruncie koncepcji poznawczo-atrybucyjnych przyjmuje się, iż zarówno wstyd, jak i poczucie winy powstają pod wpływem atrybucji porażki lub niepowodzenia w działaniu. Obie emocje rodzą się w wyniku przypisania sobie odpowiedzialności za porażkę. To, czy udziałem jednostki stanie się przeżycie wstydu czy też poczucie winy, zależy od tego, czy w sytuacji porażki negatywną ocenę skierowała na całość własnego Ja (np. „przegrałem, nie nadaję się do niczego”), czy też ocena ta pozostaje fragmentaryczna i dotyczy jedynie własnego zachowania nieskutecznego w danej sytuacji (np. „przegrałem, bo zbyt mało trenowałem”). Zatem negatywna i globalna ocena Ja skutkuje doświadczeniem wstydu, natomiast skierowanie negatywnej oceny na własne zachowanie uruchamia poczucie winy (M. Lewis, 1992; Tangney, Dearing, 2002). W świetle tej koncepcji staje się zrozumiałe, dlaczego wstyd jest przeciwstawiany poczuciu winy. W globalnym samopotępieniu, którego można doświadczyć pod wpływem jakiegos, nawet błahego, niepowodzenia, rzeczywiście trudno się dopatrzeć wartości adaptacyjnej. Zdecydowanie bardziej adaptacyjna wydaje się ocena fragmentaryczna i skierowana na zachowanie – dzięki niej emocjonalne konsekwencje porażki mogą być mniej dotkliwe i w konsekwencji łatwiejsze staje się podjęcie działań naprawczych.

Gdyby bez wątpliwości można było przyjąć, że wstyd powstaje wyłącznie w sposób opisywany na gruncie koncepcji poznawczo-atrybucyjnych, to prawdopodobnie nie doszukiwano by się konstruktywnej roli wstydu w rozwoju osobowości. Jednak, szczególnie

w kontekście współczesnej wiedzy na temat mózgowych mechanizmów aktywacji emocji (np. LeDoux, 1998), nie można lekceważyć koncepcji, które zakładają, że wstyd może powstać pod wpływem prostszych bodźców i bez pośrednictwa procesów oceny poznawczej. Chodzi tu w szczególności o badania potwierdzające udział układu limbicznego, w tym przede wszystkim ciała migdałowatego (łac. *corpus amygdaloideum*), w aktywowaniu stanów emocjonalnych (wyniki badań zebrane i przedstawione np. w publikacjach Josepha E. LeDoux, 2000, a także Elizabeth A. Phelps, 2005). Wiele danych wskazuje na to, że ciało migdałowate jest strukturą, która otrzymuje zarówno złożone informacje ze struktur korowych (łac. *cortex*), jak i mniej złożone informacje drogami, które w toku ewolucji wykształciły się wcześniej niż kora nowa (łac. *neocortex*) – szczególną rolę odgrywa tu bezpośrednie, podkorowe połączenie ciała migdałowatego ze wzgórzem (łac. *thalamus*). Przyjęcie założenia, że wstyd może powstawać bez pośrednictwa wyższych procesów poznawczych odpowiedzialnych za samoświadomość, czyli przyjęcie ewolucyjnego podejścia w wyjaśnianiu mechanizmów wstydu, nieuchronnie wzmacnia przekonanie o jego funkcji adaptacyjnej.

WSTYD JAKO STAN I WSTYD JAKO CECHA A ZACHOWANIE

Znaczenie i wpływ wstydu na funkcjonowanie człowieka można analizować zarówno w odniesieniu do wstydu rozumianego jako aktualny stan emocjonalny, jak i jako swoista cecha czy właściwość osobowości człowieka. Stanowisko na temat tego, jak wstyd wpływa na zachowanie, wydaje się zależne od przyjętej koncepcji wstydu. Najwięcej danych empirycznych na temat znaczenia wstydu jako stanu dostarczają badacze opierający się na podejściu poznawczo-atrybucyjnym. W badaniach eksperymentalnych ustalono na przykład iż aktywowany w trakcie badania wstyd zakłóca i osłabia u osób badanych empatyczne reakcje na inne osoby (Marshall, 1996; za:

Tangney, Dearing, 2002), a ludzie reagują bardziej empatycznie, gdy przeżywają poczucie winy, niż wtedy, gdy doświadczają wstydu (Tangney i in., 1994; za: Tangney, Dearing, 2002). W innej serii badań wykazano związek aktualnie aktywowanego wstydu z powstawaniem gniewu, a pod wpływem tego gniewu – także agresji (Tangney, Dearing, 2002). Tego rodzaju dane June Price Tangney i Ronda L. Dearing traktują jako potwierdzenie przekonania, iż wstyd jest emocją destrukcyjną.

Z kolei zwolennicy podejścia ewolucyjnego, nie podważając przedstawionych wyżej danych empirycznych, analizują jednak również inne dane, które pozwalają ocenić znaczenie wstydu w sposób bardziej wyczerpujący (Gilbert, 2007; Goetz, Keltner, 2007). Wyniki badań międzykulturowych wskazują, iż poza skutkami społecznie niepożądanymi (jak obniżenie empatii czy powstanie gniewu i agresji), wstyd może też prowadzić do zachowań waloryzowanych pozytywnie, których celem jest naprawa jakości relacji społecznej i odzyskanie wzajemnego porozumienia (Bagozzi i in., 2003).

Wstyd jest też traktowany jako względnie stała jednostkowa dyspozycja, określaną mianem „skłonności do wstydu” (ang. *shame proneness*). Zakłada się, iż osoby skłonne do wstydu są szczególnie wrażliwe na sytuacje potencjalnie wywołujące tę emocję i kiedy się w takich sytuacjach znajdują, częściej niż inne doświadczają wstydu (Andrews, 1998). Badania dotyczące związków skłonności do wstydu z zachowaniem najczęściej są prowadzone w orientacji poznawczo-atrybucyjnej, a to za sprawą dużej popularności metody badawczej – Testu Emocji Samoświadomościowych (ang. Test of Self-Conscious Affect) – skonstruowanej właśnie na podstawie tej koncepcji (Tangney i in., 1989, 2000). W związku z tym szczególnie dobrze udokumentowano przejawy dezadaptacyjnej wartości wstydu.

W badaniu longitudinalnym prowadzonym przez Tangney i Dearing (2002, s. 134–135) wykazano, iż poziom skłonności do wstydu i skłonności do poczucia winy w wieku 10–11 lat pozwala na wyjaśnienie różnic w zachowaniu tych samych osób w wieku 18–19 lat.

Wyższe wskaźniki skłonności do wstydu miały związek m.in. z późniejszym zawieszeniem w prawach ucznia w gimnazjum, używaniem różnego rodzaju narkotyków, spożywaniem alkoholu oraz podejmowaniem prób samobójczych. Dodatkowo, dzieci bardziej skłonne do reagowania wstydem w wieku 10–11 lat później istotnie rzadziej uczestniczyły w działaniach na rzecz społeczności lokalnej i rzadziej decydowały się na podjęcie studiów.

Analogiczne wzorce zależności stwierdzono w kilku badaniach dotyczących związków wstydu i poczucia winy z empatią. Pokazano, że skłonność do wstydu wiąże się z niższym poziomem empatii, a skłonność do poczucia winy dodatkowo koreluje z empatią (Tangney, 1991, 1995). Zaobserwowano także, że wstyd był negatywnie powiązany z dobrostanem psychicznym, a poczucie winy powiązane z nim pozytywnie (Orth, Robins, Soto, 2010). Potwierdzono silny związek skłonności do wstydu z tendencją do eksternalizacji winy, ze skłonnością do gniewu oraz agresji, z depresją, lękiem czy skłonnością do somatyzacji (patrz: Tangney, Wagner, Gramzow, 1992; Tangney, 1993, 1994; Harder, 1995; Tangney, Burggraf, Wagner, 1995; Orth, Robins, Soto, 2010; Pinot-Gouveia, Matos, 2011).

Istnieje zatem wiele danych potwierdzających silny związek wstydu jako stanu oraz wstydu jako cechy z występowaniem niepożądanych zachowań społecznych, nieprzystosowaniem oraz zaburzeniami psychicznymi. Dane te nie przesądzają jednak o tym, że wstyd odgrywa jedynie negatywną rolę w organizacji zachowania człowieka.

MECHANIZMY REGULACJI WSTYDU

Jedną z podstawowych tez prezentowanych w niniejszym artykule głosi, iż znaczenie wstydu w funkcjonowaniu człowieka jest zależne od stosowanych przez jednostkę strategii regulacji tej emocji. Problem regulacji doświadczeń wstydu jest analizowany w literaturze niemal wyłącznie w kategoriach teoretycznych (Tomkins, 1963; H.B. Lewis, 1971; Izard, 1977; Kaufman, 1989; Morrison, 1989;

Nathanson, 1992; M. Lewis, 1992; Schore, 1994). Różni autorzy podejmujący ten temat proponują własne kategorie opisu i klasyfikacji strategii regulacji wstydu. Nie stworzono do tej pory systemu, który pozwoliłby w sposób systematyczny zróżnicować i uporządkować te strategie. Brak systemu klasyfikacji, opartego na współczesnej wiedzy o mechanizmach regulacji emocji, stanowi istotną przeszkodę w rozwoju badań dotyczących strategii regulacji wstydu.

Odczucie wstydu jest doświadczeniem awersyjnym i motywuje do tego, aby się go pozbyć. Regulowanie doświadczeń wstydu polega na podejmowaniu różnych zabiegów, których celem jest złagodzenie aktualnego negatywnego odczucia i/lub zapobieżenie doświadczeniu wstydu w przyszłości. James Gross (1998) swój model mechanizmów regulacji emocji opiera na podobnym rozróżnieniu. Wprowadza on podział strategii regulacji emocji na takie, które są podejmowane, zanim dojdzie do wzbudzenia emocji – są to strategie proaktywne (ang. *antecedent-focused*); oraz takie, które są realizowane w następstwie już uruchomionej reakcji emocjonalnej – są to strategie reaktywne (ang. *response-focused*). Przykładem proaktywnej strategii regulacji wstydu może być rezygnacja z takiego sposobu zachowania, o którym dana osoba wie, że może ono wywołać wstyd. Taki sposób regulacji wstydu może przybierać różne formy. Może polegać na dostosowywaniu zachowania do zasad i standardów społeczno-kulturowych warunkujących akceptację otoczenia (strategia adaptacyjna) albo na obronnym wycofywaniu się z realizacji celów, wyzwań czy kontaktów społecznych (strategie dezadaptacyjne). Przykładem strategii reaktywnej może być otwarte omówienie sytuacji, w której został uruchomiony wstyd, w środowisku życzliwych sobie osób, lub po prostu opuszczenie sytuacji, w której był odczuwany wstyd, bez zaprzeczania temu, co się stało, i poczekanie, aż odczuwana emocja rozproszy się samoczynnie (strategie adaptacyjne). Do dezadaptacyjnych strategii reaktywnych należy też opisywana przez wielu autorów substytucja wstydu przez gniew (Tomkins, 1963; H.B. Le-

wis, 1971; Kaufman, 1989; Morrison, 1989; Nathanson, 1992; M. Lewis, 1992), czy też eksternalizacja odpowiedzialności za niepowodzenie (M. Lewis, 1992; Tangney, Dearing, 2002).

Różnorodność możliwych strategii regulacji wstydu uniemożliwia sformułowanie jednej prostej zasady opisującej znaczenie wstydu w funkcjonowaniu człowieka, w tym również w procesie rozwoju tożsamości. Weryfikacja założeń dotyczących mechanizmów regulacji emocji jako czynnika pośredniczącego między wstydem a organizacją zachowania wymaga podjęcia systematycznych badań w tym zakresie. W jednym z pierwszych doniesień na temat pośredniczącej roli regulacji emocji wykazano, iż poziom kompetencji w tym zakresie stanowi ważny czynnik pośredniczący w wyjaśnianiu związku między skłonnością do wstydu a zaburzeniami odżywiania u kobiet (Gupta i in., 2008). Ten mechanizm można odnieść również do procesu formowania tożsamości.

PROCES FORMOWANIA TOŻSAMOŚCI I JEGO UWARUNKOWANIA

Pojęcie tożsamości wykorzystywane jest w obrębie wielu dyscyplin naukowych, choć bywa używane w różnych znaczeniach. Na gruncie psychologii różnice te są wyraźne, na przykład między psychologią rozwojową i psychologią społeczną, czy psychologią *self* i psychologią narracyjną. W niniejszym artykule punktem wyjścia jest jedna z podstawowych tradycji definiowania oraz badania tożsamości w psychologii, której źródłem są prace Erika H. Eriksona (1950, 1968, 1982). James Marcia (rozprawa doktorska – 1964 i oparty na niej artykuł – 1966), podejmując próbę operacjonalizacji teoretycznych idei Eriksona, wyróżnił dwa etapy procesu formowania się tożsamości, przypadające według niego na okres wczesnej i późnej adolescencji. Pierwszy etap, eksploracja, polega na selekcjonowaniu alternatyw w dwóch obszarach: działań (wypróbowywanie różnych zadań i ról życiowych) i „ideologii” (mierzenie się z różnymi przeko-

nianiami, poglądami i leżącymi u ich podstaw wartościami), a następnie na ich testowaniu, eksperymentowaniu z nimi, budowaniu jakiegoś ich systemu i przebudowywaniu go, między innymi przez zmianę zasad klasyfikacji czy hierarchizacji. Zobowiązanie natomiast odnosi się do poziomu osobistej inwestycji, co znajduje swój wyraz w przekonaniach przyjmowanych przez jednostkę oraz w przebiegu jej działań ukierunkowanych na określone cele (Kroger, Marcia, 2011).

Marcia wprowadził cztery kategorie tożsamości, nazwane przez niego statusami, do których klasyfikuje się jednostki na podstawie oceny zakresu i stopnia eksploracji oraz oceny rozległości i charakteru podejmowanych zobowiązań. Wyróżnił dwa statusy tożsamości związane z wysokimi wskaźnikami zobowiązań. W przypadku pierwszego – tożsamości osiągniętej (ang. *achieved identity*) – zobowiązania są poprzedzone eksploracją, natomiast w przypadku drugiego – tożsamości przejętej, lustrzanej (ang. *foreclosed identity*) – podjęte zobowiązania wiążą się z niskim wcześniej poziomem eksploracji. Dwa pozostałe statusy – tożsamość odroczonej, moratoryjną (ang. *moratorium*) i tożsamość rozproszoną, dyfuzyjną (ang. *diffused identity*) – cechuje niski poziom zobowiązań. Jednostki zaliczane do *moratorium* podejmują jednak działania eksploracyjne, podczas gdy osoby z tożsamością rozproszoną nie angażują się zbyt silnie w eksplorację, która jest bardzo słaba, chaotyczna i niespójna, co niejednokrotnie owocuje ich gorszym przystosowaniem. Zaproponowana przez Marcie (1966) operacjonalizacja idei Eriksona umożliwiła podjęcie systematycznych badań dotyczących kształtowania się tożsamości w okresie dorastania i wczesnej dorosłości, a jego koncepcja statusów tożsamości wyznaczyła jedno z podstawowych podejść we współczesnych badaniach nad tożsamością.

Prowadzone w kolejnych latach badania nad rozwojem tożsamości doprowadziły do rozróżnienia procesów formowania się zobowiązań tożsamościowych i procesów ewaluacji podjętych zobowiązań (Grotevant, 1987; Kerpelman i in., 1997; Bosma, Kunnen,

2001). Badacze wskazywali na konieczność rozszerzenia dwufazowego modelu Marcii, skoncentrowanego na procesie formowania zobowiązań w okresie przechodzenia do dorosłości, zwracając uwagę, iż raz podjęte zobowiązania nie zawsze stają się trwałym i niezmiennym elementem tożsamości jednostki, gdyż podlegają nieustannym procesom ewaluacji w kolejnych fazach życia. Jednostki stale sprawdzają, na ile już podjęte zobowiązania nadal są dla nich osobiście satysfakcjonujące i na ile są dopasowane do kontekstu, w którym żyją, a ten współcześnie ulega coraz szybszym i głębszym zmianom. Jeśli zobowiązania są oceniane jako niesatysfakcjonujące, może zostać wznowiony proces eksploracji (Luyckx, Schwartz i in., 2008), a to w konsekwencji oznacza rewizję dotychczasowego statusu tożsamości.

Tego rodzaju rozważania doprowadziły do wyodrębnienia się tzw. procesualnego podejścia w badaniach rozwoju tożsamości. Badacze z Uniwersytetu w Leuven w Belgii opracowali model podwójnego cyklu formowania tożsamości, który obejmuje zarówno procesy formowania zobowiązań (analogiczne z opisanymi przez Marcie), jak i ewaluację podjętych zobowiązań (Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, Vansteenkiste, 2005; Luyckx, Goossens, Soenens, 2006; Luyckx, Goossens, Soenens, Beyers, 2006). Za formowanie zobowiązań są odpowiedzialne procesy eksploracji wszerej i podejmowania zobowiązań. Ewaluacja natomiast odbywa się za pośrednictwem eksploracji w głąb i identyfikacji ze zobowiązaniami.

W większości ujęć eksploracja jest uznawana za działanie adaptacyjne, sprzyjające podejmowaniu lub zmianie zobowiązań, jednak twórcy opisywanego tu modelu zauważyli, że istnieją także dane (por. Kidwell i in., 1995; Luyckx, Soenens, Goossens, 2006) sugerujące, że eksploracja może się wiązać z lękiem i symptomami depresyjnymi, a to może dowodzić, iż eksploracja ma „dwie twarze”: (1) pozytywną, sprzyjającą rozwojowi i w rezultacie zmianie tożsamości (eksploracja adaptacyjna; w modelu Luyckxa i in.: eksploracja wszerej i eksploracja w głąb), oraz (2) ruminacyj-

na, dezadaptacyjną formę, wiążącą się z trudnościami z podejmowaniem zobowiązań, niepewnością co do zasadności podejmowanych zobowiązań i cechującą się tzw. tożsamościowym zamętem czy poczuciem zagubienia (Luyckx i in. 2008; zostało to potwierdzone także w badaniach polskich: Brzezińska i in., 2010). Silna eksploracja ruminacyjna może stanowić wskaźnik tego, że jednostka zмага się, i to mało skutecznie, z kryzysem opisywanym przez Roya Baumeistera i in. (1985) lub z niezdecydowaniem uwarunkowanym sytuacyjnie (ang. *indecision*), albo też jest przejawem stabilnej już w tym okresie życia (przełom adolescencji i wczesnej dorosłości) cechy osobowości (ang. *indecisiveness*). Jak pokazują wyniki badań wymienionych autorów, a także badań polskich (Brzezińska i in. 2010) – im wyższe natężenie eksploracji ruminacyjnej, tym słabsze są zobowiązania podjęte przez jednostkę i niższa identyfikacja z nimi.

Wraz z wyodrębnieniem się podejścia procesualnego w badaniach nad rozwojem tożsamości, w nowy sposób zaczęto również rozważać kwestię czynników warunkujących ten rozwój. Podkreślenie znaczenia procesów ewaluacji w kształtowaniu tożsamości wiązało się ze sformułowaniem postulatów podkreślających znaczenie zarówno czynników zewnętrznych – społeczno-kulturowych, jak i wewnętrznych – dyspozycji osobowościowych (Brzezińska, Czub, Hejmanowski i in., 2012), czy czynników emocjonalnych (Bosma, Kunnen, 2001).

W latach dziewięćdziesiątych XX w. zaczęto traktować emocje w kategoriach istotnych mechanizmów regulacji zachowania, mających znaczący udział również w procesie rozwoju tożsamości (Fogel, 1993; Haviland i in., 1994; M.D. Lewis, 1995; Magai, McFadden, 1995). Jedną z koncepcji wiążących emocje i tożsamość przedstawili Georgios Vleioras i Harke Bosma (2005). Autorzy ci zmienili wcześniej przyjmowany pogląd, iż poczucie zgodności między treścią zobowiązania a informacjami napływającymi ze środowiska stanowi potwierdzenie sensowności przyjętego zobowiązania i jest wystarczającym warunkiem jego stałości. Zamiast tego

uważają, iż czynnikiem decydującym o stałości bądź zmianach w zakresie zobowiązań jest rodzaj emocji, jakie powstają pod wpływem informacji napływających ze środowiska. Jeśli zgodność między podjętym zobowiązaniem a informacjami z zewnątrz wywołuje emocje pozytywne, to nie należy spodziewać się zmiany, jeśli jednak zgodność ta skutkuje emocjami negatywnymi, to zmiana w obrębie zobowiązań jest wysoce prawdopodobna.

Przykładem zgodności, która może wywołać negatywne emocje, jest sytuacja, kiedy jednostka przyjmująca podobne zobowiązania jak jej rodzice i akceptująca taką sytuację spostrzega, iż rówieśnicy mają zobowiązania odmienne od swoich rodziców i taka sytuacja też jest przez nich akceptowana, podobnie jak jest akceptowana przez ich rodziców. Vleioras i Bosma zakładają, iż w sytuacji, gdy obiekt pozytywnych emocji jest zbieżny ze zobowiązaniem lub kiedy obiekt negatywnych emocji jest względem zobowiązania rozbieżny, to nie należy oczekiwać zmiany zobowiązań. Jeśli jednak informacje zgodne ze zobowiązaniem wywołują negatywne emocje lub niezgodne z nim skutkują emocjami pozytywnymi, to zobowiązanie prawdopodobnie ulegnie zmianie. Zwykle oznacza to wzmocnienie eksploracji, która przy ubogich zasobach osobistych i/lub braku wystarczającej liczby czy odpowiedniego poziomu zróżnicowania ofert (afordancji) w otoczeniu może przybierać postać eksploracji ruminacyjnej. Proponowany przez Vleiorasa i Bosmę model zależności stanowi przykład koncepcji wskazującej na formatywną rolę emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych w procesie formowania się tożsamości.

MOTYWACYJNA WARTOŚĆ I REGULACJA EMOCJI WSTYDU W PROCESIE FORMOWANIA SIĘ TOŻSAMOŚCI

Analizując możliwości wykorzystania koncepcji wstydu do wyjaśniania mechanizmów rozwoju tożsamości, warto skupić się przede wszystkim na motywacyjnej wartości tej emocji. Niezależnie od różnic w obrębie teo-

rii, wstyd jest uznawany za jedną z emocji samooceniających (ang. *self-evaluative*). Oznacza to, iż przeżywanie wstydu związane jest z negatywną oceną własnego Ja. Za naturalnie związane ze wstydem można uznać dwie tendencje motywacyjne: chęć pozbycia się nieprzyjemnego stanu emocjonalnego oraz tendencję do zapobiegania przeżywaniu podobnego stanu, czyli wstydu, w przyszłości.

Właśnie z powodu swej wartości motywacyjnej wstyd może mieć wpływ na przebieg procesów kształtowania tożsamości. Jeśli za centralny proces w rozwoju tożsamości uznać identyfikację z podjętym zobowiązaniem, to założenie o udziale procesów i emocji samooceniających w jej rozwoju wydaje się w pełni uzasadnione. Jak zakładają bowiem badacze rozwoju tożsamości, zarówno na etapach selekcji i wyboru określonych ofert działania, ról społecznych, poglądów czy przekonań, jak i podczas ich wypróbowywania w działaniu w toku różnych interakcji społecznych oraz ostatecznego uznania i przyjęcia ich za swoje, nieustannie odnoszenie się zarówno do własnych standardów oceny, jak i standardów otoczenia stanowi integralny element tych procesów (Grotevant, 1987).

Wstyd jako emocja samooceniająca jest zatem zaangażowany w te kluczowe dla rozwoju tożsamości procesy oceny aktywności jednostki w odniesieniu do standardów, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Badacze zwracają uwagę na różne aspekty stale przeplatających się procesów oceniania i dopasowywania zobowiązań jednostki do wewnętrznych i zewnętrznych standardów ich ewaluacji. Jennifer Kerpelman i in. (1997; por.: Adams, Marshall, 1996) podkreślają rolę, jaką w przebiegu formowania tożsamości odgrywają informacje i oceny płynące ze strony „znaczących innych” (rodzice, nauczyciele, przyjaciele, partnerzy życiowi, małżonkowie). Jeśli postrzeganie własnej osoby jest zgodne z informacjami płynącymi z ich strony (zgodność aktualnego statusu tożsamości i informacji zwrotnej pochodzącej od znaczącego innego), eksploracja utrzymuje się na niskim poziomie. Jeśli natomiast dochodzi do rozbieżności, możliwe jest podjęcie przez jednostkę

działań nastawionych na zmianę tożsamości poprzez intensyfikację eksploracji. Porównywanie siebie ze standardami zewnętrznymi lub oczekiwaniami ze strony znaczących innych jest szczególnie mocno zaangażowane w proces formowania tożsamości młodych osób z różnymi rodzajami ograniczeń sprawności (por. polskie badania Brzezińska, Czub, Czub i in., 2012; Piotrowski, 2012).

O ile Jennifer Kerpelman i in. (1997) oraz Gerald Adams i Sheila Marshall (1996) podkreślają szczególną wagę społecznego otoczenia jednostki, relacji z osobami bliskimi i standardów ewaluacji ulokowanych poza nią, o tyle Alan Waterman (1990, 1992) zwraca uwagę na subiektywnie odczuwaną satysfakcję i stopień, w jakim dotąd uformowana tożsamość pozwala jednostce – w jej odczuciu – na realizację indywidualnych projektów działania zgodnie z własnymi standardami, a tym samym pozwala na odnalezienie i utrzymanie właściwego według niej kierunku w życiu.

Jednak zarówno w przypadku, gdy formowanie tożsamości rozpatrywane jest z perspektywy standardów i oczekiwań formułowanych przez otoczenie jednostki, jak i wtedy, gdy podkreśla się wewnętrzne motywy i standardy kierujące budowaniem tożsamości, zwraca się uwagę (por. Grotevant, 1987), że poziom satysfakcji z uformowanej tożsamości jest powiązany przede wszystkim z natężeniem eksploracji (gdy satysfakcja ta jest niska, eksploracja utrzymuje się na wysokim poziomie). Gdy natomiast jednostka silnie identyfikuje się z podjętymi zobowiązaniami, tendencja do eksplorowania maleje, a tożsamość ulega stabilizacji (Bosma, Kunnen, 2001).

Można więc założyć, iż wynikające z motywacyjnej wartości wstydu dążenie do minimalizowania doświadczania tej emocji skutkuje działaniami, które mają wpływ zarówno na intensywność i kierunek procesów eksploracji, jak i trwałość, siłę oraz treść podejmowanych przez jednostkę zobowiązań.

Zmienną wyjaśniającą związku wstydu z przebiegiem procesów rozwoju tożsamości nie jest jednak tylko samo nasilenie skłonności do wstydu (wstyd jako dyspozycja osobowościowa) czy siła aktualnie przeżywanych

emocji wstydu (wstyd jako stan). Związek wstydu z przebiegiem procesów rozwoju tożsamości jest zapośredniczony przez ważną grupę kompetencji emocjonalno-społecznych, kształtujących się już od najwcześniejszego dzieciństwa, a mianowicie kompetencji regulacji emocji (Schore, 1994; Sroufe, 1997), z wyróżnieniem kompetencji w zakresie regulacji wstydu (H.B. Lewis, 1971; Nathanson, 1992; M. Lewis, 1992).

Optymalne warunki dla prawidłowego przebiegu procesów rozwoju tożsamości tworzy korzystanie z adaptacyjnych strategii regulacji wstydu, zarówno proaktywnych, jak i reaktywnych. Można założyć, iż w takich warunkach doświadczanie wstydu odgrywa istotną konstruktywną rolę w rozwoju tożsamości, głównie dzięki temu, iż zapewnia respektowanie przez jednostkę społecznych kryteriów akceptacji (Gilbert, 2007). Zakłócającego wpływu wstydu na rozwój tożsamości można się natomiast spodziewać w sytuacji stosowania proaktywnych i reaktywnych nieadaptacyjnych strategii regulacji. Korzystanie z tego rodzaju strategii może utrudniać tworzenie i podtrzymywanie pozytywnych relacji społecznych, jak to się dzieje np. w przypadku eksternalizacji odpowiedzialności (Stuewig i in., 2010) czy substytucji wstydu przez gniew (H.B. Lewis, 1971; M. Lewis, 1992).

Zgodnie z ujęciem neoeriksonowskim, proces formowania się tożsamości jednostki dokonuje się we wzajemnych, zazębiających się relacjach jednostki z jej społecznym otoczeniem, a celem tego procesu rozwojowego jest nie tylko ustabilizowanie obrazu siebie jednostki, ale również wypracowanie takich strategii adaptacji, jakie zapewnią jej społeczną akceptację stosowanych sposobów realizacji wybranych przez nią zobowiązań (Erikson, 1968; Kroger, Marcia, 2011). Można więc przewidywać, iż częste stosowanie takich dezadaptacyjnych strategii regulacji wstydu, jak przenoszenie na innych odpowiedzialności za własne niepowodzenia, nierzadko prowadzące do podejmowania zachowań agresywnych (por. wyniki badań Stuewig i in., 2010), jak też zastępowanie wstydu przez gniew może stanowić istotny czynnik zakłó-

cający prawidłowy przebieg rozwoju tożsamości.

Odwołując się do koncepcji Koena Luyckxa i in. (2008), można oczekiwać, iż kombinacja wysokiej skłonności do wstydu i stosowania dezadaptacyjnych strategii regulacji tej emocji będzie związana z wysokim poziomem eksploracji, szczególnie ruminacyjnej, oraz z niskimi wynikami na wymiarach zobowiązania, szczególnie identyfikacji ze zobowiązaniem. Osoby z silną skłonnością do wstydu, które nie zdołały wypracować w okresie dzieciństwa i adolescencji adaptacyjnych strategii regulacji wstydu, mogą być szczególnie wrażliwe (nawet nadwrażliwe) na społeczną ocenę swoich działań, jak też nadmiernie krytyczne wobec siebie (Cutting, Dunn, 2002; Lagattuta, Thompson, 2007). Takie założenia pośrednio potwierdzają wyniki polskich badań (Brzezińska i in., 2010), w których wykazano, że reaktywność emocjonalna (wymiar temperamentu, por. Strelau, Zawadzki, 2008), a więc predyspozycja do reagowania silnymi emocjami w szerokim zakresie sytuacji, wiąże się przede wszystkim z silnym zaangażowaniem w działania eksploracyjne, zarówno adaptacyjne (wszerz i w głąb), jak i dezadaptacyjne (eksploracja ruminacyjna).

Można więc także założyć, iż umiarkowany, a być może nawet wysoki poziom skłonności do wstydu, w zestawieniu z wykształceniem skutecznych adaptacyjnych strategii regulacji emocji, w tym wstydu, pozwala na konstruktywne wykorzystanie doświadczeń wstydu, zarówno na etapach eksploracji i selekcji zobowiązań, jak i, co wydaje się szczególnie ważne, w procesach angażowania się i identyfikowania ze zobowiązaniami. Zdolność do adaptacyjnej regulacji wstydu może być więc traktowana jako czynnik ochronny, zabezpieczający przed nadmiernym lękiem przed oceną ze strony innych oraz przed nadmiernym samokrytycyzmem.

Ponadto można się spodziewać, iż w takich warunkach (umiarkowany/wysoki poziom skłonności do wstydu oraz sprawność w stosowaniu adaptacyjnych strategii regulacji emocji) łatwiejsze będzie nie tylko uzyskanie akceptacji zewnętrznej, ale i przyjęcie

czy zgoda na brak tej akceptacji, szczególnie ze strony znaczących innych (o ile będzie to czasowa, a nie trwała nieakceptacja związana ze szczególnymi sytuacjami, np. z wysoce ryzykownymi dla zdrowia czy życia zachowaniami eksploracyjnymi). Łatwiejsze będzie także znoszenie niskiej samoakceptacji czy nawet chwilowego jej braku w szczególnych okolicznościach i wypróbowywanych (eksplorowanych) rolach. A to wszystko powinno zwiększać szansę na skuteczne zrealizowanie etapu pełnej identyfikacji ze zobowiązaniem.

TEORIA SYSTEMÓW DYNAMICZNYCH W BADANIACH ROZWOJU TOŻSAMOŚCI

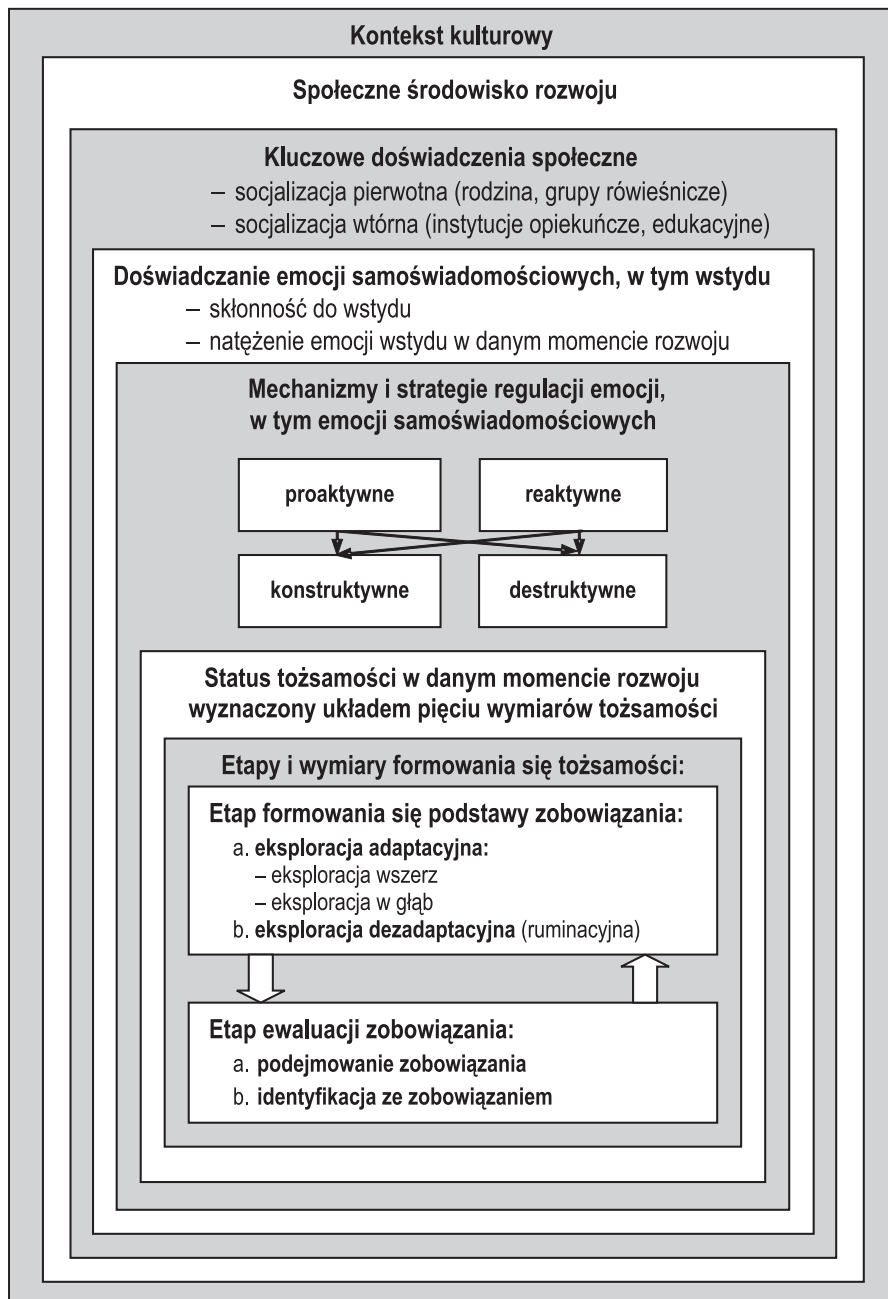
Najbardziej obiecującą perspektywą, pozwalającą na prowadzenie kompleksowych badań dotyczących rozwoju tożsamości i jego uwarunkowań, jest coraz częściej wykorzystywana w psychologii koncepcja systemów dynamicznych (Abraham, 1990; Smith, Thelen, 2003; Thelen, 2005; Van Geert, 1994; Fogel i in., 2008; Kunnen, 2012). W kategoriach tej koncepcji rozwijająca i zmieniająca się tożsamość wraz z wszystkimi uwarunkowaniami wewnętrznymi (podmiotowymi) i zewnętrznymi (środowiskowymi, także sytuacyjnymi) może zostać potraktowana właśnie jako wielopoziomowy, złożony system dynamiczny, w skład którego wchodzi szereg wzajemnie powiązanych z sobą subsystemów i w ich ramach wzajemnie z sobą powiązanych elementów. Zakres i rodzaj elementów systemu, które brane są pod uwagę, w każdym przypadku pozostaje sprawą wyboru i decyzji badacza. Systemy nie istnieją obiektywnie, więc aby mogły stać się przedmiotem badania, muszą zostać wcześniej zdefiniowane (Kunnen, van Geert, 2012).

Zgodnie z tym, na „dynamiczny system tożsamości”, zdaniem autorów tego artykułu, składa się, przede wszystkim, pięć pozostających we wzajemnych z sobą interakcjach wymiarów: eksploracja wszerz, eksploracja w głąb, podejmowanie zobowiązań, identyfikacja ze zobowiązaniami oraz eksploracja ru-

minacyjna. Tożsamość jako system dynamiczny jest jednak czymś więcej niż każdy z tych wymiarów z osobna lub prosta ich konfiguracja w postaci profilu. Nie jest też prostą ich sumą. Dynamicznie zmieniająca się tożsamość może być rozumiana raczej jako rezultat albo „produkt” licznych interakcji zachodzących między elementami składowymi całego systemu.

Owym głównym „produktem” jest status tożsamości, określane na podstawie specyficznej dla każdej osoby konfiguracji wymiarów tożsamości, a zgodnie z podstawowym założeniem myślenia dynamiczno-systemowego, gdy zmienia się napięcie poszczególnych wymiarów, zmieniają się związki między nimi, zatem zmianie ulega też status tożsamości. Kolejne kręgi składowych dynamicznego systemu tożsamości tworzą doświadczanie wstydu i innych emocji samoświadomościowych oraz mechanizmy regulacji emocji, w tym mechanizmy regulacji wstydu. Najszerszy krąg dotyczy zewnętrznego środowiska jednostki, w szczególności jej środowiska społecznego, ujmowanego jako źródło ofert działania oraz – w jeszcze szerszej perspektywie – kontekstu kulturowego (por. model zaprezentowany na rycinie 1). Zakłada się, iż wszystkie wyróżnione elementy systemu tożsamości wzajemnie na siebie oddziałują w ramach danego poziomu oraz między poziomami i potencjalnie każdy z nich może ulegać zmianie pod wpływem tych interakcji, ale także sam może być źródłem zmiany całego systemu.

Ogromną zaletą teorii systemów dynamicznych jest łatwość rozszerzania i modyfikowania zestawu składowych definiujących system. Zastosowanie tego podejścia w badaniach tożsamości pozwala ujmować bardzo różne czynniki zaangażowane w jej rozwój – na przykład mechanizmy poznawcze, emocjonalne, czynniki środowiskowe czy mechanizmy fizjologiczne – i traktować je jako złożoną sieć pozostających w ciągłej interakcji elementów, których wzajemne relacje mogą się zmieniać w czasie (Bosma, Kunnen, 2001) lub pod wpływem nowych okoliczności, np. w związku ze zmianami ekonomicz-



Rycina 1. Model uwarunkowań formowania się tożsamości według teorii systemów dynamicznych
Źródło: opracowanie własne

mi utrudniającymi przejście młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy (Brzezińska, Czub, Czub i in., 2012; Piotrowski, Brzezińska, 2011), albo pod wpływem nagłych zdarzeń nienormatywnych.

Badanie wzajemnych związków zachodzących między różnymi grupami czynników, istotnych dla procesu kształtowania się tożsamości, wymaga wypracowania nowych strategii i metod badawczych. Wymaga też tworzenia nowego zaplecza teoretycznego, które umożliwi zintegrowanie wiedzy rozwijanej do tej pory w ramach odrębnych subdyscyplin w psychologii, jak też poza psychologią (Kunnen, 2012). Przyjęcie koncepcji systemów dynamicznych jako nadrzędnej perspektywy teoretycznej w badaniach nad przebiegiem procesu rozwoju tożsamości wydaje się rozwiązaniem, które zapewnia optymalne warunki dla integrowania danych dotyczących wieloaspektowych uwarunkowań tego procesu oraz może pozwolić na ujawnienie złożonych, często nieliniowych zależności zachodzących między nimi.

KONKLUZJA

W badaniach nad procesem formowania się tożsamości prowadzonych w paradygmacie neoeriksonowskim zidentyfikowano już wiele czynników, zarówno wewnętrznych, biologicznych i psychologicznych, jak i zewnętrznych, społecznych i kulturowych, które są powiązane z tym procesem (Galambos, Leadbeater, 2000; Schwartz, 2005). Jak dotąd nie podejmowano jednak systematycznych badań empirycznych, które dotyczyłyby znaczenia emocji samoświadomościowych oraz roli mechanizmów regulacji emocji w procesie rozwoju czy zmiany tożsamości. W pracach teoretyków wstydu, takich jak Helen Lynd

(1958), Gershen Kaufman (1989), Andrew Morrison (1989), Daniel Nathanson (1992) czy James Macdonald (1998), można odnaleźć wiele sugestii na temat związków między wstydem a tożsamością, które, łącznie z przytoczoną wyżej argumentacją, zdają się stanowić dobre uzasadnienie dla podjęcia badań empirycznych w tym właśnie zakresie.

Analizowanie wzajemnych powiązań między pięciowymiarowym konstruktem tożsamości w ujęciu Koena Luyckxa i jego współpracowników a wymiarami wstydu i regulacji emocji oraz uchwycenie dynamicznych zmian, jakie mogą występować w obrębie tego zbioru zależności w czasie, wymaga odpowiedniego dostosowania aparatury teoretycznej, która pozwoliłaby na opisanie tego niezwykle złożonego systemu wzajemnych relacji i źródeł zmian. Narzędziem, które daje takie możliwości, wydaje się rozwijana współcześnie i coraz częściej wykorzystywana w badaniach rozwojowych koncepcja systemów dynamicznych (por. Fogel i in., 2008; Kunnen, 2012).

Najważniejszą zaletą tego podejścia jest to, iż pozwala opisać i wyjaśnić sieć złożonych wzajemnych powiązań, zachodzących między wieloma czynnikami działającymi równocześnie, których wartość oraz siła oddziaływania na badane zjawisko mogą dodatkowo zmieniać się w czasie. Można się spodziewać, że ujęcie w kategoriach teorii systemów dynamicznych powiązań między składowymi tożsamości, wymiarami regulacji emocji oraz nasileniem skłonności do doświadczania wstydu, i to w powiązaniu z czynnikami społeczno-kulturowymi, pozwoli na uzyskanie bardziej precyzyjnego i trafnego obrazu wzajemnych zależności między tymi zmiennymi, a więc pozwoli odpowiedzieć na pytanie o mechanizmy formowania się i zmiany tożsamości jednostki.

PRZYPIIS

¹ Artykuł przygotowany w ramach projektu badawczego NCN OPUS 2 nr rejestracyjny 2011/03/B/HS6/01884 na lata 2012–2015 pt.: Mechanizmy formowania się tożsamości w okresie przejścia z adolescencji do dorosłości: regulacyjna rola emocji samoświadomościowych.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham F.D. (1990), *A visual introduction to dynamical systems theory for psychology*. Santa Cruz: Aerial Press.
- Ackerman B., Abe J., Izard C. (1998), Differential emotions theory and emotional development: mindful of modularity [w:] M. Mascolo, S. Griffin (red.), *What develops in emotional development?*, 85–106. New York: Plenum Press.
- Adams G.R., Marshall S.K. (1996), A developmental social psychology of identity: understanding the person -in-context. *Journal of Adolescence*, 19, 429–442.
- Andrews B. (1998), Methodological and definitional issues in shame research [w:] P. Gilbert, B. Andrews (red.), *Shame. Interpersonal behavior, psychopathology, and culture*, 39–54. New York: Oxford University Press.
- Bagozzi R.P., Verbecke W., Gavino J.C. Jr. (2003), Culture moderates the self-regulation of shame and its effects on performance: the case of salespersons in the Netherlands and the Philippines. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 219–233.
- Barrett K. (1995), A functionalist approach to shame and guilt [w:] J. Tangney, K. Fisher (red.), *Self-conscious emotions. The psychology of shame, guilt, embarrassment and pride*, 25–63. New York: The Guilford Press.
- Baumeister R.F., Shapiro J.P., Tice D.M. (1985), Two kinds of identity crisis. *Journal of Personality*, 53 (3), 407–424.
- Bosma H.A., Kunnen, S.E. (2001), Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39–66.
- Brzezińska A.I., Czub T., Czub M., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2012), Postponed or delayed adulthood? [w:] E. Nowak, D. Schrader, B. Zizek (red.), *Educating competencies for democracy*, 135–157. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Brzezińska A.I., Czub T., Hejmanowski Sz., Kaczan R., Piotrowski K., Rękosiewicz M. (2012), The determinants of identity formation during the transition from adolescence to adulthood. *Culture and Education*, 5, 5–31.
- Brzezińska A.I., Czub T., Nowotnik A., Rękosiewicz M. (2012), Supporting Polish youth into adulthood. Discussion on the margins of the youth of 2011 report. *Culture and Education*, 5, 248–262.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K., Garbarek-Sawicka E., Karowska K., Muszyńska K. (2010), Wymiary tożsamości a ich podmiotowe i kontekstowe korelaty. *Studia Psychologiczne*, 49 (1), 81–93.
- Cutting A.L., Dunn J. (2002), The cost of understanding other people: social cognition predicts young children's sensitivity to criticism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 849–860.
- Damasio A.R. (2010), *Self comes to mind: constructing the conscious mind*. New York: Pantheon Books.
- Erikson E.H. (1950), *Childhood and society*. New York: W.W. Norton.
- Erikson E.H. (1968), *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton.
- Erikson E.H. (1982), *The life cycle completed*. New York: W.W. Norton.
- Fessler D. (2007), From appeasement to conformity: evolutionary and cultural perspectives on shame, competition, and cooperation [w:] J. Tracy, R. Robins, J. Tangney (red.), *The self-conscious emotions. Theory and research*, 174–193. New York: The Guilford Press.
- Fogel A. (1993), *Developing through relationships: origins of communication, self, and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Fogel A., King B., Shanker S. (red.) (2008), *Human development in the twenty-first century. Visionary ideas from systems scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galambos N.L., Leadbeater B.J. (2000), Trends in adolescent research for the new millennium. *International Journal of Behavioral Development*, 24 (3), 289–294.
- Gilbert P. (2007), The evolution of shame as marker for relationship security [w:] J. Tracy, R. Robins, J. Tangney (red.), *The self-conscious emotions. Theory and research*, 283–309. New York: The Guilford Press.
- Goetz J., Keltner D. (2007), Shifting meanings of self-conscious emotions across cultures: a social-functional approach [w:] J. Tracy, R. Robins, J. Tangney (red.), *The self-conscious emotions. Theory and research*, 153–173. New York: The Guilford Press.

- Gross J. (1998), The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2 (3), 271–299.
- Grotevant H.D. (1987), Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203–222.
- Gupta S., Rosenthal M., Mancini A., Chaevens J., Lynch T. (2008), Emotion regulation skills mediate the effects of shame on eating disorder symptoms in women. *Eating Disorders*, 16, 405–417.
- Harder D. (1995), Shame and guilt assessment and relationships of shame and guilt proneness to psychopathology [w:] J. Tangney, K. Fischer (red.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*, 368–392. New York: The Guilford Press.
- Haviland J., Davidson R., Ruetsch C., Gebelt J., Lancelot C. (1994), The place of emotion in identity. *Journal of Research in Adolescence*, 4, 503–518.
- Herman J. (2011), Posttraumatic stress disorder as shame disorder [w:] R. Dearing, J. Tangney (red.), *Shame in the therapy hour*, 261–276. Washington: American Psychological Association.
- Izard C. (1977), *Human emotions*. New York: Plenum Press.
- Kaufman G. (1989), *Psychology of shame*. New York: Springer.
- Kerpelman J.L., Pittman J.F., Lamke L.K. (1997), Toward a microprocess perspective on adolescent identity development: an identity control theory approach. *Journal of Adolescent Research*, 12, 325–346.
- Kidwell J.S., Dunham R.M., Bacho R.A., Pastorino E., Portes P.R. (1995), Adolescent identity exploration: a test of Erikson's theory of transitional crisis. *Adolescence*, 30, 785–793.
- Kroger J., Marcia J.E. (2011), The identity statuses: origins, meanings, and interpretations [w:] S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles (red.), *Handbook of identity theory and research*, 31–53. New York: Springer.
- Kunnen S. (red.) (2012), *A dynamic systems approach to adolescent development*. New York: Psychology Press.
- Kunnen S., van Geert P. (2012), General characteristic of a dynamic systems approach [w:] S. Kunnen, P. van Geert (red.), *A dynamic systems approach to adolescent development*, 15–34. New York: Psychology Press.
- Lagattuta K., Thompson R. (2007), Development of self-conscious emotions: cognitive processes and social influences [w:] J. Tracy, R. Robins, J. Tangney (red.), *The self-conscious emotions. Theory and research*, 91–113. New York: The Guilford Press.
- LeDoux J. (1998), *The emotional brain*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- LeDoux J.E. (2000), Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155–184.
- Lewis H.B. (1971), *Shame and guilt in neurosis*. New York: International University Press.
- Lewis M. (1992), *Shame. The exposed self*. New York: The Free Press.
- Lewis M. (2008), The emergence of human emotions [w:] M. Lewis, J. Haviland-Jones, L. Barrett (red.), *Handbook of emotions*, 304–319. New York: The Guilford Press.
- Lewis M., Sullivan M., Stanger C., Weiss M. (1989), Self development and self-conscious emotions. *Child Development*, 60, 146–156.
- Lewis M.D. (1995), Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths. *Human Development*, 38, 71–102.
- Luyckx K., Goossens L., Soenens B. (2006), A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366–380.
- Luyckx K., Goossens L., Soenens B., Beyers W. (2006), Unpacking commitment and exploration: validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361–378.
- Luyckx K., Goossens L., Soenens B., Beyers W., Vansteenkiste M. (2005), Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (6), 605–618.
- Luyckx K., Schwartz S.J., Berzonsky M.D., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. (2008), Capturing ruminative exploration: extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58–82.
- Luyckx K., Soenens B., Goossens L. (2006), The personality-identity interplay in emerging adult women: convergent findings from complementary analysis. *European Journal of Personality*, 20, 195–215.

- Lynd H.M. (1958), *On shame and search for identity*. New York: John Wiley & Sons.
- Macdonald J. (1998), Disclosing shame [w:] P. Gilbert, B. Andrews (red.), *Shame. Interpersonal behavior, psychopathology, and culture*, 141–157. New York: Oxford University Press.
- Magai C., McFadden S. (1995), *The role of emotions in social and personality development: history, theory, and research*. New York: Plenum Press.
- Marcia J.E. (1964), *Determination and construct validity of ego identity status*. Ohio State University; unpublished doctoral dissertation.
- Marcia J.E. (1966), Development and validation of ego – identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551–558.
- Morrison A. (1989), *Shame: The underside of narcissism*. Hillsdale, N.J.: Analytic Press.
- Nathanson D. (1992), *Shame and pride: affect, sex and the birth of self*. New York: W.W. Norton.
- Orth U., Robins R.W., Soto C.J. (2010), Tracking the trajectory of shame, guilt, and pride across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99 (6), 1061–1071.
- Phelps E.A. (2005), The interaction of emotion and cognition: insights from studies of the human amygdala [w:] L.F. Barrett, P.M. Niedenthal, P. Winkielman (red.), *Emotion and consciousness*, 51–66. New York, London: The Guilford Press.
- Phelps E.A., O'Connor K.J., Gatenby J.C., Gore J.C., Grillon C., Davis M. (2001), Activation of the left amygdala to a cognitive representation of fear. *Nature Neuroscience*, 4 (4), 437–441.
- Pinot-Gouveia J., Matos M. (2011), Can shame memories become a key to identity? The centrality of shame memories predicts psychopathology. *Applied Cognitive Psychology*, 25, 281–290.
- Piotrowski K. (2012), *Formowanie się tożsamości w okresie wkraczania w dorosłość. Analiza porównawcza młodzieży sprawnej i z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, niepublikowany maszynopis rozprawy doktorskiej.
- Piotrowski K., Brzezińska A.I. (2011), Identity, self-sufficiency and disability in the context of educational and vocational activity. *Polish Psychological Bulletin*, 3 (42), 160–168.
- Schore A. (1994), *Affect regulation and the origin of the self*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schwartz S.J. (2005), A new identity for identity research: recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research*, 20 (3), 293–308.
- Smith L.B., Thelen E. (2003), Development as a dynamic system. *Trends in Cognitive Science*, 8 (7), 343–348.
- Sroufe L.A. (1997), *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strelau J., Zawadzki B. (2008), Psychologia różnic indywidualnych [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 1, 765–846. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stuewig J., Tangney J., Heigel C., Harty L., McCloskey M. (2010), Shaming, blaming, and maiming: functional links among the moral emotions, externalization of blame and aggression. *Journal of Research in Personality*, 44, 91–102.
- Tangney J. (1991), Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 598–607.
- Tangney J. (1993), Shame and guilt [w:] C.G. Costello (red.), *Symptoms of depression*, 161–180. New York: Wiley.
- Tangney J. (1994), The mixed legacy of the super-ego: Adaptive and maladaptive aspects of shame and guilt [w:] J.M. Masling, R.E. Bornstein (red.), *Empirical perspectives on object relations theory*, 1–28. Washington: American Psychological Association.
- Tangney J. (1995), Shame and guilt in interpersonal relationships [w:] J. Tangney, K. Fischer (red.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*, 114–139. New York: The Guilford Press.
- Tangney J., Burggraf S., Wagner E. (1995), Shame-proneness, guilt-proneness, and psychological symptoms [w:] J. Tangney, K. Fischer (red.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*, 343–367. New York: The Guilford Press.
- Tangney J., Dearing R. (2002), *Shame and guilt*. New York: The Guilford Press.

- Tangney J., Dearing R., Wagner E., Gramzow R. (2000), *The Test of Self-Conscious Affect-3 (TOSCA-3)*. Fairfax: George Mason University.
- Tangney J., Stuewig J. (2004), A moral emotional perspective on evil persons and evil deeds [w:] A.G. Miller (red.), *The social psychology of good and evil*, 327–355. New York: The Guilford Press.
- Tangney J., Wagner E., Fletcher C., Gramzow R. (1992), Shamed into anger?: the relation of shame and guilt to anger and self-reported aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 669–675.
- Tangney J., Wagner E., Gramzow R. (1989), *The Test of Self-Conscious Affect (TOSCA)*. Fairfax: George Mason University.
- Tangney J., Wagner E., Gramzow R. (1992), Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 103, 469–478.
- Thelen E. (2005), Dynamic systems theory and the complexity of change. *Psychoanalytic Dialogues*, 15 (2), 255–283.
- Tomkins S.S. (1963), *Affect, imagery, consciousness. Vol. II: The negative affects*. New York: Springer.
- Tracy J., Robins R. (2007), The self in self-conscious emotions: a cognitive appraisal approach [w:] J. Tracy, R. Robins, J. Tangney (red.), *The self-conscious emotions. Theory and research*, 3–20. New York: The Guilford Press.
- Van Geert P.L.C. (1994), *Dynamic systems of development: change between complexity and chaos*. New York: Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf.
- Vleioras G., Bosma H.A. (2005), Predicting change in relational identity commitments: exploration and emotions. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5 (1), 35–56.
- Waterman A.S. (1990), Personal expressiveness: philosophical and psychological foundations. *Journal of Mind and Behavior*, 11, 47–74.
- Waterman A.S. (1992), Identity as an aspect of optimal psychological functioning [w:] G.R. Adams, T.P. Gullotta, R. Montemayor (red.), *Adolescent identity formation: advances in adolescent development*, 50–72. Newbury Park: Sage.



II. RAPORTY Z BADAŃ



ELŻBIETA NAPORA

Instytut Filozofii, Socjologii i Psychologii,
Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa
Institute of Philosophy, Sociology and Psychology,
Jan Długosz Academy, Częstochowa
e-mail: elnapora@poczta.onet.pl

Komunikowanie się matek z dorastającymi dziećmi w rodzinach o różnej strukturze: perspektywa dorastającego¹

The communication between the mother and the child from
the adolescent's point of view in families of different structures

Abstract. The aim of this study was to measure the quality of the relationship between the mother and the adolescent in a complete and incomplete family, expressed as a way of communication. The study was not expected to reveal differences in the assessment of communication between the mothers in complete families and those from incomplete families but it was suspected that communication depends on the sex and age of the adolescent. Communication with the mother was rated by 148 adolescents from families with both parents and 237 adolescents reared by single mothers. The method which was used was the Parent-Adolescent Communication Scale (PACS). The *U* Mann-Whitney Test showed that communication with single mothers is just as satisfying as communication with mothers – showed that positive adolescent communication does not depend on age, while difficulties in communication are the most intense in middle adolescence (15–16 years). In sons, this correlation is stronger than in daughters.

Key words: communication, gender, adolescent, family structure

Słowa kluczowe: komunikacja, płeć, adolescencja, struktura rodziny

WPROWADZENIE

Polska literatura naukowa poświęcona samotnemu rodzicielstwu akcentuje negatywne skutki tego zjawiska w zakresie rozwoju dziecka. Mniejsza zasobność materialna rodzin niepełnych czyni trudniejszą sytuację samotnego rodzica, który w rezultacie staje się rodzicem mniej efektywnym (Barajas, 2011; Elder i in., 1995; McLoyd, 1990). Józefa Pielkowska (1983) powiązała ten stan z trudnościami wychowawczymi i z przemocą w rodzinie;

Bogusława Lachowska (1998, s. 31) – z sięganiem przez adolescentów po używki, a jeszcze inni – z zaburzeniem procesu socjalizacji nastolatka (Pasternack, Peres, 1986). Polskie badania porównujące rodziny pełne z rodzinami samotnych matek wykazały, że te pierwsze charakteryzują się lepszym psychospołecznym funkcjonowaniem (Adamczuk, 1988; Matyjas, 1992). Obserwacje zagraniczne przynosiły w większości podobne wyniki. Pokazują one, że dorastające dzieci jako grupa, dla której jakość relacji w rodzinie jest wyjątko-

wo ważna, uzyskują niższe wyniki w nauce, jeśli wychowywane są w rodzinach niepełnych (Garg i in., 2007). Występuje wśród nich większa przestępczość (Buzi i in., 2007), charakteryzują się obniżonym nastrojem (Amato, Keith, 1991), częściej sięgają po narkotyki (Mandara, Murray, 2006).

Problem psychospołecznego funkcjonowania rodzin niepełnych staje się coraz ważniejszy w Polsce. Dane pochodzące ze spisów powszechnych z 2002 roku (GUS, 2007) oraz z 2011 roku (Rocznik Demograficzny, 2012, s. 241) pokazują, że w tym okresie nastąpił gwałtowny wzrost liczby rodzin niepełnych – z 19.4 do 21.1%. W 2011 roku samotne matki stanowiły ponad dwie trzecie rodzin niepełnych i w dalszym ciągu obserwuje się ich przyrost (Stańczak, 2012).

Dane te mają tendencję wzrostową, a model rodzin samotnych matek jest coraz częściej spotykany (Stochmiątek, 2003; Tucholska, 1989). Stąd zjawisko samotnego rodzicielstwa zasługuje na ponowną, głęboką i kompleksową analizę. Szczególnie że niektórym badaczom udało się pokazać, iż istnieją aspekty, pod względem których rodziny samotnych matek i rodziny pełne nie różnią się i w wielu przypadkach rodzina niepełna jest równie wartościowa dla rozwoju dziecka jak pełna (Hurtes, Allen, 2001; Warshak, Santrock, 1983). Henry Ricciuti (1999), badając dzieci w wieku 7 i 8 lat wychowywane przez samotnych rodziców, pokazał, że monorodzicielstwo nie ma żadnego wpływu na ich szkolne niepowodzenia czy sukcesy. Prowadzone przez Elżbietę Naporę (2005) badania popularności dzieci wśród rówieśników w wieku 11–13 lat pochodzących z rodzin samotnych matek wykazały, że nie różnią się one od dzieci z rodzin pełnych. Dane te przekonują, że o popularności dziecka w grupie nie decyduje struktura rodziny.

Niektóre studia empiryczne dotyczące wpływu rozpadu rodziny na kształtowanie obrazu siebie u młodzieży nie potwierdzają opinii o jego negatywnym oddziaływaniu na dzieci wychowywane w rodzinach niepełnych (Berg, Kelly, 1979). Podobne wyniki uzyskano, porównując dorastających chłopców wychowywanych w rodzinach roz-

bitych i pełnych. W tym wypadku również nie stwierdzono negatywnego wpływu rozvodu rodziców na ich rozwój (Grossman i in., 1980 za: Tucholska, 1989). Badacze odnotowali, że młodzież z rodzin konfliktowych ma niższą samoocenę oraz wyższy poziom niepokoju niezależnie od tego, czy rodzice rozwiedli się czy pozostają w związku (Slater, Haber, 1984).

David Mechanic i Stephen Hansell (1989) udowodnili, że adolescenti z rodzin pełnych, w których występuje konflikt między rodzicami, charakteryzują się gorszym dobrostanem niż ci, którzy pochodzą z rodzin, w których doszło do rozvodu. Wyniki, które uzyskała Susan Jekielek (1998) idą dalej, sugerując wręcz pozytywny wpływ rozvodu na rozwój adolescenta w przypadku konfliktu między rodzicami. Biorąc pod uwagę wpływ rozvodu na dobro dzieci, stwierdzono, że jego pozytywne skutki w rodzinach konfliktowych są odczuwalne w okresie wczesnej dorosłości. Jest to korzystniejsze w porównaniu z sytuacją, gdy rodzice pozostają w konfliktowym związku małżeńskim (Amato i in., 1995).

Wyniki badań ujawniają, że 29% matek z rodzin pełnych i 3,1% matek samotnych przyznało się do stosowania kar cielesnych wobec swoich dzieci (Łukasik, 2001, s. 50). Ponadto badania nad rodziną niepełną pokazały, że matki samotne, które wysoko oceniają swoje kompetencje wychowawcze, mają jednocześnie wspólne zainteresowania z dzieckiem i dłużej z nim przebywają (Pietrzyk, Nowicka, 2005).

Powyższa analiza literatury naukowej nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy rodzina niepełna może zapewnić równie dobre warunki wychowawcze jak rodzina z obojgiem rodziców. Wydaje się, iż w rodzinach, w których konflikt między rodzicami jest destrukcyjny dla potomstwa, nieobecność jednej ze stron konfliktu przynosi raczej korzyści niż szkodę. Samotne rodzicielstwo ogólnie ma jednak negatywny wpływ na rozwój dzieci. Trudno byłoby więc na podstawie powyższych prac badawczych wyjaśnić, dlaczego wiele publikowanych wyników wskazuje, że przeważająca liczba dzieci pochodzących

z rodzin niepełnych odnosi sukcesy w życiu zawodowym i osobistym (Demo, Acock, 1996; Kleist, 1999; Sigle-Rushton, McLanahan, 2004). Konieczne stało się więc stworzenie nowego podejścia, by wyjaśnić zjawisko samotnego rodzicielstwa, mechanizmy występujące w rodzinach niepełnych i ich wpływ na psychospołeczne funkcjonowanie wychowywanych w nich dzieci.

Analizując literaturę amerykańską, można zauważyć, iż opracowania dotyczące samotnych matek skupiały się przez długi czas na tzw. grupach problemowych, na przykład rodzinach ubogich (Kalil, Eccles, 1994; Kalil, Ryan, 2010; McLoyd, 1990; Miller, Davis, 1997). W polskiej literaturze również wskazuje się na negatywny wpływ ubóstwa na stosunki między rodzicami a dziećmi (Białas, 2001; Kotowska i in., 2010; Miszczuk i Miszczuk-Wereszczyńska, 2009). Stres związany z trudnościami finansowymi powoduje, iż matka gorzej funkcjonuje pod względem psychicznym i ma znacznie niższy poziom zadowolenia z życia (Kotowska 2010, s. 59). Przykładowo pojawiają się u niej zniecierpliwienie, zmęczenie, brakuje jej czasu na zajmowanie się problemami adolescenta, zamartwia się, by sprostać codziennym wydatkom. Czynniki te wpływają negatywnie na jej komunikację z dzieckiem.

Dwie dekady temu przeprowadzono badania, w których dokonano porównania samotnych i zamężnych amerykańskich matek afrykańskiego pochodzenia (Kalil, Eccles, 1994). Wyniki badań pokazały, iż porównując zmienne psychologiczne charakteryzujące oba typy rodzin, takie jak: konflikt między matką a dorastającym, monitorowanie, komunikacja i konsekwencja w wychowaniu, można zauważyć brak istotnych różnic między matkami samotnymi a zamężnymi. Mimo to, te ostatnie wykazują mniej przypadków depresji i więcej czasu konstruktywnie spędzają z dziećmi. Dochody matek samotnych w tej grupie, chociaż niższe niż matek zamężnych, były nadal trzykrotnie wyższe niż dochody rodzin ubogich. Wydaje się, że jeśli zostanie usunięty główny powód, dla którego samotne matki nie realizują swoich funkcji rodzicielskich tak do-

brze jak matki z rodzin pełnych, czyli pozbawi się je codziennych trosk ekonomicznych, ich psychospołeczne funkcjonowanie się poprawi. Wówczas warunki wychowawcze tworzone przez samotne matki nie będą odbiegać od tych występujących w rodzinach pełnych. Ogólny wniosek w omawianej pracy można wyrazić w następujący sposób: źródłem problemów między matką a adolescentem w rodzinie niepełnej nie jest fakt samotnego rodzicielstwa, lecz brak warunków, by samotna matka mogła realizować bez przeszkód swoje obowiązki wychowawcze, w takich samych psychospołecznych warunkach, w jakich wykonuje je matka w rodzinie pełnej.

Podobne wnioski nasuwają się z przeglądu innych prac poświęconych samotnemu rodzicielstwu (Stochmiątek, 2003; Studenna, 2012; Willert, 2003), w których badacze skupiają się na wpływie rodziny na rozwój adolescenta, gdyż okres dorastania jest szczególnie ważny w rozwoju jego osobowości. Jednocześnie dorastający są szczególnie wrażliwi na komunikację z rodzicem (Jackson i in., 1998; Noller, Callan, 1990; Rostowska, 2001), co w procesie usamodzielniania się, obok płci i wieku dorastającego, ma zasadnicze znaczenie. Trudności występujące między adolescentem a matką mogą wzmacniać się we wczesnym okresie dorastania, kiedy to dużą rolę odgrywa płeć dziecka. Zwrócili na to uwagę m.in. Andrew Collins i Graeme Russell (1991), Patricia Noller i Victor Callan (1990). Pokazali, że córki są bardziej konfliktowe niż synowie, mimo że relacja córki z matką jest bliższa. Wykazał to Michael Lamb (1981) w wyniku analizy homogenicznych i heterogenicznych par.

W Polsce brak badań, które wskazywałyby, iż rodziny samotnych matek mogą stworzyć swoim dzieciom równie dobre warunki wychowawcze jak rodziny pełne. Badania tej kwestii są sprawą bardzo istotną, gdyż model rodzin niepełnych jest coraz częściej spotykany, a ich liczba stale rośnie (Stańczak, 2012; Stochmiątek, 2003). Obserwuje się przy tym, iż w okresie dorastania następuje pogorszenie komunikowania się i wzrost napięcia między dziećmi a rodzicami, co często prowadzi do osłabienia pozytywnych relacji oraz zwiększenia

szenia dystansu między nimi. Stąd też poszukiwanie uwarunkowań komunikacji matki z dorastającymi dziećmi zasługuje na priorytetowe potraktowanie, szczególnie w rodzinach niepełnych. Rodziny te są w trudniejszej sytuacji, jeśli chodzi o samopoczucie młodzieży (Adamczuk, 1988; Barajas, 2011; Napora, 2012; Napora, Kozerska, Schneider, 2012).

BADANIA WŁASNE

Badany problem i hipotezy

Celem badań było poznanie sposobu komunikacji pomiędzy matką a adolescentem w rodzinach pełnych i niepełnych. Dodatkowo uwzględniono wiek i płeć dziecka (Borecka-Biernat, 2006; Harwas-Napierała, 1995; King, Kleemeier, 1983; Napora, 2011; Napora, Kozerska, 2010). Sformułowano następujący problem badawczy: czy występują różnice w ocenie komunikacji matek przez dorastających adolescentów pochodzących z rodzin o różnej strukturze oraz czy płeć i wiek dziecka warunkują te relacje. Postawiono dwie hipotezy:

H1: percepcja komunikacji matek pod względem otwartości i trudności przez dorastające dzieci z rodziny pełnej i niepełnej nie różni się w sposób zasadniczy;

H2: ocena komunikacji matek jest uwarunkowana płcią i wiekiem adolescenta.

Metoda

Relacje między matką a adolescentem były oceniane przez ujęcie percepcji komunikacji między nimi, przy zastosowaniu Skali Komunikacji między Rodzicami a Dorastającymi Dziećmi (Parent Adolescent Communication Scale, PACS) opracowanej przez Howarda Barnesa i Davida Olsona (1985). Jest to narzędzie używane m.in. w badaniach rodzin nastolatek wychowywanych przez samotne matki (Jackson i in. 1998; Olson, Barnes, 2004). W Polsce było stosowane m.in. przez Mieczysława Radochońskiego (1987), Grażynę Mendekę (2003) do badania komunikacji w rodzinie, Elżbietę Naporę i Annę Schneider (2010)

w ocenie jakości komunikacji samotnej matki przez młodzież oraz do porównania komunikacji samotnych rodziców w odbiorze dzieci tej samej płci (Napora, 2011). Narzędzie składa się z 20 twierdzeń służących do oceny pozytywnych i negatywnych aspektów komunikacji z rodzicem, które reprezentują dwie podskale: otwartości i trudności w komunikacji. Każda z nich zawiera po 10 twierdzeń ocenianych na skali pięciopunktowej, od „zdecydowanie się nie zgadza”, do „zdecydowanie się zgadza”. W rezultacie badany otrzymuje dwa wskaźniki liczbowe będące sumą punktów z każdej podskali. Im wyższy wynik uzyskany w otwartości, tym lepsze komunikowanie się. W pomiarze trudności w komunikacji uzyskany rezultat jest tym lepszy, im niższy jest wynik. Badania właściwości psychometrycznych Skali PACS wykazały, że współczynnik zgodności wewnętrznej wynosi .88 dla całej skali, .87 dla podskali otwartości i .78 dla podskali trudności w komunikacji (Radochoński, 1987).

Wartość alfa-Cronbacha dla otrzymanych w prezentowanych badaniach wyników z podskali „komunikacja otwarta” wynosiła .84, dla podskali „trudności w komunikacji” – .71, a dla całości skali – .66.

Ankieta osobowa miała na celu zebranie podstawowych informacji o sytuacji społeczno-demograficznej rodzin badanej młodzieży: wieku, płci adolescenta, liczbie dzieci, wykształceniu matki, miejscu zamieszkania.

Procedura i badane osoby

Rodziny pochodziły z województw: łódzkiego, śląskiego i świętokrzyskiego; były badane w okresie od lipca 2010 do maja 2011 roku. Zostały dobrane losowo i były kontaktowane za pośrednictwem dyrektorów szkół, pedagogów i wychowawców, a po wyrażeniu zgody, przypisywany był im numer, by zachować anonimowość. Badani byli informowani o potencjalnie małym ryzyku związanym z badaniami i o możliwości ich przerwania. W celu wyjaśnienia możliwych wątpliwości, ankieter był obecny podczas wypełniania skali. Dóbr matek z rodzin niepełnych określono dwo-

Tabela 1. Struktura badanej grupy matek adolescentów

	Matki rodzin pełnych	Matki samotne
Liczba badanych	148	237
Wiek	M – 44.4 (SD – 5.38)	M – 42.9 (SD – 5.94)
Wykształcenie:		
Podstawowe	3 (2%)	5 (2.1%)
Zawodowe	29 (19.6%)	77 (32.5%)
Średnie	61 (41.2%)	97 (40.9%)
Wyższe	55 (37.2%)	58 (24.5%)
Liczba dzieci w rodzinie	1–7 (M – 2.4)	1–9 (M – 2.1)
Środowisko lokalne:		
Miasto	88 (59.5%)	137 (57.8%)
Wieś	60 (40.5%)	100 (42.2%)

Tabela 2. Struktura badanej grupy adolescentów

	Adolescencja	Rodziny pełne	Matki samotne	Razem
Córki		81 (54.4%)	112 (47.5%)	193 (50.1%)
	Wczesna	7 (8.6%)	21 (18.8%)	28 (14.5%)
	Średnia	28 (34.6%)	28 (25.0%)	56 (29.0%)
	Późna	46 (56.8%)	63 (56.2%)	109 (56.8%)
Synowie		68 (45.6%)	124 (52.5%)	192 (49.9%)
	Wczesna	8 (11.8%)	27 (21.8%)	35 (18.2%)
	Średnia	22 (32.3%)	35 (28.2%)	57 (29.7%)
	Późna	38 (55.9%)	62 (50.0%)	100 (52.1%)
Razem		149 (100%)	236 (100%)	385 (100%)

ma kryteriami: 1) miały za sobą co najmniej trzyletni staż samotnego wychowywania dziecka (Pielkova, 1983) oraz 2) nie pozostawały w związku nieformalnym (Lachowska, 1998). Pośród matek samotnych były wdowy, rozwiedzione oraz samotne z powodu wyjazdu męża za granicę.

Przebadano 393 adolescentów, z czego 8 badań niekompletnych lub błędnie opisanych zostało odrzuconych przy analizie wyników. Strukturę badanej grupy z uwzględnieniem przyjętych kryteriów opisu przedstawiono w tabeli 1.

Badanych adolescentów podzielono ze względu na wiek na trzy grupy: wczesna adolescencja – 12–14 lat ($n = 63$; 16.4%); średnia – 15–16 lat ($n = 113$; 29.4%) i późna – 17–19 lat ($n = 209$; 54.2%).

We wczesnej adolescencji następują radykalne zmiany w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym jednostki. W tym okresie zwiększa się zdolność rozumienia związków między zachodzącymi zjawiskami oraz dodatkowo, w kontaktach społecznych, częściej dochodzi do konfliktów z członkami rodziny,

mimo iż dom jest traktowany jako źródło zaspokajania potrzeb (Borecka-Biernat, 2006).

Okres średniej adolescencji jest szczególnie krytyczny dla rozwoju dziecka. Wskazuje na to duża liczba problemów związanych z nauką i zachowaniem w szkole, u których podłoża leży konieczność wypracowania obowiązkowości (McLoyd, 1990; Miller, Davis, 1997).

Późna adolescencja jest czasem podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych (WHO, 2010), dokonywania wyborów (Pomianowski, 1994, s. 56).

Strukturę badanej grupy adolescentów przedstawiono w tabeli 2.

Argumenty dotyczące wpływu matki na córkę mają podstawę w przekonaniach o roli płci w procesie socjalizacji dziecka, a mianowicie uważa się, że może ono być lepiej rozumiane przez rodzica tej samej płci (Lamb, 1981). Inne badania wskazują, iż dziecko wychowywane przez rodzica płci odmiennej stwarza więcej problemów wychowawczych niż jego rówieśnik wychowywany przez rodzici-

ca tej samej płci (Mandara, Murray, 2006; Peterson, Zill, 1986; Santrock, Warshak 1979).

WYNIKI

Analiza wyników obejmowała statystyki opisowe badanych zmiennych oraz test różnic *U* Manna-Whitneya, za pomocą którego stwierdzono brak istnienia statystycznie istotnych różnic między komunikacją matek samotnych a komunikacją matek z rodzin pełnych; potwierdziła natomiast istnienie statystycznie istotnych czynników dla odbioru komunikacji matek przez dorastające dzieci (tabela 3 i 4).

W tabeli 3 przedstawiono różnice między matkami samotnymi a matkami z rodzin pełnych w spostrzeganiu komunikacji przez dorastające dzieci.

Żadna z różnic w zakresie oceny komunikacji przez dorastających wychowywanych w rodzinach matek samotnych i w rodzinach pełnych nie okazała się istotna statystycznie.

Tabela 3. Różnice w postrzeganiu przez dorastające dzieci komunikacji matek samotnych i matek z rodzin pełnych

Zmienne Typ rodziny	Otwartość*				Trudności*			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Samotna matka	37.03	7.88	1.46	.144	25.35	6.89	1.28	.198
Rodzina pełna	38.06	7.79			24.37	6.59		
Ogółem	37.43	7.85			24.97	6.79		

*Otwartość – komunikacja otwarta; trudności – trudności w komunikacji.

Tabela 4. Różnice w percepcji komunikacji matek i córek w różnym wieku

Zmienne Adolescencja	Otwartość				Trudności			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>H</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>H</i>	<i>p</i>
Wczesna	38.39	7.03	3.21	.20	23.32	7.82	2.95	.228
Średnia	35.60	8.43			25.73	7.10		
Późna	38.34	8.24			24.60	7.06		
Ogółem	37.55	8.19			24.74	7.19		

Aby uchwycić związek między percepcją komunikacji z matką a płcią oraz wiekiem dorastających córek i synów, przeprowadzono ANOVA rang Kruskala-Wallisa (H), a istotność różnic sprawdzono za pomocą testu z .

Nie uzyskano istotnych statystycznie różnic w percepcji komunikacji matek między córkami w różnym wieku dorastania.

W przypadku badania związku percepcji trudności w komunikacji matek z wiekiem synów wartość statystyki Kruskala-Wallisa ($H = 6.71, p < .034$) wskazuje, że statystycznie istotne znaczenie dla percepcji trudności w komunikacji matek ma wiek synów. Jednocześnie zróżnicowanie ich wieku okazało się nieistotne dla oceny otwartości komunikacji matek. Wartość wyjaśniająca interakcję wieku synów wskazuje na stosunkowo zróżnicowane oceny trudności w komunikacji matek. Otóż najmniej problemów dostrzegają chłopcy w wieku 12–14 lat ($M = 23.31; SD = 6.81$), w porównaniu z oceną komunikacji matek przez chłopców w wieku 15–16 lat ($M = 26.45; SD = 6.71$) i z oceną synów 17–19-letnich ($M = 25.15; SD = 6.73$).

Znaczenie wieku dorastania chłopców dla oceny trudności w komunikacji z matką sprawdzano za pomocą testu U Manna-Whitneya. Dane w tabeli 6 ujawniają, że matki oceniane przez synów 15–16-letnich otrzymały istotnie wyższe wyniki dla trudności w komunikacji niż matki chłopców 12–14-letnich ($z = -2.56, p < .01$). Najmniej trudności w komunikacji z matką dostrzegają najmłodszy synowie, dla których średni wynik, w porównaniu z pozostałymi grupami, był statystycznie istotny. Otrzymane rezultaty pokazują, że więcej utrudnień w komunikacji z matką dostrzegają chłopcy w środkowym okresie adolescencji.

DYSKUSJA I WNIOSKI

Hipoteza, zgodnie z którą komunikacja matki z adolescentem z rodzin pełnych i niepełnych nie różni się w sposób zasadniczy ($H1$) uzyskała potwierdzenie, podobnie jak to wykazał Robert Weiss (1979). Brak różnic w komunikacji z dziećmi matek samotnych i matek z rodzin pełnych może wynikać z tendencji do

Tabela 5. Różnice w percepcji komunikacji matek i synów w różnym wieku

Zmienne Adolescencja	Otwartość				Trudności			
	M	SD	H	p	M	SD	H	p
Wczesna	38.34	7.45	2.40	.30	23.31	6.81	6.71	.034
Średnia	38.26	6.38			26.45	6.71		
Późna	36.40	8.07			25.15	6.73		
Ogółem	37.30	7.51			25.20	6.78		

Tabela 6. Różnice między poszczególnymi grupami badanych adolescentów dotyczące percepcji trudności w komunikacji matek i synów

Wiek dorastania	15–16 lat	17–19 lat
12–14 lat wartość z p	-2.56 .01	-1.64 .098
15–16 lat wartość z p	x	1.41 .157

włączania dorastających w proces podejmowania decyzji, w celu ułatwienia w ten sposób prowadzenia domu. Taki układ stosunków matka–dziecko, często prowadzi do wytworzenia silnej więzi między nimi i do powstania relacji partnerstwa (Bragiel, 1990). Pozytywne efekty wychowawcze w rodzinie samotnej matki mogą być rezultatem parentyfikacji instrumentalnej, tj. przejmowania niektórych ról rodzicielskich przez adolescentów (Willert, 2003). Jeśli samotna matka przeniesie szereg zadań na dziecko, np. zakupy, opiekę nad rodzeństwem, traktując je jako obowiązki konieczne i gwarantujące przeżycie rodziny, a jednocześnie nieprzekraczające jego możliwości, to dziecko pozyska szacunek od innych. Dzięki temu nabędzie ono samokontroli i zdobędzie pewne kompetencje. Wyniki tych badań są zbieżne z obserwacjami Ariel Kalili i Jacquelynn Eccles (1994), w których samotne matki zasadniczo nie różniły się od matek z rodzin pełnych w kwestii komunikacji z dzieckiem.

Sformułowany wniosek, iż samotne matki są tak samo dobrze oceniane przez dorastających jak matki z rodzin pełnych, może się przyczynić do likwidacji wykluczenia społecznego tych matek. Uzyskany wynik pozostaje w opozycji do dotychczasowej i powszechnej opinii polskich badaczy wskazujących na niższą jakość środowiska wychowawczego rodzin niepełnych. Jednocześnie pokazanie braku takich różnic może powodować zmianę nastawienia społeczeństwa wobec tych rodzin, co może skutkować wzrostem poczucia wartości samotnych matek i poprawą ich zdrowia psychicznego oraz polepszeniem relacji z adolescentem. Dorastający wychowani w takiej rodzinie nie muszą być automatycznie zaliczani do grupy o podniesionym ryzyku niepowodzenia, szczególnie w dziedzinie życia związanego z ich rozwojem psychospołecznym, jak na przykład w zakresie wyników w nauce.

Druga hipoteza (H2), w której przewidywano, że odbiór komunikacji matek jest uwarunkowany płcią i wiekiem dorastającego, uzyskała częściowe potwierdzenie. Okazało się, że badani adolescenty, bez względu

na płeć, podobnie oceniają otwartość w komunikowaniu się matek (tabela 4 i 5), natomiast synowie dostrzegają znacząco więcej problemów we wzajemnym kontakcie z matką niż córki. Na uzyskany wynik może mieć wpływ fakt, że chłopcy uczestniczący w badaniach ujawniali trudności w zachowaniu, co mogło spowodować obniżenie wyników szacowania komunikacji otwartej, a podwyższenie wyników dotyczących trudności w komunikacji. Wyniki tych badań mogą wskazywać na niekorzystne relacje matek z synami i tym samym potwierdzać opinie, że matki są mniej skłonne do zaprzyjaźniania się ze swoimi synami w taki sam sposób jak z córkami, gdyż mogą odczuwać dyskomfort wzajemnych relacji w okresie dojrzewania płciowego synów. Matki odczuwają natomiast większą satysfakcję z kontaktu z córkami, ponieważ z własnego doświadczenia lepiej rozumieją ich sytuację i mogą się identyfikować z ich problemami okresu dorastania (Downey, Powell, 1993). Uważa się, że córki mają więcej interakcji z matką niż synowie, a jednocześnie doświadczają sytuacji, w których ich poglądy i przekonania są bardziej doceniane (Noller, Callan, 1990). Otrzymane wyniki zgadzają się z opinią, że relacje z matką zależą od płci dziecka (Collins, Russell, 1991; Lamb, 1981).

Wyniki prezentowanych badań potwierdzają sąd o korzystnym oddziaływaniu rodzica (matki) na dziecko tej samej płci (córka) (Lee i in., 2007). Ponadto rezultaty przeprowadzonych badań ujawniły, że córki, niezależnie od wieku, satysfakcjonująco oceniają komunikację z matką, czego nie zaobserwowano u badanych synów.

Okazało się, że wiek chłopców pozostawał w istotnym związku z percepcją trudności w komunikacji (tabela 6). Najmniej problemów w komunikacji z matką dostrzegają najmłodsze córki, natomiast w przypadku synów najwięcej trudności w komunikacji z matką występuje w średnim wieku dorastania (15–16 lat), co może wskazywać na osłabienie w tym okresie siły więzi między nimi.

Wyniki przedstawione w tabelach (3, 4, 5) świadczą o braku istotnych statystycznie różnic w zakresie otwartości w komunikacji ma-

tek z dorastającymi dziećmi. Można sformułować zatem wniosek, iż otwarta komunikacja matki z adolescentem nie jest zależna od wieku dziecka, natomiast trudności w komunikacji nasilają się w środkowym okresie dorastania. W tym przypadku płeć również ma istotne znaczenie, gdyż u chłopców ta zależność jest silniejsza niż u dziewczynek, a komunikacja córki z matką jest bardziej jednorodna i jednocześnie bardziej pozytywna, w porównaniu z komunikacją z synami.

Podsumowując, wyniki tych badań świadczą o braku istotnych różnic w ocenie komunikacji matki przez dorastające dzieci z rodzin o różnej strukturze. Dotyczy to matek samotnych i matek z rodzin pełnych. Komunikacja adolescentów z samotnymi matkami jest tak samo dla nich satysfakcjonująca jak komunikacja dorastających z matkami z rodzin pełnych. Wydaje się, że sytuacja społeczno-polityczna w Polsce ulegająca zmianie w dwóch

ostatnich dekadach powoduje, że samotna matka przestaje być stygmatyzowana, co skutkuje wzrostem jej samooceny, a w konsekwencji wpływa na sposób jej interakcji z dorastającym dzieckiem.

Uzyskane rezultaty badań są zgodne z wnioskiem Michaela Lamba (1981) sformulowanym na podstawie wyników przeprowadzonych przez niego badań homogenicznych i heterogenicznych par, iż komunikacja matki z córką, w porównaniu z komunikacją z synem, jest bardziej jednorodna i jednocześnie lepsza. Analizowane zmienne, mające związek z jakością komunikacji matek w percepcji dzieci, nie wyczerpują badanego zagadnienia. Dlatego też wydaje się zasadna kontynuacja badań w tym obszarze. Przedstawione wyniki badań, a także analiza literatury skłaniają również do przemyśleń na temat postrzegania relacji dziecka z rodzicem w różnych okresach ontogenezy.

PODZIĘKOWANIE

Autorka dziękuje Annie M. Schneider za krytyczne uwagi wniesione do tekstu.

PRZYPIS

¹ Opracowanie sfinansowano ze środków na działalność statutową DS/IFSiP/18/2012 Wydziału Nauk Społecznych Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczuk E. (1988), *Wychowanie dzieci w rodzinach samotnych matek*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Amato P.R., Keith B. (1991), Parental divorce and the well-being of children: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 110 (1), 26–46.
- Amato P.R., Loomis L.S., Booth A. (1995), Parental divorce, parental marital conflict, and offspring well-being during early adulthood. *Social Forces*, 73, 895–915.
- Barajas M.S. (2011), Academic Achievement of Children in Single Parent Homes: A Critical Review. *The Hilltop Review*, 4 (2), 13–21.
- Barnes H.L., Olson D.H. (1985), Parent–adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438–447.
- Berg B., Kelly R. (1979), The measured self-esteem of children from broken, rejected, and accepted families. *Journal of Divorce*, 2, 363–369.
- Białas A. (2001), Bieda i ubóstwo: konsekwencje dla dziecka i rodziny. *Opieka, Wychowanie, Terapia*, 2 (46), 5–9.

- Borecka-Biernat D. (2006), *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychologiczne uwarunkowania*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bragiel J. (1990), *Wychowanie w rodzinie niepełnej*. Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Buzi R., Weinman M.L., Smith P.B. (2007), The relationship between adolescent depression and a history of sexual abuse. *Adolescence*, 42, 679–688.
- Collins W.A., Russell G. (1991), Mother-child and father-child relationship in middle adolescence: A developmental analysis. *Developmental Review*, 11, 99–136.
- Demo D., Acock A. (1993), Family diversity and the division of domestic labor. *Family Relations*, 42, 323–331.
- Downey D., Powell B. (1993), Do Children in Single-Parent Households Fare Better Living with Same-Sex Parents? *Journal of Marriage and the Family*, 55, 55–71.
- Elder G., Eccles J., Ardeli M., Lord S. (1995), Inner-city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 771–784.
- Garg R., Melanson S., Levin E. (2007), Educational aspirations of male and female adolescents from single-parent and two biological parent families: A comparison of influential factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 1010–1023.
- Grossman S., Shen J., Adams G. (1980), Effects of parental divorce during early childhood on ego development and identity formation of college students. *Journal of Divorce*, 3, 263–272.
- GUS (2007), *Kobiety w Polsce*. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_Kobiety_w_Polsce.pdf (dostęp: 24.04.2012).
- Harwas-Napierała B. (1995), *Nieśmiałość dorosłych. Geneza – diagnostyka – terapia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Hurtes K., Allen L. (2001), Measuring resiliency in youth: The Resiliency Attitudes and Skills Profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35, 337–347.
- Jackson S., Bijstra J., Oostra L., Bosma H. (1998), Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21, 305–322.
- Jekielek S.M. (1998), Parental conflict, marital disruption and children's emotional well-being. *Social Forces*, 76, 905–935.
- Kalil A., Eccles J. (1994), Parent-adolescent relationships, parenting behaviours, and maternal well-being in single vs. two-parent black families. The Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, February, San Diego, CA.
- Kalil A., Ryan, R.M. (2010), Mothers' economic conditions and sources of support in fragile families and sources. *Future of Children*, 20 (2), 39–61.
- King E., Kleemeier C.P. (1983), The effect of divorce on parents and children [w:] E. Walker, S.M. Robert (red.), *Handbook of clinical child psychology*, 1249–1272. New York.
- Kleist D. (1999), Single-parent families: A difference that makes a difference? *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 7 (4), 373–378.
- Kotowska I.E., Matysiak A., Styrc M. (2010), *Życie rodzinne i praca. Drugie europejskie badanie jakości życia*. <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2010/02/pl/1/EF1002PL.pdf> (dostęp: 02.02.2013).
- Lachowska B. (1998), *Dzieci osób owdowiałych*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Lamb M.E. (1981), Fathers and child development: An integrated overview [w:] M.E. Lamb (red.), *The role of the father in child development*, 1–70. New York: Wiley.
- Lee S., Kushner J., Cho S. (2007), Effects of Parent's Gender, Child's Gender, and Parental Involvement on the Academic Achievement of Adolescents in Single Parent Families. *Sex Roles*, 56, 3–4, 149–159.
- Łukasik I. (2001), Dyscyplinowanie dzieci przez samotne matki. *Problemy Rodziny*, 3, 48–51.
- Mandara J., Murray C. (2006), Father's absence and African American adolescent drug use. *Journal of Divorce & Remarriage*, 46, 1–12.
- Matyjas B. (1992), Wypełnianie zadań opiekuńczo-wychowawczych przez samotnych ojców. *Problemy Rodziny*, 6, 8–10.

- McLoyd V.C. (1990), The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development. *Child Development*, 61, 311–346.
- Mechanic D., Hansell S. (1989), Divorce family conflict and adolescents well-being. *Journal of Health and Social Behavior*, 30, 105–116.
- Mendecka G. (2003), *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Miller J., Davis D. (1997), Poverty history, marital history, and quality of children's home environments. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 996–1007.
- Miszczuk E., Miszczuk-Wereszczyńska M. (2009). *Samotna matka w społeczeństwie obywatelskim. Diagnostyka aktywności dolnośląskich kobiet*. www.fundacjairs.org/projekty/samotna-matka/Fundacja_IRS_ksiazka.pdf (dostęp: 23.09.2012).
- Napora E. (2005), Konsekwencje samotnego rodzicielstwa dla społecznego funkcjonowania dziecka. *Matżeństwo i Rodzina*, 3, 39–42.
- Napora E. (2011), Uwarunkowania komunikacji samotnego rodzica z dorastającym tej samej płci. *Polskie Forum Psychologiczne*, 17, 1, 155–170.
- Napora E. (2012, maj), Struktura rodziny, wiek i płeć dorastających jako uwarunkowania odbioru komunikacji matek. Referat przedstawiony podczas XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Zielona Góra. Materiały konferencyjne.
- Napora E., Kozerska A. (2010), Styl wychowania i komunikacji w percepcji młodzieży wychowywanej przez samotne matki. *Studia Psychologica*, 10, 67–85.
- Napora E., Kozerska A., Schneider A. (2012, grudzień), Can deprived post-industrial rural and small town communities become ecologically sustainable? A study of resilience in adolescents from single mother families in the northern sub-region of Silesia in the South of Poland. Plakat przedstawiony podczas Międzynarodowej Konferencji European Science Foundation, Amsterdam, Netherlands.
- Napora E., Schneider A. (2010), The influence of parenting style in single mother families from the South of Poland on selected aspects of emotional functioning of the adolescents in homogeneous and heterogeneous dyads. *Polish Journal of Applied Psychology*, 8, 1, 59–74.
- Noller P., Callan V. (1990), Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 4, 349–362.
- Olson D.H., Barnes H.L. (2004), *Family Communication*. Minneapolis: Life Innovation. www.facesiv.com (dostęp: 10.02.2012).
- Pasernack R., Peres Y. (1986), The Contribution of Marriage to Socialization. *Megamot*, 29, 372–392.
- Peterson J.L., Zill N. (1986), Marital disruption, parent-child relationships, and behavior problems in children. *Journal of Marriage and Family*, 48, 295–307.
- Pielkowa J. (1983), *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pietrzyk A., Nowicka B. (2005), Portrety psychologiczne matek samotnych. *Problemy Rodziny*, 1–2, 40–44.
- Pomianowski R. (1994), Młodzież maturalna wobec ideałów ogólnopolskich. Perspektywa europejska i czasowa [w:] A. Gała (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, 53–64. Wrocław: Wydawnictwo Św. Antoniego.
- Radochoński M. (1987), *Choroba a rodzina*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Ricciuti H. (1999), Single parenthood and school readiness in White, Black, and Hispanic 6- and 7-year-olds. *Journal of Family Psychology*, 13 (3), 450–465.
- Rocznik Demograficzny (2012), Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Rostowska T. (2001), *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Santrock J.W., Warshak R.A. (1979), Father custody and social development in boys and girls. *Journal of Social Issues*, 35, 112–125.
- Sigle-Rushton W., McLanahan S. (2004), Father absence and child well-being: A critical review [w:] D. Moynihan, T. Smeeding, L. Rainwater (red.), *The future of the family*, 116–155. New York: Russell Sage Foundation.

- Slater E.J., Haber J.D. (1984), Adolescent adjustment following divorce as a function of familial conflict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 920–921.
- Stańczak J. (2012), Podstawowe informacje o sytuacji demograficznej Polski w 2011 roku. GUS, Departament Badań Demograficznych. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/l_podst_inf_o_syt_demograficznej_2011.pdf (dostęp: 03.02.2013).
- Stochmiałek J. (2003), Geneza i następstwa funkcjonowania rodzin niepełnych. *Auxilium Sociale*, 2, 9–29.
- Studenna E.A. (2012), Wpływ stylu wychowania samotnej matki na emocjonalność dorastających dzieci. Niepublikowana praca magisterska przygotowana w ramach seminarium dyplomowego pod kierunkiem dr Elżbiety Napory na Wydziale Pedagogicznym w Akademii im. Jana Długosza [AJD]. Archiwum Zakładu Psychologii AJD w Częstochowie.
- Tucholska S. (1989), Obraz siebie u dziewcząt z rodzin rozbitych i pełnych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 474–483.
- Warshak R.A., Santrock J.W. (1983), *Children of divorce: Impact of custody disposition on social development* [w:] E.J. Callahan, K. McClusky (red.), *Life-span developmental psychology: Nonnormative life events*. New York: Academic Press.
- Weiss R.S. (1979), Growing up a little faster: The experience of growing up in a single-parent household. *Journal of Social Issues*, 35 (4), 97–111.
- WHO (2010). The World Health Report 2010. *Mental Health Promotion in Young People – an Investment for the Future*. Geneva, World Health Organization.
- Willert A.S. (2003), *Parentification in rural African American single mother families: A study of adolescent competence in context*, <http://athenaeum.libs.uga.edu> (dostęp: 23.04.2012).



NINA OGIŃSKA-BULIK

MAGDALENA ZADWORNA-CIEŚLAK

Instytut Psychologii Stosowanej, Społeczna Akademia Nauk, Łódź
Institute of Applied Psychology, Social Academy of Science, Łódź
e-mail: noginska@uni.lodz.pl

Percepcja postaw rodzicielskich a osobowy wzrost po traumie u dzieci i młodzieży – ofiar wypadków drogowych

The perception of parental attitudes and posttraumatic growth in a group of children and young people – victims of road accidents

Abstract. Only recently the development and positive changes after trauma experiences, especially in children and adolescents, have become a subject of research, although the trauma itself and its negative impact on the human condition have been known and explored for a long time. The aim of this study was to determine associations between perceived parental attitudes and positive changes after a traumatic experience. The research group consisted of 72 young people (36 boys and 36 girls) aged 10–17 years who were victims of road accidents. The research tools were the Personal Growth Questionnaire – KOW-27 developed by N. Ogińska-Bulik and Parental Attitudes Scale – SPR, version for young people, by M. Plopa. The respondents have experienced positive changes as a result of a negative life situation. The results showed a significant, though varying, role of parental attitudes, especially attitudes of mothers, that were correlated with personal growth. Their meaning is associated not so much with the general index of post-traumatic growth than with each of its dimensions.

Key words: posttraumatic (personal) growth, parental attitudes, children, adolescents

Słowa kluczowe: wzrost po traumie, postawy rodzicielskie, dzieci, młodzież

WPROWADZENIE

Doświadczenie zdarzenia traumatycznego pociąga za sobą nie tylko negatywne, ale także pozytywne skutki. Te ostatnie są określane mianem „potraumatycznego wzrostu/rozwoju” (*posttraumatic growth*). Zgodnie z modelem zaproponowanym przez Richarda Tedeschię i Lawrence’a Calhouna (1996, 1998, 2004), obejmują one zmiany w zakresie percepcji siebie, relacji z innymi i filozofii życiowej, na które składają się docenianie życia i rozwój duchowy. O ile fenomen potrauma-

tycznego wzrostu w grupie osób dorosłych został już dobrze udokumentowany, o tyle badania dotyczące tego zjawiska u dzieci i młodzieży wciąż należą do rzadkości. Te dostępne najczęściej wiążą się z doświadczaniem katastrof naturalnych, w tym huraganów i powodzi (Cryder i in., 2006; Kilmer i in., 2009) czy tsunami (Hafstad i in., 2010), a także śmierci rodziców (Wolchik i in., 2008), ataków terrorystycznych (Milam i in., 2005), prowadzeniem działań wojennych (Levine i in., 2009), przewlekłej choroby somatycznej (Barakat i in., 2006; Devine i in., 2010; Michel i in., 2010;

Phipps i in., 2007) i innych negatywnych wydarzeń życiowych występujących w ogólnej populacji młodzieży (Alisic i in., 2008; Meyerson i in., 2011; Taku i in., 2007).

Pozytywne zmiany w wyniku doświadczonej traumy obserwowane u dzieci i młodzieży przejawiają się przede wszystkim zwiększeniem odporności psychicznej, wzrostem emocjonalnej dojrzałości, współczucia i empatii dla innych, głębszym rozumieniem osobistych wartości, celu i sensu życia, większym docenianiem życia czy lepszymi relacjami z innymi. Warto podkreślić, że te pozytywne zmiany mają charakter subiektywny. Są one wynikiem samooceny jednostki, a więc wiążą się z poczuciem rozwoju czy wzrostu po traumie. Oznacza to, że nie zawsze muszą znaleźć odzwierciedlenie w rzeczywistości.

Badania obejmujące grupę dzieci – ofiar wypadków drogowych dostarczyły danych wskazujących na występowanie potraumatycznego wzrostu po doświadczonej traumie. Zauważone pozytywne zmiany dotyczyły zmian w filozofii życiowej, lepszych relacji z innymi i bardziej pozytywnej oceny siebie (Salter, Stallard, 2004).

Wśród uwarunkowań potraumatycznego wzrostu u dzieci i młodzieży, podobnie jak u dorosłych¹, zwraca się uwagę na czynniki zewnętrzne związane z rodzajem doświadczonego zdarzenia, jego intensywnością czy zagrożeniem dla życia oraz otrzymywane wsparcie społeczne. Niezwykle ważne są także stosowane strategie radzenia sobie ze stresem oraz posiadane zasoby – zarówno osobiste, jak i społeczne.

W Polsce w zasadzie nie prowadzono jeszcze badań dotyczących zjawiska wzrostu po traumie u dzieci i młodzieży. Spowodowane było to przede wszystkim brakiem odpowiednich narzędzi pomiaru. Jedyne opublikowane badania w tym obszarze dotyczą starszej młodzieży, ale w tych przypadkach do oceny pozytywnych zmian wykorzystano narzędzie dla dorosłych – PTGI (Ogińska-Bulik, 2010a, 2012b, w druku a).

Można sądzić, że w rozwoju po traumie u dzieci i młodzieży istotną rolę będą odgrywać czynniki związane z funkcjonowaniem

w rodzinie, w tym postawy rodzicielskie. To właśnie rodzina, a przede wszystkim rodzice, stanowi najważniejsze i długotrwałe źródło wpływu na rozwój osobowości i funkcjonowanie dziecka. Przejawiane przez rodziców postawy wychowawcze oddziałują na rozwój funkcji poznawczych dziecka, kształtują jego równowagę emocjonalną, dojrzałość społeczną, wpływają na formowanie się obrazu własnej osoby, stosunek do grupy rówieśniczej, a w przyszłości na pełnienie ról rodzicielskich (Ziemska, 1986). Za szczególnie pożądane uznaje się postawy określane jako pozytywne, do których zalicza się postawę akceptacji i autonomii.

W świetle wielu badań odpowiednie praktyki wychowawcze rodziców i pozytywne relacje z dziećmi stanowią jeden z silniejszych czynników chroniących przed rozwojem różnych zachowań problemowych u dzieci i młodzieży. Zaliczyć tu można pozytywne sposoby egzekwowania dyscypliny, nadzorowanie i monitorowanie zachowań dziecka, komunikowanie dziecku oczekiwań dotyczących przestrzegania społecznych norm i prozdrowotnych zachowań, posiadanie dobrego kontaktu z dzieckiem, opartego na poczuciu bezpieczeństwa i zaufania we wzajemnych relacjach (Ostaszewski, 2005).

Rolę postaw rodzicielskich ustalono także w przypadku zachowań zdrowotnych podejmowanych przez młodzież. Spostrzegane u rodziców postawy pozytywne wychowawczo, szczególnie postawa akceptacji, łączą się z korzystnymi dla zdrowia zachowaniami młodzieży, zaś postawy niepożądane wychowawczo – szczególnie postawa niekonsekwencji – są powiązane z niekorzystnymi dla zdrowia zachowaniami adolescentów (Zadworna-Cieślak, 2006; Zadworna-Cieślak, Ogińska-Bulik, 2011). Cechy rodziców i całej rodziny – między innymi prawidłowo przebiegające procesy komunikacji rodzic–dziecko – wpływają na lepsze przystosowanie młodzieży, mniejszą liczbę problemowych zachowań i zaburzeń przystosowania (Collins i in., 2000; Gorman-Smith i in., 2000).

W badaniach Kristin Valentino, Stevena Berkowitza i Carli Smith Stover (2010) usta-

lono, że spostrzegane przez dzieci wrogie i karzące postawy rodzicielskie były wyraźnym predyktorem zespołu stresu pourazowego (PTSD) po wystąpieniu zdarzenia traumatycznego. Z kolei badania rodzin dotkniętych huraganem Katrina wskazały, że czynniki rodzinne, w szczególności doświadczanie rodzicielskiego wsparcia, okazały się predyktorem lepszego przystosowania w ciągu 25–28 miesięcy po doświadczeniu traumatycznym (Vigna i in., 2009). Związek postaw rodzicielskich z osobistym rozwojem po traumie w grupie dzieci i młodzieży nie był dotąd w Polsce przedmiotem badań.

CEL I METODA BADAŃ

Celem podjętych badań było ustalenie związku między spostrzeganymi przez młodych ludzi postawami rodzicielskim a poziomem pozytywnych zmian po doświadczeniu o charakterze traumatycznym, jakim było uczestnictwo w wypadku drogowym. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- Czy u dzieci i młodzieży, którzy byli ofiarą wypadku drogowego, występują pozytywne zmiany składające się na wzrost po traumie? Jeśli tak, to w jakim stopniu?
- Czy istnieje i na czym polega związek spostrzeganych przez badanych postaw rodzicielskich a występowaniem pozytywnych zmian po traumie?
- Które z analizowanych postaw rodzicielskich pozwalają na przewidywanie zmian potraumatycznych?

Badaniami objęto 72 osoby (36 chłopców i 36 dziewcząt) w wieku 10–17 lat ($M = 14.19$, $SD = 1.45$), które były ofiarami wypadku drogowego i doznały różnego rodzaju obrażeń i uszkodzeń ciała. Do analizy włączono wyniki 69 osób (wyniki trójki dzieci odrzucono ze względu na fakt, iż nie posiadały ojca). W tej grupie, obejmującej 35 chłopców i 34 dziewczęta, przeważały osoby w wieku 14–17 lat (prawie 80%). Najwięcej było 14-latków (34.8%) oraz 15-latków (27.5%). Ze względu na fakt, iż wydarzenie stanowiło zagrożenie

nie dla zdrowia i życia jednostki, można uznać je za traumatyczne. W badaniach wykorzystano dwa narzędzia pomiaru: Skalę Postaw Rodzicielskich oraz Kwestionariusz Osobowego Wzrostu – KOW-27 (wersja D/M).

Skala Postaw Rodzicielskich w wersji dla młodzieży została opracowana przez Mieczysława Ploę (2005). Służy do oceny percepcji postaw rodzicielskich w grupie młodzieży, a dokładniej – spostrzeganych prawidłowych i nieprawidłowych wychowawczo postaw matki i ojca. Technika składa się z części „Moja matka” oraz „Mój ojciec”. Każda z nich zawiera 75 stwierdzeń ocenianych na pięciostopniowej skali: „prawdziwe”, „raczej prawdziwe”, „trudno mi ocenić”, „raczej nieprawdziwe”, „nieprawdziwe”. Poszczególnym odpowiedziom przypisuje się – odpowiednio – wartość liczbowa: 5, 4, 3, 2, 1. W obrębie każdej skali zawarto 15 stwierdzeń, a wyniki surowe w każdej z nich mieszczą się w granicach 15–75 punktów. Narzędzie pozwala na obliczenie wskaźnika percepcji postaw każdego z rodziców: akceptacji–odrzućenia, nadmiernie wymagającej, autonomii, niekonsekwentnej, nadmiernie ochraniającej. Im wyższy wynik, tym wyższe nasilenie danej postawy. Rzetelność narzędzia ustalono za pomocą techniki powtórnego testowania, obliczając współczynniki stabilności bezwzględnej. Rozpiętość współczynników w wersji „Moja matka” wynosiła 0.81–0.92, zaś w wersji „Mój ojciec” – 0.79–0.91, co świadczy o wysokiej stabilności wyników.

Kwestionariusz Osobowego Wzrostu – KOW-27–D/M (a także równoległa wersja, przeznaczona dla rodziców lub opiekunów – KOW-27–R/O) opracowany przez Ninę Ogińską-Bulik (Ogińska-Bulik, w druku b) służy do oceny pozytywnych zmian, które mogą się pojawić w wyniku doświadczonego negatywnego wydarzenia życiowego. Jest przeznaczony do badania starszych dzieci (powyżej 10 roku życia) i nastolatków. Pozwala na monitorowanie zmian w zakresie percepcji siebie – w wyniku doświadczonej traumy jednostka dostrzega nowe możliwości i odczuwa wzrost poczucia osobistej siły (np. „Czuję się bardziej pewny siebie”), doceniania życia –

następuje zmiana filozofii życia, dotychczasowych priorytetów i większe docenianie każdego dnia (np. „Bardziej cenię swoje życie”) oraz relacji z innymi – co przejawia się większym poczuciem związku z innymi, wzrostem empatii i altruizmu (np. „Chętniej nawiązuję kontakty z innymi ludźmi”).

Kwestionariusz składa się z trzech części: A, B i C. W pierwszej (część A) osoba badana zaznacza (wybierając jedno z 16) najbardziej negatywne wydarzenie, jakiego doświadczyła (w tym przypadku był to wypadek drogowy). W części B zaznacza, ile czasu upłynęło od tego wydarzenia, wybierając jedną z podanych możliwości: nie dłużej niż rok, od 1 do 2 lat, od 2 lat do 3 i powyżej 3 lat. Następnie – w części C, posługując się skalą czterostopniową (od 0 – nie doświadczyłem tej zmiany do 3 – doświadczyłem tej zmiany w dużym stopniu) – określa stopień zmian, które dostrzegła u siebie w wyniku zmagania się z zaznaczonym wcześniej wydarzeniem.

Ogólny wynik jest sumą punktów przypisaną poszczególnym zmianom. Im wyższa punktacja, tym wyższy poziom osobistego rozwoju. Uzyskany wynik można przeliczyć na steny, zgodnie z zamieszczonymi normami,

wskazując, czy należy on do niskich, przeciętnych czy wysokich. Można także (posługując się kluczem) ocenić zmiany w wyróżnionych trzech obszarach funkcjonowania dziecka, tj. percepcji siebie, doceniania życia i relacji z innymi. Narzędzie uzyskało bardzo dobre właściwości psychometryczne; jego rzetelność mierzona współczynnikiem *alfa*-Cronbacha wynosi dla całej skali .94; dla poszczególnych czynników odpowiednio: .86, .86 i .87 (Ogińska-Bulik, w druku b).

WYNIKI BADAŃ

Analizę wyników badań przeprowadzono za pomocą pakietu statystycznego Statistica (wersja 8.0). Wykorzystując test Kolmogorowa-Smirnowa, sprawdzono normalność rozkładów dla zmiennych włączonych do analizy, tj. osobowego wzrostu oraz spostrzeganych postaw rodzicielskich. Uzyskane wyniki uprawniają do stosowania testów przeznaczonych dla rozkładów normalnych. Ustalono kolejno średnie wszystkich analizowanych zmiennych, tj. poziomu osobistego rozwoju oraz spostrzeganych przez dziecko postaw

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe analizowanych zmiennych

Zmienne	M	SD	Min.	Max.
KOW-27 – ogółem	39.78	17.38	1	74
Cz. 1 – Percepcja siebie	12.27	5.97	1	27
Cz. 2 – Docenianie życia	15.46	6.75	0	27
Cz. 3 – Relacje z innymi	12.05	6.90	0	27
Postawa akceptacji matki	62.85	11.25	22	75
Postawa autonomii matki	58.42	9.10	36	75
Postawa nadmiernego ochraniania matki	53.59	10.36	27	74
Postawa nadmiernego wymagania matki	45.42	13.74	19	71
Postawa niekonsekwencji matki	40.84	14.37	15	72
Postawa akceptacji ojca	59.34	14.11	17	75
Postawa autonomii ojca	59.27	11.29	19	75
Postawa nadmiernego ochraniania ojca	50.89	12.08	18	75
Postawa nadmiernego wymagania ojca	44.18	15.07	16	74
Postawa niekonsekwencji ojca	40.24	15.78	15	71

rodzicielskich (tabela 1), zależności między zmiennymi (tabele 2 i 3) oraz ustalono, która z postaw rodzicielskich odgrywa szczególnie istotną rolę dla wystąpienia pozytywnych zmian w wyniku doświadczonego wydarzenia (tabele 4–6).

Badana grupa dzieci i młodzieży uzyskała przeciętne nasilenie osobowego wzrostu w wyniku zmagania się z doświadczeniem traumatycznym, jakim było uczestnictwo w wypadku drogowym, choć jest ono nieco niższe niż wartość uzyskana w badaniach normalizacyjnych ($M = 43.7$; $SD = 18.26$). Uzyskany wynik odpowiada wartości 5 stena (zgodnie z opracowanymi normami za: Ogińska-Bulik, w druku b). Większe zmiany dotyczą doceniania życia w porównaniu z percepcją siebie i relacjami z innymi ($p < .05$). Najwięcej spośród badanych (po 40.1%) reprezentuje niski i przeciętny poziom osobowego wzrostu po traumie, a 18.8% uzyskało wysokie nasilenie pozytywnych zmian.

Spostrzegane u matek postawy w odniesieniu do norm (Plopa, 2005) kształtują się na poziomie średnim (5–6 sten), z kolei postawa akceptacji i nadmiernego ochraniania ojców przyjmuje poziom wysoki (7 sten), zaś postaw

autonomii, niekonsekwencji i nadmiernego wymagania – poziom średni (6 sten).

Sprawdzono także, czy płeć, wiek oraz czas, jaki upłynął od doświadczonego zdarzenia, wiąże się z poziomem pozytywnych zmian będących wynikiem zmagania się z traumatycznym wydarzeniem. Płeć nie różnicuje nasilenia osobowego wzrostu (chłopcy: $M = 40.17$; $SD = 16.62$; dziewczęta: $M = 39.38$; $SD = 18.37$; $t = 19$). Podobnie wiek (na podstawie mediany wyróżniono dwie grupy badanych: młodszych (poniżej 15 lat) i starszych (15 lat i więcej) okazał się niezwiązany z nasileniem pozytywnych zmian po doświadczeniu traumatycznym (młodszy: $M = 41.73$; $SD = 17.90$; starsi: $M = 37.38$; $SD = 16.70$; $t = 1.03$). Czas, jaki upłynął od zdarzenia traumatycznego nie różnicuje ogólnego wyniku KOW-27 (krótszy – do 2 lat: 37.15 ; $SD = 17.69$; dłuższy – 2 lata i więcej: $M = 44.00$; $SD = 6.14$; $t = -1.68$). Zaobserwowano jednak, że dłuższy czas od wystąpienia traumatycznej sytuacji sprzyja większym zmianom w zakresie doceniania życia (odpowiednio: $M = 14.27$; $SD = 7.21$ i $M = 17.64$; $SD = 5.29$; $t = -2.07$; $p < .05$). Może to sugerować, że pojawianie się zmian w zakresie filozofii

Tabela 2. Współczynniki korelacji pomiędzy spostrzeganymi postawami rodzicielskimi a osobowym wzrostem

Zmienne	KOW-27 – ogółem	Cz. 1 – Percepcja siebie	Cz. 2 – Docenianie życia	Cz. 3 – Relacje z innymi
Postawa akceptacji matki	.14	.16	.15	.07
Postawa autonomii matki	-.02	.06	-.10	-.02
Postawa nadmiernego ochraniania matki	.34**	.24*	.32**	.37***
Postawa nadmiernego wymagania matki	.21	.05	.24*	.25*
Postawa niekonsekwencji matki	.26*	.09	.02	.35**
Postawa akceptacji ojca	.03	.05	.02	.01
Postawa autonomii ojca	.04	.09	.18	.01
Postawa nadmiernego ochraniania ojca	.25*	.21	.22	.27*
Postawa nadmiernego wymagania ojca	.30*	.21	.24*	.36**
Postawa niekonsekwencji ojca	.26*	.15	.17	.36**

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

Tabela 3. Porównanie spostrzeganych postaw rodzicielskich w grupie osób różniących się poziomem osobowego wzrostu

Zmienne	Poziom osobowego wzrostu				Test t	p
	Niski (n = 28)		Wysoki (n = 13)			
	M	SD	M	SD		
Postawa akceptacji matki	61.21	13.37	63.30	12.62	-.47	ni
Postawa autonomii matki	58.10	8.61	55.61	10.61	.00	ni
Postawa nadmiernego ochraniańa matki	48.64	9.97	58.76	9.61	-3.06	.01
Postawa nadmiernego wymagania matki	42.82	12.34	49.00	14.12	-1.42	ni
Postawa niekonsekwencji matki	36.75	13.60	45.76	12.80	-2.01	ni
Postawa akceptacji ojca	58.42	15.66	60.07	15.72	-0.31	ni
Postawa autonomii ojca	58.03	13.51	59.92	10.35	-.44	ni
Postawa nadmiernego ochraniańa ojca	47.00	9.78	54.69	13.98	-2.04	.05
Postawa nadmiernego wymagania ojca	39.71	13.26	50.23	12.20	-2.37	.05
Postawa niekonsekwencji ojca	35.50	15.27	43.84	12.62	-1.71	ni

Tabela 4. Wyznaczniki czynnika 1 – Percepcja siebie

Wyznaczniki	Beta	B	Błąd stand. B	Test t	p
Postawa nadmiernego wymagania matki	.29	.11	.05	2.24	.05
Postawa akceptacji matki	.14	.07	.06	1.13	ni
Postawa autonomii ojca	.14	.07	.07	1.02	ni
Wartość stała		-2.23	6.06	-37	ni
F (3,65) = 2.96 p < .05 R = .31, R ² = .10					

życiowej wymaga dłuższego czasu „przetwarzania traumy” i że tego rodzaju zmiany mają bardziej stabilny charakter. P. Alex Linley i Stephen Joseph (2004), odwołując się do wyników badań osób dorosłych, wskazują, że znaczący wzrost nasilenia pozytywnych zmian wraz z upływem czasu obserwuje się właśnie w zakresie filozofii życiowej, priorytetów i duchowości.

Następnie ustalono zależności między spostrzeganymi postawami rodzicielskimi a poziomem osobowego wzrostu wynikającego z doświadczenia o charakterze trauma-

tycznym. Uzyskane współczynniki korelacji przedstawiono w tabeli 2.

Najsilniejsze dodatnie współczynniki korelacji zanotowano w przypadku spostrzeganej u matki postawy nadmiernego ochraniańa – zarówno z wynikiem ogólnym KOW-27, jak i jego wszystkimi czynniki. Im wyższy poziom spostrzeganego u matki nadmiernego ochraniańa – ciepła, przejawianej troski, ale także małej wiary w samodzielność dziecka, tym wyższe nasilenie osobowego wzrostu po traumie. Ponadto z wynikiem ogólnym KOW-27 okazały się skorelowane pozytywnie (choć

w nieco mniejszym stopniu): postawa niekonsekwencji ze strony matki, a u ojców – postawa nadmiernego ochraniańia, nadmierne wymagania i niekonsekwencji. W zakresie czynnika 2 – Docenianie życia stwierdzono także korelację dodatnią z postawą nadmiernego wymagania matki i ojca, a w przypadku Relacji z innymi – korelację dodatnią z postawami nadmiernego ochraniańia, nadmierne wymagania i niekonsekwencji obojga rodziców.

Zależności między postawami rodzicielskimi a osobowym wzrostem po traumie ustalono także poprzez sprawdzenie, czy występują różnice istotne statystycznie w zakresie nasilenia spostrzeganych postaw matki i ojca w grupie badanych dzieci o niskim i wysokim poziomie osobistego rozwoju (tabela 3).

Młodzi ludzie, którzy spostrzegają swoje matki jako nadmiernie ochraniające, troszczące się, ale też ograniczające samodzielność i nadmiernie wyręczające dziecko, doświadczyli większego wzrostu w wyniku doznanej traumy. Z poziomem osobowego wzrostu związane są także dwie postawy ojców. Ci, którzy spostrzegali swoich ojców jako nadmiernie ochraniających i nadmiernie wymagających (ostro egzekwujących wykonywanie poleceń zgodnie z założonym przez siebie planem), wykazywali wyższy poziom pozytywnych zmian po traumie. W zakresie pozostałych postaw rodzicielskich nie stwierdzono statystycznie istotnych zależności z poziomem osobowego wzrostu dziecka.

Sprawdzono następnie, która ze spostrzeganych postaw rodzicielskich pełni funkcję predykcijną dla rozwoju po traumie. W tym celu wykorzystano analizę regresji (wersja krokowa postępująca). Zmienną zależną był zarówno ogólny wynik osobowego wzrostu, jak i poszczególne czynniki wchodzące w jego skład.

Przeprowadzona analiza nie wykazała predykcyjnej roli żadnej z analizowanych postaw rodzicielskich dla osobowego wzrostu dziecka – ofiary wypadku drogowego. Niektóre postawy okazały się jednak wyznacznikami poszczególnych czynników składających się na wzrost po traumie (tabele 4–6).

Wyznacznikami Percepcji siebie okazały się postawa nadmiernie wymagająca matki, akceptacji matki i autonomii ojca, wyjaśniając łącznie 10% wariancji zmiennej zależnej. Wyznacznikiem o największej mocy predykcyjnej była postawa nadmiernie wymagająca spostrzegana u matki ($r^2 = .06$). Im bardziej dziecko spostrzegało matkę jako stawiającą nadmierne, często sztywne wymagania, z małą tolerancją sprzeciwu, wychowującą zgodnie z założonym planem, bez pełnego uwzględniania potrzeb dziecka – tym więcej pozytywnych zmian dotyczących percepcji siebie dostrzegają dzieci w wyniku doświadczonego wydarzenia. Pozostałe dwie zmienne, które weszły do równania regresji, tj. akceptacja matki oraz autonomia ojca, nie mają istotnego udziału w przewidywaniu nasilenia zmiennej zależnej; ich łączny udział wynosi zaledwie 4%.

W zakresie Doceniania życia ustalono predykcijną rolę postawy nadmiernego ochraniańia matki. Zmienna ta okazała się jedynym wyznacznikiem w 10% określającym wariancję zmiennej zależnej. W im większym stopniu dziecko spostrzega matkę jako nadmiernie opiekuńczą, troskliwą, ale i ograniczającą samodzielność – tym więcej dostrzega pozytywnych zmian w wyniku doświadczenia traumatycznego.

Wyznacznikami Czynnika 3 – Relacje z innymi okazały się postawa niekonsekwencji matki, postawa ochraniająca matki oraz postawa autonomii ojca, wyjaśniając łącznie 24% wariancji zmiennej zależnej. Największą moc predykcijną miała postawa niekonsekwencji matki ($r^2 = .17$). Im bardziej dzieci doświadczały ze strony matek zmiennego stosunku, zależnego od chwilowego nastroju, gdzie akceptacja przeplatała się z nadmierną ingerencją, tym przejawiały lepsze relacje z innymi po doświadczeniu traumatycznym. Pozostałe zmienne, które weszły do równania regresji, tj. postawa ochraniająca matki ($r^2 = .04$) oraz autonomii ojca ($r^2 = .03$), nie mają istotnego udziału w predykcji występujących u dziecka pozytywnych zmian w zakresie relacji z innymi.

Tabela 5. Wyznaczniki Czynnika 2 – Docenianie życia

Wyznaczniki	Beta	B	Błąd stand. B	t	p
Postawa nadmiernego ochraniania matki	.32	.21	.07	2.78	.01
Wartość stała		4.24	4.11	1.03	ni
F(1.67) = 7.71, p < .01 R = .32, R ² = .10					

Tabela 6. Wyznaczniki Czynnika 3 – Relacje z innymi

Wyznaczniki	Beta	B	Błąd stand. B	t	p
Postawa niekonsekwencji matki	.32	.14	.06	2.30	.02
Postawa nadmiernego ochraniania matki	.22	.15	.08	1.89	ni
Postawa autonomii ojca	.17	.10	.07	1.43	ni
Wartość stała		-8.59	6.50	-1.32	ni
F(3.65) = 5.59, p < .01 R = .45, R ² = .24					

PODSUMOWANIE

Uzyskane wyniki badań wskazują, że doświadczenie przez młodych ludzi wydarzenia traumatycznego, jakim jest uczestnictwo w wypadku drogowym, wiąże się z występowaniem pozytywnych zmian w postaci osobowego wzrostu. Różny jest jednak poziom tych zmian – po 40.1% badanych doświadczyło ich w stopniu niskim i przeciętnym, a zaledwie 18.8% – w stopniu wysokim. Większe zmiany dotyczyły doceniania życia niż percepcji siebie i relacji z innymi.

Analizując dane uzyskane w badaniach normalizacyjnych (Ogińska-Bulik, w druku b), można zauważyć, że poziom osobowego wzrostu po traumie u ofiar wypadków drogowych jest niższy niż u nastolatków, którzy doświadczyli innych negatywnych wydarzeń życiowych, jak np. rozstanie z bliską osobą (M = 58.7), pobyt w domu dziecka (M = 55.6) czy zmagających się z przewlekłą chorobą somatyczną (M = 45.5).

W innych badaniach młodzieży (Ogińska-Bulik, 2010a, 2012b), w których do oceny pozytywnych zmian po traumie (związanej

z doświadczaniem różnych negatywnych wydarzeń życiowych) wykorzystano polską wersję Posttraumatic Growth Inventory, odsetek badanych z wysokim poziomem wzrostu był nieco wyższy i wynosił 22.5% (niski – 41.7%, przeciętny – 35.8%).

Wyniki uzyskane przez badaną grupę dzieci i młodzieży odbiegają od danych dotyczących osób dorosłych, u których obserwuje się wyższe odsetki osób, które doświadczyły wysokiego poziomu pozytywnych zmian po traumie. I tak w badaniach kobiet po mastektomii (Ogińska-Bulik, 2010b) 50% spośród badanych zauważyło u siebie wysoki stopień zmian (po 25% – niski i przeciętny). Z badań osób, które doświadczyły traumy w związku z operacją kardiochirurgiczną (Ogińska-Bulik, Juczynski, 2012) wynika, że u 30% badanych wystąpił wysoki poziom zmian (25% badanych charakteryzowało niskie nasilenie pozytywnych zmian po traumie, 44% – przeciętne). Sugeruje to, że ogólnie dzieci i młodzież wykazują niższą, w porównaniu z dorosłymi, tendencję do spstrzegania u siebie pozytywnych zmian po doświadczeniu traumatycznym. Może to być wynikiem dokonujących

się zmian, będących skutkiem procesu rozwojowego. Dla okresu adolescencji charakterystyczne jest bowiem przeżywanie silnych negatywnych emocji (niezależnie od doświadczanych wydarzeń życiowych), skłonność do zamartwiania się, wyolbrzymiania znaczenia doświadczanych sytuacji i ich negatywnych skutków, koncentrowania się na terażniejszości, a to w rezultacie może zmniejszać szanse na wystąpienie wzrostu po traumie. Mniejsze nasilenie tych zmian może także wynikać z kształtujących się dopiero i jeszcze niestabilnych cech osobowości oraz deficytów w zakresie posiadanych zasobów osobistych, takich jak poczucie własnej wartości, skuteczności, koherencji czy prężności.

Należy także wskazać na możliwe trudności w pozyskiwaniu wsparcia społecznego po doświadczonym wydarzeniu, zwłaszcza ze strony rodziców, co utrudniałoby wystąpienie osobowego wzrostu. Niższa skłonność do spostrzegania u siebie pozytywnych zmian może być także rezultatem nie do końca ukształtowanych procesów poznawczych, które wydają się pełnić istotną rolę w rozwoju po traumie. Mniejsze zmiany zanotowane w grupie badanych nastolatków mogą także wynikać ze stosowania mniej skutecznych – w porównaniu z dorosłymi – strategii radzenia sobie z negatywnymi wydarzeniami żywymi.

Należy także pamiętać, że opisywane zmiany składające się na osobowy wzrost mają charakter subiektywny; można tu więc mówić raczej o poczuciu wzrostu czy rozwoju. Nie ma więc pewności, że zmiany potraumatyczne rzeczywiście wystąpiły. Nie można bowiem wykluczyć, że są one przejawem myślenia życzeniowego lub potrzeby prezentacji własnej osoby w lepszym świetle. Zwiększenie wiarygodności subiektywnie ocenianych zmian wymagałoby oceny innych osób, dobrze znających dziecko, przede wszystkim rodziców. Należy także zwrócić uwagę na potrzebę odróżnienia pozytywnych zmian – będących wynikiem doświadczonej negatywnej sytuacji życiowej – od rozwoju wynikającego z realizacji zadań charakterystycznych dla poszczególnych etapów życia człowieka.

Uzyskane wyniki badań wskazały na związek między spostrzeganymi postawami rodzicielskimi a poziomem wzrostu po traumie, ale jest on raczej słaby i dotyczy tylko niektórych postaw. Pewne zaskoczenie może budzić fakt związku postaw negatywnych wychowawczo, zwłaszcza nadmiernego ochraniań, z symptomami wzrostu po traumie. Z jednej strony koncentracja rodzica na dziecku może opóźniać dojrzałość emocjonalną dziecka, wywoływać zależność od rodzica, brak inicjatywy czy uległość, ale z drugiej – ciepło rodzica, poświęcana uwaga mogą służyć kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa i ufności, a te właśnie mogą zwiększać prawdopodobieństwo wystąpienia pozytywnych zmian po doświadczeniu traumatycznym. Takie doświadczenie może paradoksalnie wyzwolić w młodym człowieku zasoby skłaniające do samodzielnego poradzenia sobie, czego dotychczas nie musiał robić, będąc wyręczany przez rodziców (głównie matkę). Byłoby to zgodne z założeniami Ronnie Janoff-Bulman (1992). Autorka podkreśla, iż zapewnienie dziecku, które doświadczyło sytuacji traumatycznej, poczucia bezpieczeństwa, opieki, otaczanie go szczególną troską sprzyja odbudowywaniu zniszczonych schematów poznawczych i zrekonstruowaniu nowej wizji świata, a to zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia osobowego wzrostu.

Z kolei postawa nadmiernych wymagań, traktowana wprawdzie jako sprzyjająca kształtowaniu poczucia niepewności czy braku wiary we własne siły, może jednak stanowić dla dzieci czynnik motywujący do samodzielnego radzenia sobie z negatywnymi wydarzeniami, zwiększając tym samym szansę na pojawienie się wzrostu po traumie. W przypadku doświadczenia wychowawczej niekonsekwencji dziecko jest w pewien sposób przystosowane do doświadczania niepewności i zmienności sytuacji. To może wykształcać u niego przekonanie o niestałości i niejednorodności swoich doświadczeń, przez co traumatyczne doświadczenie może nie być już tak przykre i szokujące jak dla dziecka żyjącego dotąd w przewidywalnym i „poukładanym” świecie.

Problematyka ta jednak z pewnością wymaga dalszych badań.

Na uzyskane wyniki badań mogła rzutować niezbyt liczna populacja badanych. Ponadto badania miały charakter przekrojowy, co nie pozwala na orzekanie związków przyczynowo-skutkowych. Można przypuszczać, że doświadczenie traumy mogło wpłynąć zarówno na spostrzeganie przez dzieci postaw u rodziców, jak i postawy faktycznie przez rodziców przejawiane. Sytuacja wypadku dziecka może być też doświadczeniem traumatycznym dla rodziców. Modyfikować to może oddziaływanie rodziców wobec dziecka, wpływając na jego radzenie sobie i doświadczanie pozytywnych zmian po traumie. W omawianych badaniach nie oceniano występowania

doświadczenia traumy i potraumatycznego wzrostu u rodziców. Z badań wynika zaś, że wzrost po traumie u rodziców jest predyktorem podobnego wzrostu u ich dzieci (Hafstad i in., 2010). Należy także podkreślić, że postawy rodzicielskie odgrywają większą rolę we wcześniejszych etapach rozwoju człowieka. Ponadto na zachowania dziecka wpływa także spójność prezentowanych przez rodziców postaw rodzicielskich. Dziecko poddane oddziaływaniu różnych systemów wychowawczych ze strony matki i ojca nie rozwija poczucia stabilności i bezpieczeństwa, uczy się funkcjonowania w zmiennych i nie zawsze przewidywalnych warunkach, co może mieć znaczenie, zarówno pozytywne, jak i negatywne, dla wystąpienia zmian po traumie.

PRZYPIS

¹ Czynniki warunkujące potraumatyczny wzrost u osób dorosłych zostały przedstawione w artykułach: Ogińska-Bulik, 2012a; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010 oraz książce *Kiedy łzy zmieniają się w perły – czyli o pozytywnych skutkach doświadczeń traumatycznych* (Ogińska-Bulik, w druku a).

BIBLIOGRAFIA

- Alicis E., van der Schoot T.A., van Ginkel J.R., Kleber R.J. (2008), Looking beyond posttraumatic stress disorder in children: posttraumatic stress reaction, posttraumatic growth, and quality of life in a general population sample. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69 (9), 1455–1461.
- Barakat L., Alderfer M., Kazak A. (2006), Posttraumatic growth in adolescent survivors of cancer and their mothers and fathers. *Journal of Pediatric Psychology*, 31 (4), 413–419.
- Collins W.A., Maccoby E.E., Steinberg L., Hetherington E.M., Bornstein M.H. (2000), Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55 (2), 218–232.
- Cryder C., Kilmer R., Tedeschi R., Calhoun L. (2006), An exploratory study of posttraumatic growth in children following a natural disaster. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (1), 65–69.
- Devine K., Reed-Knight B., Loiselle K., Fenton N., Blount R. (2010), Posttraumatic growth in young adults who experienced serious childhood illness: A mixed-methods approach. *Journal of Clinical Psychology and Medical Settings*, 17, 340–348.
- Gorman-Smith D., Tolan P.H., Henry D.B., Florsheim P. (2000), Patterns of family functioning and adolescent outcomes among urban African American and Mexican American families. *Journal of Family Psychology*, 14 (3), 436–457.
- Hafstad G., Gil-Rivas V., Kilmer R., Raeder S. (2010), Parental adjustment, family functioning, and posttraumatic growth among Norwegian children and adolescents following a natural disaster. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 248–257.
- Janoff-Bulman R. (1992). *Shattered assumptions. Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.

- Kilmer R.P., Gil-Rivas V., Tedeschi R.G., Cann A., Calhoun L.G., Buchanan T., Taku K. (2009), Use of the Revised Posttraumatic Growth Inventory for Children. *Journal of Traumatic Stress*, 22 (3), 248–253.
- Levine S.Z., Laufer A., Hamma-Raz Y., Stein E., Solomon Z. (2009), Posttraumatic growth in adolescence: Examining its components and relationship with PTSD. *Journal of Traumatic Stress*, 21 (5), 492–496.
- Linley P.A., Joseph S. (2004), Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17 (1), 11–21.
- Meyerson D., Grant K., Smith-Carter J., Kilmer R. (2011), Posttraumatic growth among children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 31 (6), 949–964.
- Michel G., Taylor N., Absalom K., Eiser C. (2010), Benefit finding in survivors of childhood cancer and their parents: further empirical support for the Benefit Finding Scale for Children. *Child: Care, Health and Development*, 36 (1), 123–129.
- Milam J.E., Ritt-Olson A., Tan S., Unger J., Nazani E. (2005), The September 11th 2001 Terrorist Attacks and Reports of Posttraumatic Growth among a Multi-Ethnic Sample of Adolescents. *Traumatology*, 11, 233–246.
- Ogińska-Bulik N. (2010a), Doświadczanie sytuacji traumatycznych a zjawisko potraumatycznego rozwoju u młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 15 (3), 33–42.
- Ogińska-Bulik N. (2010b), Potraumatyczny rozwój w chorobie nowotworowej – rola prężności. *Polskie Forum Psychologiczne*, 15 (2), 125–139.
- Ogińska-Bulik N. (2012a), Kiedy łzy zamieniają się w perły – czyli o korzyściach wynikających ze zmagania się z traumą [w:] N. Ogińska-Bulik, J. Miniszewska (red.), *Zdrowie w cyklu życia człowieka*, 39–57. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ogińska-Bulik N. (2012b), Prężność a potraumatyczny rozwój u młodzieży [w:] N. Ogińska-Bulik, J. Miniszewska (red.), *Zdrowie w cyklu życia człowieka*, 73–85. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ogińska-Bulik N. (w druku a), *Kiedy łzy zamieniają się w perły – czyli o pozytywnych skutkach doświadczeń traumatycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Ogińska-Bulik N. (w druku b), Pozytywne skutki doświadczanych zdarzeń o charakterze traumatycznym u dzieci i młodzieży. Kwestionariusz Osobistego Rozwoju – KOR-27 (wersja D/M i R/O). *Polskie Forum Psychologiczne*.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), Rozwój potraumatyczny – charakterystyka i pomiar. *Psychiatria*, 7 (4), 129–142.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2012), Konsekwencje doświadczanych negatywnych wydarzeń życiowych – objawy stresu pourazowego i potraumatyczny wzrost. *Psychiatria*, 9 (1), 1–10.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (w druku), Prężność a pozytywne i negatywne konsekwencje doświadczanej traumy. *Polskie Forum Psychologiczne*.
- Ostaszewski K. (2005), Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, 111–137. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Phipps S., Long A., Ogden J. (2007), Benefit finding scale for children: Preliminary findings from a childhood cancer population. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 1264–1271.
- Plopa M. (2005), *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Salter E., Stallard P. (2004), Posttraumatic growth in child survivors of a road traffic accident. *Journal of Traumatic Stress*, 17, 335–340.
- Taku K., Calhoun L., Tedeschi R., Gil Rivas V., Kilmer R., Cann A. (2007), Examining posttraumatic growth among Japanese university students. *Anxiety, Stress, & Coping*, 20 (4), 353–367.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (1996), The Post-Traumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9 (3), 455–471.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (1998), Posttraumatic growth: future directions [w:] R.G. Tedeschi, C.L. Park, L.G. Calhoun (red.), *Posttraumatic growth: Positive changes in the aftermath of crisis*, 215–238. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (2004), Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1–8.

- Valentino K., Berkowitz S., Stover C.S. (2010), Parenting behaviors and posttraumatic symptoms in relation to children's symptomatology following a traumatic event, *Journal of Traumatic Stress*, 23, 403–407.
- Vigna J.F., Hernandez B.C., Paasch V., Gordon A.T., Kelley M.L. (2009), Positive adjustment in youth post-Katrina: The impact of child and maternal social support and coping [w:] K.E. Cherry (red.), *Life-span Perspectives on Natural Disasters*, Part 1, 45–64, London, New York: Springer.
- Wolchik S.A., Coxe S., Tein J., Sandler I.N., Ayers T.S. (2008), Six-year longitudinal predictors of posttraumatic growth in parentally bereaved adolescents and young adults. *Journal of Death and Dying*, 58 (2), 107–128.
- Zadworna-Cieślak M. (2006), Zachowania zdrowotne a percepcja postaw rodzicielskich u młodzieży [w:] N. Ogińska-Bulik (red.), *Zachowania ryzykowne dzieci i młodzieży*, 41–58. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Zadworna-Cieślak, Ogińska-Bulik N. (2011), *Zachowania zdrowotne młodzieży – uwarunkowania podmiotowe i rodzinne*. Warszawa: Difin.
- Ziemska M., (1986), Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko*, 155–197. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



ANNA SIUDEM

Instytut Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Institute of Psychology, Maria Curie-Skłodowska University, Lublin
e-mail: anna.siuDEM@umcs.lublin.pl

Zachowania ryzykowne młodzieży gimnazjalnej

Risky behaviours of youth at secondary-school age

Abstract. In the face of different civilization changes threatening human health and life, risky behaviours of youth have become one of the essential research areas of present-day psychology. The conclusions of this research can be used to design programmes and preventive measures in this area. The purpose of this research was to determine the structure of risky behaviours of youth at secondary-school age. It was assumed that within a group of youth from the second class of the secondary school, most of the risky behaviours associated with the use of alcohol, nicotine and drugs occurred at least once during the 12 months preceding the research. It was also assumed that sex differentiates risky behaviours in terms of their frequency and structure. The research was conducted on a group of youth of the second class of secondary school. This group consisted of 158 people. To determine the risky behaviours the diagnostic survey method was used. The conclusions of the research made it possible to outline a picture of the spread of these dysfunctions in the school environment of the youth. The vast majority of the respondents declared that during the 12 months preceding the survey, they most frequently used alcohol. Only one out of ten respondents claimed to have abstained from alcohol. Also popular was the use of tobacco and cannabis (marijuana and hashish). The most significant differences between girls and boys occurred primarily in the field of tobacco use, with the frequency of ‘1–5 cigarettes daily’ in favor of girls.

Key words: risky behaviours, youth

Słowa kluczowe: zachowania ryzykowne, młodzież

WPROWADZENIE

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie bardzo często zagrażają życiu i zdrowiu młodzieży, przyczyniając się do podejmowania przez młodych ludzi różnorodnych zachowań ryzykownych. Analizując niepokojącą sytuację polskiej młodzieży, którą kształtuje wiele niekorzystnych czynników tkwiących w rodzinie, w środowisku społecznym, a także w samej jednostce, za konieczne można uznać podejmowanie działań profilaktycz-

nych w tym zakresie, a co za tym idzie, prowadzenie badań diagnostycznych dotyczących tej problematyki.

Na gruncie nauk społecznych istnieje cały szereg pojęć, które określają pewien rodzaj negatywnych zjawisk z obszaru społecznego życia. Takie terminy jak: „zachowania ryzykowne”, „zachowania problemowe”, „zaburzenia zachowania”, „zachowania dewiacyjne”, „nie-dostosowanie społeczne”, „wykolejenie społeczne”, „patologia zachowania”, „trudności wychowawcze”, czy pierwotnie stosowany

do wyżej wymienionych określeń termin „zaniedbanie moralne”, określają całe spektrum podobnych do siebie, odbiegających od społecznych standardów zachowań, wprowadzając tym samym pewien chaos terminologiczny (Zajączkowski, 1997).

Pojęcie „zachowania problemowe” wydaje się natomiast najbardziej związane z „teorią zachowań problemowych” Richarda i Shirley Jessorów (1977, za: Gaś, 1995). Autorzy ci definiują je jako sprzeczne ze społecznymi normami zachowania, które wywołują sprzeciw i reakcję osób znaczących. W późniejszym czasie w obszarze tej definicji znalazły się także zachowania zagrażające zdrowiu i prawidłowemu rozwojowi dorastającej młodzieży, co ostatecznie w 1998 roku doprowadziło do zastąpienia terminu „zachowania problemowe” terminem „zachowania ryzykowne” (Jessor, 1998, za: Ostaszewski, 2005).

W literaturze przedmiotu istnieje wiele koncepcji wyjaśniających mechanizm powstawania zachowań ryzykownych u osób w okresie dorastania. Wywodzą się one z różnych źródeł, począwszy od kręgu teorii poznawczych Alberta Bandury oraz koncepcji Iceka Ajzena i Martina Fishbeina, przez ujęcie interakcyjne Jessorów, do koncepcji biologicznych, np. teorii Marvinina Zuckermana, czy teorii społecznych, np. koncepcja Ann Caroll, oraz koncepcji socjologicznych, np. teoria Roberta K. Merton.

I tak, według koncepcji Bandury (1977), proces uczenia się zachowań, także tych z obszaru ryzyka, zachodzi na podstawie procesu „modelowania”. Dokonuje się na skutek obserwacji oraz uczenia się przez podmiot działań, jakie podejmują inni ludzie, którzy pełnią rolę „modela”, i skutków owych działań. Istotny jest fakt, iż proces nabywania nowych zachowań ma charakter niewymuszony i jest ściśle powiązany z atrakcyjnością modelu (Gaś, 1987). W procesie uczenia się natomiast kluczową rolę pełnią wzmocnienia pozytywne i negatywne (Kozielecki, 1995). Powyższa koncepcja ma szerokie zastosowanie w wyjaśnianiu występowania zachowań ryzykownych u osób w okresie dorastania, ponieważ właśnie w tym czasie młody człowiek poszukuje atrak-

cyjnych wzorców (modeli) zachowań, które nie zawsze mają charakter pozytywny. Obecnie bogatym źródłem dostarczania różnego typu modeli, stały się media lansujące różnego rodzaju gwiazdy i „autorytety” (Ostaszewski, 2005), które rzadko są pozytywnymi wzorcami.

Kolejną koncepcją, najbardziej kompleksowo ujmującą zachowania ryzykowne młodzieży, jest interakcyjny model Jessorów (Jessor, 1998 za: Gaś 2004a, Ostaszewski, 2005). Autorzy ci traktują zachowania ryzykowne jako sprzeczne z powszechnie uznanymi normami społecznymi, obyczajowymi, prawnymi, zdrowotnymi, przynależącymi do danej grupy wiekowej. Według nich, istotnym elementem działań zapobiegawczych powinno być poszukiwanie odpowiedzi na pytania: „Dlaczego?” i „Po co?” młodzież przejawia takie zachowania, czyli skupienie uwagi na celu i funkcji, jaką one pełnią. Wielu profesjonalistów z dziedziny psychoprofilaktyki i promocji zdrowia jest zdania, że zachowania ryzykowne mają znaczenie rozwojowe i umożliwiają młodym ludziom uporanie się z bardzo ważnymi sprawami życiowymi, z którymi z jakichś powodów nie mogą lub nie potrafią się uporać inaczej (Gaś, 1995; Szymańska, 2002; Ostaszewski, 2005). I tak, zdaniem Zbigniewa Gasia (1995), zachowania ryzykowne pełnią następujące funkcje:

- są działaniami instrumentalnymi, skierowanymi na realizację potrzeby, której realizacja została zablokowana bądź jej realizacja w innej formie wydaje się niemożliwa do osiągnięcia;
- są formą opozycji względem autorytetów w postaci osób dorosłych;
- redukują lęk, frustrację i obawy związane z oczekiwaniami rodziców i niepowodzeniami szkolnymi;
- są sposobem na okazanie solidarności z rówieśnikami, dają możliwość udziału w grupie lub też pozwalają na identyfikację z nią;
- pozwalają zademonstrować sobie i otoczeniu ważne atrybuty swojej tożsamości;
- umożliwiają uzyskanie pozornie wyższego etapu rozwoju.

Jessorowie uważają również, że pojawienie się zachowań ryzykownych zachodzi wskutek wzajemnych interakcji pomiędzy trzema rodzajami zmiennych: „zmiennych wyjściowych i podstawowych”, „zmiennych społeczno-psychologicznych” oraz „zachowania społecznego” (Gaś, 2004). W skład pierwszego rodzaju zmiennych wchodzi dwa czynniki: **struktura społeczno-demograficzna** (np. struktura rodziny, wykształcenie rodziców, ich zawody i religijne przekonania) oraz **socjalizacja** (m.in. wymagania oraz kontrola ze strony matki, wyznawana przez rodziców ideologia).

Drugi rodzaj zmiennych (społeczno-psychologicznych) tworzą dwa systemy: **system osobowości** (m.in. niska wartość osiągnięć szkolnych, przypisywanie dużej wagi niezależności, krytyczna ocena rzeczywistości, niska samoocena) oraz **system postrzegania środowiska** (m.in. niska skłonność rodziców do wspierania i kontrolowania, przewaga wpływów rówieśników).

W skład ostatniej grupy zmiennych (zachowania społecznego) wchodzi: **struktura zachowań ryzykownych** oraz **struktura zachowań konwencjonalnych**, czyli zachowań posiadających akceptację społeczeństwa.

Konkludując, koncepcja Jessorów systemowo ujmuje zawarte w osobie i otoczeniu czynniki, które powodują przejawianie u dorastających osób zachowań problemowych. Na podstawie charakterystyki wyróżnionych zmiennych możliwe staje się określenie, czy dana osoba będzie się zachowywała w sposób zgodny z normami, czy też podejmie zachowania ryzykowne (Szymańska, 2002).

Inna koncepcja zachowań ryzykownych, teoria uzasadnionego działania Ajzena i Fishbeina (1980), zwraca uwagę na procesy poznawcze, które poprzedzają ludzkie działanie. Zgodnie z tym modelem, każde ludzkie zachowanie jest poprzedzone świadomym zamiarem, czyli intencją zrobienia czegoś. Zamiar podjęcia (lub zaniechania) danego zachowania opiera się na informacjach o skutkach działania oraz na przekonaniach normatywnych, czyli indywidualnej postawie wobec danego zachowania, na spostrzeganiu norm spo-

łecznych, które tego zachowania dotyczą, oraz na spostrzeganej kontroli behawioralnej tego zachowania (Okulicz-Kozaryn, 1999; Ostaszewski, 2005).

Zuckerman w *Teorii poszukiwania wrażeń* ujmuje zachowanie ryzykowne w kategoriach poszukiwania wrażeń, traktując je jako „[...] cechę określoną przez poszukiwanie różnorodnych, nowych, złożonych i intensywnych doznań i doświadczeń oraz gotowość do podejmowania fizycznego, społecznego, prawnego i finansowego ryzyka w celu dostarczenia sobie tych doświadczeń” (Zalaśkiewicz, 2006, s. 24). Zachowania ryzykowne nie są zorientowane na cel zachowania, tylko na jego przebieg, a konkretnie na dostarczenie przyjemnego pobudzenia, które generuje sama ryzykowna czynność. Zuckerman jako zachowania ryzykowne traktuje np. takie czynności, jak: aktywność seksualna podejmowana bez zabezpieczenia z przypadkowo poznanymi partnerami, zachowania związane z prowadzeniem samochodu (szybka jazda w małej odległości od poprzedzającego pojazdu, prowadzenie pod wpływem substancji psychoaktywnych), uprawianie hazardu, zażywanie narkotyków, nadużywanie alkoholu (Zalaśkiewicz, 2006).

Autor kolejnej koncepcji, a mianowicie teorii poprawy reputacji, Carroll (1998 za: Okulicz-Kozaryn, 2003), zwraca uwagę na zachowania młodych osób, które mają bardzo często charakter instrumentalny, pełniąc funkcję swoistej wizytówki nastolatka. W zależności od preferencji zachowań, funkcję autoprezentacyjną mogą pełnić zachowania dojrzałe, odpowiedzialne, zgodne z oczekiwaniami społeczeństwa, empatyczne itp. lub zachowania o charakterze buntowniczym, bezwzględnym, agresywnym, nieaprobowane społecznie.

Ostatnia z wybranych koncepcji zachowań ryzykownych, teoria anomii Mertona, ujmuje zachowania ryzykowne z perspektywy makrosocjologicznej (Siemaszko, 1993). Merton odrzuca tezę, że za występowanie zachowań dewiacyjnych jest odpowiedzialna psychiczna predyspozycja jednostki, dochodząca do głosu przy osłabieniu kontroli społecznej. Według niego, zjawisko dewiacji społecznej

jest stanem „normalnym” i współtowarzyszy funkcjonalnej stronie życia społecznego, gdyż społeczna rzeczywistość nie jest niestety dla wszystkich „polem równych szans”. W świetle tego twierdzenia, im niższe piętro społecznej drabiny, tym szanse na odniesienie sukcesu kulturowego stają się mniejsze, wywołują też odmienne typy przystosowania się jednostek do takiej sytuacji w różnych grupach społecznych (Siemaszko, 1993). Z punktu widzenia teorii Mertona zachowania ryzykowne są częściej podejmowane przez młodzież z niższych obszarów socjodemograficznych społeczeństwa, która na skutek poszkodowania materialno-statusowego może dążyć wszelkimi możliwymi sposobami do wyrównania różnicy dzielącej poszczególne warstwy społeczne i, co za tym idzie, uzyskania większej możliwości realizacji celów stawianych przez kulturę.

Współcześnie do szerokiego spektrum zachowań ryzykownych młodzieży, oprócz powszechnie znanych eksperymentów z nikotyną, alkoholem i narkotykami, należy zaliczyć także zachowania związane z przyjmowaniem takich środków psychoaktywnych, jak: leki uspokajające i nasenne, środki wziewne, sterydy anaboliczne, dopalacze i różnego rodzaju połączenia leków lub narkotyków z alkoholem. Ponadto w okresie dojrzewania występują także inne negatywne zachowania adolescentów, związane np.: z porzucaniem i zaniechaniem nauki szkolnej; z przedwczesną aktywnością seksualną i łączącym się z tym zagrożeniem przenoszenia drogą płciową chorób i powstawania „nastoletnich ciąż”; z agresywnym zachowaniem wobec siebie i otoczenia; z ucieczkami ze szkoły oraz z zatargami z policją (Kazdin, 1996).

Istotne jest również to, iż „zachowania ryzykowne” najczęściej występują podwójnie, to znaczy że przejawianie się jednego zachowania ryzykownego zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia innego. Mają też skłonność do zastępowania się; gdy któreś zachowanie nie jest aktualnie możliwe, jego miejsce może zastąpić inne (Kazdin, 1996; Szymańska, 2002; Ostaszewski, 2005).

Zdaniem Kandela (1975, za: Gaś, 1987), przejawianie zachowań ryzykownych związanych z popularnym wśród młodych ludzi używaniem substancji psychoaktywnych ma charakter fazowy, co oznacza, że inicjacja w obszarze jednej substancji często pociąga za sobą stosowanie innych (najczęściej jeszcze gorszych w skutkach). Na przykład używanie marihuany jest środkiem, który otwiera drogę do używania innych, silniejszych i bardziej uzależniających narkotyków.

Według teorii odporności (*resilience*) na czynniki ryzyka (Ostaszewski, 2005), o tym, czy nastolatek podejmie zachowania ryzykowne, czy ich zaniecha, decydują przede wszystkim jego zasoby osobiste (temperament, wrodzone predyspozycje, umiejętności radzenia sobie ze stresem) oraz cechy środowiska wychowawczego (np. wsparcie społeczne, ciepło rodzicielskie, odpowiednia dyscyplina, kontrola i nadzór ze strony rodzicielskiej, więź z rodziną). Im większa pula tych zasobów, tym bardziej wzrasta szansa na rozwój odporności, która ujawnia się w sytuacji ryzyka.

METODA BADANIA

Problemy i hipotezy badawcze

Głównym celem niniejszych badań było poznanie i określenie struktury zachowań ryzykownych młodzieży w wieku gimnazjalnym. Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jaka jest częstość występowania zachowań ryzykownych w grupie badanej młodzieży?
2. Jakie formy zachowań ryzykownych przeważają w grupie badanej młodzieży?
3. Czy i jaki istnieje związek pomiędzy zachowaniami ryzykownym a płcią badanych?

W odpowiedzi na powyższe problemy sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. W grupie badanej młodzieży drugich klas gimnazjalnych większość zachowań ryzykownych związanych z uży-

waniem środków psychoaktywnych wystąpiła co najmniej jeden raz w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie:

- Badana młodzież drugich klas gimnazjalnych paliła tytoń co najmniej jeden raz w okresie 30 dni poprzedzających badanie.
 - Zachowania ryzykowne młodzieży, związane z piciem alkoholu, używaniem marihuany lub haszyszu, stosowaniem środków wziewnych wystąpiły co najmniej jeden raz w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie.
2. W badanej grupie młodzieży przeważają różnorodne zachowania ryzykowne występujące w stopniu nasilonym:
- U badanej młodzieży przeważają nasilone zachowania ryzykowne związane z piciem alkoholu i paleniem papierosów.
 - W badanej grupie młodzieży przeważa agresja werbalna i psychiczna nad fizyczną.
3. Płeć różnicuje zachowania ryzykowne pod względem ich częstości i struktury.

Procedura badań

Badaniami objęto grupę uczniów drugich klas gimnazjalnych, która składała się z 158 osób, z czego 52% stanowiły dziewczęta, a 48% chłopcy. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta z badanej grupy pochodzili głównie z rodzin pełnych – 73.4%. Natomiast 26.6% badanych zadeklarowało, że ich rodzice się rozwodzą, są po rozwodzie, są samotnymi rodzicami lub są w stanie separacji. Większość (97,5%) badanych gimnazjalistów mieszkała w domu z rodzicami lub z jednym z rodziców, a 2,5% – w domu dziecka.

Po uzyskaniu uprzedniej zgody dyrekcji szkoły, uczniowie wypełniali ankietę w czasie godziny lekcyjnej. Ze względu na wrażliwy charakter zbieranych informacji poczyniono wszelkie starania, by zapewnić uczniom poczucie anonimowości i wytworzono sprzyjające warunki do pracy.

Badania były prowadzone w okresie od 11 do 16 marca 2011 roku w pięciu gimnazjach na terenie miasta Lublina.

Do badania zachowań ryzykownych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Zbieranie danych odbywało się za pomocą narzędzia o nazwie Z-R, w formie techniki ankietowej, zawierającej 42 pytania z zamkniętą kafeterią odpowiedzi (wybór odpowiedzi miał charakter jednokrotny lub wielokrotny). W przygotowaniu narzędzia do badania wzorowano się na kilku technikach, z których każda zawierała pytania dotyczące tylko jednej kategorii zachowań ryzykownych, natomiast celem niniejszych badań było poznanie różnych kategorii zachowań ryzykownych młodzieży. W rezultacie przygotowano ankietę, która zawiera pytania wzorowane na takich technikach służących do badania zachowań ryzykownych, jak: międzynarodowa ankieta European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs – ESPAD z 1997 roku (skorzystano z pytań od nr 14 do 27, które dotyczyły używania przez młodzież takich substancji psychoaktywnych, jak: nikotyna, alkohol, narkotyki, oraz inicjacji tego typu zachowań), ankiety EPIDAL – VIIrev autorstwa Zbigniewa Gasia (wykorzystano pytania nr 6–10 oraz pytania nr 30, 33, 37–39, 41, dotyczące m.in. opinii badanych na temat różnych zachowań ryzykownych młodzieży, relacji z rodzicami, relacji z rówieśnikami, form spędzania wolnego czasu, samopoczucia w szkole), ankiety TANP autorstwa Roberta Porzaka (wykorzystano pytania dotyczące osiągnięć szkolnych nr 11, 12 oraz chodzenia na wagary – pytanie nr 13). Pytania nr 31 i 32, dotyczące posiadania przez młodzież tatuaży oraz piercingu, a także pytania nr 40 i 42, dotyczące przemocy, zostały zaczerpnięte z badania Krzysztofa Ostaszewskiego i Katarzyny Koczeń (2007), dotyczącego związku pomiędzy posiadaniem przez młodzież tatuaży i piercingu a przejawianiem zachowań ryzykownych. Pozostałe pytania, utworzone przez autorkę, dotyczyły takich zachowań ryzykownych, jak odchudzanie się (pytania nr 28, 29), opuszczanie domu bez wiedzy i zgody rodziców (ucieczki

z domu) (pytanie nr 34) oraz dotyczące zatar-
gów z policją (pytanie nr 36).

Międzynarodowa ankieta ESPAD jest wy-
standaryzowaną techniką badawczą (Siero-
sławski, 2003, 2007), za pomocą której co
cztery lata są prowadzone badania używania
środków psychoaktywnych przez młodzież, co
umożliwia porównywanie wyników. Ankie-
ty EPIDAL są według Gasia (2004b) rzetelną
i trafną techniką badawczą, przeznaczoną do
kompleksowej samooceny uczniów w zakre-
sie zachowań dysfunkcyjnych i konwenc-
jonalnych, zgodnych z koncepcją Jessorów.
Ankieta TANP Roberta Porzaka (2009) zawie-
ra natomiast pytania odnoszące się do treści
programów profilaktycznych dotyczących za-
chowań dysfunkcyjnych młodzieży.

WYNIKI BADAŃ

Zebrane dane opracowano za pomocą pakie-
tu statystycznego SPSS for Windows w wer-
sji 17.0. Do sprawdzenia istotności różnic po-
między płcią badanych a częstością używania
poszczególnych substancji psychoaktywnych
posłużono się nieparametrycznym testem
istotności różnic χ^2 .

Pierwszą kwestią poddaną analizie była
częstość występowania zachowań ryzykow-
nych związanych z używaniem przez mło-
dzież środków psychoaktywnych, takich jak:
palenie tytoniu, picie napojów alkoholowych,

używanie marihuany i haszyszu, używanie
wziewnych substancji chemicznych. Wyniki
badań zostały opracowane z dwóch perspek-
tyw czasowych: okresu 30 dni poprzedzają-
cych badanie w przypadku palenia tytoniu
oraz 12 miesięcy poprzedzających badanie
w przypadku pozostałych zachowań.

Z analizy powyższych danych wynika, że
63,3% badanych gimnazjalistów w okresie 30
dni poprzedzających badanie nie paliło tyto-
niu wcale, a 10,1% badanych deklaruje, że
paliło z częstotliwością „1–5 papierosów
dziennie”, jednak w tej grupie jest istotnie
więcej palących dziewcząt ($\chi^2 = 4.52$, $p =$
.03). Ponadto 7,6% wszystkich gimnazjali-
stów paliło papierosy okazjonalnie, w liczb-
bie „mniej niż 1 papieros na tydzień” lub
z częstotliwością „6–10 papierosów na dzień”.
W przedziałach uczniów palących „11–20 pa-
pierosów” oraz „ponad 20 papierosów” dzien-
nie znajduje się kolejno: 5,1% i 3,8% badanej
populacji.

Zatem hipoteza, iż badana młodzież dru-
gich klas gimnazjalnych paliła tytoń co naj-
mniej jeden raz w okresie 30 dni poprzedza-
jących badanie, nie została zweryfikowana
pozytywnie, chociaż 36,7% gimnazjalistów
używało tytoniu z różną częstotliwością
w okresie 30 dni przed badaniem. Natomiast
hipoteza o istnieniu różnic międzyplciowych
znalazła potwierdzenie w przypadku często-
ści „1–5 papierosów dziennie”; w pozostałych
kategoriach, częstość palenia tytoniu przez

Tabela 1. Częstość palenia tytoniu w okresie 30 dni poprzedzających badanie

Częstość palenia tytoniu	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N(82)	%	N(76)	%	N(158)	%
Wcale w okresie ostatnich 30 dni*	42	51.2	58	76.3	100	63.3
Mniej niż 1 papieros na tydzień	6	7.3	6	7.9	12	7.6
Mniej niż 1 papieros dziennie	4	4.9	0	0	4	2.5
1–5 papierosów dziennie*	14	17.1	2	2.6	16	10.1
6–10 papierosów dziennie	6	7.3	6	7.9	12	7.6
11–20 papierosów dziennie	4	4.9	4	5.3	8	5.1
Więcej niż 20 papierosów dziennie	6	7.3	0	0	6	3.8

* Różnica istotna statystycznie na poziomie $p < .05$.

Tabela 2. Częstość używania napojów alkoholowych w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie

Częstość picia napojów alkoholowych	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N(82)	%	N(76)	%	N(158)	%
Nie piłem	14	17.1	4	5.3	18	11.4
1–2 razy	16	19.5	26	34.2	42	26.6
3–5 razy	16	19.5	12	15.8	28	17.7
6–9 razy	12	14.6	8	10.5	20	12.7
10–19 razy	14	17.1	16	21.1	30	19
20–39 razy	8	9.8	8	10.5	16	10.1
40 i więcej razy	2	2.4	2	2.6	4	2.5

Brak różnic istotnych statystycznie ze względu na płeć.

Tabela 3. Częstość używania marihuany lub haszyszu w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie

Częstość używania marihuany lub haszyszu	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N(82)	%	N(76)	%	N(158)	%
Nie używałem	58	70.7	42	55.3	100	63.3
1–2 razy	10	12.2	10	13.2	20	12.7
3–5 razy	6	7.3	8	10.5	14	8.9
6–9 razy	0	0	8	10.5	8	0
10–19 razy	4	4.9	0	0	4	7.6
20–39 razy	2	2.4	0	0	2	1.3
40 i więcej razy	2	2.4	8	10.5	10	6.3

Brak różnic istotnych statystycznie ze względu na płeć.

dziewczęta nie różni się od częstości palenia tytoniu przez chłopców.

Analiza wyników wskazuje, iż 89.6% badanych gimnazjalistów deklaruje, że w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie piło napoje alkoholowe co najmniej jeden raz, a 11.4% zadeklarowało w tym okresie swoją abstynencję – w większości były to dziewczęta (różnica nieistotna statystycznie). Największy odsetek pijącej w tym czasie młodzieży, tj. 26.6%, stanowi grupa używająca alkoholu z częstotliwością „1 do 2 razy” (przewagę liczebną stanowią chłopcy, chociaż różnica nie jest istotna statystycznie). Druga (19%) pod względem częstości picia alkoholu jest grupa deklarujących bardzo częste picie („10–19 razy”). Średnio co dziesiąty uczeń i uczennica

gimnazjum (10.1%) deklaruje picie alkoholu jeszcze częściej, w przedziale „20–39 razy”, a 2.5% całej populacji deklaruje, że piła alkohol w tym czasie „co najmniej 40 razy”.

Na podstawie powyższych danych, można stwierdzić, że zdecydowana większość badanych gimnazjalistów używała alkoholu w okresie ostatnich 12 miesięcy. Natomiast nie stwierdzono różnic pomiędzy dziewczętami a chłopcami w zakresie częstości używania alkoholu, co pozwala na odrzucenie hipotezy 3.

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 3 wskazuje, że 63.3% badanych gimnazjalistów i gimnazjalistek deklaruje, iż w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie nie używało marihuany lub haszyszu. Pozostałe 36.7%

Tabela 4. Częstość używania substancji wziewnych w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie

Częstość używania substancji wziewnych	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N(82)	%	N(76)	%	N(158)	%
Nie używałem	74	90.2	72	94.2	146	92.4
1–2 razy	4	4.9	4	5.3	8	5.1
3–5 razy	4	4.9	0	0	4	2.5
6–9 razy	0	0	0	0	0	0
10–19 razy	0	0	0	0	0	0
20–39 razy	0	0	0	0	0	0
40 i więcej razy	0	0	0	0	0	0

Brak różnic istotnych statystycznie.

młodzieży, bez względu na płeć, używało tych substancji z różną częstotliwością. Największy odsetek (12.7%) wszystkich gimnazjalistów miał kontakt z tymi substancjami „1–2 razy” (podobnie u obu płci). 8.9% używało marihuany lub haszyszu w podanym czasie około „3–5 razy”. Natomiast 7.6% wszystkich gimnazjalistów deklaruje, że używało tych substancji z częstotliwością „10–19” i „ponad 40 razy” (6.3%). Nie stwierdzono występowania różnic na poziomie istotnym statystycznie pomiędzy częstością używania marihuany i haszyszu a płcią respondentów, co wskazuje na odrzucenie hipotezy 3.

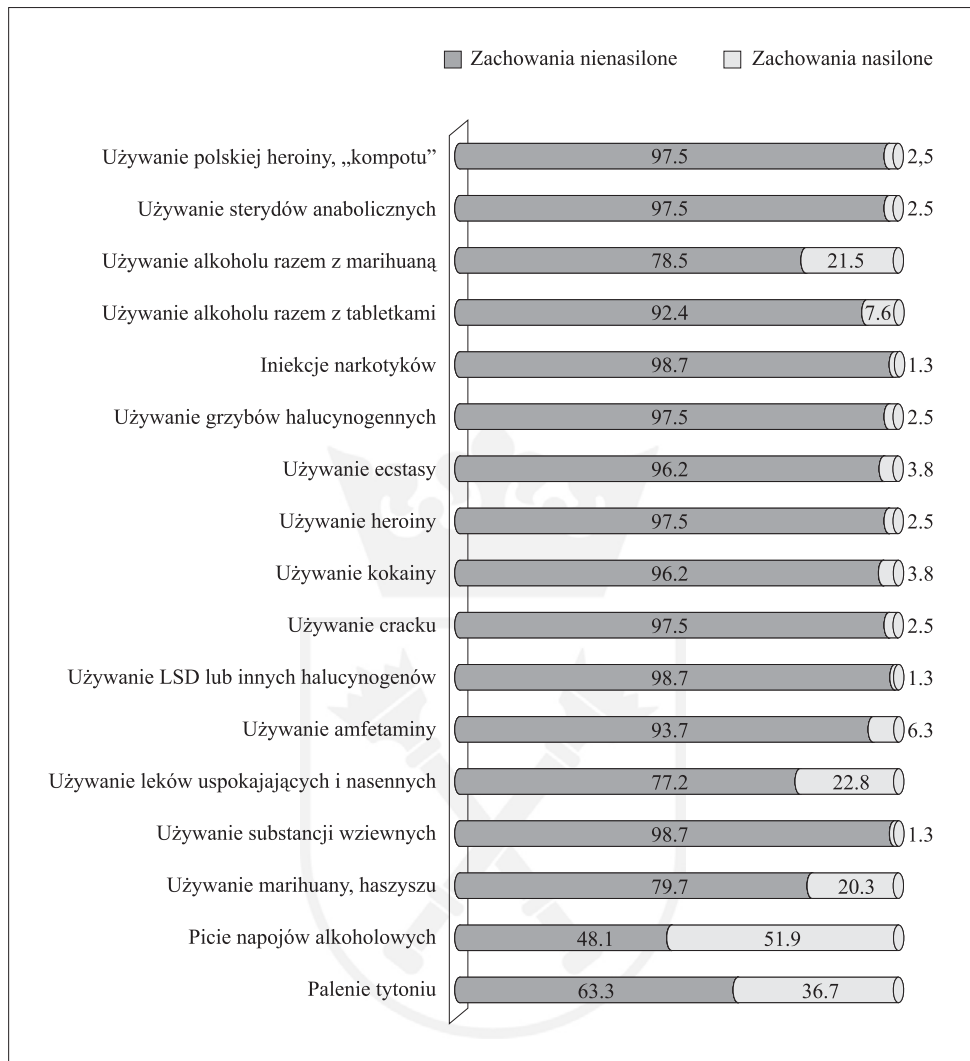
Analiza danych zawartych w tabeli 4 wskazuje, iż 92.4% całej populacji badanych gimnazjalistów deklaruje, że w ciągu ostatniego roku nie próbowało używać substancji wziewnych w celu odurzenia się. Pozostałe 7.6% uczniów deklaruje, że używało tych substancji co najmniej jeden raz (5.1% badanych używało „1–2 razy”, a 2.5% – „3–5 razy”). Nie stwierdzono występowania różnic na poziomie istotnym statystycznie pomiędzy częstością używania substancji wziewnych a płcią respondentów, co pozwala na odrzucenie założonej hipotezy 3.

Kolejna kwestia poddana analizie dotyczyła częstości i struktury występowania nasilonych zachowań ryzykownych związanych ze stosowaniem przez młodzież gimnazjalną środków psychoaktywnych oraz agresji i przemocy. Za kryterium nasilenia zachowań ryzykownych związanych z używaniem sub-

stancji psychoaktywnych przyjęto za badaniami ESPAD (Sierosławski, 2003) używanie tych środków w okresie 30 dni poprzedzających badanie. Zachowania związane z agresją i przemocą zostały podzielone na dwie grupy. Pierwsza z nich dotyczyła agresji i przemocy werbalnej i psychicznej, gdzie za wskaźnik nasilenia przyjęto występowanie tego typu zachowań z przeciętną częstością około raz na tydzień i jeszcze częściej. Grupa druga dotyczyła zachowań związanych z agresją i przemocą fizyczną, gdzie za wskaźnik jej nasilenia przyjęto uczestnictwo w bójkach co najmniej 4 razy w ciągu ostatniego roku (Woynarowska, Mazur, 2002).

Analiza danych przedstawionych na wykresie 1 wskazuje, że w badanej grupie gimnazjalistów przeważają nasilone zachowania ryzykowne związane z piciem przez młodzież napojów alkoholowych (51.9%) oraz z paleniem tytoniu (36.7%), co pozwala na przyjęcie hipotezy 2. Co piąty badany nastolatek (20.3%) przyznaje się do nasilonego używania marihuany lub haszyszu, a także używania marihuany razem z alkoholem (21.5%). Z podobną częstotliwością badani uczniowie deklarują nasilone stosowanie leków uspokajających i nasennych zażywanych bez przepisu lekarza (22.8%). Zaś 7.6% badanych gimnazjalistów używa w sposób nasilony alkoholu razem z tabletkami, a 6.3% – amfetaminy.

Z analizy danych zawartych w tabeli 5 wynika, że istnieją statystycznie istotne różnice w zakresie nasilonego używania tyto-



Wykres 1. Stosunek zachowań ryzykownych nienasilonych do nasilonych, związanych z używaniem przez młodzież substancji psychoaktywnych (N = 158)

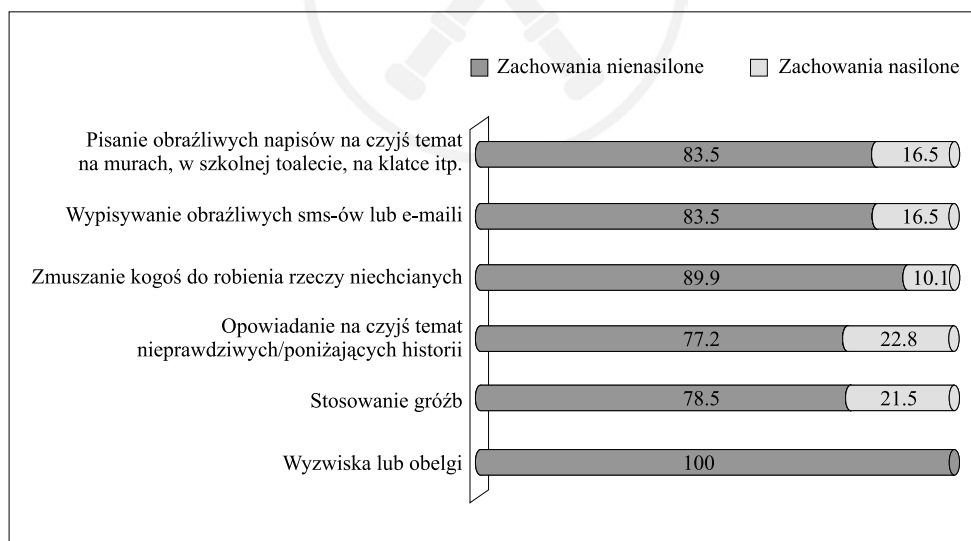
niu pomiędzy badanymi chłopcami i dziewczętami, co potwierdza założoną hipotezę 3. Z 36.7-procentowej populacji osób deklarujących nasilone stosowanie tej używki, istotnie większą część stanowią dziewczęta (47.5%) niż chłopcy (18.8%) ($\chi^2 = 6.29$, $p = .02$). Natomiast chłopcy (55.3%) częściej niż dziewczęta (48.8%) piją napoje alkoholowe, chociaż różnica nie jest istotna statystycznie. Jeśli chodzi o używanie przetworów z konopi

w ciągu ostatniego roku, to w tej grupie znajduje się trzykrotnie więcej chłopców (31.6%) niż dziewcząt (9.8%) ($\chi^2 = 5.81$, $p = .02$). Różnice istotne statystycznie wystąpiły również w zakresie nasilonego używania leków uspokajających i nasennych, gdzie było ponad dwukrotnie więcej gimnazjalistek (31.7%) niż gimnazjalistów (13.2%) ($\chi^2 = 3.85$, $p = .05$). Dziewczęta także częściej niż chłopcy deklarują nasilone używanie amfetaminy, chociaż

Tabela 5. Występowanie zachowań ryzykownych związanych z używaniem przez młodzież substancji psychoaktywnych w stopniu nasilonym, z uwzględnieniem płci badanych

Rodzaj nasilonego zachowania związanego z następującymi substancjami psychoaktywnymi	Zachowania nasilone					
	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Tytoń*	36	47.5	14	18.8	50	36.7
Napoje alkoholowe	40	48.8	42	55.3	82	51.9
Marihuana/haszysz*	8	9.8	24	31.6	32	20.3
Substancje wziewne	2	2.4	0	0	2	1.3
Leki uspokajające/nasenne*	26	31.7	10	13.2	36	22.8
Amfetamina	8	9.8	2	2.6	10	6.3
LSD lub inne halucynogeny	2	2.4	0	0	2	1.3
Crack	2	2.4	2	2.6	4	2.5
Kokaina	2	2.4	4	5.3	6	3.8
Heroina	4	4.9	0	0	4	2.5
Ecstasy	4	4.9	2	2.6	6	3.8
Grzyby halucynogenne	4	4.9	0	0	4	2.5
Iniekcje narkotyków	2	2.4	0	0	2	1.3
Alkohol razem z tabletkami	8	9.8	4	5.3	12	7.6
Alkohol razem z marihuaną	16	19.5	18	23.7	34	21.5
Sterydy anaboliczne	0	0	4	5.3	4	2.5
Polska heroina, „kompot”	4	4.9	0	0	4	2.5

* Różnica istotna statystycznie na poziomie $p < .05$.



Wykres 2. Agresja i przemoc werbalna i psychiczna – stosunek zachowań ryzykownych nienasilonych do nasilonych (N = 158)

Tabela 6. Agresja i przemoc werbalna – zachowania nasilone z uwzględnieniem płci

Rodzaj nasilonego zachowania	Zachowania nasilone					
	Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Wyzwiska lub obelgi	82	47.6	76	52.4	158	100
Stosowanie gróźb*	8	9.8	26	34.2	34	21.5
Opowiadanie na czyjś temat nieprawdziwych/ponizających historii*	10	12.2	26	34.2	36	22.8
Zmuszanie kogoś do robienia rzeczy niechcianych*	2	2.4	14	18.4	16	10.1
Wypisywanie obraźliwych sms-ów/e-maili*	6	7.3	20	26.3	26	16.5
Pisanie obraźliwych napisów na czyjś temat na murach, w szkolnej toalecie itp.	8	9.8	18	23.7	26	16.5

* Różnica istotna statystycznie na poziomie $p < .05$.

nie jest to różnica istotna statystycznie (9.8% dziewcząt i 2.6% chłopców).

Kolejny problem poddany analizie dotyczył zachowań ryzykownych związanych ze stosowaniem agresji i przemocy.

Dane przedstawione na wykresie 2 wskazują, iż wśród zachowań ryzykownych związanych ze stosowaniem przez młodzież agresji i przemocy, dominują „wyzwiska lub obelgi”, których z częstotliwością większą niż raz na tydzień używa 100% badanych. Natomiast 21.5% badanych przyznaje się do nasilonego „stosowania gróźb” i „opowiadania na czyjś temat nieprawdziwych i ponizających historii” (22.8%), a co dziesiąty „zmusza kogoś do robienia rzeczy niechcianych” (10.1%). Ponadto 16.5% badanych pisze „obraźliwe e-maile i sms-y” do swoich kolegów i koleżanek oraz „obraźliwe napisy na czyjś temat, na murach, klatkach schodowych itp.”. Zatem hipoteza mówiąca o tym, iż wśród gimnazjalistów przeważa agresja werbalna i psychiczna nad fizyczną, została pozytywnie zweryfikowana.

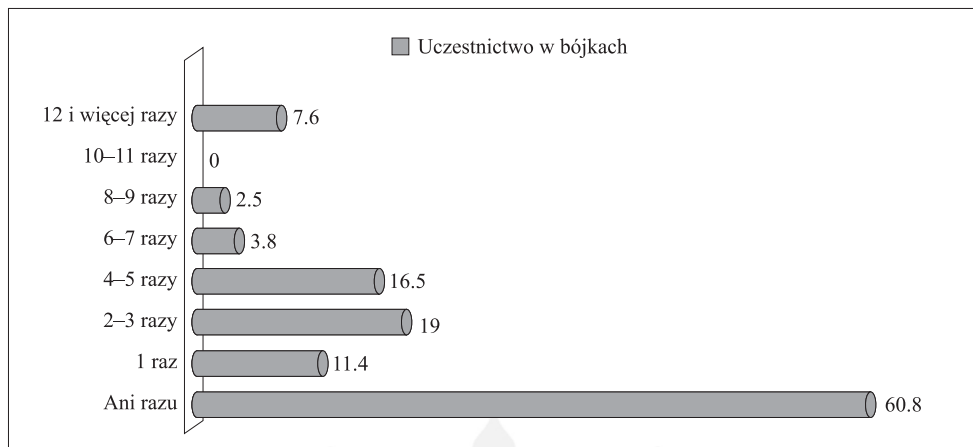
Analiza danych zawartych w tabeli 6 wskazuje, że istnieją różnice istotne statystycznie pomiędzy chłopcami a dziewczętami w zakresie takich zachowań, jak:

- „stosowanie gróźb” – zdecydowanie częściej robią to chłopcy (34.2%) niż

dziewczęta (9.8%) ($\chi^2 = 6.93$, $p = .01$);

- „opowiadanie na czyjś temat nieprawdziwych/ponizających historii” – częściej przyznają się do tego chłopcy (34.2%) niż dziewczęta (12.2%), ($\chi^2 = 5.43$, $p = .02$);
- „pisanie obraźliwych e-maili i sms-ów” – zdecydowanie częściej (ponad trzykrotnie) robią to chłopcy (26.3%) niż dziewczęta (7.3%), ($\chi^2 = 5.17$, $p = .02$);
- „zmuszanie kogoś do robienia rzeczy niechcianych” – częściej robią to chłopcy (18.4%) niż dziewczęta (2.4%), ($\chi^2 = 5.53$, $p = .001$).

Z analizy danych przedstawionych na wykresie 3 wynika, iż 60.8% badanej młodzieży nie brało udziału w bójkach na terenie szkoły lub w jej pobliżu w ciągu ostatnich 12 miesięcy, 11.4% uczestniczyło w tego typu zdarzeniu „co najmniej jeden raz”, a 19% – „2–3 razy” w ciągu ostatniego roku. Natomiast 16.5% badanych, brało udział w bójkach w tym okresie – około „4–5 razy”, rozpoczynając tym samym przedział zachowań nasilonych, co w zestawieniu z częstotliwością „udziału w bójkach” w przedziałach „6–7 razy” (3.8%) i „8–9 razy” (7.6%) oraz „12 i więcej razy”



Wykres 3. Częstość brania udziału w bójkach w ciągu ostatniego roku (N = 158)

Tabela 7. Pozostałe zachowania ryzykowne ujęte w badaniu

Pozostałe zachowania ryzykowne		Dziewczęta		Chłopcy		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%
Powtarzanie klasy	Nie, nigdy	76	92.7	72	89.5	148	91.1
	Tak, obecnie powtarzam	0	0	0	0	0	0
	Tak, powtarzałem	2	2.4	6	7.9	8	5.1
Wagary: częstość	Kilka razy w: – życiu	64	78	60	78.9	124	78.5
	– ostatnim roku	16	19.5	10	13.2	26	16.5
	– ostatnim miesiącu	2	2.4	6	7.9	8	5.1
Stosowanie diet odchudzających*	Nie stosowałem	50	61	74	97.4	124	78.5
	Stosowałem	32	39	2	2.6	34	21.5
Posiadanie tatuażu	Nie	76	92.7	72	94.7	148	93.7
	Tak, mam nietrwały tatuaż	4	4.9	4	5.3	8	5.1
	Tak, mam trwały tatuaż	2	2.4	0	0	2	1.3
Piercing*	Nie posiadam	66	80.5	76	100	142	89.9
	Posiadam	14	17.1	0	0	14	8.9
Całonocne opuszczenie domu	Nie	66	80.5	52	68.4	118	74.7
	Tak	16	19.5	24	31.6	40	25.3
Stosunek płciowy	Nie	76	92.7	60	78.9	136	86.1
	Tak	6	7.3	16	21.1	22	13.9
Zatargi z policją*	Nie	46	56.1	16	21.1	62	39.2
	Tak	36	43.9	54	71.1	90	57

* Różnica istotna statystycznie na poziomie $p < .05$.

(7.6%), w sumie wskazuje na 30.4-procentową grupę uczniów stosujących agresję i przemoc fizyczną z dużym nasileniem.

Jeśli chodzi o różnice między płciowe, to różnice istotne statystycznie wystąpiły jedynie w zakresie częstotliwości „4–5 razy” w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie – 28.9% chłopców i 4.9% dziewcząt, ($\chi^2 = 8.31$, $p = .004$).

Poniżej zostanie dokonana prezentacja wyników badań, związanych z pozostałymi zachowaniami ryzykownymi ujętymi w badaniu (tabela 7). Analiza tych danych wskazuje, iż 91.1% gimnazjalistów nigdy nie powtarzało klasy. Natomiast 78.5% uczniów deklaruje, że było na wagarach kilka razy w życiu, 16.5% opuszczało samowolnie lekcję kilka razy w ciągu ostatniego roku, a 5.1% deklaruje, że opuszczało szkołę, co najmniej kilka razy w ostatnim miesiącu.

Jeśli chodzi o zachowania ryzykowne związane ze stosowaniem diet odchudzających, to zdecydowanie częściej występowały one w grupie dziewcząt (39%) niż chłopców (2.6%) i jest to różnica istotna statystycznie ($\chi^2 = 15.41$, $p = .001$).

93.7% badanej młodzieży deklaruje, że nie posiada tatuażu wcale, a 5.1%, że posiada taki, lecz jest on zrobiony w sposób nietrwały. Tatuaz trwały posiada jedynie 1.3% całej badanej grupy. Ponadto 17.1% gimnazjalistek posiada kolczyki typu piercing, natomiast ich koledzy wyraźnie zadeklarowali nieposiadanie tego typu „ozdób” i jest to różnica istotna statystycznie ($\chi^2 = 8.25$, $p = .01$).

Z danych zawartych w tabeli 7 wynika również, że 74.5% badanej młodzieży deklaruje, iż nigdy samowolnie nie przebywało całą noc poza domem. Zaś w grupie gimnazjalistów opuszczających miejsce zamieszkania na całą noc bez zgody opiekunów (25.3%) było więcej chłopców (31.6%) niż dziewcząt (19.5%), ale różnica nie jest istotna statystycznie.

Kolejna kwestia dotyczyła inicjacji seksualnej. Jak wynika z danych, 13.9% młodzieży deklaruje, że jest już po inicjacji płciowej. W tej grupie jest zdecydowanie więcej chłopców (21.1%) niż dziewcząt (7.3%), ale różnica nie jest istotna statystycznie.

Ponadto badani gimnazjaliści (71.1%) częściej niż ich koleżanki (43.9%) deklarują, że mieli już zatargi z policją, i jest to różnica istotna statystycznie ($\chi^2 = 11.96$, $p = .003$).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Analiza wyników badań wskazuje, iż w badanej grupie młodzieży drugich klas gimnazjalnych większość zachowań ryzykownych związanych z używaniem środków psychoaktywnych wystąpiła co najmniej jeden raz w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie. Najczęściej badana młodzież (89.6%) deklarowała używanie alkoholu (z różną częstotliwością) w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie.

Otrzymane wyniki są częściowo zgodne z wynikami innych badań prowadzonych w Polsce w ciągu ostatnich kilku lat. I tak, według badań ESPAD (Sierosławski, 2003, 2007, 2011), odsetek młodzieży gimnazjalnej sięgającej po alkohol w czasie dwóch ostatnich edycji wynosił dla wskaźnika „picie w okresie 12 miesięcy poprzedzających badanie” – odpowiednio: 84.9% w 2003 roku, 78.9% w 2007 i 78% w 2011. Niepokojący jest fakt, iż w niniejszych badaniach ten wskaźnik (89.6%) jest wyższy (o 11.6 punktu) dla gimnazjalistów z Lublina w stosunku do wyników ESPAD z 2011, gdzie wynosił – 78%. Być może gimnazjaliści z Lublina potrzebują dużej ilości wrażeń, intensywnych doznań, na co wskazuje teoria zapotrzebowania na stymulację, a używanie alkoholu redukuje lęk, frustrację i daje szybko silne doznania fizyczne i psychiczne. Poza tym duża dostępność i łatwość zdobycia alkoholu oraz znajomość skutków jego działania powoduje, że jest on świadomie wybierany przez młodzież (zgodnie z teorią uzasadnionego działania). Merton sugeruje natomiast, iż zachowania ryzykowne występują częściej wśród młodzieży z niższych obszarów socjodemograficznych społeczeństwa, która dąży do wyrównania różnic dzielących warstwy społeczne.

Ponadto 59.1% badanej młodzieży z Lublina piło alkohol w okresie 30 dni poprzedza-

jących badanie, spełniając tym samym kryterium nasilenia tego zachowania ryzykownego. Również wyniki badań HBSC 2010 wskazują, iż w ciągu ostatnich 30 dni alkohol spożywało 51% młodzieży 14–15-letniej (Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2011).

Odnosząc wyniki badań polskiej młodzieży do badań europejskich, należy podkreślić, iż według raportu ESPAD z 2007 roku, w ostatnich 12 miesiącach poprzedzających badanie alkohol spożywało średnio ponad 70% europejskiej młodzieży w wieku 15–16 lat (są kraje, gdzie te odsetki przekraczają 80 i 90%). Najwięcej młodzieży piło alkohol w Danii, Austrii i Wielkiej Brytanii, gdzie większość przypadków spożywania alkoholu kończy się upiciem. Na tle tych danych polska młodzież zachowuje się podobnie – alkohol w miesiącu poprzedzającym badanie spożywało 78.9% nastolatków, a fakt upicia się deklaruje co trzeci badany, według raportu ESPAD z 2007 roku.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, drugie miejsce pod względem największego rozpowszechnienia zachowań ryzykownych związanych z używaniem przez młodzież środków psychoaktywnych nadal zajmuje używanie tytoniu (36.7% badanych gimnazjalistów deklaruowało używanie tytoniu w okresie 30 dni przed badaniem). Zestawiając otrzymany wynik z rezultatami badań ESPAD w 2007 roku otrzymano niemalże identyczny wynik, ale w badaniach ESPAD odnosił się on do grupy starszej młodzieży (17–18-letniej). W niniejszych badaniach „palenie papierosów przynajmniej 1 raz w tygodniu” deklaruowało 29.1% młodzieży 15-letniej (zsumowano wskaźniki dla kategorii: „mniej niż 1 papieros dziennie” – 2.5%, „1–5 papierosów dziennie” – 10.1%, „6–10 papierosów dziennie” – 7.6%, „11–20 papierosów dziennie” – 5.1%, „więcej niż 20 papierosów dziennie” – 3.8%). Jest to częściowo zbieżne z wynikami badań HBSC 2010, gdzie wykazano, iż 21.1% 15–16-latków paliło przynajmniej „1 raz w tygodniu”, a w ciągu ostatnich 30 dni używało tytoniu 28.9% (Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2011). Na tle Europy, Polska jest natomiast krajem o jednym z najniższych wskaźników palaczy wśród

młodzieży (16.8%). (<http://zachowania+ryzykowne+m%C5%82odziezy+wyniki+badan+2009%2C+2010%2C+2011&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pl:official&client=firefox-a>, dostęp: 5.07.2011).

Zwraca uwagę fakt, iż w grupie gimnazjalistów palących z częstotliwością „1–5 papierosów dziennie” jest istotnie więcej palących dziewcząt. Takich różnic nie zaobserwowano ani w badaniach ESPAD w 2007 i w 2009 roku, ani w badaniach HBSC 2010 (Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2011). Można przypuszczać, iż jest to związane ze zmieniającymi się rolami społecznymi w zakresie płci, co powoduje, że w wielu sytuacjach kobiety (dziewczęta) chcą dorównać mężczyznom (chłopcóm). Ponadto potoczne obserwacje funkcjonowania młodzieży gimnazjalnej wskazują, iż dziewczęta coraz częściej przejmują inicjatywę, np. proponują chłopcom wchodzenie w bliskie, intymne relacje, takie jak: przyjaźń czy tzw. chodzenie z sobą.

Równie niepokojący jest fakt, iż jedna piąta badanych gimnazjalistów (20.3%), bez względu na płeć, deklaruowała nasilone używanie przetworów konopi (marihuany i haszyszu) w ciągu ostatniego roku, w odniesieniu do wyników badań ESPAD z 2007 roku (gdzie ten wskaźnik wyniósł 16.4%) oraz wyników badań HBSC 2010 (gdzie w ciągu ostatnich 12 miesięcy – używało 15.1% 15–16-latków), co wskazuje na częstsze używanie tych substancji w badanej populacji. Natomiast w badaniach ESPAD z 2011 roku do używania przetworów konopi przyznało się 24.3% młodszych uczniów (III klasy gimnazjum) i 37.3% starszych uczniów, co wskazuje na wzrost używania marihuany po okresie spadku. Odsetek badanych gimnazjalistów z Lublina używających marihuany i haszyszu jest zatem niższy w porównaniu z wynikami badań ESPAD z 2011 roku.

Z kolei badania CBOS (*Analiza używania substancji psychoaktywnych przez młodzież szkolną w 2008 r.*: na zlecenie Krajowego Biura ds. Przeciwdziałania Narkomanii), przeprowadzone wśród młodzieży szkół średnich i zawodowych pokazują, iż doświadczenia z jakimikolwiek narkotykami miało już 30.5%

ogółu badanych i jest to wskaźnik wyższy niż uzyskany w niniejszych badaniach.

Porównanie wyników analizy dotyczącej różnic międzypłciowych w zakresie używania środków psychoaktywnych z wynikami niektórych badań (Sierosławski, 2007; Ostaszewski i in., 2009) wskazuje natomiast na podobne tendencje: dziewczęta równie często, a niekiedy częściej niż chłopcy używają tych substancji, a różnice wystąpiły w zakresie: palenia tytoniu (więcej dziewcząt niż chłopców paliło tytoń z częstotliwością „od 1 do 5 papierosów dziennie”); używania marihuany i haszyszu (w grupie palących jest ponad trzy razy więcej chłopców); zażywania leków uspokajających (zdecydowanie częściej w grupie dziewcząt) oraz nasilonej przemocy psychicznej i fizycznej (częściej wśród chłopców).

Jeśli chodzi o zachowania ryzykowne związane z agresją i przemocą, to nasilona agresja i przemoc werbalna oraz psychiczna występuje na zbliżonym poziomie co agresja i przemoc fizyczna (uogólniając, co trzeci badany uczeń dopuszcza się takich zachowań). Jest to zbieżne z wynikami badań HBSC 2010, gdzie w ciągu ostatniego roku przemoc stosowało 34.5% młodzieży w wieku 15–16 lat. Zaś według badań innych autorów (Woynarowska, Mazur, 2002), agresja fizyczna (uczestnictwo w bójkach co najmniej „4 razy” w czasie 12 miesięcy przed badaniem) występuje rzadziej niż przemoc i agresja psychiczna.

Ponadto niniejsze badania wskazują na bardzo niepokojący fakt: w przypadku nasilonej agresji i przemocy werbalnej i psychicznej najczęstszym jej przejawem u obojga płci jest stosowanie wyzwisk i obelg, którymi posługuje się 100% badanej populacji gimnazjalistów.

Kolejna kwestia niniejszej eksploracji dotyczyła inicjacji seksualnej. Okazało się, iż 13.9% badanych gimnazjalistów deklaruje, że jest już po inicjacji płciowej. Należy podkreślić, iż wczesna inicjacja seksualna powoduje wchodzenie w dorosłe role osób, które nie są jeszcze do tego przygotowane, ponieważ brak im dojrzałości psychicznej i społecznej. Poza tym skutki wczesnej inicjacji seksualnej niejednokrotnie są przyczyną przedwczesnego opuszczania systemu edukacji (wagarowa-

nia, przzerwania nauki szkolnej). Prowadzi to również do obniżonych kwalifikacji jednostki i przyczynia się do trudności w późniejszym funkcjonowaniu na rynku pracy. Warto też zaznaczyć, iż ryzykowne zachowania seksualne młodzieży rzadko występują samodzielnie. Często są związane z używaniem środków psychoaktywnych, występowaniem konfliktów z rodzicami, ucieczkami z domu.

Reasumując powyższe rozważania, młodzi ludzie z coraz mniejszymi oporami sięgają po alkohol, papierosy, narkotyki czy podejmują zachowania seksualne. Bardzo często są przekonani o ich nieszkodliwości, dostępności i powszechności. Używając środków psychoaktywnych, zaniedbują obowiązki szkolne, wagarują oraz wchodzą w konflikt z prawem. To wszystko utrudnia im funkcjonowanie we współczesnym świecie oraz rzutuje na ich dalszą ścieżkę edukacyjno-zawodową.

W poszukiwaniu prób wyjaśnienia i określenia mechanizmów psychologicznych zachowań ryzykownych młodzieży gimnazjalnej wskazane jest oparcie się na istniejących koncepcjach zaprezentowanych we wprowadzeniu. I tak zachowania ryzykowne gimnazjalistów mogą być wyuczone, modelowane (zgodnie z koncepcją Bandury) skutek oddziaływania negatywnych wzorców i modeli zachowań, których m.in. dostarczają współczesne media. Ponadto, jak wiadomo, dorastanie jest związane z poszukiwaniem nowych wzorców i buntem przeciwko zastanym normom społecznym, co podkreślają m.in. Jessorowie w swojej koncepcji zachowań problemowych. Autorzy ci wskazują również, że zachowania ryzykowne młodzieży są rezultatem interakcji pomiędzy czynnikami tkwiącymi w jednostce, w środowisku i w samej sytuacji. Do czynników indywidualnych należy m.in. potrzeba poszukiwania wrażeń, która według Zuckermana może być zaspokajana poprzez podejmowanie czynności ryzykownych. Czynności te z kolei same w sobie generują silne pobudzenie.

Zachowania dysfunkcjonalne młodzieży mogą być też ukierunkowane na osiągnięcie ważnego celu rozwojowego, jakim jest zdemonstrowanie sobie i innym osobom znaczą-

cym ważnych atrybutów własnej tożsamości, co podkreśla Carroll w swojej teorii poprawy reputacji. Taką funkcję autoprezentacyjną dla nastolatka mogą pełnić zachowania o charakterze buntowniczym, agresywnym, nieaprobowanym społecznie, a przejawem może być używanie środków psychoaktywnych, stosowanie agresji i przemocy czy zaniedbywanie nauki szkolnej.

Celem niniejszych badań było poznanie zachowań ryzykownych młodzieży w wieku gimnazjalnym. Wnioski z badań umożliwiły nakreślenie obrazu rozpowszechnienia

tych dysfunkcji w środowisku szkolnym młodzieży. I tak, badani gimnazjaliści w zdecydowanej większości deklarowali, iż najczęściej używają alkoholu, a tylko co dziesiąty wskazywał na to, iż zachowuje abstynencję w tym zakresie. Również popularne było używanie tytoniu oraz przetworów konopi (marihuany i haszyszu). Istotne różnice pomiędzy badanymi dziewczętami i chłopcami wystąpiły natomiast przede wszystkim w zakresie używania tytoniu z częstotliwością „1–5 papierosów dziennie” na korzyść dziewcząt.

BIBLIOGRAFIA

- Ajzen I., Fishbein M. (1980), *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Engelwood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (1977), *A social learning theory*. Engelwood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Carroll A. (1998), *Reputation enhancement and adolescent drug use. Guidance Information Bulletin*. Queensland: Education Queensland.
- Gaś Z.B. (1987), *Agresja a osobowość w uzależnieniach*. Rzeszów: WSP.
- Gaś Z.B. (1995), *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Gaś Z.B. (2004a), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*. Lublin: Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”.
- Gaś Z. (2004b), Ankiety EPIDAL jako narzędzia kompleksowej samooceny uczniów w zakresie zachowań dysfunkcyjnych i konwencjonalnych [w:] *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*, 175–184. Warszawa: MENiS.
- Jessor R. (1998), *New perspectives on adolescent risk behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Jessor R., Jessor S. (1977), *Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Kazdin A. (1996), Zdrowie psychiczne młodzieży w okresie dorastania. Programy profilaktyczne i leczenie. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 39–74.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Mazur J., Małkowska-Szutnik A. (red.) (2011), *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Okulicz-Kozaryn K. (1999), Pozytywne oczekiwania wobec picia alkoholu a konsumpcja alkoholu przez młodzież. *Alkoholizm i Narkomania*, 1/34, 23–41.
- Okulicz-Kozaryn K. (2003), Teorie psychologiczne w praktyce profilaktycznej. *Remedium* 12, 36–37.
- Ostaszewski K. (2005), *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Ostaszewski K., Bobrowski K., Borucka A., Cybulska M., Kocoń K., Okulicz-Kozaryn K., Pisarska A. (2009), *Monitorowanie zachowań młodzieży. Badania mokotowskie. Raport techniczny z realizacji projektu badawczego*. Warszawa: IPiN.
- Ostaszewski K., Kocoń K. (2007), Tataż i kolczykowanie ciała a używanie substancji psychoaktywnych i inne zachowania ryzykowne wśród gimnazjalistów. *Alkoholizm i Narkomania*, 20, 247–266.
- Siemaszko A. (1993), *Granice tolerancji*. Warszawa: PWN.
- Sierosławski J. (2011), *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011 r.* Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.

- Szymańska J. (2002), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: CMPP.
- Woynarowska B., Mazur J. (2002), *Zachowania zdrowotne, zdrowie i postrzeganie szkoły przez młodzież w Polsce w 2002 roku. Raport techniczny z badań*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zajączkowski K. (1997), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zalaśkiewicz T. (2006), Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja [w:] R. Studenski, M. Goszczyńska (red.). *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*, 19–44. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Źródła internetowe:

- Porzak R. (2009), *Diagnoza problemów i potrzeb profilaktycznych na terenie Dzielnicy Ochota m.st. Warszawy. Raport z badań przeprowadzonych w 2009 roku*, www.urzadochota.waw.pl/.../raport_ochota_2009_streszczenie_do_d... (dostęp: 25.09.2012).
- Sierosławski J. (2003), *Raport z badania „ESPAD” 2003*, www.kbpn.gov.pl (dostęp: 5.02. 2011).
- Sierosławski J. (2007), *Raport z badania „ESPAD” 2007*, www.kbpn.gov.pl (dostęp: 15.02 2011).
- <http://zachowania+ryzykowne+m%C5%82odziezy+wyniki+badan+2009%2C+2010%2C+2011&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:pl:official&client=firefox-a> (dostęp: 5.07 2011).





DOMINIKA KARAŚ

MARIA KŁYM

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

JAN CIECIUCH¹

Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa
University of Finance and Management, Warszawa

Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej

Eudaimonic psychological well-being and identity formation in educational and occupational domains

Abstract. The main aim of the research was to empirically verify the model of relationships between the three identity dimensions: commitment, in-depth exploration and reconsideration of commitment, as differentiated in the model proposed by Crocetti, Rubini, and Meeus (2008), and the eudaimonic psychological well-being in the model proposed by Ryff (1989). The participants were 504 students and workers aged 17–55. Two separate models were created: one considered identity formation in educational domain, and the other – in occupational domain. Well-being was introduced to the model as an endogenous variable, explained by the three identity dimensions. In the model with educational identity, the identity dimensions explained 28% of well-being variance, and in the model with occupational identity – 17%. The results obtained highlighted the meaning of identity formation on the way to achieve eudaimonic well-being.

Key words: identity dimensions, identity domains, psychological well-being

Słowa kluczowe: wymiary tożsamości, sfery tożsamości, dobrostan psychiczny

MODELE KSZTAŁTOWANIA TOŻSAMOŚCI WYWODZĄCE SIĘ Z PSYCHOSPOŁECZNEJ TEORII ERIKSONA

Wiele współczesnych teorii kształtowania się poczucia tożsamości w cyklu życia człowieka wywodzi się z koncepcji Erika Eriksona (1968), który po raz pierwszy użył sformułowania „tożsamość ego” (*ego identity*). W swej teorii rozwoju psychospołecznego Erikson

(1968, 1950/2000) przedstawiał rozwój jako serię konfliktów, z którymi musi sobie poradzić jednostka. Każdy taki konflikt (związany z doświadczanym kryzysem) ma swoją kulminację podczas jednego z okresów rozwojowych, których Erikson wyróżnił osiem. Rozwiązanie kryzysu charakterystycznego dla danego etapu życia ma wpływ na rozwój w dalszych etapach.

Według Eriksona zaczątki poczucia tożsamości kształtują się już w okresie niemow-

lęcym, jeśli dziecko doświadcza spójności i ciągłości ze strony otoczenia. Poczucie tożsamości kształtuje się w ciągu całego życia, jednak krytycznym dla jego rozwoju okresem jest czas dorastania. Wtedy właśnie przed człowiekiem pojawia się pytanie „kim jestem?”, będące rezultatem piątego z eriksonowskich kryzysów: „tożsamość a rozproszenie tożsamości”. Właściwa odpowiedź na to pytanie prowadzi do stabilnego, spójnego sposobu zachowania się w różnych życiowych sytuacjach, mimo zmian następujących w otoczeniu i w człowieku. Erikson (2004) podkreślał jednak, że choć adolescencja stanowi stadium kryzysu tożsamości, to jednak kształtowanie się poczucia tożsamości ani się wtedy nie zaczyna, ani nie kończy. Według Eriksona (2004) może ono być tracone i odzyskiwane również w okresie dorosłości, a w okresie adolescencji wypracowywane są metody jego wzmacniania i przywracania.

Koncepcja Eriksona została zoperacjonalizowana przez Jamesa E. Marcie (1966), który również postrzegał osiągnięcie tożsamości jako jedno z zadań rozwojowych. Marcia wyróżnił dwa procesy właściwe dla formowania się poczucia tożsamości: poszukiwanie (zwane początkowo kryzysem) i zaangażowanie. Poszukiwanie odnosi się do aktywnego eksplorowania możliwości obecnych w otoczeniu człowieka, rozpoznawania panujących tam relacji, a także przeglądu własnych zasobów. Zaangażowanie zaś oznacza podjęcie decyzji i wyboru drogi, którą młody człowiek będzie podążał, jak również przyjęcie odpowiedzialności za własne postępowanie. Procesy te związane są z różnymi dziedzinami życia jednostki: życiem zawodowym, wyznaczanymi wartościami i ideologią. Na podstawie obecności lub nieobecności tych dwóch wymiarów, Marcia wyróżnił cztery statusy tożsamości: tożsamość osiągniętą, nadaną (przekazywaną), dyfuzyjną (rozproszoną) i moratoryjną (odroczoną). Osoba z tożsamością osiągniętą podjęła już zaangażowanie, poprzedzone okresem aktywnego poszukiwania. Osoba o tożsamości nadanej podjęła wprawdzie zaangażowanie, ale nie doświadczyła (lub doświadczyła w niewielkim stopniu) kry-

zysu poszukiwania. Tożsamość moratoryjna charakteryzuje się aktywnym poszukiwaniem możliwych obszarów zaangażowania, lecz brakiem trwałego zaangażowania w jakikolwiek wybór. Z kolei tożsamość rozproszona oznacza, że młody człowiek nie podjął jeszcze ani poszukiwania, ani zaangażowania. Badania wskazują na powiązanie wymiarów i statusów tożsamości z szeregiem zmiennych osobowościowych i społecznych (Marcia, 1966; Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Brzezińska i in., 2008).

Teoria kształtowania tożsamości według Marcii doczekała się szeregu rozwinięć. Jednym z takich opracowań jest koncepcja Wima Meeusa (1996), który zasugerował, że nawet po podjęciu zaangażowania, jednostka nadal może podejmować poszukiwania dotyczące bieżących wyborów, co zmieniło dotychczasowe rozumienie procesu poszukiwania. Z kolei Koen Luyckx, Luc Goossens, Bart Soenens i Wim Beyers (2006) wyróżnili dwa rodzaje tego procesu: poszukiwanie głębokie (dotyczące zbierania informacji o bieżących zaangażowaniach) i szerokie (poszukiwanie nowych możliwości zaangażowania). Teoria ta została następnie rozszerzona (Luyckx i in., 2008a) o dodanie kolejnego procesu: poszukiwania ruminacyjnego (dysfunkcyjnego typu poszukiwania, związanego z negatywnymi aspektami funkcjonowania psychospołecznego i trudnościami z osiągnięciem poczucia tożsamości). Obie wyżej wymienione teorie skupiają się na kategoriach procesów istotnych dla formowania się poczucia tożsamości. Różnica pomiędzy podejściami Meeusa i Luyckxa polega z jednej strony na wyróżnieniu innych wymiarów tożsamości, a z drugiej na odniesieniu do aktualnej sytuacji jednostki: koncepcja Luyckxa i in. jest używana do oceny planów na przyszłość, natomiast koncepcja Meeusa stosowana jest do oceny, w jaki sposób jednostka radzi sobie z bieżącymi doświadczeniami.

Teoria Meeusa, na której oparto badania prezentowane w niniejszym artykule, została następnie rozszerzona (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008): oprócz wcześniejszego wyróżnienia zaangażowania (*commitment*) i głębo-

kiego poszukiwania (*in-depth exploration*), dodano również wymiar rewizji zaangażowania (*reconsideration of commitment*). Zaangażowanie w ich ujęciu łączy dwa elementy: wybór podjęty w ważnej dla tożsamości sferze (np. światopoglądowej, zawodowej czy interpersonalnej) oraz stopień, w jakim jednostka identyfikuje się z tym wyborem. Głębokie poszukiwanie odnosi się do sposobu, w jaki człowiek radzi sobie z istniejącymi zaangażowaniami, oraz stopnia, w jakim poszukuje nowych informacji na ich temat. Z jednej strony jest to adaptacyjny proces, ale może też generować problemy, jeśli osoba zacznie przeszacowywać swoje zaangażowania lub nabierać wątpliwości co do własnych wyborów. Trzeci wymiar, rewizja zaangażowania, odnosi się do wysiłków, jakie czynią ludzie, by zmienić bieżące zaangażowania, gdy przestają one być satysfakcjonujące. Rewizja zaangażowania bez wątplenia stanowi problemowy i kryzysogeny aspekt formowania się tożsamości, jest też wyrazem braku satysfakcji z życiowych wyborów i chęci poszukiwania nowych tożsamościowych alternatyw.

Elisabetta Crocetti, Monica Rubini, Wim Meeus (2008) wskazali również, iż stabilne zaangażowanie dotyczące jednej ze sfer ważnych dla poczucia tożsamości (np. edukacji) nie musi oznaczać podjęcia zaangażowania w innej sferze (np. relacji interpersonalnych czy pracy zawodowej), i podkreślili, że przyszłe badania dotyczące formowania się tożsamości powinny uwzględniać różnice między poszczególnymi sferami zaangażowań. Chyba najczęściej badaniom poddawana bywała sfera tożsamości edukacyjnej i zawodowej (Hirshi, 2012; Negru, Crocetti, 2010; Crocetti, Rubini, Meeus, 2008). Prezentowane poniżej badania również dotyczą sfer edukacyjnej i zawodowej.

Do pomiaru zaproponowanych trzech wymiarów formowania tożsamości początkowo służył kwestionariusz Utrecht-Groningen Identity Development Scale (U-GIDS, Meeus, 1996), pozwalający na ocenę zaangażowania i głębokiego poszukiwania w różnych sferach życia jednostki. Polską wersję U-GIDS przygotowaną przez Jana Rostowskiego zastoso-

wano w wielu badaniach przeprowadzonych w Polsce (m.in. Witkowska i in., 1997, Rydz, Strzelczyk-Muszyńska, 1998; Rydz, Strzelczyk-Muszyńska, 2001; Marat, 2001, Marat, Rostowski, 2001; Rydz i in., 2012). W 2008 roku Crocetti, Rubini i Meeus skonstruowali następcę skali U-GIDS – narzędzie Utrecht Management of Identity Commitments Scale (U-MICS). Kwestionariusz U-MICS różni się od U-GIDS rozszerzeniem o wymiar rewizji zaangażowania. W badaniach prezentowanych w niniejszym artykule po raz pierwszy został wykorzystany model trójwymiarowy oraz narzędzie pomiarowe U-MICS.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Crocetti, Rubini i Meeusa (2008) wykazały silny pozytywny związek zaangażowania z głębokim poszukiwaniem, co oznacza, że osoby, których zaangażowanie jest silne, aktywnie poszukują informacji o swoich wyborach. Ponadto, poszukiwanie okazało się być również pozytywnie powiązane z rewizją zaangażowania. Oznacza to, że jednostki, które eksplorują istniejące zaangażowania, poszukują również informacji o alternatywnych możliwościach zaangażowania. Crocetti, Rubini i Meeus (2008) zakładali również, że rewizja zaangażowania pozostaje w ujemnym związku z samym zaangażowaniem, jednak przeprowadzone przez nich badania nie przyniosły potwierdzenia dla tej hipotezy.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ POCZUCIA TOŻSAMOŚCI W DOROSŁOŚCI

W psychologii rozwojowej tradycyjnie ujmowano proces formowania się stabilnego poczucia tożsamości jako właściwość głównie okresu dorastania. Ostatnimi laty badacze coraz częściej jednak zwracają uwagę na rolę okresu stającej się dorosłości (Arnett, 2000) jako czasu przedłużonego moratorium tożsamościowego. Pojawiają się także uwagi, że zagadnienia dotyczące kształtowania tożsamości mogą się rozstrzygać również w dorosłym życiu (Whitbourne i in., 2002; Tesch, Whitbourne, 1982; Whitbourne, 1986; Stephen i in., 1992; Cramer, 2004). Anna Brze-

zińska, Karolina Appelt i Beata Ziółkowska (2008) w swym podziale życia człowieka na okresy zwane erami podkreślają, że w okresie adolescencji następuje dopiero formowanie „zrębów tożsamości”, a dopiero wczesna, środkowa i późna dorosłość (era IV) mają największe znaczenie dla kształtowania się poczucia tożsamości.

Już Alan Waterman (1982) podkreślał brak precyzji w określeniu kolejności, w jakiej pojawiają się statusy tożsamości wyróżnione przez Marcję, proponując model, który opisywał nie tylko postępujący, ale i regresywny charakter zmian w procesie formowania się poczucia tożsamości. Również Luyckx, Goossens, Soenens i Beyers (2006), proponując swój dwucykliczny model, zwrócili uwagę na to, że podejmowanie zaangażowań i poszukiwanie mogą naprzemiennie współwystępować, nieustannie się przeplatając. Teorie te kładą nacisk na fakt, iż osiągnięcie tożsamości nie musi być faktem nieodwracalnym, można więc przypuszczać, że proces ten może przebiegać w ciągu całego życia człowieka. Jakkolwiek zaangażowanie się w sferze edukacyjnej z pewnością jest typowe dla okresu adolescencji i okresu stającej się dorosłości, to jednak sfera zawodowa, szczególnie niepewna i nie-

stabilna w dzisiejszej rzeczywistości, dotyczy całego okresu dorosłości. Dlatego też w prezentowanych poniżej badaniach przedmiotem zainteresowań stała się tożsamość edukacyjna u osób studiujących oraz tożsamość zawodowa u osób pracujących. Tożsamość edukacyjna dotyczy zaangażowania w sferę własnej edukacji, wiąże się z przekonaniem i poczuciem, że wybrany kierunek edukacji zapewni poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie. Wiąże się również z chęcią poszerzania wiedzy z wybranej przez siebie dziedziny edukacji. Poczucie tożsamości zawodowej jest związane z przekonaniem i poczuciem, że wykonywana praca zapewni bezpieczną przyszłość i stabilizację. Oznacza również aktywność poznawczą ukierunkowaną na zdobycie wiedzy z zakresu wykonywanej pracy.

POCZUCIE TOŻSAMOŚCI A EUDAJMONISTYCZNY DOBROSTAN PSYCHICZNY

Zgodnie z teorią Eriksona, każdy ze skutecznie rozwiązanych kryzysów niesie z sobą wypracowanie pewnych sił, które pozwalają człowiekowi lepiej radzić sobie z wymaga-

Tabela 1. Wymiary dobrostanu psychicznego według Ryff (1989)

Wymiar dobrostanu	Definicja
Autonomia	Niezależność, nieuleganie naciskom zewnętrznym, ocena siebie według wewnętrznych standardów
Panowanie nad otoczeniem	Poczucie sprawstwa, kompetencji, zdolność do przekształcania otoczenia zgodnie ze swoimi potrzebami i wartościami, podejmowanie wyzwań
Samoakceptacja	Pozytywny stosunek do samego siebie, akceptacja swoich wad i zalet
Pozytywne relacje z innymi	Doświadczenie ciepłych i pełnych zaufania relacji interpersonalnych i kontaktów społecznych
Cel życiowy	Przekonanie o ukierunkowaniu własnego życia na realizację ważnego celu, zdolność do stawiania i realizowania zadań życiowych
Osobisty rozwój	Umiejętność doskonalenia swoich umiejętności, realizacji swojego potencjału, poszukiwanie dróg dalszego rozwoju, poczucie, że podejmowane wyzwania prowadzą do wzrostu kompetencji

niami psychospołecznymi. Jak pisał Erikson (1968), rozwój tożsamości jest subiektywnie odczuwany jako poczucie „psychospołecznego dobrostanu” (*sense of psychosocial well-being*), a skuteczne pokonanie kryzysu niesie z sobą wzrost poczucia wewnętrznej spójności, poczucia kompetencji i samooceny oraz wierności sobie, a także wykształcenie świadomości tego, dokąd się w życiu zmierza. Erikson nie zoperacjonalizował jednak szczegółowo wymiarów owego psychospołecznego dobrostanu.

Wydaje się, że eriksonowskie rozumienie dobrostanu psychospołecznego jest stosunkowo bliskie koncepcji eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego opracowanej przez Carol Ryff (1989). W swym ujęciu dobrostanu psychicznego zaproponowała ona sześć jego aspektów. Są to: autonomia, poczucie posiadania celu w życiu, poczucie panowania nad otoczeniem, rozwój osobisty, pozytywne relacje z innymi ludźmi i samoakceptacja (tabela 1).

Koncepcja dobrostanu eudajmonistycznego nawiązuje do tradycji arystotelesowskiej (Ryff, 1989; Wojciechowska, 2011; Waterman, 2010). Dobrostan eudajmonistyczny wykracza poza poczucie przyjemności w życiu jednostki (mierzone jako dobrostan subiektywny). Obejmuje on wyższy stopień integracji psychospołecznej, szeroko pojęte „dobre życie” (*a good life*, Waterman i in., 2010). Prowadzą do niego: poczucie rozumienia samego siebie i świata, psychiczna integracja i budowanie swojej własnej historii, aktualizacja własnego potencjału, wyrażanie samego siebie, a także poczucie posiadania i realizacji celów życiowych, czyli życie zgodne z naturą człowieka. Eudajmonia w rozumieniu arystotelesowskim jest najwyższym dobrem, szczęściem składającym się nie tylko z przyjemności, ale i cnót, najwyższym osiągnięciem rozwoju człowieka. Dobrostan eudajmonistyczny jest przeciwieństwem hedonistycznego, który zawiera przede wszystkim przyjemność, chwilowy afekt (Ryff, 1989).

Jeśli zatem konceptualizacja dobrostanu proponowana przez Ryff (1989) jest bliska dobrostanowi w rozumieniu Eriksona, to war-

to podjąć badania dotyczące tego, które procesy tożsamościowe i w jakim stopniu prowadzą do dobrostanu eudajmonistycznego w ujęciu Ryff, której koncepcja zawiera również propozycję operacjonalizacji i pomiaru dobrostanu.

TOŻSAMOŚĆ A DOBROSTAN PSYCHICZNY: DOTYCHCZASOWE BADANIA

Podejmowano już wiele badań mających na celu określenie związków pomiędzy kształtowaniem tożsamości a dobrostanem psychicznym. W badaniach tych wykorzystywano różne modele kształtowania tożsamości, ale też w różny sposób operacjonalizowano dobrostan. Często były to takie operacjonalizacje, które jedynie w części dotyczyły jakiegoś aspektu dobrostanu psychospołecznego Eriksona, choć używane było określenie „dobrostan”. Tożsamość w badaniach prowadzonych w tym zakresie była ujmowana zarówno w kategoriach stylów tożsamości Michaela Berzonsky’ego (Phillips, Pittman, 2007; Vleioras, Bosma, 2005; Nurmi i in., 1997), statusów, jak i wymiarów tożsamości Marcii (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008; Hofer i in., 2011, Luyckx i in., 2008a, 2008b; Hofer i in., 2007; Negru, Crocetti, 2010). Czasem również tożsamość bywała rozpatrywana w kategorii takich zmiennych, jak liczba podejmowanych ról (Vanderwater, Stewart, 2006) czy też zaangażowanie w swoją pracę (Hirschi, 2012). W literaturze jednak na plan pierwszy wysuwają się zdecydowanie teorie z nurtu nawiązującego do koncepcji Marcii. Poniżej dokonany zostanie krótki przegląd badań nad związkami dobrostanu (różnie rozumianego) z formowaniem tożsamości.

Osoby z tożsamością osiągniętą, charakteryzujące się wysokim nasileniem poszukiwania i zaangażowania czy też osoby o informacyjnym stylu tożsamości prezentują najbardziej adaptacyjny profil osobowości (najwyższa ekstrawersja, ugodowość, sumienność i otwartość na doświadczenia), wykazują najmniej problemów psychicznych i wysoka

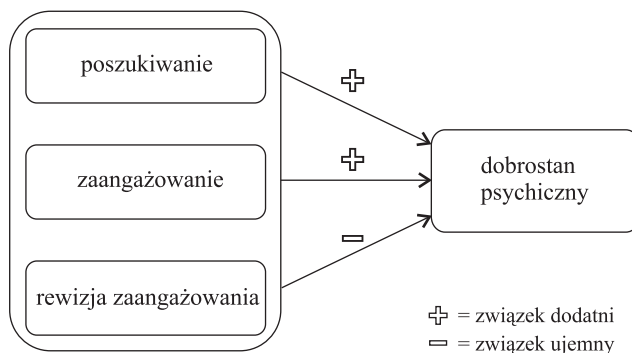
jakość relacji z bliskimi: dobrą komunikację i duże zaufanie (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008). W polskich badaniach osoby z tożsamością osiągniętą charakteryzowały się wyższym poczuciem sensu i celu w życiu (Burdzińska, 1997), lepiej radziły sobie ze stresem (Marat, 1997) i odczuwały mniejsze symptomy depresji i lęku niż osoby w innych statusach (Marat, Rostowski, 2001). Osoby takie częściej prezentują styl radzenia sobie skoncentrowany na zadaniu, a niższą tendencję do reakcji lękowych i depresyjnych (Berzonsky, 2003; Luyckx i in., 2007), wyższą samoocenę (Nurmi i in., 1997; Luyckx i in., 2007), standardy adaptacyjne (Luyckx i in., 2008b), satysfakcję z życia i większy poziom pozytywnego afektu (Hofer i in., 2007). Także poziom eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego jest u nich wyższy (Bauer i in., 2006). Również Joel Sneed, Susan Whitbourne i Seth Schwartz (2011) wskazują, iż osiągnięta tożsamość może się stać predyktorem dobrostanu psychicznego w dorosłym życiu, a pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości prowadzi człowieka do osiągnięcia poczucia sensu życia i poczucia posiadania miejsca w społeczeństwie.

Osoby o tożsamości nadanej, charakteryzujące się wysokim zaangażowaniem przy jednoczesnym braku poszukiwania, czy też osoby ze stylem normatywnym, są z jednej strony podobne do tych z tożsamością osiągniętą (wykazują niskie problemy psychospołeczne i dobrą komunikację z rodzicami), ale z drugiej są mniej ekstrawertywne, mniej ugodowe, mniej sumienne i mniej otwarte na doświadczenia, chociaż ich stabilność emocjonalna jest wysoka (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008). Podobnie do osób o osiągniętej tożsamości, charakteryzują się wyższym dobrostanem psychicznym (Schwartz, 2001; Vleioras, Bosma, 2005). Osoby takie wykazują się również bardzo stabilną wizją siebie (Nurmi i in., 1997), chociaż w niektórych badaniach wykazały również wyższy afekt negatywny (Hofer i in., 2007). W polskich badaniach osoby z tożsamością nadaną charakteryzowały się wysokim

nasileniem symptomów depresji i lęku (Marat, Rostowski, 2001), niższym poczuciem sensu i celu w życiu (Burdzińska, 1997) oraz prezentowały trudności w relacjach z rówieśnikami (Strzelczyk-Muszyńska, 1997), co również nie mogło pozostać bez znaczenia dla poziomu dobrostanu psychicznego.

Osoby w moratorium, charakteryzujące się wysokim poszukiwaniem, lecz brakiem zaangażowania, mają niższe wyniki w cechach osobowości adaptacyjnej i w jakości relacji z rodzicami. Podkreślany jest również kryzysogeny aspekt moratorium (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008), co potwierdza wyższy wynik w miarach problemów psychicznych (depresyjność, lęk szkolny i lęk uogólniony, bezpośrednia agresja) i niższy poziom dobrostanu psychicznego (Vleioras, Bosma, 2005; Hirschi, 2012). W polskich badaniach osoby w moratorium wykazywały się z jednej strony wyższym poczuciem celu i sensu życia (Burdzińska, 1997), z drugiej jednak strony, kobiety w tym statusie prezentowały problemy w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych (Rydz, 1997).

Osoby z tożsamością dyfuzyjną lub też o dyfuzyjnym stylu tożsamości, charakteryzujące się brakiem zaangażowań i nieeksplorujące tożsamościowych alternatyw, podobnie jak osoby o tożsamości nadanej, prezentują niski poziom problemów psychosocjalnych, jednak zdradzają pewną ambiwalencję w relacjach z bliskimi (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Rubini, Luyckx, Meeus, 2008). Wykazują się one również niższym optymizmem, większym poczuciem beznadziejności i niższą samooceną (Phillips, Pittman, 2007), a także mniejszą liczbą pozytywnych relacji z innymi, niższym poczuciem panowania nad otoczeniem, brakiem poczucia celu i rozwoju w życiu (Vleioras, Bosma, 2005), największą liczbą symptomów depresyjnych i wyższym poszukiwaniem wsparcia społecznego, a niższym oczekiwaniem sukcesu (Nurmi i in., 1997; Luyckx i in., 2008b). Badania polskich adolescentów i młodych dorosłych (Marat, 1997) wykazały, iż osoby o tożsamości rozproszonej gorzej sobie radzą ze stresem



Rysunek 1. Proponowany model wyjaśniania zależności pomiędzy wymiarami poczucia tożsamości a dobrostanem psychicznym

niż osoby o osiągniętym poczuciu tożsamości oraz przejawiają niższe poczucie sensu i celu życia (Brudzińska, 1997), które może się wiązać z niskim nasileniem dobrostanu psychicznego.

Niezależnie od tego, w jakim nurcie teoretycznym były prowadzone badania, wnioski z otrzymanych wyników są podobne: w statusach tożsamości charakteryzujących się wyższym zaangażowaniem odnotowano wyższy poziom dobrostanu. Dobrostan bywał jednakże bardzo różnie i szeroko rozumiany. W niniejszych badaniach przyjęto koncepcję bliską ujęciu dobrostanu psychospołecznego przez Eriksona (1968).

BADANY PROBLEM

W niniejszych badaniach dobrostan jest rozumiany na sposób eudajmonistyczny, według propozycji Ryff (1989). Takie ujęcie dobrostanu psychicznego umożliwia traktowanie go jako swoistego kryterium dojrzałej tożsamości, zgodnie z charakterystyką dobrostanu prezentowaną przez Eriksona (1968). Tożsamość została ujęta zgodnie z modelem trzech wymiarów tożsamości Crocetti, Rubini i Meeusa (2008).

W Polsce przeprowadzono dotychczas wiele badań nawiązujących do koncepcji tożsamości wywodzących się z teorii rozwoju psychospołecznego Eriksona – m.in. ujęć

Berzonsky’ego (por. Senejko, 2010; Oleszkowicz, Misztela, 2010), Luyckxa (Brzezińska, Piotrowski, 2010) i Meeusa (por. Rydz, Strzelczyk-Muszyńska, 2001; Marat, 2001; Rostowski, 2005). Narzędzie U-MICS nie było jednak dotychczas wykorzystywane w Polsce. W niniejszych badaniach podjęto również próbę stworzenia spójnego modelu powiązań pomiędzy trzema wymiarami tożsamości: poszukiwaniem, zaangażowaniem i rewizją zaangażowania oraz eudajmonistycznym dobrostanem psychicznym. Jest to zatem próba swego rodzaju syntezy dotychczasowej wiedzy dotyczącej związków dobrostanu psychicznego z wymiarami tożsamości. Niniejsze badania dotyczą procesu formowania się poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej w okresie adolescencji oraz w sferze zawodowej w okresie wczesnej dorosłości, ponieważ opierają się na założeniu, że kształtowanie się tożsamości jest procesem zachodzącym również w okresie dorosłości, choć odbywającym się wówczas w innych sferach tożsamości niż w okresie dorastania.

Główna hipoteza postawiona w niniejszych badaniach brzmi: Istnieje związek pomiędzy wymiarami tożsamości a dobrostanem psychicznym, polegający na tym, że osiągnięcie poczucia tożsamości, określane przez wysoki poziom poszukiwania i zaangażowania i niski poziom rewizji zaangażowania, przyczynia się do osiągnięcia dobrostanu. Propo-

nowany model zależności przedstawiony jest schematycznie na rysunku 1.

Oczekiwano podobnego modelu zależności zarówno w sferze tożsamości edukacyjnej u osób studiujących, jak i zawodowej u osób pracujących.

METODA

Osoby badane i procedura

W badaniu wzięły udział łącznie 504 osoby w wieku od 17 do 55 lat ($M = 24.4$, $SD = 6.6$). Mężczyźni stanowili 24.2% całej grupy. Analizy zostały przeprowadzone w dwóch podgrupach: studentów i osób pracujących. Grupa studentów liczyła 210 osób. Byli to studenci różnych kierunków kilku warszawskich uczelni, w wieku od 17 do 33 lat ($M = 21.1$, $SD = 1.8$; 83% kobiet). Grupa pracujących liczyła 294 osoby, w wieku od 19 do 55 lat ($M = 26.8$, $SD = 7.6$; 70% kobiet). Kryterium przydziału do grupy studiujących lub pracujących był fakt posiadania stałej pracy. Grupa studiujących składała się z osób, które wyłącznie studiuja i nie pracują. W grupie pracujących natomiast znalazły się osoby, które mają stałą pracę, niezależnie od tego, czy dodatkowo studiuja. Jeśli zatem osoby badane zarówno studiowały, jak i posiadały stałą pracę, zaliczono je do grupy pracujących.

Badania przeprowadzono grupowo, metodą papier-olówek. Badania były przeprowadzane przez pierwszego i drugiego autora niniejszego artykułu, z zachowaniem anonimowości osób badanych.

Zastosowane narzędzia

Do pomiaru wymiarów tożsamości zastosowano kwestionariusz Utrecht-Management of

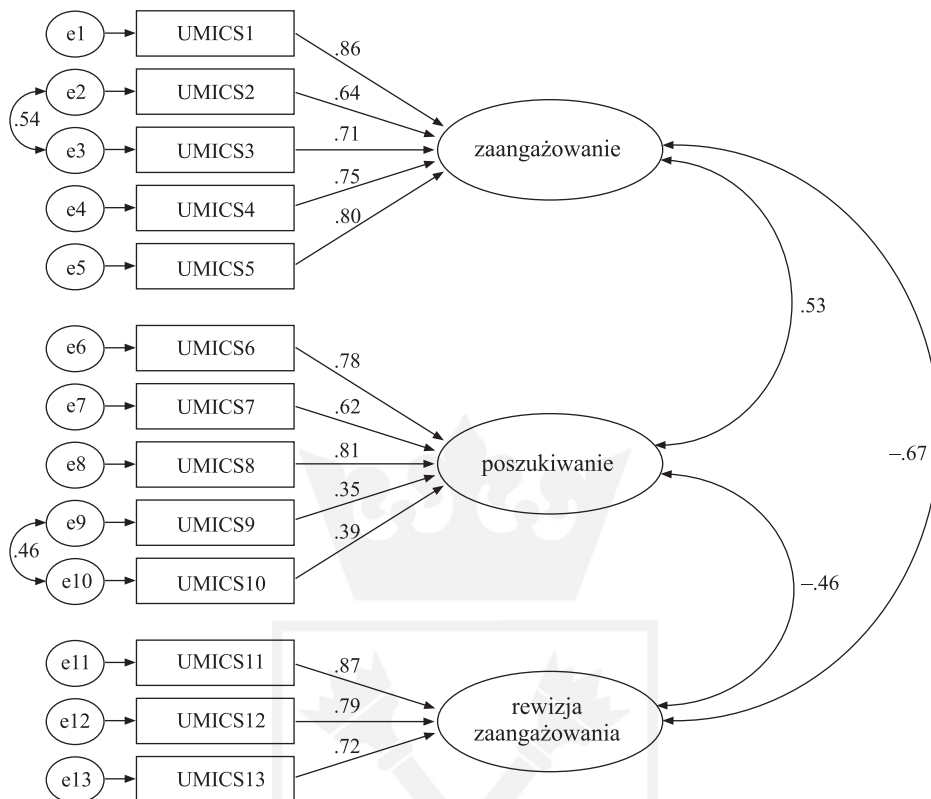
Identity Commitments Scale (U-MICS; Crocetti, Rubini, Meeus, 2008) w polskiej adaptacji Jana Ciecucha. Jest to skala samoopisowa, służąca do pomiaru trzech wymiarów tożsamości: zaangażowania (5 itemów), głębokiego poszukiwania (5 itemów) i rewizji zaangażowania (3 itemy). Skala pozwala na szacowanie wymiarów tożsamości w różnych sferach. Niniejsze badania dotyczyły sfery edukacyjnej i zawodowej. Zostały zastosowane odmienne wersje kwestionariusza dla studentów (pomiar tożsamości edukacyjnej) i osób pracujących (pomiar tożsamości zawodowej). Narzędzie zawiera stwierdzenia, na które należy udzielić odpowiedzi od 1 („zdecydowanie nieprawda”) do 5 („zdecydowanie prawda”). Współczynniki α -Cronbacha, określające rzetelność poszczególnych skal, prezentuje tabela 2.

W celu weryfikacji trójczynnikowej struktury wymiarów tożsamości, a tym samym określenia trafności narzędzia, zastosowana została confirmacyjna analiza czynnikowa na itemach, przy użyciu programu Amos 20. Stworzono osobne modele pomiarowe dla grupy studentów (model tożsamości edukacyjnej) i osób pracujących (model tożsamości zawodowej). Na rysunkach 2 i 3 przedstawiono strukturę czynnikową wymiarów tożsamości w obu grupach.

Ładunki czynnikowe itemów zawierają się w przedziale .35–.87 dla tożsamości edukacyjnej i .28–.90 dla tożsamości zawodowej. Wskaźniki dopasowania modelu do danych prezentuje tabela 3. Oszacowanie oparte jest na wskaźnikach CFI (Comparative Fit Index) i RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation). Po skorelowaniu z sobą błędów pomiaru dotyczących dwóch par itemów (cechujących się dużą wspólnotą treściową: w pierwszym przypadku oba itemy odnoszą się do poczucia pewności siebie, w dru-

Tabela 2. Współczynniki α -Cronbacha dla poszczególnych wymiarów U-MICS

Wymiary tożsamości	Tożsamość edukacyjna	Tożsamość zawodowa
Zaangażowanie	.876	.901
Poszukiwanie	.751	.768
Rewizja zaangażowania	.831	.879



Rysunek 2. Konfirmacyjna analiza czynnikowa – struktura czynnikowa wymiarów tożsamości edukacyjnej

gim do opinii innych ludzi) wskazanych na rysunkach 2 i 3, dla kwestionariusza mierzącego tożsamość edukacyjną otrzymano $RMSA < .08$, co oznacza, że wskaźnik można uznać za dopuszczający, zaś dla obu wersji kwestionariusza $CFI > .9$, co również oznacza możliwość akceptacji obu modeli jako dobrze dopasowanych do danych (Hu, Bentler; 1999, Marsh i in., 2004).

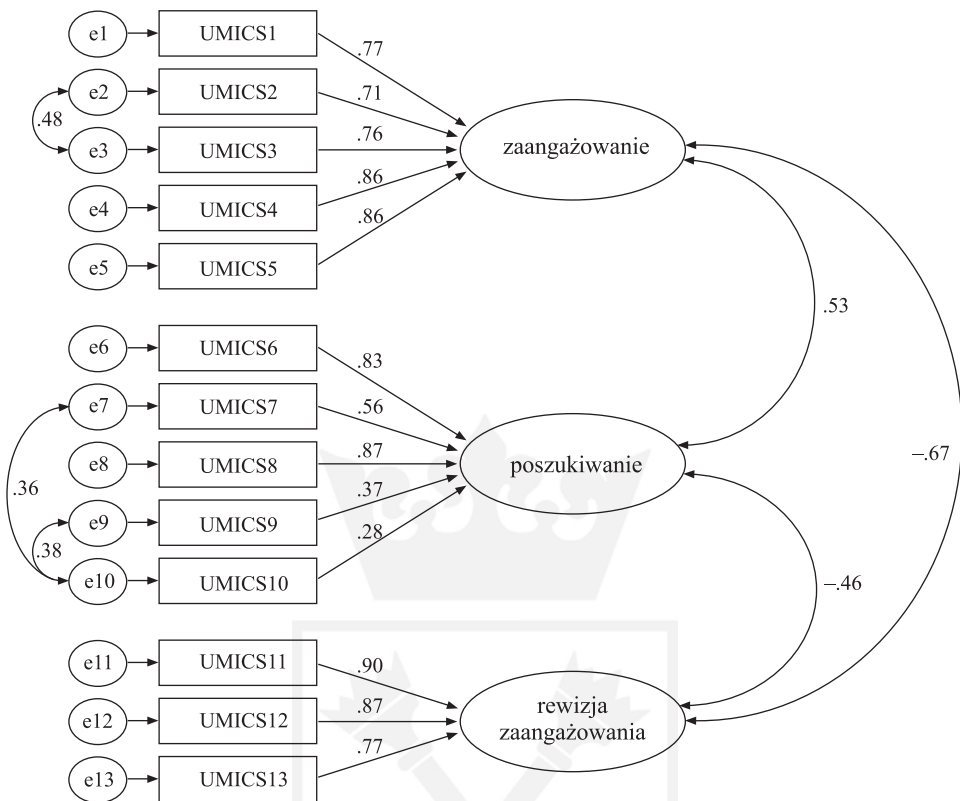
Poziom dobrostanu psychicznego zmierzono krótką wersją The Scales of Psychological Well-Being (PWB, Ryff, 1989) w polskiej adaptacji Ciecucha (2011). Narzędzie to zawiera 6 skal mierzących poziom wymiarów eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego wyróżnionych przez Ryff (1989): autonomię, panowanie nad otoczeniem, osobisty rozwój, pozytywne relacje z innymi, życiowy cel i samoakceptację. Definicje zaproponowanych przez Ryff wymiarów znajdują się w ta-

beli 1. Kwestionariusz jest skalą samoopisową, zawierającą ocenę 18 stwierdzeń na skali od 1 („zupełnie się nie zgadzam”) do 5 („całkowicie się zgadzam”).

Kwestionariusz PWB uwzględnia możliwość interpretacji również wyniku ogólnego, na który składa się średnia z wyników skal mierzących aspekty dobrostanu wyróżnione przez Ryff. Procedura ta została zastosowana przy obliczaniu wyników niniejszego badania. Rzetelność całego narzędzia, oszacowana za pomocą współczynnika α -Cronbacha wynosi .788.

WYNIKI

W celu weryfikacji hipotezy mówiącej o związkach wymiarów tożsamości z dobrostanem psychicznym zastosowano mode-



Rysunek 3. Konfirmacyjna analiza czynnikowa – struktura czynnikowa wymiarów tożsamości zawodowej

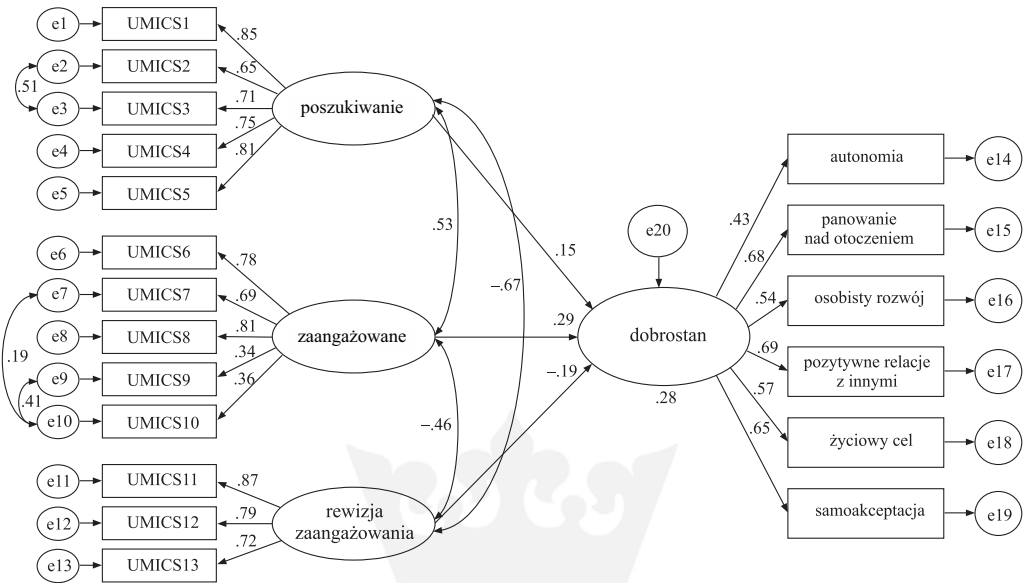
Tabela 3. Wskaźniki dopasowania trójczynnиковego modelu wymiarów tożsamości w konfirmacyjnej analizie czynnikowej

	chi ²	df	CFI	RMSEA
Tożsamość edukacyjna	94.294	60	.973	.052
Tożsamość zawodowa	176.557	59	.947	.083

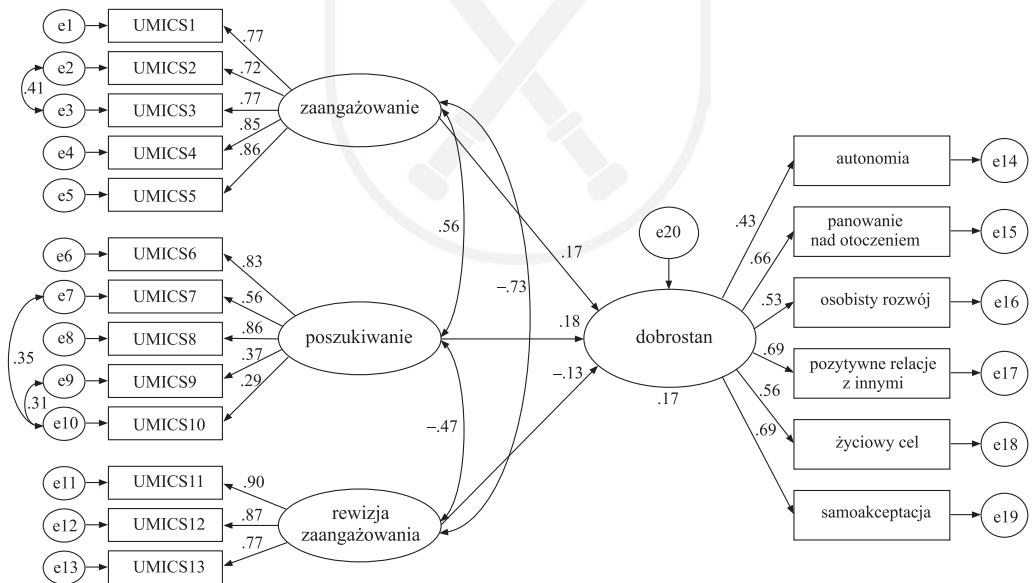
le równań strukturalnych (structural equation modeling). Stworzono osobne modele dla tożsamości edukacyjnej i zawodowej. W modelach tych poszukiwanie, zaangażowanie i rewizja zaangażowania zostały wprowadzone jako egzogenne zmienne latentne. Dobrostan został wprowadzony do modelu jako zmienna endogenna, wyjaśniana przez trzy wymiary tożsamości. Do stworzenia zmiennej dobrostanu zastosowano procedurę parcelingu,

grupując itemy kwestionariusza PWB zgodnie ze skalami, które są budowane przez dane itemy. W ten sposób każdy parcel miał znaczenie psychologiczne, jednak zmienną latentną był ogólny wskaźnik eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego.

W obu modelach dobrostan jest wyjaśniany wysokim poziomem zaangażowania i poszukiwania oraz niskim poziomem rewizji zaangażowania. Modele zaprezentowano



Rysunek 4. Model zależności pomiędzy wymiarami tożsamości edukacyjnej mierzonymi U-MICS a dobrostanem psychicznym mierzonym PWB



Rysunek 5. Model zależności pomiędzy wymiarami tożsamości zawodowej mierzonymi U-MICS a dobrostanem psychicznym mierzonym PWB

Tabela 4. Wskaźniki dopasowania modeli powiązań wymiarów tożsamości z eudajmonistycznym dobrostanem psychicznym

	chi ²	df	CFI	RMSEA
Tożsamość edukacyjna	507.907	143	.909	.071
Tożsamość zawodowa	590.188	143	.905	.079

na rysunkach 4 i 5. Wskaźniki dopasowania modeli przedstawia tabela 4. Dla obu modeli CFI > .9, zaś RMSEA < .08, co oznacza dobre dopasowanie modeli do danych.

W grupie studentów wymiary tożsamości wyjaśniają 28% wariacji dobrostanu psychicznego, zaś w grupie pracujących 17%.

DYSKUSJA

Większość współczesnych ujęć tożsamości wywodzi się z psychospołecznej teorii Eriksona. Ujęcie autorstwa Crocetti, Rubini i Meeusa (2008) również jest próbą operacjonalizacji tej koncepcji. Autorzy ci zaproponowali trójwymiarową strukturę tożsamości opartą na wyróżnieniu trzech procesów: poszukiwania, zaangażowania i rewizji zaangażowania oraz zaprojektowali narzędzie U-MICS do ich pomiaru.

Struktura czynnikowa wymiarów tożsamości, mierzonych kwestionariuszem U-MICS, została potwierdzona również w niniejszych badaniach w grupie Polaków zarówno dla modelu opisującego tożsamość edukacyjną, jak i zawodową. Uzyskane rezultaty są spójne z wynikami otrzymanymi przez autorów kwestionariusza U-MICS. Potwierdzenie struktury tożsamości opartej na trzech wymiarach daje możliwość dalszego stosowania polskiej wersji U-MICS w badaniach empirycznych, a także potwierdza zasadność wyodrębnienia trzech wymiarów istotnych dla formowania się poczucia tożsamości.

Podobnie jak w badaniach Crocetti, Rubini i Meeusa (2008), zaangażowanie okazało się pozytywnie skorelowane z głębokim poszukiwaniem, co oznacza, że osoby, których zaangażowania są silne, nadal eksplorują podjęte wybory dotyczące swojej edukacji. W przeci-

wieństwie do oryginalnych badań, w polskiej próbie nie wykazano jednak dodatniej korelacji między poszukiwaniem a rewizją zaangażowania. Wręcz przeciwnie, wykazano istotną korelację ujemną tych wymiarów, oznaczającą, że osoby eksplorujące dotychczasowe zaangażowania nie podejmują wysiłków, aby te zaangażowania zmienić.

W badaniach holenderskich i włoskich (Crocetti, Rubini, Meeus, 2008; Crocetti, Schwartz, Fermani, Meeus, 2010) nie potwierdzono hipotez autorów koncepcji o ujemnej korelacji rewizji zaangażowania z zaangażowaniem, która to została wykazana w polskich badaniach (zarówno dla tożsamości edukacyjnej, jak i zawodowej). Oznacza to, że im większe jest zaangażowanie w wybory dotyczące tożsamości, tym mniejsze są wątpliwości dotyczące tych wyborów i mniejszy jest poziom poszukiwania innych alternatyw.

Głównym celem niniejszych badań było stworzenie spójnego modelu powiązań pomiędzy trzema wymiarami tożsamości a eudajmonistycznym dobrostanem psychicznym nawiązującym do tradycji arystotelesowskiej. Ujęcie to rozszerza dobrostan poza jedynie doświadczanie przyjemnych uczuć (dobrostan hedonistyczny), a kładzie nacisk na uczynienie życia sensownym i wartościowym (Wojciechowska, 2011). Takie ujęcie dobrostanu bliskie jest rozumieniu dobrostanu psychospołecznego przez Eriksona, które według niego miało być rezultatem pozytywnie rozwiązanego kryzysu tożsamości.

W niniejszych badaniach zaproponowano wyjście poza tradycyjnie rozpatrywany w badaniach nad tożsamością okres adolescencji, gdyż – jak podkreślał Erikson – poczucie tożsamości nie jest nigdy uzyskane raz na zawsze, jest stale tracone i odzyskiwane w ciągu życia człowieka.

Przeprowadzone badania pozwalają przyjąć model zależności pomiędzy dobrostanem a wymiarami tożsamości. Okazało się, że wymiary tożsamości wyjaśniają istotną część wariacji dobrostanu eudajmonistycznego (17% w modelu dotyczącym tożsamości zawodowej i 28% w modelu dotyczącym tożsamości edukacyjnej). W obu modelach dobrostan okazał się powiązany z wysokim poziomem zaangażowania, wysokim poziomem głębokiego poszukiwania i niską rewizją zaangażowania. Wyniki wskazują na szczególną rolę tożsamości edukacyjnej dla osiągnięcia dobrostanu, co może mieć ważne znaczenie we współczesnym świecie, gdzie wciąż rośnie dostępność dróg i możliwości kształcenia, ale również częstość sytuacji, w których konieczna jest zmiana swoich kwalifikacji. Wyniki ukazują również znaczenie procesu kształtowania się tożsamości w życiu człowieka: pytania o cel i sens życia stawia przed sobą niemal każdy,

a osiągnięcie pozytywnej tożsamości jest niezmierznie ważne dla dobrostanu psychicznego, zdrowego rozwoju osobowości i satysfakcjonującego życia.

W badaniach nad tożsamością nawiązujących do tradycji eriksonowskiej wyznacznikiem osiągnięcia tożsamości jest zaangażowanie się w sferę zawodową i światopoglądową. Ujęcie to może być nieadekwatne dla osób dorosłych, u których współcześnie, z powodu coraz większej niestabilności sytuacji zawodowej, zaangażowanie się w tę sferę wcale nie musi być trwałe, w związku z czym trudno je traktować jako jedyny wyznacznik stabilnego poczucia tożsamości. Niniejsze badania stanowią przyczynek do poszukiwania tych aspektów formowania się tożsamości, które prowadzą do osiągnięcia dobrego życia, arystotelesowskiej eudajmonii, która mogłaby być traktowana jako kryterium osiągniętego dojrzałego poczucia tożsamości.

PRZYPIS

¹Praca naukowa trzeciego autora finansowana ze środków Narodowego Centrum Nauki przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/01/D/HS6/04077.

BIBLIOGRAFIA

- Arnett J.J. (2000), Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
- Bauer J.J., McAdams D.P., Pals J.L. (2006), Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 81–104.
- Berzonsky M.D. (2003), Identity style and well-being: does commitment matter? *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 3 (2), 131–142.
- Berzonsky M.D., Cieciuch J., Duriez B., Soenens B. (2011), The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual Differences*, 50, 295–299.
- Brudzińska E. (1997), Poczucie sensu życia a kształtowanie się tożsamości u młodzieży [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 195–203. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), Rozwój w okresie dorastania [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 2, 232–262. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K. (2010), Polska adaptacja Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS). *Polskie Forum Psychologiczne*, 15 (1), 66–84.
- Cramer P. (2004), Identity change in adulthood: The contribution of defense mechanisms and life experiences. *Journal of Research in Personality*, 38, 280–316.
- Crocetti E., Rubini M., Luyckx K., Meeus W. (2008), Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Adolescence*, 37, 983–996.

- Crocetti E., Rubini M., Meeus W. (2008), Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, 31, 207–222.
- Crocetti E., Schwartz S.J., Ferranti A., Meeus W. (2010), The Utrecht-Management of Identity Commitments Scale (U-MICS) Italian Validation and Cross-National Comparisons. *European Journal of Psychological Assessment*, 26 (3), 172–186.
- Erikson E.H. (1968), *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson E.H. (1950/2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Galdowa A. (2000), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hirschi A. (2012), Vocational identity trajectories: differences in personality and development of well-being, *European Journal of Personality*, 26, 2–12.
- Hofer J., Busch H., Kaertner J. (2011), Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives, *European Journal of Personality*, 25, 211–224.
- Hofer J., Kaertner J., Chasiotis A., Busch H., Kiessling H. (2007), Socio-cultural aspects of identity formation: The relationship between commitment and well-being in student samples from Cameroon and Germany. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 7 (4), 265–288.
- Hu L., Bentler P.M. (1999), Cuto criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1–55.
- Kroger J., Marcia J.E. (2011), The identity statuses: origins, meanings, and interpretations. *Handbook of Identity Theory and Research*, 31–53.
- Luyckx K., Goossens L., Soenens B., Beyers W. (2006), Unpacking commitment and exploration – preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361–378.
- Luyckx K., Schwartz S., Berzonsky M., Soenens B., Vansteenkiste M., Smits I., Goossens L. (2008a), Capturing ruminative exploration: extending the four dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, 42, 58–82.
- Luyckx K., Soenens B., Berzonsky M., Smits I., Goossens L., Vansteenkiste M. (2007), Information-oriented identity processing, identity consolidation, and well-being: The moderating role of autonomy, self-reflection and self-rumination. *Personality and Individual Differences*, 43, 1099–1111.
- Luyckx K., Soenens B., Goossens L., Beckx K., Wouters S. (2008b), Identity exploration and commitment in late adolescence: correlates of perfectionism and mediating mechanisms on the pathway to well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27 (4), 336–361.
- Marat E. (1997), Radzenie sobie ze stresem a kształtowanie się różnych typów tożsamości u młodzieży [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 205–217. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marat E. (2001), Depresja, poziom lęku i poczucia kontroli w aspekcie kształtowania się statusów tożsamości osobowej (w sferze – kontakty z rówieśnikami) u młodzieży szkół średnich i studentów. *Psychologia Rozwojowa*, 6 (3–4), 333–343.
- Marat E., Rostowski J. (2001), Poczucie depresji, poziom lęku ujmowanego jako stan i jako cecha w aspekcie kształtowania się statusów tożsamości osobowej u młodzieży [w:] B. Kaczmarek, K. Markiewicz, S. Orzechowski (red.), *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, 171–197. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Marcia J.E. (1966), Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551–558.
- Marsh H.W., Hau K.-T., Wen Z. (2004), In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cuto values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11 (3), 320–341.
- Meeus W. (1996), Studies on identity development in adolescence: An overview of research and some new data. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 569–598.
- Negru O., Crocetti E. (2010), Dimensions of well-being and identity development in Romanian and Italian emerging adults: a cross-cultural analysis, Romania, Cluj: EHPS.

- Nurmi J.-E., Berzonsky M.D., Tammi K., Kinney A. (1997), Identity processing orientation, cognitive and behavioural strategies and well-being. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (3), 555–570.
- Oleszkowicz A., Misztela A. (2010), Strategie konstruowania przyszłości a style tożsamości w późnej adolescencji. *Psychologia Rozwojowa*, 15 (4), 65–77.
- Phillips T.M., Pittman J.F. (2007), Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence*, 30, 1021–1034.
- Rostowski J. (2005), Rodzinne uwarunkowania kształtowania się tożsamości osobowej człowieka. *Psychologia Rozwojowa*, 10 (2), 13–21.
- Rydz S. (1997), Osobowościowe uwarunkowania kształtowania się różnych typów tożsamości u młodzieży licealnej [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 177–185. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rydz S., Opawska K., Sikorski G. (2012), *Kształtowanie się statusów tożsamości w okresie dorosłości*. Zielona Góra: XXI Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej.
- Rydz S., Strzelczyk-Muszyńska D. (1998), Statusy tożsamości a środowisko szkolne i wybór kariery zawodowej. *Wychowanie na co dzień*, 9 (60), 10–14.
- Rydz S., Strzelczyk-Muszyńska D. (2001), Dynamika zmian w zakresie statusów tożsamości i cech osobowościowych młodzieży w aspekcie środowiska rodzinnego. *Psychologia Rozwojowa*, 6 (3–4), 321–332.
- Ryff C.D. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Schwartz S.J. (2001), The evolution of eriksonian and neo-eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 1 (1), 7–58.
- Senejko A. (2010), Inwentarz Stylów Tożsamości (ISI) Michaela D. Berzonsky’ego – dane psychometryczne polskiej adaptacji kwestionariusza. *Psychologia Rozwojowa*, 15 (4), 31–48.
- Sneed J.R., Whitbourne S.K., Schwartz S.J., Huang S. (2011), The relationship between identity, intimacy, and midlife well-being: findings from the rochester adult longitudinal study. *Psychology and Aging*. Advance online publication (dostęp: 19.03.2012).
- Stephen J., Fraser E., Marcia J.E. (1992), Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15, 283–300.
- Strzelczyk-Muszyńska D. (1997), Osobowościowe uwarunkowania kształtowania się różnych typów tożsamości u młodzieży akademickiej [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 187–194. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tesch S.A., Whitbourne S.K. (1982), Intimacy and identity status in young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (5), 1041–1051.
- Vanderwater E.A., Stewart A.J. (2006), Path to late midlife well-being for women and men: The importance of identity development and social role quality. *Journal of Adult Development*, 13 (2), 76–83.
- Vleioras G., Bosma H.A. (2005), Are identity styles important for well-being? *Journal of Adolescence*, 28, 397–409.
- Waterman A.S. (1982), Identity developmental from adolescence to adulthood. An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18 (3), 341–358.
- Waterman A.S., Schwartz S.J., Zamboanga B.L., Ravert R.D., Williams M.K., Agocha V.B., Kim S.Y., Donnellan M.B. (2010), The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5 (1), 41–61.
- Whitbourne S.K. (1986), Openness to experience, identity flexibility, and life change in adults, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (1), 163–168.
- Whitbourne S.K., Sneed J.R., Skultety K.M. (2002), Identity processes in adulthood: theoretical and methodological challenges. *Identity: an International Journal of Theory and Research*, 2 (1), 29–45.
- Witkowska J., Brudzińska E., Kijewska A., Marat E. (1997), Zróżnicowanie statusów tożsamości osobowej wśród młodzieży w zależności od wieku i płci [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 167–176. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojciechowska L. (2011), Dobrostan psychiczny adolescenta w obliczu realizacji rozwojowych zadań społecznych [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, 13–40. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.



III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE





MARIA KIELAR-TURSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków
maria.kielar-turska@uj.edu.pl

Recenzja: Jan Wnęk, 2012, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra – JR

Zainteresowanie problematyką rozwoju i wychowania dziecka, jakie wyraźnie zaznaczyło się w wieku XX, zwanym wiekiem profesjonalistów w tym zakresie, przyniosło wiele opracowań specjalistów reprezentujących różne dziedziny wiedzy, takie jak: antropologia, pedagogika, psychologia, medycyna. Najbardziej znana praca Philippe'a Ariesa *Historia dzieciństwa* zawiera opis zmian, jakie dokonywały się w poglądach na dziecko i dzieciństwo od wieków średnich po okres romantyzmu. W polskiej literaturze znajdziemy niewiele opracowań na temat poglądów na dziecko i dzieciństwo, a ponadto dotyczą one przede wszystkim prac autorów zagranicznych (m.in. Smolińska-Thais, 2010). Z ogromnym zainteresowaniem rozpoczęłam zatem lekturę opracowania Jana Wnęka. Autor przedstawia i omawia poglądy na dziecko w literaturze naukowej z zakresu antropologii, pedagogiki, psychologii, socjologii i medycyny, jakie pojawiły się w okresie międzywojnia w Polsce.

Celem pracy, jak zaznacza autor, jest pokazanie, co i ile napisano na temat dziecka w polskiej literaturze naukowej okresu międzywojnia. Zdaniem Wnęka polscy uczeni zajęli się tą problematyką w stopniu znacznym, o czym świadczy liczba publikacji. Autor zwraca uwagę na potrzebę przedstawienia poglądów polskich uczonych, którzy byli świadomi wzrostu zainteresowania dzieckiem, zwłaszcza jego rozwojowymi możliwościami; podkreślali wagę dziecka i potrzebę objęcia go opieką. Ich poglądy odznaczały się oryginalnością

przemysłem i stanowiły wkład do nauki.

Na uwagę zasługuje praca przygotowawcza, jaką wykonał Jan Wnęk. Autor zestawiał i przeanalizował prace zwarte, artykuły w czasopismach naukowych pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, medycznych oraz artykuły popularnonaukowe upowszechniające osiągnięcia w wymienionych dziedzinach wiedzy. Już sama bibliografia (ss. 365–546) stanowi wartość nie do przecenienia dla naukowców badających zmiany historyczno-społeczne poglądów na dziecko i dzieciństwo.

Książka ma przemyślaną konstrukcję. Autor najpierw omawia sytuację społeczno-polityczną, w jakiej znajdowała się nauka i oświata w Polsce w okresie międzywojnia. Na tym tle przedstawia dorobek poszczególnych dyscyplin z zakresu nauk społecznych i medycznych dotyczący poglądów na dziecko. Najwięcej miejsca zajmuje analiza poglądów z zakresu nauk medycznych, a zwłaszcza chorób zakaźnych i układu nerwowego. Na drugim, równorzędnym pod względem zakresu omówienia, miejscu znalazły się pedagogika i psychologia; a na trzecim – socjologia i antropologia. Proporcje te dobrze oddają rozwój poszczególnych rodzajów nauk w omawianym okresie historycznym.

W rozdziale I Jan Wnęk przedstawia warunki, jakie zaistniały dla rozwoju nauki polskiej po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, a czego wyrazem była odbudowa i rozbudowa szkolnictwa wyższego (powstawa-

nie nowych uczelni), a także zakładanie towarzystw naukowych, utrzymywanie kontaktów ze znaczącymi ośrodkami naukowymi za granicą, organizowanie międzynarodowych zjazdów. Wszystko to miało miejsce w trudnej sytuacji ekonomicznej kraju, w okresie kryzysu gospodarczego. Zasiłki z budżetu skarbu państwa na popieranie nauki były niewielkie; z czego jedną piątą przeznaczano na badania naukowe. Tym bardziej należy docenić starania polskich uczonych okresu międzywojnia o los i rozwój nauki polskiej oraz ich osiągnięcia naukowe. Autor wymienia nazwiska znaczących postaci i ich osiągnięcia w zakresie poszczególnych nauk. Podaje zestaw czasopism naukowych wydawanych w okresie międzywojnia z poszczególnych dziedzin nauki. I tak z zakresu psychologii ukazywały się następujące czasopisma: *Polskie Archiwum Psychologii* (1926–1938, potem *Psychologia Wychowawcza*), *Biuletyn Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Jotajko*, *Kwartalnik Psychologiczny*, *Psychometria*, *Biuletyn Instytutu Psychologicznego*, *Biuletyn Instytutu Higieny Psychiczej*, *Higiena Psychiczna*.

W rozdziale II, zatytułowanym *Główne ośrodki badań nad dzieckiem*, autor przedstawia podejmowane przez polskich badaczy problemy. Wprawdzie zaznacza, że jednym z osiągnięć było przyswojenie dzieł autorów zagranicznych, ale nie podaje, w jakim stopniu dzieła autorów polskich były związane z osiągnięciami w literaturze światowej; nie pokazuje, czy nawiązywano do głównych prądów i podejmowano tematy dominujące w pracach autorów zagranicznych w opisywanym okresie. Wymienia natomiast autorów i ich prace w poszczególnych dziedzinach wiedzy. W Polsce prężnie działały trzy ośrodki naukowe: Warszawa, Kraków i Poznań. Autor wymienia uczonych związanych z poszczególnymi ośrodkami w dziedzinie pedagogiki, psychologii, medycyny, socjologii, antropologii. Za autorem przywołam wybitnych pedagogów i psychologów. I tak, w ośrodku warszawskim badania prowadzili: Janusz Korczak, Helena Redlińska, Maria Grzegorzewska, Stefan Baley, Władysław Witwicki,

Maria Grzywak-Kaczyńska, Maria Librachowa; w ośrodku krakowskim: Zygmunt Mysłakowski, Stefan Szuman; w ośrodku poznańskim: Stefan Błachowski.

Rozdziały III–VII zawierają omówienie osiągnięć polskich uczonych w zakresie poszczególnych dziedzin wiedzy. Wyniki analizy literatury naukowej z zakresu **pedagogiki** (rozdział III) autor przedstawia w dwóch działach dotyczących wychowania i nauczania. Wnęk omawia wymienione zagadnienia ciekawie, dobrze dobiera cytaty ukazujące sedno poglądów poszczególnych autorów. Zaznacza ważność aspektu teleologicznego w pedagogice, zarówno w odniesieniu do wychowania, jak i nauczania; ukazuje różnorodność dostrzeganych przez autorów publikacji celów oraz drogi działalności wychowawczej w tym zakresie. Wówczas uważano, że celem wychowania jest wdrożenie wychowanka do postępowania zgodnego z normami danego społeczeństwa. Ideał pedagogiczny tego okresu stanowiły treści patriotyczno-obywatelskie. Propagowano system wychowania państwowego, którego celem, zdaniem Janusza Jędrzejewicza – autora reformy oświaty – było ukształtowanie człowieka zdolnego brać świadomie udział w społecznym życiu zbiorowości. Jednym z omawianych przez pedagogów zagadnień wychowania było kształcenie dobrych manier u dzieci, czego propagatorem był Tadeusz Bornholtz.

Charakteryzując wychowanie przedszkolne, autor zwraca uwagę na świadomość społeczną potrzeby wychowania przedszkolnego dla normalnego rozwoju dziecka, czego wyrazem jest duża liczba publikacji (o różnym poziomie). Prace te zawierają ocenę wychowania przedszkolnego na ziemiach polskich w porównaniu z zagranicą, wskazówki metodyczne dla nauczycieli, uwagi na temat sposobu badania rozwoju dzieci. Okazuje się, że najwięcej prac dotyczyło ogólnych zagadnień związanych z organizacją wychowania przedszkolnego; w wielu opracowaniach podejmowano charakterystykę psychologiczną dziecka w wieku przedszkolnym; zajmowano się takimi działami wychowania jak: muzyczne, plastyczne, umysłowe (liczenie), społecz-

ne. Można zatem powiedzieć, że już wówczas dostrzegano zasadnicze problemy związane z wychowaniem i rozwojem dziecka w wieku przedszkolnym.

Wiele miejsca poświęcił Wnęk kwestii wychowania fizycznego, zaznaczając, że było ono uważane za ważne w kształceniu dzieci i wychowaniu obywateli odznaczających się hartem duchowym i fizycznym. Zwraca uwagę, iż omawiano różne rodzaje sportów; pisano o wychowaniu fizycznym dla dzieci zdrowych i z różnymi zaburzeniami rozwoju. Autor dokonuje przeglądu najważniejszych prac autorów, którzy przyczynili się do rozwoju wiedzy w tym zakresie. Wnęk rzetelnie prezentuje poszczególne prace, zwracając uwagę na wyraźne przez poszczególnych autorów idee, prowadzone badania i wskazania praktyczne. Uważam, że dobrze byłoby rozważania na temat wychowania fizycznego podsumować zestawem rozważanych problemów.

Przedstawiając poglądy naukowe dotyczące szczegółowych zagadnień, takich jak wpływ filmu na rozwój i wychowanie dziecka, Wnęk podaje sposób widzenia tych zagadnień a także zwraca uwagę na prowadzone w tym zakresie badania naukowe. Badania nad wpływem kina na dzieci przyniosły opinie zarówno zawierające negatywną ocenę wartości filmu dla dzieci (np. J. Bogdanowicz postulował ograniczenie kontaktu dzieci z kinem w zależności od ich wieku), jak i pokazujące, że kino zajmuje ważne miejsce w zainteresowaniach dzieci i ma pozytywny wpływ na intelekt dziecka (np. Leopold Blaustein dowodził, że film kształci intelekt dziecka, uczy obserwować). Dodam, że takie stanowiska na temat roli filmu, nadal pozostają aktualne na początku XXI wieku.

Prezentację prac z zakresu dydaktyki Wnęk rozpoczyna od podania zadań kształcenia dzieci i młodzieży. Obejmują one rozwijanie wrodzonych zdolności, nauczenie samodzielnej pracy umysłowej, przygotowanie do życia, a także wychowywanie dzieci i młodzieży. Szkoła bowiem powinna stanowić swego rodzaju zakład wychowawczy. Czytelnik otrzymuje wiele informacji o pracach o różnej jakości publikowanych w tym okre-

sie. Niektóre z nich były związane z głównymi nurtami obecnymi w tym czasie w pedagogice światowej, takimi jak plan daltoński czy tzw. metoda projektów. Inicjatorem szkoły twórczej w Polsce był Henryk Rowid.

Omówienie metodyki poszczególnych przedmiotów zajmuje znaczną część opracowania. Charakteryzując nauczanie języka polskiego, autor wymienia zagadnienia ogólne (organizacja nauczania, środki dydaktyczne) oraz szczegółowe, takie jak: czytanie, ćwiczenia językowe, gramatyka, ortografia, oraz informuje, jakie metody w owym czasie proponowano w tym zakresie. Przedstawia cele nauczania historii (budzenie i rozwijanie patriotyzmu, przekazywanie doświadczeń przeszłych pokoleń), zwraca uwagę na problem ujednoczenia programu nauczania (wprowadzenie zagadnień dotyczących współczesności), stosowanych metod (m.in. organizowanie powtórek) i pomocy naukowych (ilustracje, wycieczki, pamiątki rodzinne), uwzględnianie regionalizmów (legandy, muzea). Przywołuje także wyrażane przez różnych autorów przestrogi (nie nadużywać beletrystyki). Nauczanie matematyki, trudnego przedmiotu, wiązało się, jak wskazują przywołane dane bibliograficzne, z refleksją metodyczną. Autor jedynie wymienia podejmowane problemy, takie jak: różnorodność stosowanych metod, powiązanie z życiem, nauka dodawania i odejmowania. Rozważania metodyczne dotyczące przyrody i geografii zostały dobrze opisane ze zwróceniem uwagi na cel, treści, metody (eksponowano obserwację w ogrodach szkolnych, wycieczki do lasu, ilustracje).

Niewiele uwag przedstawiono na temat metodyki rysunku, bowiem w tym zakresie piśmiennictwo było skąpe. Zalecano kształtować u dzieci wrażliwość na piękno, rozwijać zmysł spostrzegawczy, zdolność ujmowania rozmiarów przestrzennych, umiejętność graficznego i plastycznego przedstawiania form, kształcić zmysł zdołniczy i wyobraźnię plastyczną. Znacznie więcej danych metodycznych pojawiło się na temat nauczania śpiewu i muzyki, co, jak zaznacza autor, było związane z zainteresowaniem kształceniem muzycznym dzieci i młodzieży. Autor opisu-

je podejmowane w literaturze zagadnienia: cele kształcenia muzycznego (m.in. rozwijanie wrażliwości na piękno), sposobów pracy z dzieckiem, zalecenia dla nauczycieli oraz uwagi o pomocach dydaktycznych.

Ostatnią kwestią, rozważaną w dziale „metodyka”, jest czytelnictwo. Autor zwraca uwagę na wiele publikacji, jakie pojawiły się wówczas na ten temat; wymienia podejmowane problemy. Przywołuje prowadzone w tym zakresie badania ankietowe (Maria Potworowska-Dmochowska, Józef Bogacz) na temat czytelnictwa dzieci do lat 14 oraz podaje wysuwane przez badaczy wnioski dla nauczycieli. I tak, Potworowska-Dmochowska uważała, że należy opracować spis lektur oraz wskazać pozycje, które każde dziecko (bez względu na płeć, zainteresowania, usposobienie) powinno znać. Jej zdaniem książki przeznaczone dla dzieci winny być wytworami talentu i nie przekraczać duchowych zasobów dziecka. Autorzy tych badań zaznaczali także, że książka nie tylko jest nośnikiem informacji, ale także posiada wartości wychowujące. Warto dodać, co zauważa Wnęk, że w okresie międzywojnia na polskim rynku wydawniczym pojawiło się wiele utworów dla uczniów.

Jeszcze innym problemem rozważanym przez autora w ramach pedagogiki było wychowanie dzieci z zaburzeniami rozwoju, który to problem dopiero zaczynano opracowywać w polskiej literaturze pedagogicznej. Autor omawia stan szkolnictwa specjalnego w Polsce oraz przedstawia zalecenia dotyczące pracy wychowawczej z dziećmi niepełnosprawnymi. Podaje także zagadnienia podejmowane w publikacjach odnośnie do rozwoju tych dzieci.

Poglądy naukowe z zakresu **psychologii** Wnęk ujmuje w trzech działach: psychologia rozwojowa, problemy wychowania i nauczania oraz psychologia zaburzeń psychicznych. Zagadnienia związane z rozwojem zostały uporządkowane, zgodnie z aktualnym stanem wiedzy, w następujących działach, odpowiednio do sfer rozwoju. Autor wyodrębnił: rozwój poznawczy (słownictwo, poczucie czasu, spostrzeganie kształtów, inteligencja), roz-

wój emocjonalny (poczucie strachu i lęk), rozwój osobowości (samoocena siebie i innych, uzdolnienia melodyjne), rozwój społeczno-moralny (moralność, kłamstwo, przewiski, skarżenie i skargi), aktywność (twórczość rysunkowa, zabawa). Z kolei w dziale dotyczącym wychowania i nauczania zostały wyodrębnione takie tematy, jak: dojrzałość szkolna, dzieci nerwowe, nieletni przestępcy.

Przyjrzyjmy się podejmowanym w okresie międzywojnia problemom rozwoju, rozpoczynając od rozwoju poznawczego (zgodnie z podaną powyżej propozycją uporządkowania zagadnień). W części dotyczącej **słownika** autor zwraca uwagę na badania nad mową dzieci. Część prac dotycząca rozwoju mowy we wczesnym dzieciństwie była oparta na obserwacjach pojedynczych dzieci i skupiała się na opisanu cech fonologicznych, gramatycznych produkcji dziecięcych. Ilościowe i semantyczne analizy słownictwa prowadzone były w odniesieniu do wypowiedzi dzieci w wieku szkolnym. Wnęk daje obraz stosowanych metod, badanych dzieci, rodzaju badanych słów (m.in. słowa do określania cech charakteru), a także przedstawia uzyskane przez badaczy wyniki. Ta część omówienia jest napisana rzetelnie i ciekawie.

Wnęk zauważa, że zainteresowanie zagadnieniem **poczucia czasu** było w okresie międzywojnia sporadyczne. Na uwagę zasługują badania Ludwika Bandury dotyczące dzieci w wieku szkolnym. Rozmowy indywidualne z dziećmi zmierzające do stwierdzenia rozumienia przez nie niektórych pojęć czasowych (krótko potem, późna noc, bardzo wcześnie, długie lata) wykazały, że poczucie czasu u dzieci 7–9-letnich zależy od pamięci i wyobraźni; jest związane ze stale powtarzającymi się zdarzeniami. Szkoda, że prace innych autorów, takich jak Aniela Szcówna, Stefan Szuman, zostały jedynie wymienione.

Słusznie Wnęk zaznacza, że w pracach dotyczących **spostrzegania i ujmowania kształtów**, zwracano uwagę na związek spostrzegania i chwytania przedmiotów u małego dziecka. Pokazuje, że zjawisko to zostało opisane i wyjaśnione w pracy Szumana *Geneza przedmiotu*, pod nazwą tzw. polisensoryczne-

go spostrzegania, kiedy to pobudzenie jednego zmysłu, np. wzroku, prowadzi do nastawienia na bodziec drugiego zmysłu, zwykle dotyku, w celu jego identyfikacji, stwierdzenia realności istnienia. Wnęk opisuje także badania Szumana nad zjawiskiem synkretyzmu spostrzegania, który to fenomen jest nadal badany, obecnie przez przedstawicieli neuronauki (por. Kielar-Turska, *Synkretyzm spostrzegania i myślenia, Encyklopedia pedagogiki XXI wieku*). Warto także zaznaczyć, że w badaniach tych Szuman nawiązywał do eksperymentów wykonywanych przez francuskiego psychologa Edouarda Claparede'a.

Innym zagadnieniem była reprodukcja prostych kształtów przez dzieci. Wnęk opisuje badania Szumana prowadzone z dziećmi w okresie średniego i późnego dzieciństwa. Przedstawia sposób wyjaśniania przez Szumana reprodukcji kształtów: droga od wyobrażenia spostrzegawczego do wytworu jest daleka. Pokazuje osiągnięcia Szumana w tym zakresie: opisanie ewolucji procesu spostrzegania, ustalenie etapów umiejętności reprodukcji różnych figur. Badania nad rozpoznawaniem kształtów znanych obiektów przez dzieci w wieku średniego i późnego dzieciństwa prowadził także Stefan Baley, nawiązując do prac Szumana.

Prowadzono także prace na temat pisma, a szczegółowym zagadnieniem było tzw. pismo lustrzane, które badał W. Sterling.

W pierwszych dziesiątkach lat XX wieku zaznaczył się rozkwit badań nad rozwojem umysłowym dzieci. Na szczególną uwagę zasługują badania Szumana wyjaśniające mechanizm myślenia, ukazujące zmiany jakości myślenia w okresie dzieciństwa i dorastania. Odrębne monografie poświęcił Szuman takim zagadnieniom, jak: myślenie symboliczne, pytania dziecięce. Obok prac Szumana autor przywołuje eksperymentalne badania Marii Librachowej nad rozumowaniem dzieci oraz badania Heleny Radomskiej nad umiejętnością definiowania przez dzieci. Autor zaznacza, że badania umysłu dziecka prowadzono różnymi metodami, dzięki czemu uzyskany materiał był bogaty merytorycznie.

Słusznie Wnęk zauważa, że w okresie międzywojnia zaznaczyło się zainteresowanie pomiarem **inteligencji**; powstały wówczas testy inteligencji (Alfred Binet) oraz wprowadzono pojęcie ilorazu inteligencji (William Stern, 1912). Warto podkreślić, że testy do badania inteligencji były tłumaczone i adaptowane do warunków polskich. Należałoby zaznaczyć, że były to różne testy przeznaczone do badania rozwoju niemowląt (Charlotte Buhler), dla dzieci średniego i późnego dzieciństwa oraz młodzieży (testy binetowskie). W wielu miastach Polski prowadzono badania inteligencji dzieci, co służyło diagnozie dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, doradztwu zawodowemu w przypadku dzieci kończących szkołę podstawową oraz porównaniu poziomu inteligencji dzieci z różnych regionów kraju, o odmiennych warunkach społeczno-ekonomicznych.

W zakresie **rozwoju emocjonalnego** rozważano dwa zagadnienia: poczucie strachu i lęk. Warto zaznaczyć, iż problematyka ta była rzadko podejmowana; wzrost zainteresowania badaniami nad tą sferą rozwoju zaznaczył się dopiero w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku. Wnęk przywołuje jedną pracę Szumana na temat lęku dziecka przed ciemnością.

Autor stwierdza, że polscy specjaliści tworzący w czasach II Rzeczypospolitej w pewnym stopniu poszerzyli wiedzę o kształtowaniu się osobowości człowieka. W dziale dotyczącym **rozwoju osobowości** znalazły się rozważania na temat samooceny oraz uzdolnień. Samoocena była przedmiotem badań zarówno metodą introspekcji pośredniej (Stanisław M. Studencki), jak i ocen bezpośrednich (Helena Spoczyńska). Autor opisuje metodę badania i uzyskane wyniki odsłaniające zarówno indywidualność dziecka, jak i wpływ otoczenia. Z kolei badanie uzdolnień koncentrowało się na uzdolnieniach melodyjnych dzieci. Badania obejmowały zdolność recepcji melodii przez dzieci w wieku 7–15 lat. Na uwagę zasługuje praca Franciszki Baumgarten na temat cudownych dzieci, które zdaniem autorki cechuje wielkie poczucie obowiązku i odpowiedzialności.

W sferze **rozwoju społeczno-moralnego** prowadzono badania nad moralnością dziecięcą, kłamstwem oraz używaniem przezwisk i skarżeniem jako zachowaniami nieaprobowanymi społecznie. Autor przytacza badania Jadwigi Zawirskiej nad moralnością prowadzone metodą kwestionariuszową, a dotyczące rozumienia przez dzieci 11–13-letnie istoty dobrego i złego uczynku. Okazało się, że wśród złych uczynków najwyższe miejsca zajmują: kradzież, kłamstwo i nieposłuszeństwo. Przepstępstwem szkolnym są podpowiadanie, lenistwo, nieodrabianie lekcji i in. Na uwagę zasługują badania testowe J. Jasnorzewskiej i Joanny Kunickiej dzieci w wieku 9–17 lat testem autorstwa Stefana Baleya nad poczuciem moralności. Autor przedstawia także zespołowe badania prowadzone pod kierunkiem Baleya nad moralnością dzieci w wieku przedszkolnym. Badania za pomocą opracowanego przez Baleya zestawu zadań testowały skłonność do współpracy, umiejętność dzielenia się. Ta druga kwestia wiązała się także z badaniami poczucia estetyki przez dzieci w wieku przedszkolnym.

Badania nad kłamstwem dzieci prowadzili między innymi tak znamienici uczeni jak Stefan Błachowski czy Franciszka Baumgarten. Wszystkie badania miały charakter ankietowy; dotyczyły rozumienia i oceny kłamstwa przez uczniów w okresie późnego dzieciństwa i dorastania. Autor wystarczająco dokładnie i jasno przedstawił wyniki tych badań, opisując metody i badane problemy.

Wyrazem stosunku grupy do jednostki są przezwiska, które mogą być zarówno pozytywne, będąc przejawem uznania dla danej jednostki, jak i negatywne, piętnujące. Wnęć prezentuje badania prowadzone metodą rozmowy z dziećmi i młodzieżą; przywołuje wyniki badań; przytacza ważne stwierdzenia autora badań. Inny jeszcze problem omawia autor pod hasłem „Zeznania i skargi”. Wnęć przytacza badania Henryka Rowida i Jana Zborowskiego prowadzone z uczniami w okresie między 8 a 19 rokiem życia, za pomocą różnych metod: ankiety, kwestionariusza, obrazków. Dokładnie przedstawia metodę badania, rozważane przez badaczy proble-

my: motywy skarżenia, rodzaje skarg, stosunek dzieci do zjawiska skarżenia. Okazało się, że postawa obiektywna przy skarżeniu występuje częściej niż subiektywna, a prawdziwość zeznań dzieci po upływie kilku dni się obniża.

Wnęć przedstawia rozważania nad dwiema formami **aktywności**: rysunkiem i zabawą. Prac dotyczących zabawy było niewiele i miały one charakter ogólnych rozważań teoretycznych, skupiających się na pokazaniu roli zabawy w rozwoju dziecka; nie prowadzono badań w tym zakresie. Podejmowano natomiast zagadnienie zabawek w życiu dziecka. Na uwagę zasługuje praca Michała Friedländera, który podkreślał, że nie wartość materialna powinna rozstrzygać o przydatności zabawki dla dziecka. Wskazywał na psychologiczne, estetyczne i higieniczne kryteria wyboru zabawki. Zabawka ma pozostawić dziecku pole dla jego własnej pomysłowości. Przywołane sądy na temat zabawki dziecięcej wydają się nadal aktualne.

Sporo prac poświęcono zagadnieniu twórczości rysunkowej dzieci, co, jak zauważa Wnęć, zaznaczyło się w literaturze naukowej w wielu krajach. W polskiej literaturze na uwagę zasługują prace Szumana, których omówieniu Wnęć poświęcił najwięcej miejsca. Autor przedstawił problemy podejmowane przez Szumana, sposób prowadzenia przez niego badań i opracowania wyników. Dokładnie omówił zawartość pracy *Sztuka dziecka*, a także zaznaczył, że była ona przedmiotem kilku recenzji, co świadczy o jej zauważeniu na rynku księgarskim. Sporo uwagi poświęcił badaniom Szumana nad kolorystyką dziecięcych rysunków. Obok prac Szumana zwrócił uwagę na kilka prac o charakterze badawczym autorstwa innych badaczy.

W dziale „problemy wychowania i nauczania” autor omawia takie kwestie, jak: nieletni przestępcy, dzieci nerwowe i dojrzałość szkolna. Jeśli chodzi o kwestię **nieletnich przestępców**, to warto za Wnęciem zauważyć, że w omawianym okresie historycznym rozwijał się ruch ustawodawczy zmierzający do uregulowania pod względem prawnym sytuacji tej grupy dzieci. Wskazywano na potrzebę stosowania środków prewencyjnych, psy-

chologicznego badania tych dzieci, zajęcia się dziećmi o obniżonej sprawności intelektualnej, które mogą wejść na drogę przestępstwa, oraz tworzenia zakładów wychowawczo-poprawczych. Wśród wielu prac badawczych na uwagę zasługuje opracowanie Marii Korytkowskiej oparte na wynikach badań prowadzonych w Polsce i Szwajcarii nad poczuciem krzywdy u dziecka. Autorka wykazała, że poczucie krzywdy w dzieciństwie przejawia się potem w sposób ujemny w sferze uczuć (bunt, nienawiść), intelektu (egocentryczne pojmowanie sprawiedliwości) oraz w działaniu (postępowanie antyspołeczne). Bogate piśmiennictwo na temat przestępczości nieletnich pokazuje, że psychologowie byli świadomi zagrożeń społecznych związanych z tym zjawiskiem.

Problematyka **dzieci nerwowych** – jak stwierdza Wnęk – była rzadko rozważana z psychologicznego punktu widzenia, a raczej stanowiła temat opracowań pedagogicznych i medycznych. Prace badawcze psychologów wyjaśniały niektóre przyczyny występowania nerwowości u dzieci.

W okresie międzywojennym przedmiotem szczególnego zainteresowania psychologów była kwestia badań **dojrzałości szkolnej**. Wnęk przywołuje badania prowadzone w różnych ośrodkach za pomocą przystosowanych do badań polskich dzieci testów zagranicznych Herberta Winklera oraz Sante de Sanctisa. Badania dotyczyły poznania poziomu rozwoju intelektualnego i społecznego dzieci wstępujących do szkoły. Warto dodać, że narzędzia te używane były także w okresie powojennym.

Oddzielnie, i słusznie, omawia Wnęk prace z zakresu psychopatologii, a fragment ten tytułuje „Psychologia zaburzeń psychicznych”. Autor omawia prace dotyczące niedorozwoju umysłowego oraz psychoz wieku dziecięcego. Warto zwrócić uwagę na stosowaną wówczas terminologię, np. „dziecko anormalne” czy „zaburzenie umysłowe”, którym to terminem obejmowano zarówno różne rodzaje upośledzenia umysłowego, jak i choroby psychiczne. Wśród psychoz szczególną uwagę zwraca na histerię dziecięcą. Autor wskazuje także

na studia z zakresu psychopatologii religii, które prowadzili Stefan Błachowski i Władysław Sterling, oraz omawia opisywane przez tych autorów przypadki. Odrębne zagadnienie stanowią samobójstwa, których częstą przyczyną są choroby psychiczne.

Podsumowując omówienie prac z zakresu psychologii dziecka, Wnęk podkreśla, że jakkolwiek prace te miały nowatorski charakter, nie znalazły oddźwięku poza granicami naszego kraju.

Prace z zakresu **socjologii** dotyczące dziecka wiążą się z tak znanymi postaciami, jak: Józef Chałasiński, Maria Librachowa, Zygmunt Mysłakowski czy Florian Znaniecki. Warto zwrócić uwagę, że były to prace o charakterze socjologicznym, przygotowywane jednak nie tylko przez socjologów, ale także przedstawicieli innych nauk, np. pedagogów (Mysłakowski), czy psychologów (Librachowa, Studencki). Wnęk przedstawia zagadnienie uspołecznienia dziecka, przywołując analizowane przez ówczesnych autorów kwestie, takie jak warunki uspołecznienia, etapy rozwoju uspołecznienia, typy dzieci uspołecznionych, rola instytucji wychowujących, badania nad samorzutnymi zespołami dziecięcymi w szkole, rodzaje zespołów, udział dziecka w życiu rodzinnym, dziecko w środowisku wiejskim, robotniczym, środowisko rodzinne dziecka upośledzonego umysłowo. Wiele uwagi poświęcano analizie środowiska wiejskiego, bowiem, jak zaznacza Wnęk, w okresie międzywojnia dominowała tematyka wsi. Ponadto badaniami obejmowano także środowiska małomiasteczkowe i wielkomiejskie. Badania prowadzono w różnych regionach Polski, zwracając uwagę na specyfikę wychowawczą środowiska. Prace miały bądź to charakter teoretycznych rozważań, bądź też stanowiły sprawozdania z badań. W badaniach stosowano metodę obserwacji, kwestionariuszową, ankietową, analizy dokumentów (np. rozkładu zajęć, planu dnia), wypracowań na temat.

Obszerny rozdział VI poświęcił autor omówieniu osiągnięć z zakresu **medycyny**. Wnęk zwraca uwagę na rozwój pediatrii w okresie międzywojnia, rosnącą świadomość potrze-

by profilaktyki oraz specyficzności diagnostyki dziecięcej. Analizę osiągnięć naukowych w tym zakresie rozpoczyna od kwestii opieki nad dzieckiem, odżywiania dzieci, następnie omawia poglądy dotyczące różnych rodzajów schorzeń, a kończy prezentacją rozważań na temat alkoholizmu. Organizowanie opieki nad dzieckiem wiązało się z powołaniem do życia określonych instytucji (np. żłobki, zakłady dla sierot, stacje opieki nad matką i dzieckiem), kształceniem pielęgniarek, nianieek. Szczególnie wiele uwagi poświęcano opiece nad noworodkiem i niemowlęciem. Zajmowano się formami opieki nad dzieckiem opuszczonym, a także ułomnym, zaniedbanym, upośledzonym. Warto zaznaczyć, że prace te zawierały wskazania lekarskie, pouczające. Odrębnie zostały omówione prace zawierające konkretne wskazania dotyczące pielęgnowania dzieci chorych, ubierania ich, mycia oraz organizowania odpowiedniego wycieczki, wyjazdu w góry, nad morze, kuracje w uzdrowiskach). Warto zaznaczyć, że były to przede wszystkim prace o charakterze popularno-naukowym, drukowane w czasopiśmie popularyzujących wiedzę naukową. Na temat odżywiania dzieci powstały prace naukowe (Mieczysław Michałowicz, Władysław Bujak) stanowiące ważne pozycje w literaturze medycznej (w pracach dotyczących odżywiania propagowano naturalne odżywianie niemowląt).

Prezentację piśmiennictwa na temat chorób dziecięcych rozpoczyna Wnęć od omówienia prac poświęconych dziecięcym chorobom zakaźnym. Przytacza dane dotyczące takich zagadnień, jak rozpoznawanie przyczyn, objawy chorób, metody leczenia i zapobiegania. Podaje dane z obserwacji, badań eksperymentalnych nad leczeniem tych chorób oraz sekcji anatomicznych. Dane te obrazują stan polskiej myśli naukowej z zakresu medycyny. Wnęć podaje także dane dotyczące opracowań na temat przewlekłych chorób zakaźnych, takich jak gruźlica czy kiła. Literatura na temat gruźlicy była obszerna ze względu na częste występowanie tej choroby, o czym informowały wyniki badań terenowych prowadzonych w różnych rejonach kraju. Autor

przywołuje prace dotyczące diagnozy gruźlicy i występujących w tym zakresie błędów; przytacza prace dotyczące skuteczności stosowania szczepionek. Zwraca uwagę na zainteresowanie lekarzy problemem kiły wrodzonej, prowadzącej do występowania różnych zaburzeń u dzieci. Warto zaznaczyć, że akcentowano społeczny wymiar przewlekłych chorób zakaźnych. Podobnie dostrzegano społeczny wymiar cukrzycy, w leczeniu której dopiero pojawiały się nowe metody, jednakże niedostępne dla wszystkich. Warto zwrócić uwagę na prace o charakterze naukowym i typu poradnikowego (np. dotyczące diety). Autorzy opracowań zwracali uwagę na konieczność tworzenia poradni i prowadzenia edukacji pacjentów i opiekunów (ten nurt działań medycznych w odniesieniu do cukrzycy jest aktualny do dziś).

Opisując dokonania medyków w zakresie leczenia różnych chorób występujących u dzieci, Wnęć daje przegląd wiedzy i poglądów w tym zakresie; przywołuje różne badania (epidemiologiczne, opisy i analizy przypadków, kliniczne), choć ich nie kategoryzuje; zwraca uwagę na nowe odkrycia w diagnostyce i leczeniu chorób, a także na wskazówki praktyczne wynikające z prowadzonych badań. Warto zwrócić uwagę, że choroby uważane w okresie międzywojnia za rzadkie, należą dziś do chorób występujących często i nękających spory odsetek populacji dzieci; chodzi o takie choroby, jak: alergia, astma czy choroby tarczycy.

Wnęć zwraca uwagę, że w dwudziestoleciu międzywojennym alkoholizm stanowił trudną do zwalczania patologię. Autorzy prac podkreślali, że alkohol wywołuje nieodwracalne zmiany w korze mózgowej; może prowadzić do upośledzenia umysłowego. Prowadzono szeroko zakrojone badania ankietowe nad spożywaniem alkoholu przez uczniów. Słusznie Wnęć przywołuje te badania, zwracając uwagę na wielkość próby i metodę badania oraz referując wyniki.

Za bardzo ważne i ciekawe uważam wyodrębnienie prac z zakresu **antropologii**. Autor zwraca uwagę na poważny dorobek nauki polskiej w tym zakresie. Zaczyna od określenia

przedmiotu badań antropologicznych. W zakresie badań antropologicznych dzieci prowadzono pomiary wzrostu, kształtu głowy, twarzy, nosa, barwy skóry, ciepłoty ciała, tętna, zmian morfologicznych z wiekiem; sporządzano typologie morfologiczne.

Pracę zamyka dobrze przygotowane, zwarte, syntetyzujące „Zakończenie”. Autor stwierdza, że polscy uczeni w okresie międzywojnia znacznie poszerzyli wiedzę na temat dziecka. Zdaniem Wnęka „Prężność, aktywność i erudycja wielu uczonych z tamtych czasów wzbudza do dziś podziw i uznanie. Badania prowadzone w Polsce międzywojennej stworzyły podstawy do gruntowniejszych i zakrojonych na szeroką skalę studiów nad dzieckiem po 1945 roku”. Recenzowana pra-

ca Jana Wnęka *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939* stanowi wartościowe poznawczo studium, oparte na rzetelnie zebranych materiale i solidnie przeprowadzonej analizie. Będzie służyć badaczom z kilku różnych dyscyplin, którzy doceniają historyczną perspektywę w badaniach. Wiele bowiem zauważonych przez autora tematów jest nadal podejmowanych we współczesnych badaniach, choć ukazywane są z innej perspektywy i znajdują pogłębione wyjaśnienia. Lektura książki Jana Wnęka może stanowić także inspirację do podjęcia studiów nad wybranym zagadnieniem w aspekcie diachronicznym (np. nad słownictwem charakterologicznym dzieci i młodzieży z różnych pokoleń XX i XXI wieku).

BIBLIOGRAFIA

Smolińska-Theiss B. (2010), Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.



JUSTYNA KOTOWICZ

Institut Pedagogiki, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Pedagogy, Jagiellonian University, Kraków

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji: *SLI – Specyficzne zaburzenia językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*, Warszawa, 5–8 lipca 2012 roku

W dniach 5–8 lipca 2012 roku odbyła się w Warszawie konferencja międzynarodowa *Specyficzne zaburzenia językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Konferencja została zorganizowana przez Instytut Badań Edukacyjnych będący pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Honorowy patronat nad konferencją sprawowała małżonka Prezydenta Rzeczypospolitej Anna Komorowska.

Była to pierwsza konferencja międzynarodowa w Polsce dotycząca zagadnienia specyficznego zaburzenia rozwoju językowego (ang. *specific language impairment*, SLI), dlatego też głównym jej celem było propagowanie wiedzy na ten temat. Magdalena Smoczyńska (IBE, Polska), *spiritus movens* konferencji, podkreślała, że jest to trzeci istotny krok w badaniach nad specyficznymi zaburzeniami językowymi w Polsce. Pierwszym krokiem było wydanie książki Laurence'a B. Leonarda *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego* w 2006 roku, a drugim – rozpoczęcie badań nad dziećmi z opóźnioną mową przez grupę badaczy pod kierownictwem Magdaleny Smoczyńskiej.

Konferencja trwała cztery dni, z czego trzy dni przeznaczono na wykłady, sesję plakatową i panel dyskusyjny. W ostatnim dniu odbyły się warsztaty, na których prezentowano programy Hanen przeznaczone dla wychowawców dzieci, służące zapewnieniu warunków optymalnego rozwoju językowego, ze

szczególnym naciskiem na program: *Uczymy się mówić w przedszkolu*.

Konferencję otworzyła Krystyna Szumilas, Minister Edukacji Narodowej, która zwróciła uwagę na specyficzne zaburzenia językowe w kontekście edukacyjnym, a mianowicie na potrzebę poszerzenia wiedzy na temat SLI w środowisku nauczycieli. Podkreśliła, że MEN z zainteresowaniem przygląda się konferencji oraz projektowi badawczemu IBE dotyczącemu SLI.

Uczestnicy konferencji mogli wysłuchać 18 wykładów, w tym dwóch w formie wideo-konferencji, sesji plakatowej oraz w panelu dyskusyjnym złożonym z trzech części. Wykłady zaprezentowało 20 specjalistów z Polski i z innych krajów: USA, Australii, Kanady, Izraela, Wielkiej Brytanii, Francji. Podczas sesji plakatowej zaprezentowano 45 plakatów.

W konferencji uczestniczyło około 500 osób, a zgłoszeń na konferencję napłynęło dwukrotnie więcej. Najliczniej reprezentowaną grupą zawodową wśród uczestników byli logopedzi; ale nie zabrakło również psychologów, pedagogów, językoznawców i przedstawicieli innych profesji związanych z badaniami nad rozwojem językowym. Organizatorzy podkreślali, że bardzo ważna była obecność na konferencji rodziców dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju języka. Ogromne zainteresowanie konferencją pokazuje, jak ważnym problemem w Polsce jest SLI.

Tak szerokie ujęcie tematu przewodniego pozwoliło na zaprezentowanie SLI z różnych punktów widzenia, między innymi z perspektywy: psycholingwistyki rozwojowej, psychologii rozwojowej, edukacji, lingwistyki i polityki społecznej. Tytuł konferencji zawierał trzy najistotniejsze elementy, które wymienia się przy omawianiu każdego zaburzenia rozwoju. Triada: diagnoza, prognoza i interwencja wskazuje również na pragmatyczne podejście do specyficznych zaburzeń języka. Organizatorzy konferencji sami niejednokrotnie podkreślali, że konferencja przede wszystkim skierowana jest do logopedów, którzy pracują nad rozwojem języka dziecka z SLI.

Prezentowane wykłady dotyczyły głównie diagnozy i prognozy SLI, ale także dotyczyły kwestii interwencji. Wspomaganiu rozwoju językowego dzieci z SLI poświęcone zostały warsztaty Hanen.

Podczas omawiania diagnozy specyficznych zaburzeń językowych poruszono między innymi kwestie: definicji i rozumienia pojęcia SLI, różnicowania SLI w stosunku do innych zaburzeń, narzędzi diagnostycznych, językoznawczej charakterystyki zaburzenia oraz grupy ryzyka dzieci zagrożonych specyficznymi zaburzeniami językowymi.

Dyskusję na temat SLI zapoczątkował pierwszy wykład wygłoszony przez profesora logopedii z Uniwersytetu w Iowa, J. Bruce Tomblina: *Co to jest specyficzne zaburzenie językowe i dlaczego powinniśmy się nim przejmować?* Tomblin, zgodnie z tytułem swojego wystąpienia, zastanawiał się, czym jest specyficzne zaburzenie językowe. Profesor określił, że ze specyficznym zaburzeniem językowym mamy do czynienia w sytuacji, w której tempo lub schemat przyswajania języka ojczystego powoduje problemy w realizowaniu celów społecznych i zawodowych (realizacja tych celów jest albo opóźniona, albo niemożliwa do osiągnięcia). Krytycznie również podszedł do aktualnego definiowania specyficznych zaburzeń języka poprzez kryteria wyłączające (brak upośledzenia umysłowego, brak zaburzeń słuchu, brak hamującego rozwój języka środowiska, brak diagnozy autyzmu). Zaprezentowana szeroka pojęciowo definicja SLI

pozwoлиła nieschematycznie podejść do specyficznego zaburzenia językowego i jeszcze raz zapytać o istotę tego zaburzenia.

Prezentowano również diagnozę kontrastywną specyficznego zaburzenia języka – wskazywano różnice pomiędzy SLI a: autyzmem (Stephanie Orloski), jękaniem (Nan Bernstein Ratner, University of Maryland, College Park, Maryland, USA), niespecyficznym zaburzeniem rozwoju (Bruce Tomblin), późnym nabywaniem mowy (Leslie A. Rescorla, Child Study Institute, Bryn Mawr College, Bryn Mawr, Pennsylvania, USA), dysleksją (Dorothy Bishop, Oxford University, Oxford, Wielka Brytania, Magdalena Smoczyńska, IBE, Polska) i dwujęzycznością (Elin Thordardottir, McGill University, Montreal, Kanada).

Kwestię narzędzi diagnostycznych przedstawiła Monika Pawłowska (University of North Dakota, Grand Forks, North Dakota, USA) w referacie: *Co jest w teście językowym? Przegląd testów i innych językowych narzędzi diagnostycznych*. Pawłowska podkreśliła potrzebę szerokiej diagnozy zaburzeń rozwoju językowego opartej z jednej strony na wynikach wystandaryzowanych testów językowych, ale z drugiej strony na wywiadzie z rodzicami, nauczycielami i obserwacji. Należy też zaznaczyć, że wielu innych autorów, podając raporty z badań, wskazywało na wykorzystanie różnych narzędzi do diagnozowania SLI.

Językoznawcza analiza SLI została przeprowadzona podczas wykładu Elin Thordardottir (McGill University, Montreal, Kanada) oraz podczas wideokonferencji z Laurance'em B. Leonardem (Purdue University, West Lafayette, Indiana, USA). Oba wystąpienia zawierały szczegółowe badania dotyczące zaburzenia określonych struktur językowych u dzieci z SLI. Nowatorskie w przedstawionych badaniach było odejście od opisu specyficznych zaburzeń języka angielskiego. Przedstawione badania wykazały, że w zależności od języka ojczystego u dzieci z SLI zaburzone są inne aspekty języka. Przedstawiono postulat, że nie można na podstawie badań nad specyficznymi zaburzeniami języka angielskiego wycią-

gać ogólnych wniosków dotyczących specyfiki SLI. Elin Thordardottir szczególnie mocno akcentowała potrzebę obalenia hegemonii języka angielskiego w badaniach nad SLI.

Grupę ryzyka w zakresie rozwoju językowego określano na podstawie wpływu czynników środowiskowych (Shula Chiat, City University London, Londyn, Wielka Brytania i Penny Roy, City University London, Londyn, Wielka Brytania) oraz genetycznych (Philip Dale, University of New Mexico, Albuquerque, USA) na występowanie zaburzeń języka i czytania. Philip Dale swoje rozważania na temat wpływu genów na występowanie zaburzeń językowych opierał na badaniach nad bliźniętami. Według badań przedstawionych przez Shulę Chiat i Penny Roy status socjoekonomiczny wpływa na rozwój językowy dziecka, szczególnie bierny; dzieci uboższe osiągają gorsze wyniki od dzieci bogatszych w testach językowych, niezależnie czy testy te odwołują się do wiedzy o świecie, czy też nie.

Przy omawianiu prognozy dzieci z SLI zwrócono szczególną uwagę na: różnorodność trajektorii rozwojowych (Patricia Nadie i Sheena Reilly, Uniwersytet w Melbourne) oraz możliwości pojawienia się zaburzeń w czytaniu i pisanii (Cathrine E. Snow, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, USA; Marilyn Nippold, University of Oregon, USA; Dorothy Bishop, Oxford University, Oxford, Wielka Brytania) na późniejszych etapach rozwojowych dzieci z SLI.

Temat interwencji w przypadku SLI został podjęty w kilku aspektach: neuropsychologicznym (Elżbieta Szelağ, Pracownia Neuropsychologii Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie), polityki społecznej (James Law, University of Newcastle, Newcastle-upon-Tyne, Wielka Brytania) oraz edukacyjnym (Cathrine E. Snow, Marilyn Nippold). Elżbieta Szelağ zaprezentowała badania nad treningiem w czasowym przetwarzaniu informacji u dzieci z SLI. Ciekawe były również rozważania Jamesa Lawa na temat systemowych rozwiązań dotyczących interwencji w Wielkiej Brytanii w przy-

padku dzieci z zaburzeniami rozwoju językowego. Proponowane sposoby interwencji w przypadku dzieci z SLI dotyczyły głównie czytania.

Odbyły się trzy panele dyskusyjne, podczas których dyskutantami byli naukowcy i praktycy z Polski i z zagranicy. Pierwszy panel dotyczył diagnozy SLI oraz identyfikacji dzieci z grupy ryzyka; drugi – prewencji i wczesnej interwencji; trzeci panel – rozwiązań systemowych. Dyskusje na wskazane tematy były burzliwe i pokazały różnice w rozumieniu specyficznych zaburzeń językowych przez przedstawicieli poszczególnych profesji.

Konferencja została zakończona prezentacją programów terapeutycznych Hanen dla dzieci z opóźnionym rozwojem języka. Programy przeznaczone są dla rodziców i nauczycieli przedszkola. Przedstawiono dwa programy: „Do mówienia trzeba dwojga” oraz „Lubimy uczyć się mówić”.

Podsumowując rozważania na temat SLI, warto wrócić do pierwszego wykładu, podczas którego Tomblin zadał fundamentalne pytanie, czy specyficzne zaburzenie językowe jest rzeczywiście zaburzeniem specyficznym. Ujęcie SLI jako zaburzenia związanego tylko i wyłącznie z językiem i niedotyczącego innych aspektów rozwoju z pewnością byłoby zgodne z modułowym ujęciem zdolności językowych Chomskiego. Tomblin wskazał na wyniki badań, w których wykazano zaburzenia w przetwarzaniu informacji niewerbalnych u dzieci z SLI. Nie można zatem mówić, że specyficzne zaburzenie językowe nie ma związku z zaburzeniami w funkcjonowaniu poznawczym. Przewrotne pytanie Tomblina już na początku zachwiało pewność uczestników i prelegentów co do istoty specyficznych zaburzeń języka. Czy nie powinno się mówić zatem o zaburzeniach języka?

Na zakończenie należy podkreślić fachowość i profesjonalizm w zakresie organizacji konferencji. Zaproszeni goście byli znanymi na całym świecie specjalistami zajmującymi się SLI i wszyscy wyrażali swój podziw nad perfekcyjnym przygotowaniem konferencji.

Podczas oficjalnego zakończenia doktor Zofia Wodniecka z Uniwersytetu Jagielloń-

skiego zaprosiła wszystkich zainteresowanych na konferencję dotyczącą specyficznych zaburzeń językowych u dzieci dwujęzycznych, która odbędzie się w dniach 27–29 maja

2013 roku w Krakowie, jako podsumowanie programu COST BI-SLI, Language impairment in multilingual society, IS0804.



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. Łąguna, 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

Piotr Olesiński, *Rozwojowe ujęcie Trójczynnikowej Teorii Miłości Roberta Sternberga – trójwarstwowa miłość*

II. RAPORTY Z BADAŃ

Lucyna Bakiera, *Zaangażowane rodzicielstwo w kontekście satysfakcji małżeńskiej i zawodowej*

Agnieszka Zając, *Światopogląd, poczucie nadziei na sukces oraz kompetencje społeczne młodzieży trenującej taniec sportowy*

Sybilla Schiep, Katarzyna Cieślak, Barbara Bętkowska-Korpala, *Samoregulacja, lęk, depresyjność i style osobowości osób zaabsorbowanych pracą zawodową w wczesnej dorosłości*

Sylvia Rydz, Katarzyna Opawska, Grzegorz Sikorski, *Statusy tożsamości osobowej a retrospektywna ocena postaw rodzicielskich*

Dorota Suwalska-Barancewicz, Alicja Malina, *Poczucie stresu i postawy rodzicielskie matek i ojców dorosłych osób intelektualnie niepełnosprawnych*

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Katarzyna Stawiarka, *Recenzja książki Język jako przedmiot badań psychologicznych (2011), pod redakcją I. Kurcz, H. Okuniewskiej. Warszawa: Wydawnictwo Academica*

Magdalena Kosno, *Recenzja książki L. Henry (2011), The development of working memory in children. London: Sage*

ISSN 1895-6297
ISBN 978-83-233-3450-7



9 788323 334507

www.wuj.pl