

Psychologia Rozwojowa

tom 19 nr 1 rok 2014

ISSN 1895-6297

**Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego**

Psychologia Rozwojowa

Psychologia Rozwojowa

Redaktor naukowy

Editor-in-chief

Maria Kielar-Turska

Sekretarz redakcji

Editorial secretary

Małgorzata Stępień-Nycz

Komitet redakcyjny

Associate editors

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

Rada redakcyjna

Editorial advisory board

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Uniwersytet 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

Joanna Kossewska

Adres redakcji

Editorial office

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

Psychologia Rozwojowa

tom 19 nr 1 rok 2014



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

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

ISSN 1895-6297
e-ISSN 2084-3879

Nakład: 200 egz.

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



www.wuj.pl

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

Spis treści

I. ARTYKUŁ TEORETYCZNY

Historia poszukiwań odpowiedzi na pytanie o istotę autyzmu
Anna RYBKA 9

II. ARTYKUŁY EMPIRYCZNE

Narracja matki o dziecku w okresie prenatalnym
Joanna MATUSZCZAK-ŚWIGOŃ 33

Pozycja wśród rodzeństwa a obraz psychologiczny dzieci badanych Testem Rysunku Rodziny
Izabela GRZANKOWSKA, Małgorzata A. BASIŃSKA 51

Wewnątrzrodzinne predyktory obronnych strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacji konfliktu społecznego
Danuta BORECKA-BIERNAT 67

Obraz Boga u młodzieży wyznania katolickiego
Beata KOSTRUBIEC-WOJTACHNIO, Małgorzata TATAŁA 85

Wartości ostateczne a poczucie bezpieczeństwa u studentów o różnym poziomie empatii
Stanisław GŁAZ 103

Satysfakcja małżeńska rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną
Żaneta STELTER 117

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Recenzja: P. L. Harris (2012), *Trusting what you're told: How children learn from others*, London: Harvard University Press, 272 s.
Katarzyna STAWIARSKA 135

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji *Development of numerical processing and language. From neurocognitive foundations to educational applications*, 7–8 października 2013, Tybinga, Niemcy
Monika SZCZYGIEŁ, Krzysztof CIPORA 143





I. ARTYKUŁ TEORETYCZNY



ANNA RYBKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Krakow
e-mail: kiczulka@op.pl

Historia poszukiwań odpowiedzi na pytanie o istotę autyzmu

History of searching for the answer to the question about the nature of autism

Abstract. An increase in the epidemiological indicators and the neurodevelopmental character of autism cause more and more children to find their way into clinics dealing with early diagnosing and therapy. In view of the huge diversity of this population, the proper understanding of the nature of autism is crucial for a correct diagnosis. A survey of changes in the understanding of this disorder in the historical context may also broaden the perspective on the contemporary transformations of the diagnostic criteria. The paper presents modifications to the defining and classifying of autism over the years, from the description by Leo Kanner (1943) to the proposals included in DSM V (2013). Analysis of the changing diagnostic criteria shows that the first description of autism has, to a greater or lesser extent, had an impact on all authors of the subsequent criteria and classification textbooks. In some cases, the sets of the necessary and sufficient diagnostic criteria proposed within those 70 years of research on autism have had virtually nothing in common. On the one hand, it reflects the huge diversity of this group of people; on the other, it signifies that the question of what autism is has not found a definitive reply. Researchers are still discussing the nature of this disorder, its correct definition and diagnosis, as proven by the currently proposed changes in the diagnostic criteria.

Słowa kluczowe: autyzm, kryteria diagnostyczne

Key words: autism, diagnostic criteria

WPROWADZENIE

Rozpoczynając swoją książkę *A History of Autism: Conversation with the Pioneers*, Adam Feinstein (2011, s. 9) cytuje Lornę Wing: „Nie jest całkowicie oryginalne. Na każdego wpływają ci, którzy byli przed nim”. Słowa te można odnieść zarówno do opisu autyzmu dokonanego przez Leo Kannera, jak i do współcześnie proponowanych zmian w kryteriach diagnostycznych. Zmienione kryteria diagnostyczne zawarte w piątej wersji podręcznika klasyfikacyjnego DSM wydanego w maju 2013

roku skłaniają do przywołania historii zmian w dotychczasowym rozumieniu autyzmu. Okazuje się bowiem, że choć zgromadzono ogromną wiedzę, to po siedemdziesięciu latach badań nad autyzmem wciąż toczy się dyskusja o tym, jak definiować to zaburzenie. Odniesienie do wiedzy historycznej pozwala spojrzeć na współczesne propozycje w szerszym kontekście, co jest istotne dla zrozumienia istoty zaburzenia, a co za tym idzie – prawidłowej diagnozy umożliwiającej podjęcie adekwatnej terapii.

W przypadku autyzmu za pionierską powszechnie uznaje się pracę Leo Kannera

z 1943 roku¹. W literaturze zauważa się jednak, że istniały wcześniejsze, pochodzące już nawet z końca XVIII wieku, opisy dzieci dotkniętych zaburzeniami, których cechy nie przypominały wówczas znanych. Były to na przykład przypadek Victora – „dzikiego chłopca z Aveyron” czy przypadek Kaspara Hausera (por. Brauner, Brauner, 1993; Frith, 2008; Simon, 1978). Od początku XX wieku również pojawiały się naukowe opisy chorób dziecięcych o charakterze zbliżonym do schizofrenii, a jednak nie w pełni odpowiadającym kryteriom tej choroby (Brauner, Brauner, 1993; Frith, 2008). Opisy te mogą mieć kluczowe znaczenie dla opisanego autyzmu, gdyż wykraczają poza kontekst historyczny oraz kulturowy i dzięki temu dają możliwość zidentyfikowania tych cech autyzmu, które stanowią o jego istocie.

Celem artykułu jest przedstawienie zmian w definiowaniu i klasyfikowaniu autyzmu w ciągu lat, aż do współczesnych propozycji zawartych w DSM V, biorąc za punkt wyjścia opis autyzmu dokonany przez Leo Kanner. Uważna lektura jego prac prowadzi do spostrzeżenia, że echa wielu jego twierdzeń można odnaleźć we współczesnych kierunkach badań (np. nad deficytem teorii umysłu czy osłabioną centralną koherencją). Niektóre ze spostrzeżeń Kanner pozostają aktualne do dziś (przykładowo te o deficycie używania języka do komunikowania się z innymi), inne zostały zweryfikowane i są traktowane jako sprzeczne ze współczesnym stanem wiedzy (np. dotyczące braku zaburzeń organicznych w autyzmie).

Warto przywołać kilka podstawowych faktów z życia austriackiego psychiatry. Kanner urodził się w 1894 roku w ortodoksyjnej żydowskiej rodzinie i mieszkał w małej wsi na terenie dzisiejszej Ukrainy (w obwodzie lwowskim). W 1906 roku przeprowadził się do Berlina. Jako młody człowiek interesował się literaturą, swój pierwszy wiersz napisał w wieku 10 lat, a w szkole średniej był zachęcany przez nauczycieli do rozwijania zdolności w tym kierunku. Już w czasie studiów zasłynął jako krytyk literacki, jednak dla własnej twórczości nie znajdował możliwości publika-

cji. Wiele lat później wspomina, że prawdopodobnie to uratowało jego życie, gdyż jako literat, którego prace chętnie są wydawane, prawdopodobnie zostałby w Berlinie i zginął podczas Holokaustu. Zainteresowanie literaturą jednak pozostało i jest widoczne w niektórych jego późniejszych pracach (na przykład w *Studium psychiatrycznym* Peera Gynta *Ibsena* z 1925 roku). Medycynę studiował na Uniwersytecie Humboldta w Berlinie, wówczas noszącego nazwę Uniwersytetu Fryderyka Wilhelma. Podczas I wojny światowej służył w armii austriackiej w służbach medycznych. Po zakończeniu studiów pracował w szpitalu uniwersyteckim (Charite Hospital). Początkowo interesował się kardiologią, jego doktorat dotyczył elektrokardiografii. W 1924 roku wyemigrował do Stanów Zjednoczonych. W roku 1928 został asystentem w szpitalu stanowym w hrabstwie Yankton w Południowej Dakocie, gdzie pracował pod kierunkiem szwajcarskiego psychiatry Adolfa Meyera. W dwa lata później założył pierwszą w świecie klinikę psychiatrii dziecięcej przy szpitalu Uniwersytetu Johna Hopkinsa, a w 1935 roku wydał pierwszy podręcznik psychiatrii dziecięcej. Z tego powodu jest traktowany jako twórca tej dziedziny. Kanner biegle władał językiem ukraińskim, niemieckim i angielskim, a oprócz nich również hebrajskim, jidysz, polskim i francuskim. Opisywany jest jako doskonale wykształcony, obdarzony niezwykle pamięcią, ciepły i czarujący człowiek o zaraźliwym poczuciu humoru. Jego teksty są oceniane jako doskonale napisane i wsparte bogatą, jak na owe czasy, bibliografią (Feinsten, 2011; Wolf, 2004).

POCZĄTKI WIEDZY O AUTYZMIE W LITERATURZE NAUKOWEJ

Tekst Kanner zatytułowany *Autistic disturbances of affective contact* został opublikowany w czasopiśmie *The Nervous Child*. Podobnie jak jego podręcznik *Child Psychiatry* traktowany jest jako początek nowej dziedziny wiedzy, tak ten artykuł daje początek naukowym badaniom nad autyzmem. W artyku-

le dość szczegółowo opisano 11 przypadków, ośmiu chłopców i trzy dziewczynki, mających od 2:4 do 10:6 lat w momencie pierwszego spotkania dziecka z badaczem. Kanner podaje podstawowe dane o rodzicach i rodzeństwie swoich pacjentów, przebiegu ciąży, porodu i wczesnego rozwoju oraz o charakterystycznych cechach funkcjonowania dzieci, które zwróciły jego uwagę. W niektórych przypadkach cytuje fragmenty opinii psychologicznych lub lekarskich, a także opisy pochodzące z pamiętników prowadzonych przez rodziców. Wspólne cechy, które Kanner dostrzegł w funkcjonowaniu tych dzieci, tworzą jego zdaniem unikatowy, nieopisywany wcześniej, dość rzadko wówczas występujący syndrom. Wiele spostrzeżeń Kannera pozostaje aktualnych również w świetle współczesnej wiedzy, dlatego warto przyrzeć się bliżej jego obserwacjom i wnioskom, a niektóre zacytować ze względu na ich aktualny charakter. Zwraca się uwagę, że Kanner pisał swój tekst w czasach, kiedy nie podkreślano roli podejścia teoretycznego leżącego u podstaw określonych twierdzeń czy badań (Blacher, Christensen, 2011). Jego opisy są natomiast uzasadniane i ugruntowane w dostępnej w jego czasach wiedzy o prawidłowym rozwoju dziecka, między innymi o przejawianiu przez małe dziecko zainteresowania społecznymi aspektami kontaktu.

Fundamentalnym, patognomicznym objawem opisywanego syndromu jest, zdaniem Kannera, „niezdolność tych dzieci do odnoszenia się w zwykły sposób do ludzi i sytuacji obecna już od początku ich życia” (Kanner, 1943, s. 242, por. Blacher, Christensen, 2011). Kanner pisał: „od początku obecna jest **ekstremalna autystyczna samotność**, która gdy tylko jest to możliwe, gardzi, ignoruje, odrzuca wszystko, co przychodzi do dziecka z zewnątrz” (Kanner, 1943, s. 242). Zdaniem autora, obecność tej cechy od początku życia dziecka odróżnia jego zespół od wcześniej opisanych, na przykład psychozy Hallera czy *dementia praecocissima* de Sanctisa. Odróżnia ten zespół również od schizofrenii, gdyż w tym wypadku osoba wycofuje się z już istniejącego kontaktu, którego w autyzmie nigdy

nie było. Jak pisze, pierwszym wskaźnikiem tej ekstremalnej samotności jest brak reakcji antycypacyjnej, kiedy dziecko jest brane na ręce, oraz brak dostrojenia postawy ciała, kiedy jest trzymane. Samotność jest również wyraźna w pamiętnikach rodziców, którzy określali dzieci jako „samowystarczalne”, „jakby w muszli”, „najszcześliwsze, kiedy są same”, „zachowujące się, jakby dookoła nie było ludzi”, „zachowujący się, jakby był zahipnotyzowany” (Kanner, 1943). Kanner podkreśla jednocześnie, że błędem byłoby twierdzić, że dzieci te nie są świadome obecności ludzi wokół siebie. Uważa, że dopóki ludzie nie zwracają się w jakikolwiek sposób do dziecka, traktuje ono ich tak samo jak przedmioty w otoczeniu. Pisze: „jeśli dorosły nie próbuje wejść do świata dziecka, może ono od czasu do czasu, poruszając się po pomieszczeniu, dotknąć jego ręki lub nogi, tak jak przy okazji dotyka biurka lub kanapy” (Kanner, 1943, s. 247). Dostrzega on również, że dzieci te nie patrzą na twarz nawet w sytuacji, gdy osoba ingeruje w aktywność dziecka. Kierują wtedy swoją złość do części ciała, która wydaje się w postrzeganiu dziecka odrębną całością. Pisze: „kiedy nieuchronny staje się kontakt z osobą, wówczas chwilowa relacja jest nawiązywana z ręką lub nogą osoby, jako wyraźnie oddzielnym obiektem, nigdy z samą osobą” (Kanner, 1943, s. 249). Zauważa, że dzieci te reagują w taki sposób zarówno na nieznaną osobę, jak i na członków własnej rodziny. Niektóre nawet wydają się nieświadome kilkugodzinnej nieobecności rodzica w domu, gdyż w żaden sposób nie ujawniają, że dostrzegły jego powrót. Nigdy nie bawią się z innymi dziećmi, nawet jeśli te dzieci są obecne wokół nich. Nie nawiązują z nimi żadnego kontaktu, czy to fizycznego, czy słownego. Równocześnie zdarza się, że szybko zapamiętują ich imiona, kolor włosów czy inne szczegóły wyglądu. Jednocześnie Kanner spostrzegał całkowicie odmienny stosunek swoich pacjentów do przedmiotów. Pisał: „nasze dzieci są zdolne do podjęcia wyjątkowej, celowej i **inteligentnej** relacji do przedmiotów, które nie zagrażają ich samotności” (Kanner, 1943, s. 249). Wprowadzają przedmioty w ruch wi-

rowy i w ekstazie obserwują je wtedy. Podobnie, często kręcą się wokół własnej osi.

Drugą cechą, którą dostrzegał Kanner, były zaburzenia w rozwoju mowy i używaniu języka, a w szczególności niezdolność używania języka do komunikowania się z innymi. Większość z jego pacjentów (8 z 11) rozwinięła zdolność posługiwania się językiem we właściwym wieku lub z opóźnieniem, natomiast pozostali troje nie mówilo. U tych, którzy posługiwali się mową, była ona na ogół prawidłowa pod względem artykulacji i fonacji – nawet długie czy niezwykle słowa były wypowiadane z łatwością. Większość dzieci przejawiała zdolność do powtarzania rymów, modlitw, list zwierząt czy alfabetu wprzód i wspak. Ich niezwykła pamięć mechaniczna powodowała, że rodzice tym bardziej dostarczali dziecku materiału werbalnego do zapamiętania i powtarzania, co zdaniem Kannera stawało się bezsensownym ćwiczeniem pamięciowym, zwłaszcza w kontekście braku umiejętności używania języka do przekazywania i uzyskiwania znaczących informacji. Jak zauważa autor, jeśli wziąć pod uwagę rolę komunikacyjną języka, to między mówiącymi a niemówiącymi dziećmi w opisywanej grupie brak było fundamentalnych różnic. Nieprawidłowości w rozwoju mowy obejmowały również echolalię natychmiastową i odroczone, odwracanie zaimków, wyrażanie potwierdzenia poprzez dosłowne powtórzenie pytania czy literalne rozumienie słów i zwrotów używanych wyłącznie w znaczeniu, które zostało nadane przez dziecko podczas pierwszego zetknięcia z tym zwrotem. Na przykład Donald, pierwszy z opisanych przypadków, miał „szklankę na mleko” i „szklankę na wodę” i jeśli mleko zostało nalane do „szklanki na mleko”, automatycznie stawało się „białą wodą”. Używał on również słowa „tak” wyłącznie wówczas, gdy chciał, aby ojciec wziął go na ramiona, ponieważ skojarzył je z tą czynnością, kiedy ojciec uczył go znaczenia słów „tak” i „nie”. Niektóre dzieci używały słów w sposób idiosynkratyczny w wyniku przypadkowego skojarzenia danego zdarzenia czy przedmiotu ze słowem i następnie utrwalenia tego związku.

Ważną, wymienianą jako trzecia, cechą było „pełne lęku, obsesyjne pragnienie zachowania niezmienności”. Kanner pisał: „Dźwięki wydawane przez dziecko, ruch i inne jego działania są monotonicznie powtarzane. Istnieje znaczące ograniczenie spontanicznej aktywności. Zachowanie dziecka jest kierowane przez pełne niepokojem, obsesyjne pragnienie zachowania niezmienności, której nikt nie może zakłócić oprócz samego dziecka w rzadkich okazjach. Zmiany w rutynach dnia codziennego, ustawieniu mebli czy we wzorcu, według którego są powtarzane codzienne czynności, prowadzą do rozpaczki” (Kanner, 1943, s. 245). Na przykład jedno z opisywanych dzieci dostrzegło pęknięcie na suficie biura i z lękiem powtarzało pytanie o to, kto to zrobił, a żadna z uzyskanych odpowiedzi nie była dla niego satysfakcjonująca na tyle, aby je uspokoić. Inne dziecko, widząc dwie lalki, jedną w czapce, drugą bez niej, pozwoliło się uspokoić dopiero wówczas, gdy odnaleziono drugą czapkę i założono lalce. Natychmiast po tym dziecko straciło zainteresowanie dla lalek i zajęło się czymś innym. Lęk przed zmianami i brakiem „pełni” czy całości był zdaniem autora głównym wyjaśnieniem ograniczenia w spontanicznej aktywności tych dzieci. Kanner pisał: „Sytuacja, wykonanie czegoś, wypowiedziane zdanie nie jest traktowane jako pełne, jeśli nie składa się dokładnie z tych samych elementów, z których składało się podczas pierwszego z nim zetknięcia. Jeśli najmniejszy, najmniej znaczący element zostanie zastąpiony innym lub usunięty, cała sytuacja nie jest już dłużej tą samą i jako taka nie może zostać zaakceptowana, co skutkuje nawet głęboką frustracją” (Kanner, 1943, s. 246). Spostrzeżenia Kannera dotyczące tej cechy funkcjonowania dziecka z autyzmem są interesujące w kontekście współczesnych badań nad słabą centralną koherencją² (Happe, 1999; Happe, Frith, 2006).

Kanner zauważał również nietypowe reagowanie na głośne dźwięki, na przykład włączony odkurzacz, bieżącą wodę oraz mechaniczne zabawki. Powodowały one gwałtowne reakcje, a nawet ataki paniki. Autor wyjaśnia te reakcje, odwołując się do ekstremalnej izo-

lacji dziecka. Uważał, że to nie dźwięki same w sobie są przyczyną paniki, lecz raczej fakt, że powodują one naruszenie izolacji dziecka. Zdarzało się bowiem, że dziecko samo produkuje głośne dźwięki i w niczym mu to nie przeszkadza.

Jednocześnie Kanner sądził, że jego pacjenci są obdarzeni dobrym potencjałem intelektualnym. Ich inteligentny wygląd bez cech upośledzenia, bogaty słownik, pamięć zdarzeń, które wydarzyły się wiele lat temu, czy świetna pamięć mechaniczna pozwalająca na zapamiętywanie nazw, imion czy wierszy oraz dokładne odtwarzanie wzorów czy sekwencji świadczyły, zdaniem badacza, o inteligencji. Wspomniana doskonała pamięć była również wyróżniającą te dzieci cechą. Wśród pacjentów Kannera byli tacy, którzy potrafili powtarzać 25 pytań wraz z odpowiedziami z katechizmu prezbiteriańskiego, francuskie kołysanki, a jeszcze inna osoba – indeks stron encyklopedii. Niepowodzenia w wykonywaniu testów inteligencji typu binetowskiego Kanner tłumaczył brakiem współpracy z badającym.

Opisał również cechy fizyczne badanych dzieci. Ich budowa ciała zasadniczo była prawidłowa, nie miały większych problemów zdrowotnych, zapis elektroencefalograficzny był typowy, a jednocześnie pięcioro z nich miało większą głowę. Zauważał również, że ruchy ciała niektórych były niezgrabne. U sześciorga występowały problemy z przyjmowaniem pokarmu we wczesnym okresie życia.

Do określenia opisywanego zaburzenia Kanner użył opisowego terminu „wrodzone autystyczne zaburzenie kontaktu afektywnego” (*inborn autistic disturbances of affective contact*), podkreślając tym wrodzony charakter i wczesne ujawnianie się trudności, co było podstawowym elementem odróżniającym autyzm od innych wówczas opisanych zaburzeń (termin „wczesny autyzm dziecięcy” – *early infantile autism* – pojawił się w jego późniejszych pracach, na przykład w artykule z 1951 roku, choć Kanner w 1971 roku pisze, że już w rok po opublikowaniu jego pierwszego artykułu na temat zaburzenia nazwa „wczesny autyzm dziecięcy” została dodana do nomen-

klatury psychiatrycznej). Użycie określenia „autystyczne” w nazwie zaburzenia było jednak nieco mylące, gdyż wcześniej termin „autyzm” był używany przez Eugena Bleuera na określenie jednego z osiowych objawów schizofrenii i natychmiast przywoływał skojarzenie z tą chorobą (por. Volkmar, Lord, 1998). Kanner miał tego świadomość i wiedział, że wybór tego terminu dla nazwy opisywanego zespołu nie jest szczęśliwy. Pisał o tym: „ta definicja³ nie wyjaśnia w pełni statusu naszych pacjentów. Z jednej strony, wycofanie implikuje wcześniejsze uczestnictwo. Z drugiej strony, te dzieci jednak nigdy nie uczestniczyły. Rozpoczęły swoje życie bez uniwersalnych oznak odpowiedzi niemowlęcej, co jest widoczne już w pierwszych miesiącach życia jako brak reakcji antycypacyjnej, gdy ktoś zbliża się, aby je wziąć na ręce, i brak dostrojenia ułożenia ciała do ciała osoby, która je podnosi” (Kanner, 1965, s. 412). Kanner podkreśla również społeczny charakter wycofania w opisywanym zaburzeniu: „Nigdy nie odcięły się od świata zewnętrznego jako całości. Podczas gdy nie nawiązują afektywnego i komunikacyjnego kontaktu z innymi ludźmi, rozwijają niezwykle i kunsztowne relacje ze środowiskiem nieożywionym” (Kanner, 1965, s. 412). Badacze współcześni Kannerowi, jak Michael Rutter (1978), również dostrzegali niefortunność wyboru tego terminu, argumentując, że stał się podstawą do zamiennego stosowania przez niektórych psychiatrów takich diagnoz, jak dziecięca schizofrenia, autyzm i psychoza dziecięca. Argumentuje się jednak, że psychiatria w latach trzydziestych i czterdziestych XX wieku była pod ogromnym wpływem prac Bleuera i Emila Kreaepelina i stąd sięgnięcie (zarówno przez Kannera, jak i Hansa Aspergera) po ten termin (Feinstein, 2011). Można postawić hipotezę, że wieloznaczność tego pojęcia stała się jedną z przyczyn merytorycznych trudności z ustaleniem granic tego zaburzenia w stosunku do innych zaburzeń, a także z ustaleniem jego miejsca w systemach klasyfikacyjnych (wystarczy przypomnieć, że początkowo autyzm był klasyfikowany wśród psychoz, a pierwsze naukowe czasopismo podejmujące tematykę

autyzmu nosiło nazwę *Journal of Autism and Childhood Schizophrenias*).

Podsumowując swój artykuł, Kanner stwierdza, że zaburzenia obecne są u tych dzieci od urodzenia i prawdopodobnie biologicznie uwarunkowane, a dalsze badania powinny skoncentrować się na opracowaniu zestawu kryteriów. Pomimo podania szczegółowych charakterystyk opisywanych przypadków, w swoim pionierskim artykule Kanner nie opracował specyficznych kryteriów diagnostycznych autyzmu. Wyróżnił wprawdzie niezdolność do nawiązywania typowych relacji z innymi jako kryterium patognomoniczne, nie określił jednak statusu pozostałych charakterystyk.

DALSZE PRACE KANNERA

W jego późniejszych pracach cechy zaburzenia zostały szerzej omówione, a kryteria dopracowane. W dwóch kolejnych artykułach, wydanych w 1946 (za: Jordan, 1999) i 1951 roku, Kanner skupił się na szczegółowym opisie wybranych cech funkcjonowania dziecka z autyzmem, to jest języku i komunikacji w pierwszym oraz potrzebie niezmienności w drugim. Zauważył, że dzieci, które nie posługują się językiem, w warunkach stresu mogą wypowiadać słowa lub zdania. Dzieci mówiące często używają natomiast echolalii, zarówno bezpośredniej, jak i odroczonej, co jest nietypowe ze względu na liczbę powtarzanych słów czy fraz, jak również na okres rozwoju, w którym ta echolalia się pojawia. Inne cechy rozwoju językowego, które wymienia w tej pracy, to: ekstremalnie dosłowny język, używanie prostej negacji (zaprzeczenia), aby uniknąć nieprzyjemnej sytuacji, a jednocześnie brak umiejętności odmawiania, brak umiejętności potwierdzania czegoś poprzez mówienie „tak”, lecz jedynie przez powtarzanie zdania lub pytania, używanie metaforycznych zastępników, to znaczy zmiana znaczenia słowa czy frazy poprzez zastąpienie całości częścią lub odwrotnie – części całością, zamienianie zaimków osobowych (odnosząc się do siebie, mówiły „ty”, natomiast do rozmówcy

– „ja”). Podkreśla diagnostyczne znaczenie zwłaszcza dwóch z tych charakterystyk to jest odwracania zaimków oraz idiosynkratycznego używania słów lub fraz (za: Jordan, 1999).

W drugim ze wspomnianych artykułów Konner szczegółowo przeanalizował potrzebę niezmienności i dokonał analizy dziecięcych zachowań opisanych w 1943 roku z tego punktu widzenia. W późniejszym czasie uznał nawet tę cechę za kryterium patognomoniczne (Eisenberg, Kanner, 1958). Kanner nazywa również tę cechę osobliwym rodzajem obsesyjności, przy czym zauważa, że, inaczej niż w przypadku obsesji, dziecko wymaga od otoczenia, aby było nawet bardziej obsesyjne niż ono samo. Uznał, że zachowania dziecka jest motywowane silną potrzebą utrzymania *status quo*, który to stan musi być zachowany niezależnie od kosztów, a każda, nawet niewielka zmiana wywołuje zakłopotanie lub ogromny dyskomfort. Wymagana przez dziecko niezmiennosc w środowisku dotyczy zarówno czynności, przedmiotów, jak i osób. Autor podaje przykłady tego zachowania; dotyczą one odczytywania bajek z dokładnie tą samą intonacją za każdym razem, codziennych aktywności rutynowych, ustawienia mebli czy dowolnych innych elementów aranżacji mieszkania (książek, filiżanek na półce, zastawy na stole), czy nawet miejsc, na których członkowie rodziny siadają przy stole. Każda zmiana była natychmiast dostrzegana przez dziecko, niezależnie od tego, czy dotyczyła dodatkowego elementu, nieobecnego wcześniej, czy też usunięcia jakiegokolwiek i na ogół wiązała się z gwałtownymi reakcjami dziecka, trwającymi, dopóki stały porządek nie został przywrócony. Niekiedy dotyczyło to tak drobnych zdarzeń czy cech, jak blizna na policzku czy skrzyżowanie nóg podczas siedzenia, które w „świecie” akurat tego dziecka były znaczącymi zakłóceniami stałego porządku. Kanner wiąże tę cechę z wręcz fotograficzną pamięcią dzieci: „jeśli klocki czy koraliki zostały połączone z sobą przez dziecko w określony sposób, w późniejszym czasie często były grupowane tak samo, nawet jeśli nie było w tym określonego wzoru” (Kanner, 1951, s. 24). W podsumowaniu stwierdza: „pacjenci odnaj-

dują poczucie bezpieczeństwa w niezmienności, bezpieczeństwa, które jest bardzo kruche, gdyż zmiany pojawiają się stale, stąd dziecko stale jest straszone i usilnie stara się zapobiegać temu i przywracać sobie bezpieczeństwo” (Kanner, 1951, s. 26).

W kolejnej pracy napisanej w 1956 roku wspólnie z Leonem Eisenbergiem kryteria diagnostyczne zostały opracowane znacznie dokładniej, a niektóre twierdzenia uzupełnione. Autorzy nadają dwóm charakterystykom status kryteriów koniecznych do diagnozy oraz określają relację do nich pozostałych cech. Stwierdzają, że do diagnozy autyzmu muszą być obecne dwa kryteria ilościowe (w znaczeniu, jaki nadał temu pojęciu Bleuer, por. Eisenberg, Kanner, 1958): ekstremalna izolacja (*self-isolation*) oraz obsesyjne naleganie na zachowanie niezmienności. Proste, powtarzalne ruchy nie są traktowane jako cecha diagnostyczna, ponieważ mogą one być obecne również w przypadkach upośledzenia umysłowego. Obecność złożonych rytuałów wraz z charakterystyczną izolacją pozwala natomiast na odróżnienie pacjentów z autyzmem. Specyfika i zróżnicowanie rozwoju językowego, o których pisano we wcześniejszych pracach, tu są traktowane nie jako objaw, lecz raczej jako pochodna pierwotnego zaburzenia relacyjności. Autorzy podkreślają, że we wszystkich obserwowanych przypadkach obecny jest brak świadomości uczuć innych osób, które nie są postrzegane jako odrębne jednostki. Piszą: „obecność uczuć czy pragnień innych ludzi, które nie korespondują z własnymi autystycznymi myślami i pragnieniami pacjenta, wydaje się poza rozpoznaniem” (Eisenberg, Kanner, 1958, s. 6). Odnoszą się również do założenia o występowaniu autystycznej izolacji od początku życia. Stwierdzają, że od czasu pierwszego opisu autyzmu zaobserwowali przypadki dzieci, których rozwój był opisywany jako prawidłowy do 18 miesiąca ich życia i które dopiero w tym momencie „doświadczyły głębokiego rozłączenia afektu manifestującego się poprzez utratę zdolności językowych, zatrzymanie rozwoju społecznego i stopniowy spadek zainteresowania typowymi aktywnościami” (Eisenberg, Kanner, 1958, s. 6)⁴. Autorzy stwierdzają, że były

to przypadki bardzo głębokich zaburzeń, które w późniejszym czasie nie dawały się odróżnić od tych, u których nieprawidłowości obecne były od okresu noworodkowego. Nasilenie izolacji uważają za prognostyk dalszego zaburzonego rozwoju dziecka. W kontekście twierdzenia o zaburzeniu języka jako pochodnej uważają, że te dzieci, które mają na tyle dobry kontakt z otoczeniem, aby nauczyć się mówić, mają lepsze rokowania rozwojowe niż te, które są wycofane w większym stopniu. Podtrzymują tezę o odmienności autyzmu od dziecięcej schizofrenii, przede wszystkim argumentując, że nawet jeśli początkowy rozwój dziecka z autyzmem był prawidłowy, to i tak objawy pojawiają się wcześniej niż w schizofrenii dziecięcej. Dostrzegają również inne różnice, a mianowicie brak objawów wytwórczych u dzieci opisanych w 1943 roku i badanych po 8 latach. Ponadto jako główny objaw nawet w późniejszym wieku pozostawała niezdolność do nawiązywania typowych relacji z innymi, nawet jeśli po skutecznej terapii przybrała ona postać braku percepcji społecznej, jak piszą autorzy: „być może najlepiej charakteryzowanej przez brak *savoir-vivre*” (Eisenberg, Kanner, 1958, s. 6).

Po 28 latach od publikacji pierwszego artykułu na temat autyzmu Kanner opisuje dalsze losy swoich pierwszych pacjentów (Kanner, 1971). Okazało się wówczas, że historii życia dwójki z nich nie udało się ustalić, czworo spędziło większość tego czasu w szpitalach na oddziałach psychiatrycznych, a ich poziom funkcjonowania znacząco się obniżył, dwoje miało silne napady epileptyczne, jedno z nich zmarło w 1966 roku, a drugie zostało umieszczone w szpitalu, kolejnych troje osiągnęło dużą poprawę w funkcjonowaniu. Największy postęp osiągnęli: Donald T., który ukończył szkołę i podjął pracę jako kasjer bankowy, oraz Frederick W., który pracował przy obsłudze kserokopiarki i opisywany był przez swojego przełożonego jako niezwykle rzetelny pracownik. Kanner nie formułuje na nowo w tym tekście kryteriów diagnostycznych, odnosi się natomiast do niektórych ze swoich twierdzeń, a także do stanu wiedzy na temat autyzmu w tamtym czasie. Zauważa,

że dotychczasowe badania potwierdziły czterokrotnie większą liczbę chłopców niż dziewczynek dotkniętych tym zaburzeniem, a także fakt, że chłopcy wcześniej niż dziewczynki (o około 4 lata) trafiają do specjalistycznych klinik. Bez związku z autyzmem pozostawała kolejność urodzenia i liczba rodzeństwa, jako że zaobserwowano wszelkie możliwe kombinacje. Zaobserwowano również różne rezultaty terapii, od niemal całkowitego zaniku umiejętności, do ich znaczącego wzrostu. Kanner zauważa, że ci z jego pacjentów, których rozwój cofnął się największym stopniu, zostali umieszczeni w szpitalach na ogół nieprzystosowanych do opieki nad nimi, których personel nie posiadał odpowiednich kompetencji do opieki i terapii, a pacjenci stanowili zróżnicowaną grupę (osoby z psychozami i niepełnosprawne intelektualnie). Formułuje zatem hipotezę dotyczącą wpływu odpowiednio przygotowanego i zaangażowanego środowiska na skutki terapii. Stwierdza jednocześnie, że po latach badań nie udało się odnaleźć takiego środowiska terapeutycznego, leku, metody czy techniki, które prowadziłyby do trwałych i porównywalnych efektów u wszystkich pacjentów dotkniętych autyzmem.

WCZESNE ROZUMIENIE AUTYZMU W UJĘCIU INNYCH BADACZY

Zainteresowanie badaczy autyzmem rosło stopniowo. Po obecnym w latach czterdziestych i pięćdziesiątych pomijaniu autyzmu w klasyfikacjach i w literaturze, lata sześćdziesiąte przyniosły gwałtowny wzrost liczby opracowań i tworzenie zestawów kryteriów koniecznych i wystarczających do diagnozy (Blacher, Christensen, 2011; Jordan, 1999).

Niektórzy badacze autyzmu twierdzą, że poprzez odejście od szczegółowych opisów przypadków na rzecz szerszego i bardziej ogólnego definiowania objawów Kanner i Eisenberg nieumyślnie zachęcili innych badaczy do redefiniowania i zreinterpretowania kryteriów (Rutter, 1978). W rezultacie powstawały różniące się listy zawierające różną liczbę kryteriów koniecznych do diagnozy, na przy-

kład dziewięciopunktowa lista Mildred Creak czy czternastopunktowa lista Rendle-Shorta (z siedmioma koniecznymi do diagnozy), co prowadziło do sytuacji, w której dwoje dzieci mogło zostać zdiagnozowanych jako mające autyzm, jednocześnie nie mając ani jednej wspólnej cechy (za: Jordan, 1999). Reinterpretowanie pierwotnych kryteriów powodowało również, że autorzy nowych zestawów kryteriów kładli nacisk na te aspekty funkcjonowania dziecka, które miały niewiele wspólnego z opisem Kanner. Wśród nich były takie, w których pomijano pragnienie niezmienności czy uwypuklano brak kontaktu wzrokowego jako główny wskaźnik, pomijając kontekst, w jakim pisał o tej charakterystyce dziecka z autyzmem Kanner (Rutter, 1978). Na przykład wśród kryteriów Johna Rendle-Shorta (1969, za: Rutter, 1978) znalazły się między innymi brak lęku przed niebezpieczeństwem, silny opór przed użyciem się, używanie gestów, śmiech i chichotanie, nadaktywność, trudności w zabawie z innymi dziećmi oraz zachowanie przypominające osoby niesłyszące. Jak widać, lista ta nie zawiera żadnego z kryteriów Kanner. Michael Rutter, krytykując tę tendencję, dokonał jednocześnie własnego opracowania kryteriów diagnostycznych, w którym widoczny jest wyraźny powrót do pierwotnego rozumienia zespołu przez Kanner oraz, dodatkowo, opis wyraźnych behawioralnych manifestacji wyróżnionych objawów. Rutter (1978) wyróżnił cztery kryteria: po pierwsze, występowanie objawów przez 30 miesiącem życia; po drugie, nieprawidłowy rozwój społeczny nieadekwatny do poziomu funkcjonowania intelektualnego dziecka; po trzecie, nieprawidłowy i opóźniony rozwój językowy oraz, po czwarte, domaganie się niezmienności wyrażane poprzez stereotypowe wzorce zabawy, nietypowe zajęcia i zainteresowania czy opór przed zmianą. Zdaniem tego autora nieprawidłowy rozwój społeczny w autyzmie przed piątym rokiem życia wyraża się brakiem zachowań przywiązaniowych i relatywnym brakiem więzi widocznym w braku podążania za rodzicem w domu, niewybieganiu na powitanie, nieposzukiwaniu ukojenia u rodzica i braku typowych rutyn domowych

związanych z kładzeniem dziecka do spania. Drugim wskaźnikiem obecnym przed 5 rokiem życia jest nietypowy sposób wykorzystywania kontaktu wzrokowego, to jest brak spoglądania na osobę w celu pozyskania jej uwagi wtedy, gdy dziecko chce być wzięte na ręce, czy wtedy, gdy się do osoby zwraca. W późniejszym okresie niektóre z tych objawów mogą nie być widoczne lub mogą przyjąć inne formy, związane z doświadczeniem i dojrzewaniem. Na przykład nieprawidłowy rozwój społeczny przyjmuje postać braku zabaw kooperacyjnych z innymi dziećmi, trudności w nawiązywaniu przyjaźni, braku empatii i dostrzegania uczuć innych osób. Zaburzenia językowe opisane przez Ruttera obejmują nie tylko opóźnienie rozwoju języka, ale również nieprawidłowe jego używanie w znaczeniu braku funkcji komunikacyjnej w sytuacjach społecznych. Autor zauważa zaburzenia w obszarze zdolności przedjęzykowych, to jest brak społecznego naśladowania wyrażający się mniejszym prawdopodobieństwem naśladowania rodziców w czynnościach domowych, brakiem uczestniczenia w prostych dziecięcych zabawach naśladowczych czy brakiem używania gestów konwencjonalnych. Równie mało prawdopodobna jest zabawa z udawaniem, a nawet jeśli się ona pojawi, będzie raczej powtarzalna i stereotypowa niż twórcza i z wyobraźnią. Wśród tych cech Rutter wskazuje również nietypowe lub zaburzone gaworzenie oraz trudności w rozumieniu mowy. W rozwoju językowym najczęstszymi wymienianymi przez niego nieprawidłowościami są: echolalia, zamienianie zaimków, trudności w artykulacji (choć uważa, że ta cecha mowy nie jest charakterystyczna wyłącznie dla autyzmu) oraz nietypowe używanie słów (dziwnych metafor). Opisując przymus niezmienności u tych dzieci, autor wyróżnia takie charakterystyki, jak ograniczone wzorce zabawy, na przykład układanie zabawek w rzęдах; silne przywiązanie do pewnych przedmiotów; nietypowe zainteresowania, które przyjmują różne formy – od zajmowania się trasami linii autobusowych do natarczywego zadawania pytań, na które musi zostać udzielona określona, stereotypowa odpowiedź, zachowania rytualistyczne i kom-

pulsywne oraz opór przed zmianami w środowisku otaczającym dziecko. W powyższym opisie wyraźnie widoczne są już współczesne wątki w rozumieniu autyzmu, zwłaszcza w coraz bardziej popularnym obecnie podejściu rozwojowym, a także podobieństwa do kryteriów przyjętych w podręczniku DSM. Elizabeth Newson (1979, za: Jordan 1999) nieco zmodyfikowała kryteria Ruttera, kładąc większy nacisk na deficyty w obszarze komunikowania się. Podobnie wyróżniła ona cztery kryteria: (1) zaburzenia języka i wszystkich form komunikowania się, w tym gestów, ekspresji twarzy i „mowy ciała” oraz ich synchronizacji w czasie, (2) nieprawidłowe relacje społeczne, a szczególnie brak empatii, (3) wyraźną sztywność i brak plastyczności w myśleniu oraz (4) wystąpienie objawów przed 30 miesiącem życia dziecka. Wykazała również, że powyższe cechy wpływają wzajemnie na siebie i przenikają się, i taki rodzaj interakcji jest najbardziej charakterystyczną cechą autyzmu. To ważne spostrzeżenie w kontekście uzasadnień zmian w kryteriach diagnostycznych proponowanych w piątym wydaniu DSM, w szczególności połączenia w jedną kategorię obszaru funkcjonowania społecznego i komunikowania się.

KLASYFIKACJE DIAGNOSTYCZNE AUTYZMU W DSM I ICD

W dwóch pierwszych wydaniach podręcznika klasyfikacyjnego DSM (DSM-I został wydany w 1952, DSM-II w 1968 roku) autyzm nie został umieszczony jako kategoria diagnostyczna (por. Mahjouri, Lord, 2012; Pisula, 2000; Volkmar, Lord, 1998). Kanner zauważał wówczas, że tym dzieciom stawia się najczęściej diagnozę schizofrenii dziecięcej jako najbardziej pasującą do obrazu zaburzeń (Kanner, 1971). Potwierdza to fakt włączenia do podręcznika ICD-8 (wydanego w 1967 roku) kategorii autyzmu wczesnodziecięcego, który uznano za nietypową formę schizofrenii. Jednocześnie autyzm był różnie traktowany przez badaczy – jako forma upośledzenia umysłowego, jako postać schizofrenii (większość badaczy w Stanach Zjednoczonych) lub jako

syndrom *sui generis* (por. Kanner, 1971; Rutter, 1978; van Krevelen, 1971). Kanner w wielu pracach bronił specyfiki „swojego zespołu”, jednocześnie traktował go jako odmienny od schizofrenii, lecz prawdopodobnie związany z nią rodzajowo (Kanner, 1965; Eisenberg, Kanner, 1958). Głównym argumentem na rzecz odrębności autyzmu od schizofrenii był przede wszystkim brak uczestniczenia w relacjach, który nie był poprzedzony okresem prawidłowego funkcjonowania społecznego, oraz wcześniejsze niż w schizofrenii manifestowanie się trudności w relacjach społecznych.

W ICD-9 w kategorii „psychozy rozpoczynające się w dzieciństwie” wymieniono: (1) „autyzm dziecięcy” ujawniający się przed 30 miesiącem życia, (2) „psychozę dezintegracyjną” pojawiającą się po kilku latach prawidłowego rozwoju i charakteryzującą się nieprawidłowościami w rozwoju społecznym i obecnością zachowań stereotypowych, (3) autyzm atypowy oraz (4) zaburzenia niespecyficzne (za: Wing, 1988). Ujmując autyzm już nie jako formę schizofrenii, lecz umieszczając go w odrębnej kategorii psychoz, klasyfikacja ta wprowadziła istotną, ale wciąż niewystarczającą zmianę w rozumieniu autyzmu. Użycie w nagłówku kategorii terminu „psychozy” implikuje traktowanie autyzmu jako choroby, bez wskazania rozwojowego charakteru zaburzenia. A taki charakter tego zaburzenia został niedługo po ukazaniu się tej klasyfikacji szczegółowo opisany przez Lornę Wing (Wing, Gould, 1979; Wing, 1988). Jak zauważają Catherine Lord i Rebecca M. Jones (2012), tendencja do opisywania autyzmu jako choroby może mieć swoje źródło w definiowaniu teje jako stanu nieprawidłowego o znanej etiologii i patomechanizmach, któremu można zapobiegać, a gdy wystąpi – leczyć. W przypadku autyzmu wiedza o możliwościach leczenia czy nawet wyleczenia, a także zapobiegania byłaby ogromnie atrakcyjna zarówno dla badaczy i praktyków, jak i dla rodzin osób z autyzmem. Jednak nawet współczesne badania genetyczne i z wykorzystaniem neuroobrazowania nie dały satysfakcjonującej odpowiedzi na pytania o etiologię. Najbardziej rozpowszechnione jest obecnie

stanowisko, zgodnie z którym autyzm jest traktowany jako skomplikowane zjawisko, na które składa się wiele problemów o zróżnicowanej etiologii (Pisula, 2012).

Dwa lata po ukazaniu się opisanego wcześniej artykułu Ruttera zostało opublikowane trzecie wydanie amerykańskiego podręcznika DSM. Wprowadzono tam zasadniczą zmianę w stosunku do poprzednich klasyfikacji, a mianowicie choroby dotąd klasyfikowane jako psychozy dziecięce zostały połączone pod nazwą „całościowe zaburzenia rozwojowe” i opisane jako „odchylenia rozwoju fundamentalnych funkcji psychologicznych zaangażowanych w nabycie postaw społecznych oraz mowy” (Bursztejn, 1998; por. Pisula, 2000). Tym samym autyzm przestał być klasyfikowany wśród psychoz i to stanowisko, mimo rozszerzania ram kategorii, jest aktualne także w obecnie obowiązujących klasyfikacjach. W DSM-III w kategorię tę włączono: autyzm wczesnodziecięcy, rozpoczynające się w dzieciństwie całościowe zaburzenia rozwoju, kategorię atypową (autyzm atypowy) i kategorię rezydualną (autyzm rezydualny) (za: Harris, 1998; Volkmar, Lord, 1998). Kryteria diagnostyczne autyzmu oparte były na tych, które opracowali Kanner i Eisenberg w 1956 roku oraz Rutter w 1978 (za: Volkmar, Lord, 1998). Aby postawić diagnozę autyzmu, należało zaobserwować istotny brak reakcji na ludzi, deficyty w rozwoju języka i wzorców mowy (np.: echolalię) oraz dziwaczne odpowiedzi na różne aspekty środowiska, a symptomy musiały pojawić się przed 30 miesiącem życia. Niektórzy badacze twierdzą, że największą zasługą autorów DSM-III (oprócz utworzenia kategorii całościowych zaburzeń rozwoju) było wyraźne oddzielenie autyzmu od schizofrenii dziecięcej (Blacher, Christensen, 2011; por. Pisula, 2012). Wśród kryteriów diagnostycznych pojawia się uwaga o konieczności stwierdzenia braku obecności halucynacji i omamów. Jak piszą Fred Volkmar i Catherine Lord (1998), kategoria „autyzmu rezydualnego” była przyznawana tym osobom, które wcześniej spełniały kryteria diagnostyczne autyzmu, natomiast już ich nie spełniają. Można sądzić, że autorzy kryteriów nie

uwzględnili zmiany rozwojowych w toku życia jednostki i związanych z nimi zmian w manifestowaniu się symptomów. Co więcej, jak piszą wspomniani autorzy, etykieta ta sugerowała, że w jakiś sposób dziecko może „wyrosnąć” z autyzmu (Volkmar, Lord, 1998). Warto zauważyć również, że w tej wersji DSM diagnoza każdego z trzech zaburzeń włączonych do tej kategorii nie opierała się na triadzie deficytów, to znaczy kryteria dla rozpoczynających się w dzieciństwie całościowych zaburzeń rozwoju były podobne, ale nie tożsame z kryteriami dla autyzmu (były to: nieprawidłowy afekt, opór przed zmianą, dziwactwa w poruszaniu się, nieprawidłowości prozodii, nietypowe reakcje sensoryczne oraz samookaleczenie się). Kategoria „autyzmu atypowego” miała natomiast pomieścić wszystkie te dzieci, które nie spełniały wszystkich kryteriów dla pozostałych dwóch zaburzeń (Blacher, Christensen, 2011). Włączenie tej kategorii wskazywało na dostrzeganie tych dzieci, u których wyraźne są niektóre symptomy zaburzenia, ale nie spełniają one pełnych kryteriów. Volkmar i współpracownicy (2012) twierdzą natomiast, że kryteria diagnostyczne autyzmu w tym podręczniku były zbyt wąskie i rygorystyczne (każde pojedyncze kryterium musiało być spełnione), rzeczywiście koncentrowały się na „wczesnodziecięcej” formie zaburzenia (por. Volkmar, Lord, 1998).

Kolejne wydanie podręcznika DSM-III w wersji poprawionej z 1987 roku przyniosło następną zmianę w rozumieniu całościowych zaburzeń rozwoju. Rozróżniano tam tylko dwie kategorie, to jest „zaburzenia autystyczne” oraz „całościowe zaburzenia rozwojowe nieokreślone”. Pozostałe kategorie, zwłaszcza autyzm rezydualny, zostały wyłączone z klasyfikacji (Harris, 1998; Volkmar, Lord, 1998). Przyjęta definicja w większym stopniu miała odzwierciedlać rozwojowy charakter zaburzenia. Krytykowano jednak ograniczenie zakresu całkowitych zaburzeń rozwoju oraz wyraźną dychotomię pomiędzy autyzmem a nieokreśloną „resztą” (Bursztejn, 1998; Pisula, 2000; por. Happe, Frith, 1991 oraz Gillberg, 1991 o użyteczności etykiety CZR). Diagnoza autyzmu opierała się na za-

obserwowaniu przynajmniej 8 z 16 wymienionych objawów. Za podstawę przyjęto triadę zaburzeń opracowaną przez Lornę Wing i Judith Gould (Jordan, 1999; Wing, Gould, 1979; Wing, 1981). Przeprowadziły one badania na dużej grupie dzieci w wieku do 15 lat z zaburzeniami rozwojowymi. Były to szeroko zaprojektowane badania epidemiologiczne, co pozwoliło autorkom włączyć do badanej grupy nie tylko dzieci z autyzmem, ale również dzieci niepełnosprawne intelektualnie. Celem tego badania była ocena nieprawidłowości o charakterze poznawczym, społecznym i językowym u tych dzieci, niezależnie od otrzymanej diagnozy. Zatem badana grupa była znacznie zróżnicowana pod względem etiologii zaburzenia, jego wzorca i przebiegu czy zachowań – nawet wśród tych dzieci, którym można było przyznać jedną etykiętę diagnostyczną. Badaczki wyodrębniły trzy cechy występujące łącznie, to jest: zaburzenia interakcji społecznych, zaburzenia w społecznym komunikowaniu się, zarówno werbalnym jak i niewerbalnym, oraz zaburzenia w społecznej wyobraźni definiowane jako brak zabaw opartych na wyobraźni i zastąpienie ich zachowaniami o charakterze repetytywnym (Frith, 2008; Wing, Gould, 1979). Zaburzenia w zakresie interakcji społecznych odnoszą się do znacznego ograniczenia niewerbalnych oznak zainteresowania i przyjemności doświadczanej podczas bycia z drugą osobą to jest nawiązywania kontaktu wzrokowego, inicjowania i odpowiadania na uśmiech, inicjowania i odpowiadania na kontakt fizyczny, taki jak przytulanie, pozdrawianie czy machanie ręką na pożegnanie. Nieprawidłowości w społecznym komunikowaniu się są określane jako osłabiona zdolność do dwustronnej wymiany komunikacyjnej werbalnej i niewerbalnej, dzielenia się zainteresowaniami i myślami oraz negocjowania w przyjazny sposób. Zaburzenia w społecznej wyobraźni były definiowane jako osłabiona zdolność do myślenia i przewidywania konsekwencji własnego działania i jego wpływu na samego siebie oraz na innych. Triada zaburzeń może występować jako jedyne problemy dziecka, ale najczęściej towarzyszyły

jej inne trudności rozwojowe manifestujące się w różnych kombinacjach, od głębokiego upośledzenia zdolności uczenia się do nawet wybitnych ogólnych zdolności poznawczych (Wing, 1988). Może także współwystępować z dowolnymi innymi zaburzeniami w sferze fizycznej, psychologicznej oraz ze stanami psychiatrycznymi. Podobnie jak wiek, płeć, osobowość i temperament, środowisko społeczne i fizyczne, a także wszelkie podejmowane wobec dziecka działania terapeutyczne, lecznicze wpływają na jego zachowanie, tak wpływają na manifestowanie się triady zaburzeń (Wing, 1997).

Pomimo dość dobrze opisanych kryteriów, na których opiera się diagnoza autyzmu w DSM-III-R, okazało się w badaniach, że ta klasyfikacja znacznie rozszerzyła ramy diagnostyczne autyzmu, o czym świadczył wzrost liczby dzieci, którym przypisano ową diagnozę, posługując się tymi kryteriami. Volkmar i inni (1992), porównując diagnozy postawione za pomocą kryteriów DSM-III, DSM-III-R oraz ICD-10, wykazali, że diagnoza autyzmu została postawiona u 25% dzieci częściej przy zastosowaniu DSM-III-R niż dwu pozostałych klasyfikacji. Jak twierdzi Pisula (2000), mogło to mieć związek z faktem, że całościowe zaburzenia rozwojowe nieujęte w innych kategoriach stanowiły w DSM-III-R szeroką i nieodróżnicowaną kategorię. Być może umożliwiało to włączanie w tę kategorię przypadków dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, u których stereotypowe zachowania są relatywnie częste. Jednocześnie klasyfikacja ta powodowała pomijanie w diagnozie osób o wysokim poziomie funkcjonowania intelektualnego (Volkmar i in., 2012).

Ostatni epizod w dotychczasowych zmianach w aktualnie obowiązujących klasyfikacjach to przyjęcie dziesiątego wydania Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO (ICD-10, wydany w 1993) oraz czwartego wydania podręcznika Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-IV, wydany w 1994 oraz DSM-IV-TR, wydany w 2000). W obu podręcznikach podstawą diagnozy stała się triada zaburzeń wyróżniona przez Wing i Gould, przy czym zaburzenia wyobraźni

społecznej zastąpiono tu obszarem ograniczonych wzorców zachowań (Wing, Gould, 1979; Wing i in., 2011).

Dziesiąte wydanie podręcznika WHO było rezultatem długoletniego programu realizowanego w celu uporządkowania klasyfikacji i diagnostyki zaburzeń psychicznych i innych problemów zdrowotnych (Batt, 1998). W tej klasyfikacji umieszczono po raz pierwszy rozdział poświęcony zaburzeniom występującym jedynie u dzieci (kody F80–F89). W ogólnym znaczeniu termin „zaburzenie” oznacza w tym podręczniku obecność klinicznie rozpoznawalnego zestawu symptomów lub zachowań, w większości przypadków połączonych z dystresem i wpływających na funkcje osobowości (za: Batt, 1998). W tej klasyfikacji w kategorii całościowych zaburzeń rozwoju zostało wyróżnionych osiem zaburzeń, w tym autyzm dziecięcy, autyzm atypowy, zespół Aspergera, inne głębokie zaburzenia rozwoju, głębokie zaburzenia rozwoju niespecyficzne. Nieobecna w innych klasyfikacjach kategoria autyzmu atypowego odwołuje się do przypadków, w których objawy zostały dostrzeżone po ukończeniu 3 roku życia, lub tych, w których objawy w jednym spośród trzech obszarów nie są wystarczające do postawienia diagnozy. W tych przypadkach stawia się diagnozę autyzmu atypowego ze względu na czas wystąpienia, na symptomatykę lub na oba te obszary. Stwierdzono również, że postać atypowa występuje szczególnie często u dzieci z upośledzeniem umysłowym, których niski poziom funkcjonowania nie umożliwia zaobserwowania wszystkich zakłóconych zachowań, lub u dzieci z poważnym zaburzeniem w rozwoju mowy (Burnszejn, 1998; Batt, 1998).

Podręcznik Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego łączy z podręcznikiem WHO podobne traktowanie całej kategorii i niemal identyczne kryteria diagnostyczne autyzmu. W kategorii całościowych zaburzeń rozwojowych wymienia się tu natomiast zaburzenie autystyczne, całościowe zaburzenie rozwoju nieujęte w innych kategoriach diagnostycznych, zaburzenie Aspergera oraz zaburzenie Retta i dziecięce zaburzenie dezintegracyjne. Oba podręczniki są oparte na wynikach

uzyskanych w międzynarodowym projekcie badawczym, zatem definicja autyzmu przyjęta w obu jest niemal identyczna (Volkmar i in., 2012). W obu podręcznikach diagnoza opiera się na stwierdzeniu określonej liczby symptomów (sześciu z dwunastu w obu podręcznikach) należących do triady:

1. znaczne ograniczenia zdolności tworzenia relacji z ludźmi oraz uczestniczenia w interakcjach społecznych;
2. nieprawidłowości w porozumiewaniu się werbalnym i niewerbalnym;
3. ograniczone, powtarzalne i stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności (por. Pisula 2012; Wing, 1997).

Wśród sześciu objawów koniecznych do postawienia diagnozy dwa muszą pochodzić z obszaru nieprawidłowości społecznych, po jednym z dwóch następujących. Dwa pozostałe objawy mogą natomiast pochodzić z dowolnego obszaru.

W obu podręcznikach przyjęto podejście kategorialne do diagnozy, w którym oparta jest ona na kategoriach o wyraźnie zaznaczonych granicach (Mahjouri, Lord, 2012; Lord, Jones, 2012; Volkmar i in., 2012).

ZAPOWIEDŹ WSPÓŁCZESNYCH ZMIAN W UJMOWANIU AUTYZMU: OD KONTINUUM DO SPEKTRUM ZABURZEŃ

Twierdzi się, że trudności definicyjne i kontrowersje związane z wieloznacznością pojęcia autyzmu stały się podstawą popularności terminu „autystyczne spektrum zaburzeń” (Pisula, 2012; por. Waterhouse i in., 1996). Pierwszy raz intuicja dotycząca różnego nasilenia objawów w autyzmie pojawiła się w pracy Kanner z 1971 roku. Wówczas miała ona raczej formę pytania o to, czy jest możliwe, że autyzm, podobnie jak inne choroby, ujawnia się w różnym stopniu nasilenia, od łagodnej czy atypowej do pełnej manifestacji symptomów. Za autorkę idei traktowania autyzmu jako kontinuum czy spektrum zaburzeń powszechnie jest uznawana Lorna Wing

(Wing, Gould, 1979; Wing, 1988, 1997). Pisula (2012) podaje jednak, że we współczesnym brzmieniu pierwszy raz terminu „spektrum” użyła Doris A. Allen.

Wing traktowała autyzm jako syndrom (w znaczeniu nadanym mu przez Kanera), jako część należącą do spektrum zaburzeń autystycznych, które manifestują się przede wszystkim poprzez „wrodzoną niezdolność do angażowania się w dwustronne interakcje społeczne” (Wing, 1988, s. 92) oraz którym towarzyszą problemy w rozwoju innych funkcji psychicznych. W pierwszym etapie opisanego wcześniej badania Wing i Gould (1979, por. Wing, 1981) wyodrębniły dwie grupy badanych, przyjmując jako kryterium zdolność do angażowania się w dwustronne interakcje społeczne. Do pierwszej grupy włączono te dzieci, które były aktywne i dla których interakcje społeczne były źródłem gratyfikacji. Natomiast do grupy drugiej włączono te, których interakcje społeczne były nieadekwatne, w zakresie od zupełnego braku interakcji, poprzez bierność, do aktywnego ich tworzenia, jednak bez modyfikowania zachowania ze względu na odpowiedź partnera interakcji. Wing (1988) uważała, że możliwe są różne kombinacje tych zaburzeń zależnie od ich typu i natężenia, a termin kontinuum odnosiła raczej do pojęcia „znacznej złożoności” niż tylko prostego nasilenia objawów od łagodnego do głębokiego. Termin „kontinuum” został jednak zastąpiony terminem „spektrum”, w którym nie ma zawartej tej sugestii. Z tą terminologią związany jest jeszcze jeden problem, mianowicie zamienne stosowanie etykiet „spektrum autyzmu” oraz „całościowe zaburzenia rozwojowe” (por. Szatmari, 2007). Zgodnie z intencją Wing (1997) termin „spektrum” jest „terminem parasolem”, obejmującym swoim zasięgiem szerszy zakres niż kategoria całościowych zaburzeń rozwojowych, z którą często jest utożsamiany (por. Gilberg, 1991). W kontekście definicji całościowych zaburzeń rozwojowych przyjętej zarówno w DSM-IV, jak i w ICD-10 próby wyodrębnienia zaburzeń należących do spektrum autyzmu są, zdaniem Wing, niesatysfakcjonujące. Niektórzy autorzy uważają, że termin „spek-

trum autyzmu”, wiążąc się ze znacznie szerszym ujmowaniem autyzmu niż tradycyjne podejście, jest mniej precyzyjny. Jednocześnie pozwala na uniknięcie wątpliwości i problemów związanych z różnicowaniem pomiędzy zaburzeniami oraz problemów w przyznawaniu określonej etykiety diagnostycznej, związanych ze zmiennym manifestowaniem się objawów w toku życia osoby (por. Pisula, 2005; Wing, 1997).

Badacze stawiają zatem pytanie, czy w świetle współczesnej wiedzy o autyzmie uzasadnione jest redukcjonowanie go do syndromu o precyzyjnie określonych granicach. Dotychczasowe klasyfikacje opierają się raczej na kategoriach niż dymensjach, co oznacza, że formalna diagnoza autyzmu wymaga zaobserwowania pewnych charakterystyk, o wyraźnie zdefiniowanych granicach, stanowiących syndrom (Lord, Jones, 2012; Volkmar, Lord, 1998). Tymczasem współczesne badania rozwojowe sugerują, że różnice pomiędzy podtypami całościowych zaburzeń rozwoju są raczej ilościowe niż jakościowe. Na przykład w badaniu Margot Prior i innych (1998) za pomocą analizy skupień zidentyfikowano trzy wiązki, które różniły się poziomem zaburzeń (niepełnosprawności), nasileniem objawów, poziomem funkcjonowania poznawczego, ale nie naturą symptomów. Tego rodzaju wątpliwości stały się podstawą projektu zmian kryteriów diagnostycznych przygotowywanych do najnowszej, piątej wersji podręcznika DSM (Frazier i in., 2012; Mahjouri, Lord, 2012; Ozonoff, 2012; Tanguay, 2011; Tsai, 2012; Wing i in., 2011; Volkmar i in., 2012).

W DSM-5 diagnozowane dotychczas oddzielnie poszczególne całościowe zaburzenia rozwojowe, czyli zaburzenie autystyczne, zaburzenie Aspergera, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne oraz całościowe zaburzenie rozwojowe nieokreślone, zostały połączone w jedną kategorię diagnostyczną – „zaburzenie ze spektrum autyzmu” (*autism spectrum disorder*). Kategoria nadrzędna nosi nazwę „zaburzenia neurorozwojowe”, co zgodne jest ze współczesnym ujmowaniem autyzmu (Pisula, 2012; Rutter, 2005; Volkmar, Lord, 1998). Autorzy zmian tłumaczą tę decyzję tym, że od-

różnianie dotychczasowych zaburzeń ze spektrum autystycznego od prawidłowego rozwoju oraz od zaburzeń „nie ze spektrum” jest trafne i rzetelne, natomiast różnicowanie pomiędzy zaburzeniami ze spektrum bywa znacznie utrudnione (por. Mahjouri, Lord, 2012; Lord, Jones, 2012; Ozonoff, 2012). Przyczyną jest zmienność w obrazie klinicznym zaburzenia następująca wraz z dojrzewaniem osoby i postępem w terapii, często również zapośredniczona przez nieprawidłowości w rozwoju języka czy współwystępujące zaburzenia (np.: upośledzenie umysłowe, padaczkę, zaburzenia genetyczne) bardziej niż przez specyfikę samego zaburzenia. Różnorodność w uzyskiwanych diagnozach bywa również wyjaśniana innymi czynnikami; na przykład w badaniu Lord i innych (2005, za: Mahjouri, Lord, 2012) wykazano, że najważniejszymi czynnikami decydującymi o tym, jaką diagnozę w obrębie spektrum otrzyma pacjent, są uzyskane przez niego wyniki na skali ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule) oraz miejsce, w którym tej diagnozy dokonano. Okazało się, że niektóre ośrodki osobom z wyższym ilorazem inteligencji częściej przyznają diagnozę zaburzenia Aspergera, a inne raczej stawiają w takim przypadku diagnozę całościowego zaburzenia rozwojowego – nieklasyfikowanego inaczej. Ponadto autorzy nowych kryteriów uważają, że traktowanie autyzmu jako spektrum lepiej odzwierciedla obecny stan wiedzy na temat jego klinicznego obrazu (Ozonoff, 2012; Volkmar i in., 2012). Tym samym znika z klasyfikacji kategoria całościowych zaburzeń rozwoju.

Drugą zasadniczą zmianą w nowych kryteriach diagnostycznych jest zastąpienie dotychczas wyodrębnianych obszarów autystycznej triady w diadę. Ta zmiana odzwierciedla dane z literatury, które wskazują, że w wielu przypadkach zaklasyfikowanie zachowania do kategorii społecznej lub komunikacyjnej pozostaje arbitralne, co dotyczy na przykład kontaktu wzrokowego, ekspresji twarzy czy używania gestów (Lord, Jones, 2012). W nowych kryteriach ocenie będą podlegały dwa obszary (dymensje) nieprawidłowości: (1) deficyty społeczno-komunikacyjne oraz (2) ograniczo-

ne zainteresowania i powtarzane zachowania. Tym samym połączono w jeden obszar deficyty w komunikowaniu się i w zachowaniach społecznych. Do obszaru drugiego włączono nieobecne wcześniej w kryteriach zaburzenia sensoryczne (zarówno obronność, jak i poszukiwanie doznań). Postawienie diagnozy będzie wymagać stwierdzenia wszystkich trzech objawów z wymiary pierwszej oraz przynajmniej dwóch z drugiej (Mahjouri, Lord, 2012; Volkmar i in., 2012). Zmiana ta ma zwiększyć stabilność diagnozy w czasie i specyficzność diagnozy, nie wpływając na jej czułość. Ma również ułatwić diagnostykę różnicową (Lord, Jones, 2012). Dodano również uniwersalne kryterium związane z momentem wystąpienia zaburzeń u danej osoby, które w poprzedniej wersji dotyczyło wyłącznie zaburzenia autystycznego, a nie dotyczyło pozostałych całościowych zaburzeń rozwoju (kryterium C). Kryteria te szczegółowo zostały opisane w tabeli 1. Widoczny jest wyraźnie ich dymensyjny charakter.

Liczba objawów również została zredukowana z 12 do 7 poprzez scalenie lub wyeliminowanie niektórych kryteriów. Te, które opisywały podobne zachowania, zostały połączone, na przykład ograniczona wzajemność społeczno-emocjonalna, ograniczone dzielenie się zainteresowaniami i ograniczona komunikacja dwustronna zostały ujęte pod wspólną nazwą „deficyty w społeczno-emocjonalnej wzajemności”. Wyłączono z diagnozy opóźnienia w rozwoju językowym jako niespecyficzne dla zaburzeń ze spektrum autyzmu. Autorzy uważają, że bardziej właściwe będzie traktowanie ich jako czynnika wpływającego na manifestowanie się objawów niż jako objawu definiującego (por. Kanner, Eisenberg, 1956). Autorzy komentujący projekt wskazują na dwoistą rolę zaburzeń językowych w diagnozie autyzmu (Lord, Jones, 2012). Wskazują, że z jednej strony opóźnienie w rozwoju językowym nie jest specyficzne dla autyzmu, choć jest obserwowane u dużej liczby tych dzieci. Z drugiej zaś strony, aktualny poziom rozwoju języka i wielkość opóźnienia odgrywa znaczącą rolę w procesie stawiania diagnozy, gdyż istnieją badania wskazujące, że poziom rozu-

mienia mowy w połączeniu z innymi cechami odróżnia dzieci z zaburzeniami spektrum autyzmu od dzieci z innymi zaburzeniami w komunikowaniu się (Lord, Jones, 2012).

Kolejna zmiana polega na wprowadzeniu kryterium natężenia objawów, co ma pozwolić na bardziej adekwatny opis zróżnicowania interindywidualnego w obrębie spektrum. Natężenie objawów może być zróżnicowane i dotyczyć także zróżnicowanych objawów oraz ich skutków (na przykład: intensywność objawów, poziom upośledzenia czy dystresu, jaki one powodują, por. Ozonoff, 2012). Kryterium to opisano w tabeli 2.

W DSM-5 oprócz ASD utworzono również nową kategorię diagnostyczną, „zaburzenie społeczno-komunikacyjne”, do opisu tych przypadków, w których obserwuje się zaburzenia w komunikowaniu się i funkcjonowaniu społecznym, ale bez charakterystycznych dla spektrum autyzmu powtarzalnych zachowań i ograniczonych zainteresowań (Lord, Jones, 2012; Volkmar, Lord, 1998; Volkmar i in., 2012; Ozonoff, 2012). Ta kategoria diagnostyczna ma obejmować osoby, które wcześniej otrzymywały diagnozę całościowych zaburzeń rozwoju nieklasyfikowanych inaczej. Będzie definiowana przez pragmatyczne trudności w komunikowaniu werbalnym i niewerbalnym w naturalnym kontekście społecznym (Tanguay, 2011). Aby postawić diagnozę zaburzenia społeczno-komunikacyjnego, trudności te muszą zaburzać społeczne funkcjonowanie osoby i nie można ich wyjaśnić podstawowymi zaburzeniami w rozwoju języka czy ogólnym funkcjonowaniem poznawczym. Trudności te muszą zostać ocenione jako w znacznym stopniu negatywnie wpływające na komunikowanie się, zaangażowanie społeczne, osiągnięcia szkolne oraz pracę zawodową (za: Volkmar i in., 2012). Wprowadzenie tej kategorii budzi jednak wiele wątpliwości związanych zarówno z różnicowaniem, jak i z charakterem tej diagnozy. Ponadto, niektórzy autorzy zauważają, że w nowym podręczniku klasyfikacyjnym diagnoza zaburzenia ze spektrum autyzmu jest oparta na wymiarach, natomiast zaburzenia społeczno-komunikacyjnego oparta jest na kategoriach (Volkmar i in., 2012).

Tabela 1. Nowe kryteria diagnostyczne zaburzenia ze spektrum autyzmu (opracowanie własne na podstawie www.autismspeaks.org z dnia 05 stycznia 2013)

Muszą zostać spełnione kryteria A, B, C oraz D:

A. Trwale deficyty w społecznym komunikowaniu się oraz interakcjach społecznych w różnych kontekstach, manifestujące się przez wszystkie trzy z następujących, obecnie lub w przeszłości:

1. Deficyty w społeczno-emocjonalnej wzajemności, wahające się od niewłaściwego społecznego ukierunkowania i nieprawidłowych naprzemiennych konwersacji, przez zmniejszone dzielenie się zainteresowaniami, emocjami, do całkowitej niezdolności do inicjowania lub odpowiadania na interakcje społeczne.
2. Deficyty w niewerbalnych zachowaniach komunikacyjnych używanych w interakcjach społecznych, mieszczące się w zakresie od słabo zintegrowanej komunikacji werbalnej i niewerbalnej, przez nieprawidłowości w kontakcie wzrokowym i mowie ciała lub deficyty w rozumieniu i używaniu gestów, do całkowitego braku ekspresji twarzy i komunikacji niewerbalnej.
3. Deficyty w nawiązywaniu, podtrzymywaniu i rozumieniu relacji społecznych, przyjmujące postać od trudności w regulowaniu zachowania celem dopasowania do różnych kontekstów społecznych, przez trudności w dzieleniu zabawy z udawaniem i tworzeniu przyjaźni, do wyraźnego braku zainteresowania ludźmi.

B. Ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności manifestujące się poprzez co najmniej dwa z następujących, obecnie lub w przeszłości:

1. Stereotypowe lub powtarzalne ruchy ciała, użycie przedmiotów lub mowa (takie jak: proste stereotypie ruchowe, układanie zabawek w szeregu lub trzepotanie przedmiotami, echolalia lub mowa idiosynkratyczna).
2. Nadmierny opór wobec zmian, nadmierne przywiązanie do rutyn, zrytualizowanych wzorców werbalnych lub niewerbalnych zachowań (takie jak: ekstremalne reakcje stresowe na małe zmiany, sztywne wzorce myślenia, rytuały powitalne, naleganie na tę samą trasę lub pokarmy).
3. Nadmiernie ograniczone, zafiksowane zainteresowania o nieprawidłowej intensywności lub zogniskowaniu (takie jak: silne przywiązanie do lub zajmowanie się niezwykle przedmiotami, nadmierne ograniczone zainteresowania lub o charakterze persewacji).
4. Hiper- lub hiporeaktywność na bodźce zmysłowe lub niezwykle zainteresowanie sensorycznymi aspektami środowiska (na przykład wyraźny brak różnicowania bólu/temperatury, nietypowe reakcje na specyficzne dźwięki czy tekstury, nadmierne wążanie lub dotykanie przedmiotów, fascynacja światłem lub wirującymi przedmiotami).

C. Objawy muszą wystąpić we wczesnym dzieciństwie (ale mogą się nie manifestować w pełni, zanim wymagania społeczne nie przekroczą ograniczonych możliwości dziecka, lub mogą być maskowane przez strategie uczenia się w późniejszym okresie życia).

D. Objawy powodują klinicznie istotne ograniczenie w społecznym, codziennym funkcjonowaniu lub innych ważnych obszarach obecnego funkcjonowania osoby.

E. Powyższe nieprawidłowości nie są lepiej wyjaśniane przez niepełnosprawność intelektualną (intelektualne zaburzenie rozwojowe) lub ogólne opóźnienie rozwoju. Niepełnosprawność intelektualna i zaburzenie ze spektrum autyzmu często współwystępują, dając diagnozę sprzężenia zaburzenia ze spektrum autyzmu i niepełnosprawności intelektualnej. Społeczna komunikacja powinna być poniżej poziomu oczekiwanego ze względu na ogólny poziom rozwoju.

Tabela 2. Charakterystyka poziomów głębokości objawów w piątej wersji podręcznika DSM (opracowanie własne na podstawie www.autismspeaks.org)

Poziom głębokości zaburzeń	Deficyty społeczno-komunikacyjne	Ograniczone zainteresowania i powtarzane zachowania
<p>Poziom 3. „W dużym stopniu wymaga znaczącego wsparcia”</p>	<p>Głębokie deficyty w werbalnym i niewerbalnym społecznym komunikowaniu się powodują znaczne nieprawidłowości w funkcjonowaniu, w znacznym stopniu ograniczone jest inicjowanie interakcji społecznych oraz minimalna odpowiedź na takie zabiegi ze strony innych osób. Na przykład będzie to osoba, która posługuje się kilkoma słowami wypowiadającymi w sposób zrozumiały, która rzadko i w sposób nietypowy inicjuje interakcję, zazwyczaj ukierunkowaną na potrzeby oraz odpowiada wyłącznie na wyraźnie skierowane do niej interakcje społeczne.</p>	<p>Brak elastyczności w zachowaniu, ekstremalne trudności w radzeniu sobie ze zmianami lub inne ograniczone/powtarzalne zachowania znacząco wpływają na funkcjonowanie we wszystkich sferach. Widoczny dystres w sytuacji naruszenia rutyny, bardzo trudno przekierować uwagę z zainteresowania, na którym osoba jest zafiksowana, lub przekierowania – szybko wraca do tego rytuału lub rutyny.</p>
<p>Poziom 2. „Wymaga istotnego wsparcia”</p>	<p>Widoczne deficyty w werbalnym i niewerbalnym funkcjonowaniu, nieprawidłowości społeczne są widoczne nawet, gdy osobie udzieleno zostanie wsparcie, ograniczone jest inicjowanie interakcji społecznych oraz zmniejszona lub nietypowa jest odpowiedź na takie zabiegi ze strony innych osób. Na przykład to osoba, która wypowiada proste zdania, ale jej interakcje z innymi są ograniczone do jej wąskich zainteresowań, a komunikacja niewerbalna jest osłabiona.</p>	<p>Brak elastyczności w zachowaniu, trudności w radzeniu sobie ze zmianami lub inne ograniczone/powtarzalne zachowania pojawiają się na tyle często, aby być wyraźne dla zwyczajnego obserwatora i zakłócają funkcjonowanie w różnych kontekstach. Widoczny jest dystres lub trudności w przekierowaniu uwagi lub aktywności.</p>
<p>Poziom 1. „Wymaga wsparcia”</p>	<p>Jeśli osoba pozbawiona jest wsparcia, deficyty w społecznym komunikowaniu się powodują widoczne trudności. Ma trudności w inicjowaniu interakcji społecznych. Widoczne są przykłady braku sukcesów i nietypowych reakcji w odpowiedzi na takie zabiegi ze strony innych osób. Możliwe jest zmniejszenie zainteresowania interakcjami społecznymi. Na przykład to osoba, która wypowiada się zdania i angażuje w komunikację, ale ma trudności w komunikacji dwustronnej, a jej próby zawierania przyjaźni są nietypowe i zazwyczaj nie przynoszą sukcesu w tym obszarze.</p>	<p>Brak elastyczności w zachowaniu znacząco zakłóca funkcjonowanie w jednym lub więcej kontekstach. Trudności w zmianie aktywności (przełączaniu się pomiędzy aktywnościami). Problemy w organizacji i planowaniu niezależnych działań.</p>

W mediach stawia się pytanie o to, czy nowa terminologia i kryteria spowodują zmniejszenie liczby diagnoz i tym samym pozabawią część pacjentów dostępu do usług terapeutycznych (por. Kapp, Ne'eman, 2012; Ne'eman, Kapp, 2012). Prowadzone są również badania poszukujące odpowiedzi na te pytania. Interpretując ich wyniki, należy jednak zwrócić uwagę na czynniki mogące na nie wpływać, takie jak: wielkość prób, użyte metody badań, wykorzystany bank danych czy wersja proponowanych kryteriów (zmieniające się w czasie ich opracowywania). W jednym z badań (McPartland i in., 2012; za: Mahjouri, Lord, 2012; por. Volkmar i in., 2012; Tsai, 2012) wykazano, że nowe kryteria wyłącza około 39% osób ze spektrum zaburzeń autyzmu. Autorem tego badania zarzuca się jednak błędy metodologiczne, a przede wszystkim to, że bazowali na banku danych pochodzących z projektu walidującego DSM-IV, co oznacza, że diagnozy osobom badanym zostały postawione na podstawie wcześniejszych wersji podręcznika, to jest DSM-III-R. Nie daje to podstaw do stawiania wniosków o różnicy pomiędzy DSM-IV i DSM-5. Inne badania jednak również wskazują, że mniejsza liczba (47,8%) małych dzieci z autyzmem spełnia kryteria DSM-5 niż DSM-IV (Matson i in., 2012; za: Volkmar i in., 2012) oraz że częściej diagnoza jest przyznawana osobom o niskim poziomie funkcjonowania poznawczego (Worley, Matson, 2012; za: Volkmar i in., 2012). Jednocześnie można odnaleźć badania wskazujące na to, że liczba osób, których diagnoza zostanie utrzymana, jest znacznie wyższa. Na przykład Marisela Huerta i inni, 2012 (za: Mahjouri, Lord, 2012; por. Tsai, 2012) wykazali, że około 91% osób z diagnozą całościowych zaburzeń rozwojowych utrzyma tę diagnozę przy zastosowaniu nowych kryteriów. Najważniejszy z punktu widzenia ostatecznych wniosków wydaje się fakt, że żadne ze wspomnianych powyżej badań nie miało charakteru prospektywnego, zatem w żadnym z nich nie można jednoznacznie stwierdzić zmian w występowaniu autyzmu (a tym samym wyłączenia jakiejś grupy osób z tej diagnozy). Należałoby również zweryfiko-

wać hipotezę dotyczącą powodów wyłączenia w tych badaniach części osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Uważa się, że mogą to być osoby, u których nie występują (lub występują w stopniu niewystarczającym do diagnozy) zachowania stereotypowe i tym samym otrzymają one diagnozę „zaburzenia społeczno-komunikacyjnego” (por. Mahjouri, Lord, 2012). Jednocześnie należy pamiętać, że DSM-IV krytykowane było za nadmierne włączanie (Wing i in., 2011).

Uta Frith podkreśla, że przy określaniu kategorii klinicznych powszechnie popełnia się dwa rodzaje błędów: proponowane kategorie są zbyt wąskie i nie obejmują większości chorych lub są zbyt obszerne i nie różnicują chorych, u których w opinii większości klinicystów występują odmienne zaburzenia (Frith, 2005). Przegląd zmian w kryteriach diagnostycznych wyraźnie pokazuje, że tendencje są powszechne i powodują przechylenie się bądź to na stronę nadmiernej ogólności, bądź to na stronę nadmiernej specyficzności.

PODSUMOWANIE

Pierwszy opis autyzmu autorstwa Kanner'a był ateoretyczny i dość klarowny, a współczesne definicje są w różnym stopniu w nim osadzone (Volkmar, Lord, 1998). W 1971 roku Leo Kanner twierdził, że po trzydziestu latach badań nie udało się odnaleźć takiego środowiska terapeutycznego, leku, metody czy techniki, które prowadziłyby do trwałych i porównywalnych efektów u wszystkich pacjentów dotkniętych autyzmem. Pisał wówczas, że „niektóre odpowiedzi wydają się tuż za rogiem” (Kanner, 1971, s. 145). Po czterdziestu latach kolejnych badań nad autyzmem pojawiły się nowe odpowiedzi. Nadzieje, które wówczas wiązano z badaniami biochemicznymi, genetycznymi, etologicznymi czy multidyscyplinarnymi, częściowo zostały spełnione, nawet jeśli nie udało się odnaleźć pojedynczych genów odpowiedzialnych za autyzm (por. Rutter, 2005). W świetle współczesnych koncepcji rozwojowych mówiących o wzajemnym, interakcyjnym wpływie różnych czynników,

działających na różnych poziomach na rozwój, poszukiwania jednego czynnika nie mają sensu (por. Wetherby, Woods, 2008).

W historii badań nad autyzmem w kontekście rozważania tego, co stanowi sedno zaburzenia, można wyróżnić milowe kroki, których dokonali badacze. Niewątpliwie zaliczyć do nich należy, oprócz klasycznego opisu Kanner, wyodrębnienie triady zaburzeń czy dostrzeżenie i opis spektrum. Najnowsze propozycje zmian w kryteriach diagnostycz-

nych wskazują, że wciąż jesteśmy w drodze poszukiwania odpowiedzi na niektóre ze stawianych pytań. Co więcej, wśród nich wciąż pozostają pytania fundamentalne: czym jest i co konstytuuje „autyzm” czy „zaburzenia ze spektrum autyzmu”? Parafrazując słowa Kanner wypowiedziane w 1943 roku – pozostaje mieć nadzieję, że naukowe dyskusje ostatecznie doprowadzą do szczegółowego opisu autyzmu wraz ze wszystkimi jego fascynującymi właściwościami.

PRZYPISY

¹Praca Kanner została opublikowana rok wcześniej niż praca Hansa Aspergera *Die „Autistischen Psychopathen” im Kindesalter* (1944). W literaturze toczy się dyskusja dotycząca tego, który z tych dwóch psychiatrów pierwszy użył określenia „autyzm” w odniesieniu do zaburzenia rozwojowego. Choć praca Kanner została wydana drukiem wcześniej, to istnieją dowody na to, że to Asperger już w 1938 roku podczas wykładu wygłoszonego w Szpitalu Uniwersyteckim w Wiedniu po raz pierwszy użył terminu „autystyczna psychopatia”. Wydaje się jednak, że pytanie o to, czy badacze wiedzieli o swojej pracy klinicznej, nie uzyska satysfakcjonującego rozstrzygnięcia, choćby z tego powodu, że obie publikacje ukazały się w czasie wojny, co znacząco ograniczało przepływ informacji (Feinsten, 2011; Wing, 2005). W niniejszym artykule zagadnienie zaburzenia Aspergera nie jest podejmowane.

²Terminem tym określa się tendencję do łączenia informacji w znaczące całości, często kosztem szczegółów, których nie dostrzegamy lub które zapominamy jako mało istotne dla zrozumienia ogólnego sensu sytuacji (Happe, 1999; Happe, Frith, 2006). W koncepcji Uty Frith „koherencję centralną” można opisać jako kontinuum, na którego jednym krańcu będą się znajdować osoby o silnej centralnej koherencji, a na przeciwległym – te o słabej. Słaba będzie oznaczać skupianie się na szczegółach w konstruowaniu znaczenia i skutkować między innymi brakiem umiejętności oddzielania informacji bezsensownych od sensownych. Drugim elementem centralnej koherencji, o którym mówi Frith, jest integrowanie informacji zgodnie z kontekstem. Oczywiście jest, że Kanner pisał o tej cesze, używając innej, wówczas dostępnej terminologii.

³Chodzi tu o podaną przez Bleuera definicję myślenia autystycznego obecnego w schizofrenii.

⁴W powyższym twierdzeniu widać wpływ nieobecnego wcześniej myślenia psychoanalitycznego na podejście Kanner. W swoich poprzednich pracach, zwłaszcza w książce *W obronie matek* wydanej w 1941 roku Kanner jednoznacznie negatywnie wypowiadał się na temat myśli psychoanalitycznej. Czternasty rozdział tej książki zatytułowany został „Wielki bóg nieświadomości” i w nim Kanner pisze: „nie ma nic bardziej dziwnego niż niedowiedzona, arbitralnie ustanowiona **psychologia**, z dala od życia, lekceważąca fakty i rzeczywistość, zamiast tego oparta na interpretacji mitologicznej Nieświadomości” (s. 137–138).

BIBLIOGRAFIA

- Batt A. (1998), Autyzm dziecięcy w klasyfikacjach międzynarodowych [w:] A. Gardziel (red.). *Wokół diagnozowania autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 46–58.
- Blacher J., Christensen L. (2011), Sowing The Seeds of The Autism Field: Leo Kanner (1943). *Intellectual And Developmental Disabilities*, 49, 3, 172–191.
- Brauner A., Brauner F. (1993), *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bursztein C. (1988), Autyzm. Rozwój pojęć [w:] A. Gardziel (red.). *Wokół diagnozowania autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 11–38.

- Eisenberg L., Kanner L. (1956), Early infantile autism: 1943–55. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26(3), 556–566.
- Feinstein A. (2011), *A History of autism: conversations with the pioneers*. Wiley-Blackwell, UK, Chichester.
- Frazier T.W., Youngstrom E.A., Speer L., Embacher R., Law P., Constantino J., Findling R.L., Hardan A.Y., Eng Ch. (2012), Validation of proposed DSM-5 criteria for Autism Spectrum Disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, 28–40.
- Frith U. (2005), Autyzm i zespół Aspergera. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Frith U. (2008), *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.
- Gardziel A. (red.). (1998), *Wokół diagnozowania autyzmu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gibbs V., Aldridge F., Chandler F., Witzlsperger E., Smith K. (2012), Brief report: an exploratory study comparing diagnostic outcomes for autism spectrum disorders under DSM-IV-TR with the proposed DSM-5 revision. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1750–1756.
- Gillberg Ch. (1991), Debate and Argument: Is Autism a Pervasive Developmental Disorder? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 7, 1169–1170.
- Happé F. (1999), Autism: cognitive deficit or cognitive style? *Trends In Cognitive Science*, 3, 6, 216–222.
- Happé F., Frith U. (1991), Is Autism a Pervasive Developmental Disorder? Debate and Argument: How useful is the „PDD” label? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 7, 1167–1168.
- Happé F., Frith U. (2006), The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 1, 5–25.
- Harris J.C. (1998), *Developmental neuropsychiatry. Assessment, diagnosis and treatment of developmental disorders*. T. 2. New York: Oxford University Press.
- Jordan R. (1999), *Autistic spectrum disorders: an introductory handbook for practitioners*. London: David Fulton Publishers.
- Kanner L. (1941), *In defence of mothers. How to bring up children in spite of the more zealous psychologists*. US: Charles C. Thomas Publisher.
- Kanner L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kanner L. (1951), The conception of wholes and parts in early infantile autism. *American Journal of Psychiatry*, 108, 23–26.
- Kanner L. (1965), Infantile autism and the schizophrenias. *Behavioral Science*, 10, 412–420.
- Kanner L. (1971), Follow-up study of eleven autistic children originally reported in 1943. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1, 119–145.
- Kanner L. (1973), The Birth of Early Infantile Autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 3, 2, 93–95.
- Kapp S., Ne’eman A. (2012), *Asd In Dsm-5: What the research shows and recommendations for change*. Washington, DC: Autistic Self Advocacy Network.
- Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. (2008). J. Wciórka (red. wyd. pol.), Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Lord C.E., Jones R.M. (2012), Annual research review: Re-thinking the classification of autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 5, 490–509.
- Mahjouri S., Lord C.E. (2012), What the DSM-5 portends for research, diagnosis, and treatment of autism spectrum disorders. *Current Psychiatry Reports*, 14, 739–747.
- Ne’eman A., Kapp S. (2012), *What are the stakes? An analysis of the impact of the DSM-5 draft autism criteria on law, policy and service provision*. Washington, DC: Autistic Self Advocacy Network.
- Ozonoff S. (2012), Editorial perspective: Autism spectrum disorders in DSM-5 – an historical perspective and the need for change, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 10, 1092–1094.
- Pisula E. (2000), *Autyzm u dzieci. Diagnoza, klasyfikacja, etiologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pisula E. (2005), *Male dziecko z autyzmem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula E. (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Prior M., Leekam S., Ong B., Eisenmajer R., Wing L., Gould J., Dowe D. (1998), Are there subgroups within the autistic spectrum? A cluster analysis of a group of children with autistic spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(6), 893–902.
- Rutter M. (1978), Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 139–161.
- Rutter M. (2005), Autism research: Lessons from the past and prospects for the future. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 2, 241–256.
- Simon N. (1978), Kaspar Hauser's recovery and autopsy: A perspective on neurological and sociological requirements for language development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 2, 209–217.
- Szatmari P. (2007), *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taheri A., Perry A. (2012), Exploring the proposed DSM-5 criteria in a clinical sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 1810–1817.
- Tanguay P.E. (2011), Autism in DSM-5. *American Journal of Psychiatry*, 168, 11, 1142–1144.
- Tsai L.Y. (2012), Sensitivity and Specificity: DSM-IV Versus DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder. *American Journal of Psychiatry*, 169, 10.
- Van Krevelen D.A. (1971), Early infantile autism and autistic psychopathy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 1, 82–86.
- Volkmar F.R. (red.) (1998), *Autism and pervasive developmental disorders*. New York: Cambridge University Press.
- Volkmar F.R., Cicchetti D.V., Bregman J., Cohen D.J. (1992), Three Diagnostic Systems for Autism: DSM-III, DSM-III-R, and ICD-10. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 22, 4, 483–492.
- Volkmar F.R., Reichow B., McPartland J. (2012), Classification of autism and related conditions: progress, challenges, and opportunities. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 14(3), 229–237.
- Volkmar F.R., Lord C. (1998), Diagnosis and definition of autism and other pervasive developmental disorders [w:] F. Volkmar (red.), *Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: Cambridge University Press, 1–32.
- Waterhouse L., Morris R., Allen D., Dunn M., Fein D., Feinstein C., Rapin I., Wing L. (1996), Diagnosis and classification in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 1, 59–86.
- Wetherby A.M., Woods J. (2008), Developmental approaches to treatment [w:] K. Chawarska, A. Klin, F.R. Volkmar (red.), *Autism Spectrum Disorders in Infants and Toddlers. Diagnosis, Assessment, and Treatment*. New York: The Guilford Press.
- Wing L. (1981), Language, social and cognitive impairments in autism and severe mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, 31–44.
- Wing L. (1988), The Continuum of Autistic Characteristics [w:] Schopler E., Mesibov G.M. (red.). *Diagnosis and assessment in autism*, 91–110, New York: Plenum Press.
- Wing L. (1997), The autistic spectrum. *The Lancet*, 350, 1761–1766.
- Wing L. (2005), Związek między zespołem Aspergera i autyzmem Kanner'a [w:] U. Frith (red.). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 115–149.
- Wing L., Gould J. (1979), Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children. Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29.
- Wing L., Gould J., Gillberg C. (2011), Autism spectrum disorders in the DSM-V: better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2, 768–73.
- Wolf S. (2004), The history of autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 201–208.





II. ARTYKUŁY EMPIRYCZNE



JOANNA MATUSZCZAK-ŚWIGOŃ

Pleszewskie Centrum Medyczne, Pleszew
Medical Centre in Pleszew
e-mail: joannamatuszczak@gmail.com

Narracja matki o dziecku w okresie prenatalnym

The mother's narration about her child in the prenatal period

Abstract. The paper focuses on one aspect of the mother-child relation: the mother's narration about her child during the prenatal period. The aim has been to establish how the mother builds a story about her developing child, which elements are common to most mothers' narratives and which variables make the narratives different. In order to answer these questions, a narrative method has been used in a study involving 32 women between the 16th and 37th weeks of pregnancy.

Qualitative and quantitative analysis of the gathered stories shows that the mothers-to-be attribute a meaning and intentions not only to their children's behaviours in their wombs but also to their own notions of those behaviours, and they base their reactions on them. Furthermore, the mothers arrange their expectations and beliefs concerning their children into coherent stories, which is a vital element of entering motherhood. In this way, they familiarize themselves with the unknown and prepare themselves for performing the new role.

In the annex to the paper, there are two narratives analysed thoroughly in terms of their content and structure.

Key words: narration, prenatal period, mother-child relation

Słowa kluczowe: narracja, okres prenatalny, relacja matka–dziecko

WPROWADZENIE

Okres ciąży stanowi unikatowy etap w życiu kobiety. Bertrand Cramer (2003) nazywa go „egzystencjalnym wstrząsem”, gdyż niesie z sobą wielką niewiadomą – macierzyństwo zmienia życie we wszystkich jego aspektach. Ponadto ciąża jest początkowym etapem w procesie stawania się matką oraz czasem przejścia: kobieta musi rozszerzyć poczucie swej tożsamości, aby włączyć w nią swoje dziecko jako część siebie, ale jednocześnie odrębną istotę charakteryzującą się indywidualnymi właściwościami (Bielawska-Batorowicz, 1995).

Poczęcie stanowi początek niesamowitej historii: dziecko przygotowuje się w ciele matki do przyjścia na świat. Dwoje w jednym

ciele stanowi też biologiczną zagadkę, ponieważ ciało ciężarnej kobiety, z powodów nie do końca znanych, powstrzymuje swoje immunologiczne siły obronne i pozwala obcemu ciału zamieszkać wewnątrz. Dziecko w łonie matki funkcjonuje w ścisłej zależności z nią, a zarazem jest odrębnym bytem. Ciąża jest sytuacją nową, trudną, zaburza dotychczasową równowagę, nawet jeśli jest planowana, nie można jej kontrolować, przewidzieć, więc nieuniknione jest, że towarzyszy jej pewien poziom niepewności i braku poczucia bezpieczeństwa oraz imperatyw podjęcia nowych sposobów radzenia sobie z trudnościami (Raphael-Leff, 1993; Kosno, 2011).

Każda kobieta oczekująca dziecka ma swoją własną wewnętrzną historię, każda ko-

bieta wypełnia ją swoimi osobistymi uczuciami, nadziejami, wspomnieniami oraz prywatną mitologią. Dlatego każda historia jest inna. W czasie ciąży obraz wyimaginowanego dziecka zostaje nałożony na dziecko zagnieżdżone w macicy (Raphael-Leff, 1993). Zdaniem Joan Raphael-Leff (1993) już nawet przed poczęciem kobieta posiada w swoim wewnętrznym świecie nieświadomy wizerunek swojego dziecka, a obraz ten stanowi odzwierciedlenie jej różnych ważnych związków.

W toku stawania się matką kobieta buduje całkowicie nową mentalność, zasadniczo inną od dotychczasowej, wkracza w sferę doświadczeń do tej pory nieznanych. Pojawienie się dziecka wyznacza przez pewien czas to, o czym ona myśli, czego się boi, o czym marzy, na nowo definiuje pewne wartości, ustala nowe miejsce w hierarchii społecznej. Staje się nadrzędną tożsamością i trwa całe życie. Wyłonienie się nowej tożsamości wymaga przejścia przez kilka etapów: najpierw kobieta przygotowuje się psychicznie na zmianę, następnie ulega zróżnicowanym emocjom, poznając nowe aspekty swojej osoby, w końcu ciężko pracuje, aby zintegrować zachodzące zmiany z dotychczasowym życiem (Stern, 1998).

Podczas 40 tygodni ciąży rozwojowi dziecka towarzyszy stopniowy rozwój jego obrazu. Wizerunek ten jest pochodną narcystycznych potrzeb i pragnień oraz postrzegania charakterystyk dziecka: jego ruchów, aktywności oraz wzorców odpowiedzi. W rezultacie w trakcie porodu matka jest już od dawna przygotowana, aby poradzić sobie z: (1) szokiem anatomicznego rozdzielenia się; (2) adaptacją do tego konkretnego noworodka; (3) nową relacją, która łączy jej własne potrzeby i fantazje z potrzebami tego dziecka. Cięża jest nie tylko okresem wypróbowywania i oczekiwania, ale też etapem przepracowania dawnych związków, jak również ciągłej konfrontacji zaspokojenia swoich pragnień z wymogami rzeczywistości. Narodziny dziecka stawiają matkę przed ogromnymi wyzwaniem, które obejmują: (1) poradzenie sobie z nagłym zakończeniem poczucia fuzji z dzieckiem, fantazji o kompletności i wszechmocy podsycałym

w okresie ciąży; (2) przystosowanie się do tej nowej istoty, która wywołuje uczucia obcości; (3) żalobę po wyobrażonym (doskonałym) dziecku i dostosowanie się do tego konkretnego dziecka; (4) radzenie sobie z lękiem przed skrzywdzeniem tego bezbronного dziecka; (5) nauczenie się tolerowania i czerpania radości z ogromnych wymagań, jakie stawia przed matką całkowicie zależne od niej dziecko (Brazelton, Cramer, 1990).

Okres oczekiwania na urodzenie dziecka to przygotowawczy etap kształtowania się tożsamości macierzyńskiej. Zdaniem Daniela Sterna (1998) opowieść o dziecku, które się narodzi, oraz proces wchodzenia w macierzyństwo są z sobą nierozdzielnie splecione. Pomiędzy 4. a 7. miesiącem pojawia się najwięcej wyobrażeń o dziecku, jest ono szczególnie rysowane. Natomiast pomiędzy 8. a 9. miesiącem matki zaczynają unieważniać kunsztownie zbudowany wizerunek wyobrazonego dziecka i w rezultacie pozwalają temu mentalnemu obrazowi błędąć. Dzieje się tak dlatego, że przy porodzie następuje pierwsze spotkanie wyimaginowanego i realnego dziecka, a matka nie może sobie pozwolić na nadmierną różnicę pomiędzy nimi. Musi chronić to realne dziecko i siebie przed zbyt dużymi sprzecznościami pomiędzy swoimi oczekiwaniami a noworodkiem oraz przygotować nowe miejsce, aby ona i jej dziecko mogli się siebie uczyć i nawiązywać więź. Zdaniem Thomasa Berry'ego Brazeltona (Brazelton, Cramer, 1990) w wyniku porodu troje dzieci przychodzi na świat: wyobrażone dziecko utkane z marzeń i fantazji rodziców oraz niewidoczny, lecz realny płód o indywidualnym rytmie i osobowości zlewają się z rzeczywistym noworodkiem, którego można zobaczyć, usłyszeć i przytulić. Wcześniejsza więź matki z wyobrażonym dzieckiem i rozwijającym się płodem stanowi podstawę do wytworzenia się przywiązania do noworodka, który przychodzi na świat. Nie oznacza to jednak, że wyimaginowane dziecko automatycznie znika. Po porodzie ono ponownie zaznacza swoją obecność, mimo że ulega pewnej modyfikacji, aby dostosować się do rzeczywistości. Uaktualniona wersja tego dziecka ma swoje miejsce

w umyśle matki wraz z wizerunkiem jej realnego dziecka. Matka nadal patrzy na swoje dziecko przez pryzmat własnych pragnień, marzeń i obaw. Jest dziecko w jej ramionach, jest dziecko w jej umyśle i rzadko są to dołądnie te same dzieci (Stern, 1998).

W okresie ciąży zachodzi poznawczy proces o charakterze adaptacyjnym, w trakcie którego kobieta koncentruje się na nowej roli matki oraz buduje mentalne reprezentacje swojego dziecka. Nadając sens temu, co się dzieje z dzieckiem w ciągu jego prenatalnego rozwoju, przypisując mu określone cechy, matki stają się nie tylko uczestnikami tworzącej się relacji, ale również jej autorami (Stern, 1998).

Narracja matki o dziecku jest narzędziem, które pokazuje, jak umieszcza je ona w świecie, jak je prezentuje, na jakie aspekty jego zachowania zwraca uwagę, jakie właściwości mu przypisuje, jakie ma wobec niego oczekiwania. Poprzez narrację matka buduje obraz dziecka, urealnia jego obecność, uświadamia sobie jego autonomię i niezależną tożsamość oraz nadaje sens swoim doświadczeniom z okresu ciąży. Z jednej strony narracja opowiada o dziecku, a z drugiej doświadczenia ciąży oraz spostrzegana tożsamość dziecka wpływają zwrotnie na narrację. Ponadto opowiadanie innym swojej historii modyfikuje to, co zostaje zapamiętane i podlega reinterpretacji przez narratora. Dzieje się tak, ponieważ komunikacja jest procesem interakcyjnym (Trzebiński, 2002).

Narracja matki o dziecku jest opowieścią o nim i opiera się na reprezentacji dziecka w umyśle matki. Jest zatem werbalnym odbiciem tej reprezentacji. Reprezentacja zaś to mentalny obraz dziecka zbudowany z procesów myślowych matki, poglądów, spostrzeżeń na temat dziecka, wyobrażeń o jego cechach, obserwacji jego zachowań, nadanych im ocen, uczuć, jakie wywołują one w matce, oczekiwań, fantazji oraz dotychczasowych doświadczeń matki. Obraz ten odnosi się do różnych aspektów funkcjonowania dziecka i jest modyfikowany w toku jego rozwoju (Cierpka, 2006). Zdaniem Gabriele Gloger-Tippelt (1990 w: Thun-Hohenstein i in., 2008) reprezentacje dziecka są to poznawczo-emocjo-

nalne schematy, które formują się stopniowo. W początkowym etapie obejmują pragnienie poczęcia zdrowego dziecka. Wraz z rozwojem ciąży i nabywaniem informacji o dziecku pojawiają się reprezentacje dziecka jako odrębnej osoby z autonomicznymi funkcjami psychicznymi. Ostatni etap rozwoju tych reprezentacji to budowanie obrazu dziecka jako indywidualnej jednostki po narodzinach, który zawiera takie szczegóły, jak kolor jego włosów, temperament czy imię.

John Bowlby (2007) wprowadził pojęcie „wewnętrzny model operacyjny”, aby opisać proces konstruowania i aktualizowania umysłowych matryc lub reprezentacji swoich relacji interpersonalnych. Twierdził, że te reprezentacje służą jako drogowskaz po świecie relacji. Z perspektywy teorii przywiązania rodzicielskie reprezentacje opierają się na przeszłych doświadczeniach przywiązania rodzica, determinują dostęp do określonych myśli i uczuć w relacji z dzieckiem oraz sterują jego zachowaniami opiekuńczymi. Poza tym wpływ na te reprezentacje ma też codzienne obcowanie z dzieckiem. W rezultacie reprezentacje są ściśle dopasowane do konkretnego dziecka i powinny być analizowane w kontekście rozwijającego się specyficznego związku (Dollberg i in., 2010). Zdaniem Lawrence Aber, Jay Belsky, Arietty Slade i Keith Crnic (1999), tak jak motywacja do poszukiwania opieki skłania dzieci do tworzenia reprezentacji swoich związków z opiekunem, tak motywacja do zapewnienia opieki prowadzi rodziców do kształtowania reprezentacji związków ze swoim dzieckiem. Ten proces rozpoczyna się w czasie ciąży, kiedy kobiety wkraczają w intensywny etap emocjonalnego przygotowywania się do rodzicielstwa. Nieodłącznym elementem powstawania więzi pomiędzy matką a nienarodzonym dzieckiem jest budowanie specyficznych reprezentacji rozwijającego się dziecka (Dayton i in., 2010). Mecca Cranley (1981) twierdzi, że przy narodzinach dziecka matka od co najmniej pięciu miesięcy dysponuje kinestetyczną, fizyczną i intelektualną świadomością swego dziecka w łonie.

Badania przeprowadzone przez Charlesa H. Zeanah i Marcię A. Keener (Zeanah i in.,

1985) udowadniają, że umysłowe reprezentacje niemowląt powstają w umyśle matki już w czasie ciąży i pozostają dość stabilne we wczesnym niemowlęctwie. Trwałość przypisywanych cech dziecku w okresie ciąży i po porodzie dotyczy takich aspektów, jak: temperament, poziom aktywności, regularność zachowań, nastroj. Udowodniono stałość tych właściwości od trzeciego trymestru ciąży do 6. miesiąca życia dziecka.

Narracja o dziecku pokazuje, w jakim stopniu matka jest zdolna objąć refleksją swoją relację z nim i wyrazić ją słowami. Peter Fonagy (Fonagy, Target, 1997) definiuje refleksyjne funkcjonowanie jako rozwojową umiejętność, która pozwala dziecku nie tylko reagować na konkretne zachowania innych osób, ale również na swoją koncepcję ich przekonań, uczuć, nadziei, intencji i planów. Można sądzić, że analogiczny proces zachodzi, gdy matka konstruuje opowieść o swoim dziecku. Tworząc narrację o własnym dziecku, musi ona wyobrazić sobie nie tylko jego zachowania, ale również jego stany psychiczne i nadawać im znaczenie. Ta mentalizacja umożliwia jej rozumienie dziecka. W ten sposób nadaje swoim doświadczeniom z dzieckiem sens i sprawia, że są one przewidywalne.

Narracja może być również traktowana jako forma komunikacji z dzieckiem, gdyż odbiorcą tej narracji jest również dziecko: w trakcie układania opowieści matka myśli o nim, dokonuje wizualizacji, czyli wyobraża sobie, jak dziecko się zachowuje, jak wygląda, zastanawia się, co robi w tym momencie, jaki ma nastrój, przypisuje mu szereg cech oraz przekazuje mu swoje myśli i uczucia (Kornas-Biela 2009; Lichtenberg-Kokoszka, 2008). Ponadto układanie opowieści o dziecku obejmuje składowe więzi emocjonalnej, której utworzenie jest jednym z podstawowych zadań dla kobiety w okresie ciąży. Zdaniem Eleonory Bielawskiej-Batorowicz (1995) zadanie to obejmuje: uświadomienie sobie odrębności nienarodzonego dziecka, przypisywanie mu właściwości i cech oraz podejmowanie z nim interakcji. Aby opowiedzieć o dziecku, matka musi najpierw uznać

je za odrębną osobę, wyobrazić je sobie, a następnie przypisać mu szereg cech. Poprzez wizualizację natomiast, czyli obrazowe wyobrażanie sobie dziecka, przypisywanie mu pewnych cech, matka może się z nim kontaktować. Tworzenie narracji o dziecku nienarodzonym sprawia, że jest ono traktowane jako odrębna istota, która zajmuje ważne miejsce w systemie rodzinnym. Układając swoje myśli, uczucia, oczekiwania, wyobrażenia w spójną opowieść, matki rozwijają swoją wrażliwość, intuicję, oswajają to, co nieznanne, przygotowują się do nowej sytuacji oraz uczą się tworzyć harmonijną wspólnotę – jako system rodzinny (Kornas-Biela, 2004).

Celem podjętych badań w ramach niniejszej pracy było sprawdzenie, w jaki sposób matki opowiadają o mającym się narodzić dziecku, na jakie jego cechy zwracają uwagę i jak je traktują od momentu poczęcia. Postanowiono przedstawić treści, jakie pojawiają się w narracjach w okresie prenatalnym, znaleźć ich wspólne elementy oraz odpowiedzieć na szczegółowe pytania przedstawione poniżej.

PROBLEM

Postanowiono również sprawdzić, czy wyniki badań uzyskane metodami ilościowymi na temat stałości reprezentacji dziecka w umyśle matki w okresie ciąży i po porodzie (Benoit, Parker, Zeanah, 1997; Bielawska-Batorowicz, 1995; Dayton i in., 2010; Zeanah i in., 1985) znajdą odzwierciedlenie w badaniu narracyjnym: czy matki w podobny sposób opowiadają o dziecku prenatalnym, jak o niemowlęciu? W wyniku poczynionych teoretycznych ustaleń sformułowano kilka pytań badawczych, które poniżej przedstawiono w formie pytań:

1. Jakie właściwości są przypisywane dzieciom mającym się narodzić?
2. Czy przypisywane właściwości mają charakter uniwersalny i powtarzają się w kolejnych narracjach?
3. Czy narracje matek różnią się między sobą pod względem długości ze względu na tydzień ciąży?

4. Czy narracje matek różnią się między sobą pod względem długości ze względu na płć dziecka?
5. Czy narracje matek różnią się między sobą pod względem bogactwa (uwzględniania większej liczby wyróżnionych kategorii) ze względu na tydzień ciąży?
6. Czy narracje matek różnią się między sobą pod względem bogactwa ze względu na płć dziecka?

Sformułowano następujące hipotezy: 1) im bardziej zaawansowana ciąża, tym dokładniejsze (bogatsze) opowieści o dziecku; 2) im bardziej zaawansowana ciąża, tym dłuższe narracje o dziecku; 3) opowieści matek różnią się długością w zależności od płci dziecka; 4) narracje różnią się bogactwem ze względu na płć dziecka.

METODA

Metoda badawcza należała do badań jakościowych i zawierała instrukcję dotyczącą narracji matki o dziecku w okresie prenatalnym. Badane kobiety wypełniały również metryczkę (dane demograficzne: wiek, wykształcenie, tydzień ciąży, czas trwania związku z ojcem dziecka). Ogólna instrukcja w badaniu narracyjnym brzmiała: „Proszę opowiedzieć historię swojego dziecka. Proszę wyobrazić sobie, że jest ono głównym bohaterem jakiejś książki, jak toczą się jego losy?” (bodziec narracyjny). Stanowiła ona modyfikację instrukcji używanej w wywiadzie na temat historii życia Dana P. McAdamsa (2001).

Nawiązanie do bohatera książki miało na celu zachęcenie do snucia spójnej i zrozumiałej opowieści. Było to pytanie bardzo ogólne, otwarte i trudne, wymagające refleksji, czasochłonne, poruszające kwestie osobiste, ale jednocześnie dające osobie badanej swobodę wyrażania swych myśli i stymulujące ją do indywidualnego potraktowania ogólnie zarysowanego tematu. W ten sposób to osoby badane określały sposób ujęcia danego zagadnienia i wyznaczały zakres, treść, rodzaj oraz szczegóły przedmiotu badania, mając do-

wolność w selekcji opowiadanych wątków i w strukturze opowieści. To osoba badana nadawała kształt swojej opowieści, decydowała o formie, języku, stylu, szczegółowości narracji. Rozwijiała te fragmenty, które uważała za ważne. Ponadto matka dokonywała wyboru takiego sposobu opisywania charakterystyki swojego dziecka i sposobu opowiadania o nim, który uznawała za czytelny i istotny. Podsumowując, powyższa instrukcja umożliwiała zgromadzenie danych, które odzwierciedlały subiektywny, wewnętrzny punkt odniesienia osoby badanej, a uzyskane narracje pozwalały uchwycić sposób tworzenia obrazu nienarodzonego dziecka.

Grupa badana

Dobór osób do badań był celowy. Badaniami zostały objęte kobiety powyżej 16. tygodnia pierwszej ciąży, ponieważ wówczas matka zaczyna odczuwać ruchy dziecka, co jest kluczowe dla procesu tworzenia narracji o nim (Bielawska-Batorowicz, 1995; Brazelton, Cramer, 1990; Kornas-Biela, 2009; Raphael-Leff, 1993). Metodą narracyjną przebadano 32 kobiety oczekujące na narodziny pierwszego dziecka (średni wiek kobiet wynosił 28 lat, 78% kobiet miało wykształcenie wyższe, 50% kobiet uczęszczało do szkoły rodzenia) pozostające w związku z ojcem dziecka (średni czas trwania związku wynosił 5 lat). W pozyskaniu osób do badań korzystano z pomocy profesjonalistów z gabinetów ginekologicznych, szkół rodzenia i internetowych forów dla kobiet w ciąży. Badania odbywały się drogą mailową i trwały od sierpnia 2011 do kwietnia 2012 roku.

Procedura badania

Po wielokrotnym odczytaniu tekstów wyróżniono formalne i treściowe kategorie, aby móc zobiektywizować zebrane dane oraz sformułować uogólnione wnioski. W celu dokonania obiektywnych porównań wyników zgromadzonych w badaniu narracyjnym, po zebraniu i opracowaniu materiału poproszono dwóch psychologów o pełnienie funkcji sędziów kompetentnych i dokonanie analiz.

Bogactwo narracji oszacowano na podstawie kart ocen, w których dwaj sędziowie kompetentni przyznawali punkty 0 lub 1. Zadanie sędziów polegało na zdecydowaniu, czy wyodrębniona kategoria występuje w danej narracji (jeśli tak – przyznawano 1 punkt, jeśli nie – 0). Tam, gdzie wystąpiła niezgodność między sędziami, przyznano pół punktu. Zgodność między sędziami wahała się od 90 do 100%. Wyróżniono 48 kategorii, więc maksymalna liczba punktów dla zmiennej „bogactwo narracji” wyniosła 48 punktów.

Średnia zgodność dla wszystkich narracji wyniosła 97%. Zarówno dla danych uzyskanych dla zmiennej „bogactwo narracji”, jak i „długość narracji” przeprowadzono eksplorację, by sprawdzić, czy dane spełniają warunek normalności rozkładu. W obu przypadkach $p > .05$, więc uzyskane wyniki spełniają założenie o kształcie rozkładu.

Na podstawie analizy treści i formy narracje podzielono na dwie grupy: narracje o charakterze aktualno-bieżącym (17 narracji) i prospektywnym (15 narracji). Ich charakterystykę przedstawia tabela 1.

Wszystkie analizy statystyczne wykonywano za pomocą pakietu statystycznego SPSS.

Omówienie wyników badań

Rezultaty badań własnych pokazują, że w charakteryzowaniu mającego się narodzić dziecka dominowały cztery wymiary: imię lub specjalne określenie dla dziecka, dane dotyczące sa-

mopoczucia dziecka, aktywność ruchowa i dane dotyczące upodobań dziecka. Charakterystyka dziecka składała się z następujących podkategorii: imię/specjalne określenie dla dziecka, aktywność ruchowa, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru pozytywne, cechy charakteru negatywne, podobieństwo do rodziny, dane dotyczące poznawczych zdolności dziecka, dane dotyczące upodobań dziecka, dane dotyczące nastroju/samopoczucia dziecka, właściwości, które mogą się ujawnić w kontaktach społecznych, relacjach, porównanie dziecka do zwierzęcia. Tabela 2 prezentuje szczegółowy rozkład wyników dla tej zmiennej.

Matki nie tylko przypisują wiele cech swoim dzieciom mającym się dopiero urodzić, ale też układają te właściwości w spójne, wieloaspektowe opowieści o nich (średnia długość narracji – 167 słów; 48 wyróżnionych kategorii występujących w opowieściach). Poza tym stwierdzono, że opowieści matek zawierają pewne wspólne elementy. Tabela 3 przedstawia wyróżnione kategorie wraz z fragmentami narracji, które je obrazują.

Na podstawie pytań badawczych postawiono cztery hipotezy. Założenie: im bardziej zaawansowana ciąża, tym dokładniejsze (bogatsze) opowieści, nie zostało potwierdzone ($\rho = .536$, $p < .001$). Hipoteza: im bardziej zaawansowana ciąża, tym dłuższe narracje o dziecku, także została odrzucona ($\rho = .565$, $p < .001$). Płeć dziecka nie różnicowała opowieści matek ani ze względu na długość ($p = .085$), ani bogactwo narracji ($p = .71$).

Tabela 1. Charakterystyka podtypów narracji

Narracje aktualno-bieżące	Narracje prospektywne
Brak mowy o oczekiwaniach wobec dziecka lub oczekiwania nieprecyzyjne	Oczekiwania wobec dziecka precyzyjne
Nawiązywanie kontaktu z otoczeniem przed narodzeniem	Nawiązywanie kontaktu z otoczeniem po narodzeniu
Perspektywa czasowa – dziecko w brzuchu mamy	Perspektywa czasowa – dziecko po narodzinach, szkoła, dziecko jako osoba dorosła
Chronologia zdarzeń – opowieść o tym, jak jest teraz (skupienie się na teraźniejszości)	Chronologia zdarzeń – opowieść o tym, jak będzie (skupienie się na przyszłości)

Tabela 2. Szczegółowy rozkład wyników dla kategorii „charakterystyka dziecka”

Kategoria	Ilość narracji
Charakterystyka dziecka	
Imię/specjalne określenie dla dziecka	17
Aktywność ruchowa	16
Wygląd zewnętrzny	5
Cechy charakteru pozytywne	5
Cechy charakteru negatywne	1
Podobieństwo do rodziny	7
Dane dotyczące poznawczych zdolności dziecka	6
Dane dotyczące upodobań dziecka	14
Dane dotyczące nastroju/samopoczucia dziecka	17
Właściwości, które mogą się ujawnić w kontaktach społecznych, relacjach	8
Porównanie dziecka do zwierzęcia	3

Tabela 3. Kategorie wyróżnione w narracjach

Kategoria	Fragmenty narracji
Narrator	
Pierwszoosobowy – perspektywa dziecka	„Znowu trochę urosłem! Właściwie to głównie tym się zajmuję – rośnięciem i ruszaniem się”
Pierwszoosobowy – perspektywa matki	„Najczęściej mecze są rano, jak jestem głodna, wtedy potrafi tak kopać, że nawet mój mąż dostaje po plecach. Myślę, że jak się urodzi, zapisze go do jakiegoś klubu na treningi piłki”
Trzecioosobowy	„Dziecko rośnie w domu pełnym ciepła, miłości i radości. Jest otoczone opieką rodziców”
Charakterystyka dziecka	
Imię/specjalne określenie dla dziecka (smyk, szkrab)	„Nasz maluszek ma obecnie 22 tygodnie i już wiadomo, że będzie chłopcem. Ustaliliśmy wspólnie, że będzie miał na imię Igor”
Aktywność ruchowa (wierci się, kopie)	„Jest bardzo mobilna i skoczna, wykonuje wiele skomplikowanych ruchów, dlatego często czuję na własnej skórze jej szaleństwa”
Wygląd zewnętrzny	„Oni mnie już chyba widzieli, pamiętam kilka razy, jak mamusia mówiła: «Jakie ma piękne nóżki i rączki, jakie stópki, a nossek jak tatuś»

Cechy charakteru pozytywne	„Jest szczęśliwe, spełnione, potrafi radzić sobie z przeciwnościami losu, nie poddaje się, ma wielu przyjaciół i rodzinę, na których zawsze może liczyć”
Cechy charakteru negatywne	„Moje dziecko jest osobą upartą, krnąbrną, niezwracającą uwagi na innych, mającą na uwadze tylko własne potrzeby i chęci”
Podobieństwo do rodziny	„Jest chłopczykiem o wielu zainteresowaniach, ciekawym świata jak jego tato”
Dane dotyczące poznawczych zdolności dziecka	„Jest bardzo ambitny i inteligentny, tak więc wszystko przychodzi mu bez trudu”
Dane dotyczące upodobań dziecka	„Uwielbiam spać i te chwile, kiedy napływa coś pysznego, szczególnie czekoladka, mniam”
Dane dotyczące nastroju/ samopoczucia dziecka	„Jestem bardzo szczęśliwy i na pewno nie zmieni się to, jak wyjdę z brzuszka”
Właściwości, które mogą się ujawnić w kontaktach społecznych, relacjach	„Jednocześnie ma w sobie wiele empatii i potrafi zauważyć problemy innych. Bardzo lubi współdziałać z ludźmi i uczyć się od nich”
Porównanie dziecka do zwierzęcia	„Córka w moich wyobrażeniach jest małą foką (tak też do niej przemawiam), która żyje w oceanie wód płodowych”
Oczekiwania, plany wobec dziecka	
Brak mowy o oczekiwaniach, planach wobec dziecka	„A co czeka moje dziecko w przyszłości, to czas pokaże...”
Oczekiwania, precyzyjne plany wobec dziecka:	
Studia, praca	„W wieku 5 lat poszła do przedszkola, znała już wtedy wszystkie znaki drogowe, pomyśleliśmy z mężem, że może wyrosnie z niej jakaś policjantka. Otóż mieliśmy w tym dużo racji. Po ukończeniu szkoły średniej poszła na szkółkę policyjną. Po paru latach edukacji została bowiem funkcjonariuszem policji. Byliśmy z niej bardzo dumni”
Miłość	„Po kilku latach pracy w policji poznała wysokiego, przystojnego bruneta, z którym po krótkim związku związała się na całe życie. Była bardzo szczęśliwa i my również. Po dwóch latach urodziła ślicznego chłopczyka. Po czym staliśmy się dziadkami”
Założenie rodziny	„W pewnym momencie na jej drodze pojawia się mężczyzna i wzajemna fascynacja. Niebawem biorą ślub w księżęcej oprawie. Dzień, o którym śniła od dzieciństwa, staje się rzeczywistością. Niebawem po ślubie małżeństwo stara się o adopcję Krzysia, która dochodzi do skutku. Po dwóch latach rodzi się ich dziecko. Rodzina żyje długo i szczęśliwie”
Oczekiwania, plany wobec dziecka nieprecyzyjne	„Nie chcę kreślić jego historii. Pragnę, by wybrał tę drogę, która go uszczęśliwi oraz sprawi, by czuł się spełnionym człowiekiem”
Interakcja z rodzicami	„Codziennie moja mama i tata rozmawiają ze mną i przytulają mnie, lubię słuchać ich głosu, czuję się wtedy spokojny i szczęśliwy”

Uczucia rodziców wobec dziecka (jakie uczucia żywią w stosunku do swojego dziecka)	„Czekamy na Ciebie i kochamy Cię”
Osoba ojca dziecka pojawia się w narracji	„Biegnie uśmiechnięty do furtki, witając tatę wracającego z delegacji!!!”
Kontekst	
Miejsce akcji	„Żyję sobie w takim ciepłym, cichym, ciemnym miejscu, bardzo mi tu przyjemnie”
Czas akcji	„5 grudnia przedstawiłeś nam się i od tej pory wiedzieliśmy, że zostaliśmy szczęśliwymi rodzicami chłopczyka”
Przygotowania do narodzin dziecka	
Fizyczne	„W brzuchu coraz mi ciasniej, a rodzice ciągle mówią, co już na mnie czeka. I mam już podobno cały kącik dla siebie – tata nawet wczoraj skręcił łóżeczko, i mam też jakiś supernowy wózek – taki jakiś mercedes... nie mogę się doczekać już, jak to wszystko będę mógł sobie obejrzeć!”
Psychiczne	„Bardzo często zadawałam sobie pytania, czy poradzę sobie z macierzyństwem, czy będę wystarczająco cierpliwa i wyrozumiała? Czy potrafię zaakceptować Twój punkt widzenia? Czy będę umiała odpowiadać na Twoje trudne pytania?”
Narodziny, pierwsze spotkanie z dzieckiem	„Przychodzę na świat latem. Jest piękny, słoneczny lipiec. Po raz pierwszy widzę świat, rodziców, dom”
Reakcja rodziców na wiadomość o ciąży	„Maleństwo zrodziło się z miłości łączącej Jego rodziców i było wynikiem świadomie podjętej decyzji. Mimo to wiadomość o Jego istnieniu nie została przyjęta jako coś oczywistego, lecz stanowiła dla rodziców najwspanialszą nowinę”
Nawiązywanie kontaktu z otoczeniem, wywierania wpływu na otoczenie	
Przed narodzeniem	„Mama już wiedziała, które to moje salta, bo jak już nie musiała leżeć, to raz jak oglądali film z moim tatą, a mi się nudziło i biegałem sobie, to raz nie wyrobiłem na zakręcie i uderzyłem mamę z całym impetem! I ona się wtedy chwyciła za brzuch i zaczęła tacie mówić, że się ruszam. To było głupie – bo przecież chyba nie myślała, że cały czas po turecku siedzę i czekam aż mnie urodzi. Potem tata trochę do mnie pukał, to mu odkopnąłem – i nie wiem, które z nas to dziecko – ja czy on – bo on się tak śmiesznie wtedy cieszył, jakbym mu dał jakiś superprezent”
Po narodzeniu	„Zostaje psychologiem dziecięcym, dodatkowo pracuje w wolontariacie, pomagając dzieciom w domu dziecka. Walczy o dobro każdego dziecka i stara się je otoczyć troską”
Zakończenie	
Pozytywne	„Każdy kolejny tydzień zbliża Maleństwo do przyjścia na świat i choć dalsze Jego losy są trudne do przewidzenia, to Jego rodzice szczerze wierzą, że słynne „żył długo i szczęśliwie” sprawdzi się w tym przypadku w 100%”

Negatywne	„Jego bezwzględność zostaje ukarana”
Punkt zwrotny w narracji (od jakiegoś momentu zachodzi zmiana)	„Aż nagle jedna z małych gwiazd zaczęła mocniej świecić i spadać, a młoda dziewczyna pomyślała wtedy, że chciałyby spotkać kogoś, kto zmieniłby jej los. Dziewczyna po długich rozmyślaniach zasnęła, siedząc w domu przy oknie okryta kocem. Długo nie musiała czekać. Spotkała pewnego cudownego chłopaka o imieniu Piotr i od tamtego czasu zaczęła naprawdę wierzyć w gwiazdy”
Perspektywa czasowa	
Dziecko w brzuchu mamy	„Pojawiłem się na świecie (a właściwie w brzuszku mojej mamy) w grudniu zeszłego roku. Dokładnie nie wiem, jak to się stało, ale się pojawiłem – chyba moi rodzice bardzo tego chcieli”
Dziecko po narodzinach (do wieku szkolnego)	„Pewna dziewczynka, Marysia, mieszkała z rodzicami w małym białym domku na przedmieściach dużego miasta. Każdego ranka wstawała z radością na myśl o pójściu do szkoły, ponieważ bardzo lubiła się uczyć”
Dziecko jako osoba dorosła (studia, praca, miłość, założenie własnej rodziny)	„Gdy dorasta, dostaje się na studia, jakie sobie wymarzyła. Zostaje psychologiem dziecięcym, dodatkowo pracuje w wolontariacie, pomagając dzieciom w domu dziecka”
Chronologia zdarzeń (jak losy dziecka są umiejscowione)	
Przedstawienie, jak było wcześniej, na początku	„Pojawiłem się na świecie (a właściwie w brzuszku mojej mamy) w grudniu zeszłego roku. Dokładnie nie wiem, jak to się stało, ale się pojawiłem – chyba moi rodzice bardzo tego chcieli”
Opowieść o tym, jak jest teraz (skupienie się na teraźniejszości)	„W tej chwili odpowiada już na «zaczepki» mamy w stylu głaskania i delikatnego pukania. Potrafi także bardzo dobitnie sygnalizować, gdy nie podoba jej się pozycja mamy i jest nazbyt «gnieciona»”
Opowieść o tym, jak będzie (skupienie się na przyszłości)	„Jest mądrym dzieckiem, zdolnym, mając 3 latka, jest w przedszkolu, w szkole w późniejszym wieku osiąga bardzo dobre wyniki w nauce. Idzie do liceum, kończy studia i zostaje doktorem”
Ustosunkowanie się matki do dziecka	
Obraz dziecka wyidealizowany (brak informacji o jakichkolwiek aspektach negatywnych)	„Mam nadzieję, że będzie zdrowym i pogodnym Maluchem, szczęśliwym człowiekiem. I życzę mu, by w przyszłości żył w zgodzie z sobą – swoimi przekonaniem, wartościami, emocjami i marzeniami”
Pozytywny obraz dziecka, ale aspekt negatywny ujęty w opowieści o nim (trudności, zagrożenie, strach, niepokój, wątpliwości, niepewność, dolegliwości, zmęczenie, zdenerwowanie, dziecku się nie podoba, nie lubi, jak mama coś robi, np. za dużo pracuje)	„Pomimo tak radosnego początku, kilka pierwszych tygodni życia Maleństwa zostało naznaczone przez lęk i stres obojga rodziców, gdyż niespodziewane komplikacje ciąży wskazywały na ryzyko utraty wyczekiwanego Cudu. Na szczęście z każdym kolejnym tygodniem strach mijał, a Maleństwo nabierało sił”
Negatywny obraz dziecka	„Z radością robi innym na złość i uprzykrza im życie”

Poziom metaforyczności opisu	
Opowieść konkretna, realistyczna (brak lub niewiele metafor)	„Od jakiegoś czasu rozmawiamy o przedszkolu, nie mogę się doczekać, by poznać rówieśników i panie nauczycielki”
Opowieść realistyczna z kilkoma metaforami	„Mój synek jest chyba piłkarzem. Codziennie rozgrywa mecze z moimi narządami wewnętrznymi”
Opowieść metaforyczna, iluzoryczna, poetycka (przypominająca bajkę)	„Dawno temu, w odległej krainie żyła samotna dziewczyna, która chciała zmienić swoje życie. Marzyła o pięknej przyszłości, lecz na jej drodze stało wiele przeciwności”
Narracja w czasie przeszłym	„Był to 31 lipca 2012 roku, kiedy przysłała na świat naszą długo wyczekiwana córka, nasz maleńki skarb”
Narracja w czasie teraźniejszym	„Niedaleko domu, gdzie mieszkamy, płynie strumyk. Tam mały Bruno bawi się z innymi dziećmi, patrząc na pływające kaczki”
Narracja w czasie przyszłym	„Pojawiły się nasze pierwsze pytania: Czy będziesz miał niebieskie oczy po Tacie? Jasne włosy czy raczej ciemne? Umysł ścisły czy humanistyczny? Pytania te zadawaliśmy sobie z ciekawości, bo to, jaki będziesz, dowiemy się, gdy rozpoczniesz swoje życie wraz z nami”

Większość narracji została opowiedziana w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Taka forma umożliwia nabranie dystansu, aby swoje myśli, uczucia, wyobrażenia przekazać w opowieści. Ponadto instrukcja do badania narracyjnego z metaforą książki również zachęcała do przyjęcia takiego właśnie punktu widzenia.

W opowieściach matek o mającym się urodzić dziecku przeważa jego wyidealizowany obraz: 63% narracji wyidealizowanych, 31% pozytywnych, ale aspekt negatywny ujęty w opowieści, 1 narracja o charakterze negatywnym i 1 narracja o nieokreślonym stosunku matki do dziecka. W narracjach, które można określić jako pozytywne, ale uwzględniające aspekt negatywny obok emocji o znaku pozytywnym, równie często pojawiały się strach, poczucie zagrożenia, niepewność, wątpliwości. Najczęstszą sekwencją emocji był układ: radość, poczucie spełnienia – strach.

W kategorii oczekiwania 66% matek w ogóle nie wspomniało o oczekiwaniach dotyczących dziecka, 15% bardzo precyzyjnie sformułowało swoje plany na temat przyszłości dziecka, a 19% nieprecyzyjnie, ogólnie

zakończyło swoją opowieść zdaniem, że ich dziecko ma być szczęśliwe, spełnione i niech samo wybierze swoją drogę.

DYSKUSJA

Uzyskane rezultaty potwierdziły przewidywania, że matki są gotowe do budowania rozbudowanych i wieloaspektowych opowieści o swych mających się narodzić dzieciach. Świadczy to o tym, że matki próbują odgadnąć, jakie jest ich dziecko. Rozszerzają też swoje wyobrażenia i zastanawiają się, jak ich dziecko będzie wyglądało, gdy skończy rok, pójdzie do szkoły i będzie osobą dorosłą. Jest to sposób na oswojenie się z nową sytuacją i przygotowanie do niej. Taki wyimaginowany świat jest mentalnym etapem, w którym można wymyślić i przećwiczyć różne możliwe rozwiązania (Stern, 1998).

Macierzyństwo przybiera różnorodne formy, nie stanowi uniwersalnego doświadczenia, jednak matki często dzielą podobne zmagania, radości, nadzieje oraz oczekiwania wobec swoich dzieci (Miller, 2005), co zna-

lażło odzwierciedlenie w treściach zebranych narracji.

Rezultat braku różnic w długości oraz bogactwie narracji ze względu na płeć dziecka jest zgodny z badaniami, które pokazują, że w przypadku matek płeć dziecka nie stanowi czynnika wpływającego na więź z nim (McGuire, 1991). Ponadto wynik ten może świadczyć o tym, że nie sama płeć dziecka modyfikuje proces nawiązywania więzi emocjonalnej z nim, lecz to, czy informacja o płci dziecka spełnia oczekiwania matki (Walker, Conner, 1993).

W charakteryzowaniu mającego się narodzić dziecka dominowały cztery wymiary: imię lub specjalne określenie dla dziecka, dane dotyczące samopoczucia dziecka, jego aktywności ruchowej i upodobań dziecka. Nazwanie dziecka pomaga matce oswoić się z nieznanym, zapoznać się z dzieckiem, które ma się narodzić. W ten sposób matka zapełnia pustkę i nadaje nieznanemu znamiona swojskości, co redukuje jej lęk (Cramer, 2003). Aktywność ruchowa dziecka pomaga jej odczytywać jego sygnały i reagować na nie. Gdy matka zaczyna czuć ruchy dziecka, jego obraz zostaje rozbudowany, w umyśle tworzy się wyobrażone dziecko, z którym matka często rozmawia jak z wyimaginowanym przyjacielem (Raphael-Leff, 1993). Opisywanie samopoczucia i upodobań dziecka może świadczyć o tym, że matka uwzględni je w swoich działaniach, jest gotowa do zmiany trybu życia i podejmowania takich zachowań, które są korzystne dla rozwoju dziecka, co jest dobrym predyktorem przygotowania na spotkanie z realnym dzieckiem po porodzie (Bielawska-Batorowicz, 2006). Ponadto wynik ten pokazuje, że matki opowiadają o poczętym dziecku w podobny sposób jak o niemowlęciu. Wynika z tego, że w okresie prenatalnym dziecko traktowane jest jak człowiek, posiadający nie tylko ciało, ale i psychikę.

Rezultaty badań własnych są zbieżne z wynikami uzyskanymi przez Eleonorę Bielawską-Batorowicz (1995), która podkreślała, że charakteryzując niemowlęta, rodzice uwzględniali głównie takie aspekty, jak: pozytywne emocje oraz aktywność. W bada-

niach własnych pozytywne emocje zostały podzielone na: pozytywne cechy charakteru i dane dotyczące nastroju dziecka. Opowiadając o mającym się narodzić dziecku, matki jednak nie uwzględniały tak często wyglądu zewnętrznego swego dziecka jak rodzice charakteryzujący niemowlęta w badaniach przeprowadzonych przez Bielawską-Batorowicz (1995).

Podobnie jak w badaniach innych autorów (Brazelton, Cramer, 1990) uzyskane rezultaty wskazują, że obraz dziecka budowany w okresie ciąży jest zazwyczaj obrazem dziecka idealnego. Według Thomasa Berry'ego Brazeltona i Bertranda G. Cramera (1990) jednym z motywów i potrzeb wpływających na decyzję o posiadaniu dzieci jest pragnienie spełnienia zmarnowanych ideałów i okazji. Rodzice wyobrażają sobie, że ich dziecko odniesie sukces tam, gdzie oni ponieśli porażkę. Oczekiwane dziecko daje szansę na wymazanie wszelkich ograniczeń i kompromisów, na które rodzice się godzili w toku swego życia, jest nie tylko przedłużeniem ciała matki, ale też jej nierealistycznego obrazu siebie, więc musi być idealne, aby móc realizować wszelkie potencjały tkwiące w rodzicu. Drugą stroną wielkościowości jest nieunikniony strach przed tym, że dziecko okaże się porażką. Ten strach musi być tłumiony, ponieważ grozi powtórzeniem niepowodzeń rodzica.

Uzyskany wynik może też świadczyć o sile oddziaływania stereotypu „błogosławnego stanu” i związanej z nim presji mówienia tylko o pozytywnych aspektach oczekiwania na narodziny dziecka. Gloryfikując okres ciąży i przemilczając jego ambiwalencję, społeczeństwo wywiera presję na kobietę, która czuje się zmuszana do ukrywania swych negatywnych uczuć nawet przed samą sobą, aby utrzymać idealizowany i błogi stan, którego powinna doświadczać. Doświadczenia, które nie odpowiadają społecznym oczekiwaniom, często prowadzą do zakwestionowania jej kobiecości. Wątpliwości, negatywne uczucia są przemilczane, ponieważ społeczny nacisk na bycie dobrą matką jest bardzo silny. Istnieje pewien społecznie konstruowany obraz kobiety spodziewającej się dziecka. Kobiety, któ-

re nie odpowiadają jego wymogom, narażają się na miano złej matki. Dlatego często dopiero po narodzinach dziecka retrospektywnie wspominają o swoich trudnościach, wątpliwościach, negatywnych uczuciach. Dystans czasowy od tych wydarzeń umożliwia im narrację o nich (Miller, 2005; Bielawska-Batorowicz, 2006).

Nawet najbardziej radośnie przyjmowana ciąża pociąga za sobą pewną ambiwalencję, ponieważ powoływanie nowego życia oznacza również utratę starego (Raphael-Leff, 1993). Według Bertranda Cramera (2003) przyczyną kryzysu psychicznego jest to, że ciąża powoduje zagrożenie obrazu własnego Ja. W wyniku tego kryzysu kobieta jest czujna, wrażliwa, pełna wątpliwości, otwarta na zmianę, a więc lepiej przygotowana na odczytywanie sygnałów dziecka i spotkanie z nieznanym, jakim jest noworodek (Brazelton, Cramer, 1990). Narracje o charakterze ambiwalentnym są pożądane, ponieważ zbyt idealne podejście do macierzyństwa może przeszkadzać w nawiązaniu relacji z realnym dzieckiem. Ponadto idealizacja utrudnia radzenie sobie w pierwszych miesiącach po narodzinach dziecka, ponieważ macierzyństwo wyzwala różne emocje: ból, smutek, poczucie winy, gniew, radość, miłość. Ważna jest zatem zdolność do uznawania oraz wyrażania całej gamy emocji, zarówno tych o zabarwieniu pozytywnym, jak i negatywnym. Jeżeli kobieta nie zaakceptuje tego, że jest i może być zmęczona, pełna wątpliwości dotyczących tego, czy sobie poradzi w nowej roli, zagubiona, to istnieje ryzyko, że będzie się czuła złą matką i będzie sfrustrowana, a jej samoocena będzie niska, co przyczyni się do wzrostu negatywnych emocji. Negatywne uczucia są naturalne, potrzebne, a nieprzyznawanie się do nich może szkodzić i matce, i dziecku (Kornas-Biela, 2009; Kosno, 2011).

Snując wyobrażenia o przyszłości dziecka, osoby badane uwzględniały przede wszystkim jego funkcjonowanie w szkole, na studiach, w życiu zawodowym i prywatnym. Istnieje ciekawa zależność dotycząca tego, że jeśli matka opowiada o swoim mającym się

narodzić dziecku jak o osobie dorosłej, to wyobraża je sobie jako rodzica, co może świadczyć o nadawaniu dużej wartości rodzicielstwu. Matka życzy swemu nienarodzonemu dziecku, by w przyszłości również zostało rodzicem. Ponadto ta zależność może również odzwierciedlać jedną z potrzeb rodziców wpływającą na decyzję o posiadaniu potomstwa: dziecko daje nadzieję na kontynuację tradycji oraz wartości rodzinnych, postrzegane jest jako kolejne ogniwo łączące każdego rodzica z jego własnymi rodzicami, wnukami i przodkami (Brazelton, Cramer, 1990). Oto przykłady takich wypowiedzi:

„Jest spełnioną kobietą. W pewnym momencie na jej drodze pojawia się mężczyzna i wzajemna fascynacja. Niebawem biorą ślub w książęcej oprawie. Dzień, o którym śniła od dzieciństwa, staje się rzeczywistością. Niebawem po ślubie małżeństwo stara się o adopcję Krzysia, która dochodzi do skutku. Po dwóch latach rodzi się ich dziecko. Rodzina żyje długo i szczęśliwie”.

„Zanim się pobrali, postanowili zamieszkać razem. Wkrótce rodzina powiększyła się o synka. Wtedy Alicja z mężem zdecydowali się otworzyć własną firmę. Perspektywa bycia zapracowaną i zabieganą mamą na etacie w korporacji nie była dla Alicji do przyjęcia. Na początku prowadzenie własnej firmy było bardzo absorbujące, ale od czego są dziadkowie. Babcia i dziadek zajmowali się małym Stasiem, gdy jego mama musiała skupić się na pracy. Potem było już łatwiej”.

Brak potwierdzenia niektórych hipotez może być spowodowany tym, że zarówno długość, jak i bogactwo narracji mogą bardziej zależeć od kompetencji narracyjnej niż od takich zmiennych jak tydzień ciąży czy płeć dziecka. Z każdym tygodniem ciąży kobieta może budować coraz dokładniejszy obraz dziecka, ale nie musi się to przekładać na długość i bogactwo narracji o nim, ponieważ to kompetencja narracyjna może mieć znaczący wpływ na te zmienne. Kompetencja narracyjna oznacza skłonność do nadawania swoim doświadczeniom formy spójnej opowieści (Stemplewska-Żakowicz, 2006).

ZAKOŃCZENIE, WNIOSKI

Dotychczas badania nad obrazem dziecka nienarodzonego były prowadzone metodami ilościowymi i za pomocą wywiadów ustrukturyzowanych (Benoit i in. 1997; Bielawska-Batorowicz, 1995; Dayton i in., 2010; Zeanah i in., 1985), ale brakuje takich opracowań, które uwzględniają indywidualny, subiektywny sposób opowiadania o swoim dziecku, które się narodzi. Ze względu na to wydaje się istotne i potrzebne wnikliwe przeanalizowanie treści i struktury opowieści o dziecku w okresie prenatalnym.

Podsumowując, przeprowadzone badanie może być przydatne dla szeroko pojmowanej promocji zdrowia, profilaktyki położniczej, in-

terwencji kryzysowej oraz psychologicznego poradnictwa dla kobiet w ciąży. Wykorzystana metoda badawcza może służyć jako punkt wyjścia do tworzenia programów dla kobiet oczekujących dziecka. Przyjmując założenie, że czynniki modyfikujące postrzeganie dziecka mogą też modyfikować sposób podejmowania interakcji z nim w okresie ciąży oraz traktowanie go po porodzie, można wykorzystywać metodę zastosowaną w tych badaniach w profilaktyce. Ponadto uzyskane wyniki pokazują, że dziecko prenatalne traktowane jest jak niemowlę, stąd utrata ciąży doświadczana jest jako śmierć bliskiej osoby i strata realnego macierzyństwa, co powinno znaleźć odzwierciedlenie w udzielaniu pomocy kobietom przeżywającym niepowodzenia prokreacyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Aber J.L., Belsky J., Slade A., Crnic K. (1999), Stability and change in mothers' representations of their relationship with their toddlers. *Developmental Psychology*, 35, 1038–1047.
- Benoit D., Parke K., Zeanah C.H. (1997), Mothers' representations of their infants assessed prenatally: Stability and association with infants' attachment classifications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 38 (3), 307–313.
- Bielawska-Batorowicz E. (1995), *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Bielawska-Batorowicz E. (2006), *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brazelton T.B., Cramer B. (1990), *The earliest relationship: parents, infants, and the drama of early attachment*. Cambridge: Perseus Books.
- Bruner J. (1990), Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Cierpka A. (2006), Narracja o dziecku a schemat interakcji wychowawczej. *Psychologia Rozwojowa*, 11, 1, 45–53.
- Cramer B. (2003), *Pierwsze dwa lata: co się dzieje pomiędzy matką, ojcem i dzieckiem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cranley M. (1981), Development of a tool for the measurement of maternal attachment during pregnancy. *Nursing Research*, 30, 281–284.
- Dayton C.J., Levendosky A., Davidson W., Bogat A. (2010), The child as held in the mind of the mother: The influence of prenatal maternal representations on parenting behaviors. *Infant Mental Health Journal*, 31, 2, 220–241.
- Dimaggio G., Semerari A. (2001), Psychopathological narrative forms. *Journal of Constructivist Psychology*, 14, 1–23.
- Dollberg D., Feldman R., Keren M. (2010), Maternal representations, infant psychiatric status, and mother-child relationship in clinic-referred and non-referred infants. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 25–36.
- Fonagy P., Target M. (1997), Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679–700.
- Kornas-Biela D. (2004), *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Kornas-Biela D. (2009), *Pedagogika prenatalna*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Kosno M. (2011), Oczekiwanie i wyobrażenia rodziców wobec poczętego dziecka i rodzicielstwa [w:] E. Lichtenberg-Kokoszka, E. Janiuk, J. Dzierżanowski (red.), *Ciąża czy stan błogosławiony. Zagadnienia interdyscyplinarne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lichtenberg-Kokoszka E. (2008), *Ciąża zagadnieniem biomedycznym i psychopedagogicznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- McAdams D.P. (2001), The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5, 2, 100–122.
- McGuire J. (1991), Sons and daughters [w:] A. Phoenix, E. Woollett, E. Lloyd (eds.), *Motherhood. Meanings, Practices and ideologies*. London: Sage, 143–161.
- Miller T. (2005). *Making Sense of Motherhood. A Narrative Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Pennebaker J.W., Chung C.K. (2007), Expressive writing, emotional upheavals, and health [w:] H. Friedman, R. Silver (eds.), *Handbook of health psychology*. New York: Oxford University Press.
- Raphael-Leff J. (1993), *Pregnancy: The inside story*. London: Sheldon Press.
- Stemplewska-Żakowicz K., Szewczyk A., Wawrzeńczyk D., Piotrowska M. (2006), Kompetencja narracyjna. *Psychologia Jakości Życia*, 5, 2, 161–188.
- Stern D.N. (1998), *The birth of a mother*. New York: Basic Books.
- Thun-Hohenstein L., Wienerroither C., Schreuer M., Seim G., Wienerroither H. (2008), Antenatal mental representations about the child and mother-infant interaction at three months post partum. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17, 1.
- Trzebiński J. (2002), Narracyjne konstruowanie rzeczywistości [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Walker M.K., Conner G.K. (1993), Fetal sex preference of second-trimester gravidas. *Journal of Nurse-Midwifery*, 38 (2), 110–113.
- Zeanah C.H., Keener M.A., Stewar, L., Anders T.F. (1985), Prenatal perception of infant personality: A preliminary investigation. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 204–210

ANEKS

Przykłady narracji

Z 32 narracji, jakie zebrano, dwie zdecydowanie odbiegają od pozostałych: jedna z powodu ustosunkowania się wobec dziecka, a druga – stopnia spełnienia kryteriów „dobrej narracji” i długością.

1. Szczególnie ustosunkowanie się wobec dziecka

Pierwszą opowieść stworzyła kobieta w wieku 34 lat, z wykształceniem wyższym, spodziewająca się dziewczynki, w 28. tygodniu ciąży, zamierzająca uczestniczyć w zajęciach szkoły rodzenia, od 3,5 roku w związku. Kobieta rysuje negatywny obraz dziecka, dziecka zawłaszczającego, pochłaniającego matkę (a w przyszłości również inne osoby), egoistycznego. Takie odczucia pojawiają się najczęściej u kobiet, które muszą z wielu rzeczy zrezygnować ze względu na swój stan, u kobiet, które przez otoczenie są traktowane tylko i wyłącznie przez pryzmat ciąży, nie jako kobiety, lecz kobiety spodziewające się dziecka (Bielawska-Batorowicz, 2006).

Ta narracja odbiega od pozostałych i w zakresie treści, i w zakresie struktury. I w tym studium przypadku skupiono się właśnie na tych elementach, które czynią ją zaskakującą. Analiza treściowa pokazuje, że matka wymienia negatywne cechy charakteru swojego dziecka:

„Moje dziecko jest osobą upartą, krnąbrną, niezwracającą uwagi na innych, mającą na uwadze tylko własne potrzeby i chęci”.

Jest to o tyle zaskakujące, że kobiety, ze względu na przykład na presję społeczną, społeczne standardy „bycia dobrą mamą”, często ukrywają wszelkie negatywne uczucia, myśli na temat

swego dziecka. Ponadto kobieta nie rysuje jednej, szczegółowej opowieści, lecz dokonuje generalizacji rozumianej jako nieprecyzyjne oczekiwania wobec swojego dziecka:

„Bohaterem jakiegokolwiek opowieści by nie było, jego losy toczą się następująco: początkowo dla niego pomyślnie, gdyż bez skrępowania i zastanowienia sięga po to, czego chce, nie zważając na okoliczności, potem zaś jego bezwzględność zostaje ukarana”.

Generalizacja wystąpiła w 9 innych narracjach, ale miała charakter nieprecyzyjnych oczekiwań o charakterze pozytywnym (dziecko ma być szczęśliwym, spełnionym, dobrym człowiekiem, wprost powiedziane, że dziecko ma samo wybrać swoją drogę), na przykład: „Nie chcę kreślić jego historii, niech będzie po prostu szczęśliwym człowiekiem”. Ponadto generalizacja ta zawiera wyraźny punkt zwrotny: dziecku wiedzie się dobrze, ale w pewnym momencie spotyka je kara. W pozostałych narracjach, jeśli pojawia się punkt zwrotny, to dotyczy on najczęściej narracji tu i teraz oraz fakt, że do pewnego momentu istniało zagrożenie ciąży, a z biegiem czasu minęło i dziecko jest już bezpieczne. Poza tym we wszystkich zebranych narracjach zakończenie jest pozytywne, a tu negatywne.

Negatywny stosunek do dziecka jest czynnikiem ryzyka, ale nie determinuje jeszcze relacji matka–dziecko ani w dalszych tygodniach ciąży, ani po porodzie. Dobrze, jeśli kobieta nie ukrywa swoich negatywnych uczuć, lecz mówi o nich, ponieważ wówczas można jej pomóc, otoczenie może zareagować. Kształt tej relacji w dużym stopniu zależy też od wsparcia, jakie kobieta otrzymuje. Matka, która ma otoczyć opieką swoje dziecko, również potrzebuje czuć się zaopiekowana (Bielawska-Batorowicz, 2006; Kornas-Biela, 2009).

2. Narracja rozbudowana

Druga opowieść została skonstruowana przez kobietę dwudziestoczeroletnią, z wykształceniem wyższym, w 36. tygodniu ciąży, oczekującą narodzin syna, będącą w związku od 4 lat. Składa się z 1946 słów (średnia liczba słów w pozostałych narracjach to 167). Postanowiono pokazać, co sprawia, że ta historia jest tzw. dobrą narracją, a tym samym świadczy o wysokiej kompetencji narracyjnej autorki. Opowieść została zanalizowana pod kątem kryteriów dobrej narracji zaproponowanych przez czterech badaczy: Jeroma Brunera (1990), Jerzego Trzebińskiego (2002), Jamesa W. Pennebaker (2007), Giancarlo Dimaggio i Antonio Semerari (2001).

Po pierwsze, zgodnie z kontinuum typów bohatera zaproponowanym przez Brunera (1990) bohater będący zarazem narratorem jest mocno wyartykułowany, przedstawia własną perspektywę oraz ma wpływ na to, co się dzieje. Poniżej fragmenty ilustrujące to:

„Tam też mieliśmy z mamą swoje pierwsze małe spięcie – mama nie lubi lodów – zwłaszcza gdy za oknem mróz trzeszczy, ale ja tak baaaardzo chciałem... że tata kupił i jedliśmy je potem wszyscy o 3 w nocy”.

„(...) pani doktor mówi, że to ma mi pomóc, żebym zaczął teraz szybko rosnać i dogonił moich rówieśników. Ja tam jestem tego zdania co tata – że ja jeszcze pokażę tym rówieśnikom (kimkolwiek oni są), gdzie raki zimują i ich nawet przegonię, ale mama się okropnie martwi”.

Po drugie, osoba badana mówi o swoich emocjach i nie ukrywa trudnych doświadczeń, układa je w spójną opowieść, co może świadczyć o ich zasymilowaniu:

„Kilka dni potem coś się dziwnego zaczęło dziać u mnie w środku i mama na zewnątrz zobaczyła krew, więc pobiegła szybko do specjalnego lekarza. I lekarz jej powiedział, że mój mały domek w brzuszku może się zawalić i rodzice się strasznie wystraszyli! Mama cały czas leżała i płakała”.

Po trzecie, narracja charakteryzuje się wysoką logiką i spójnością: pokazane jest, jak wydarzenia są połączone czasowo, przyczynowo i warunkowo:

„Mamie dużą przyjemność robiło pływanie ze mną, bo sobie myślała, jak ja mam tam w brzuszku. A ja sobie myślałem, jak ona wygląda – czy też jest w tej wodzie taka pomarszczona jak ja”.

„Jedliśmy wtedy dużo cytryny i grejpfrutów – podobno nie można, no ale smakowały nam i tata do domu znosił je kilogramami!”

Po czwarte, wyraźnie zaznaczony jest schemat narracyjny zgodnie z założeniami Trzebińskiego (2002):

1) początek (poczęcie dziecka, reakcja na informację o ciąży):

„Pojawiłem się na świecie (a właściwie w brzuszku mojej mamy) w grudniu zeszłego roku. Dokładnie nie wiem, jak to się stało, ale się pojawiłem – chyba moi rodzice bardzo tego chcieli”.

„Jak wróciliśmy do domu, tata miał ważne egzaminy, a mama też ciągle myślała o jakimś teście, ale nie napisała go, dopóki tata nie napisał swoich – nie rozumiem zupełnie dlaczego. Ale jak już napisała ten test, to wyszło w nim, że mają mnie i mama od razu powiedziała tacie – a tata nie wiedział co ma powiedzieć – bo tata to ogólnie mało mówi – ciekawe, czy ja też będę tak mało mówił? Ale pokochał moją mamę i się cieszyli. Potem moja mama, która jest bardzo niecierpliwa, zadzwoniła na skypa do moich dziadków i im pokazała ten test. No i już dziadkowie też wiedzieli, że jestem”.

2) rozwinięcie (wspólne spędzanie czasu, bohater napotyka przeszkody w realizacji intencji):

„Na początku maja pojechaliśmy wszyscy nad morze, bo tata miał tam taki jakiś rajd ekstremalny, na który ma mnie podobno kiedyś zabrać. Mieliśmy tam z mamą tacie kibicować i robiliśmy to bardzo skutecznie! Tata zajął jakieś dobre miejsca, a mama tak się zaaferowała wyścigiem na kajakach na morzu, że przeszła plażą całą trasę z Sopotu do Orłowa, nawet nie czując, że jest zmęczona – tj. dopiero potem zaczęła czuć. No i jak wróciliśmy do domu, to byliśmy znowu u specjalnego lekarza i tam się mama dowiedziała, że jakaś szyjka się skróciła i że musi leżeć znowu, bo ja się podobno za szybko na świat pcham”.

„Co tydzień spędzamy cały dzień i noc bez taty w takim miejscu, gdzie jest dużo specjalnych lekarzy, i tam też mnie często oglądają i mama kilka razy ma podłączaną do brzucha taką maszynkę, dzięki której słyszy, jak mi serduszko bije. Ja bicie jej serca słyszę cały czas i bardzo to lubię, więc ona chyba też lubi słuchać mojego serduszka – taka wymiana”.

3) zakończenie (trudności zostają przezwyciężone, przygotowywania do narodzin):

„W brzuchu coraz mi ciaśniej, a rodzice ciągle mówią, co już na mnie czeka. I mam już podobno cały kącik dla siebie – tata nawet wczoraj skręcił łóżeczko, i mam też jakiś supernowy wózek – taki jakiś mercedes... nie mogę się doczekać już, jak to wszystko będę mógł sobie obejrzeć! Ale czuję, że to już niedługo. Właściwie to już mi się bardzo chce wychodzić, no ale mama każe mi jeszcze siedzieć w środku i tyć. Tata jest tego samego zdania, a że jestem podobno za młody jeszcze na bunt wobec rodziców, no to siedzę i tyję. Ale ile można?!?!?”

Po piąte, jako wskaźnik dobrej narracji uznano odnoszenie się narratora do publiczności:

„(...) lekarz mówił, że ja jestem bardzo ruchliwy i tata się z tego bardzo cieszył, bo mówił, że to jak on. Czy bardzo ruchliwy jestem, to w sumie nie wiem za bardzo, bo nie mam porównania, ale spróbujcie sobie cały czas siedzieć w jednej pozie na takiej powierzchni – no zwariować można, więc chyba normalne, że się wolę trochę poruszać”.

Ponadto narracja spełnia również kryteria zaproponowane przez Dimaggio (Dimaggio, Sermeran, 2001):

1) sekwencja zdarzeń jest uporządkowana w czasie i przestrzeni:

„Na dworze było wtedy bardzo zimno, długo trwała noc. Za oknami biegały takie jakieś dziwne stwory, które tata nazywał reniferami, i rodzice codziennie chodzili na spacery nad takim czymś, co trudno wymówić „FIO.. FIORY... FIORDEM” czy jakoś tak”.

2) opowieść tworzy tematyczną spójność – osoba badana opowiada o tym, co się działo od poczęcia do ostatnich tygodni ciąży z perspektywy dziecka;

3) silnie zaznaczone są relacje międzyludzkie, zwłaszcza relacja mama–tata–syn:

„No i jak moja mama leżała, płakała i głaskała kota, to zaczęła też do mnie gadać różne rzeczy. Ale najfajniejsze było to, że zaczęła mi śpiewać wieczorem kołysankę i ona jest taka super – znam już ją prawie na pamięć! A tata nie chciał być gorszy od mamy i zaczął mi też wieczorem czytać bajki o zwierzątkach – one są bardzo ciekawe! I w ogóle wieczory to mamy od tego czasu zawsze fajne i miłe. I lubię jeszcze wtedy słuchać, jak rodzice wieczorem modlą się za mnie – dziękują Bogu, że mnie przysłał, i bardzo proszą o zdrowie dla mnie”.

„No, ale że jestem chłopcem, to zaczęła się między nami nawiązywać taka jakaś męska więź. Nie wiem dokładnie, jak to jest, ale jak mama krzyczy na tatę, to ja ją mimowolnie za karę kopię i ona przestaje. Nie lubię, jak krzyczy na tatę, bo tata się stara bardzo, a mamie buzują jakieś hormony i się czasem dziwnie zachowuje”.

Podsumowując, obie narracje, choć różniące się pod względem treści i struktury, pokazują, że kobiety w ciąży skłonne są układać swoje myśli, fantazje, oczekiwania wobec mającego się narodzić dziecka w spójne opowieści, co stanowi ważny element mentalnego przygotowywania się do roli matki.

IZABELA GRZANKOWSKA
MAŁGORZATA A. BASIŃSKA

Instytut Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Institute of Psychology Kazimierz Wielki University
Bydgoszcz
e-mail: izabela.grzankowska@gmail.com; mbasinska@ukw.edu.pl

Pozycja wśród rodzeństwa a obraz psychologiczny dzieci badanych Testem Rysunku Rodziny

Family birth order position and psychological representation of the children assessed by Draw-a-Family Test

Abstract. One of the ways of presenting children's experiences connected with their family environment is projection in drawing. The aim of this research has been to identify differences in children's psychological profiles according to their position in the family birth order.

Children, including 179 girls (54%) and 151 boys (46%), have been surveyed using the Test of Projection Drawing, modified by Maria Braun-Galkowska, with the topic "Family". Only 295 drawings have been analyzed, excluding drawings of middle children and twins.

The results show differences, conditioned by the family birth order and by the child's sex, in the children's psychological profiles in some aspects of personality.

Key words: family birth order position, Draw-a-Family-Test

Słowa kluczowe: kolejność urodzenia, Test Rysunku Rodziny

WPROWADZENIE

Znaczenie pozycji wśród rodzeństwa jako istotnego czynnika w rozwoju jednostki jest przedmiotem badań psychologów na świecie od połowy XX wieku. Prekursorem tej myśli był w pierwszej połowie stulecia Alfred Adler (Adler, 1986; Capodiecchi, 2006). W późniejszych badaniach podejmowano próby pokazania związków pozycji zajmowanej wśród rodzeństwa z różnymi aspektami funkcjonowania psychologicznego jednostki, a ich rezultaty często nie były jednoznaczne (Alaphilippe i in., 1995; Travis, Kohli, 1995; Whirth, Wolf, 1994).

Pozycja wśród rodzeństwa wynika bezpośrednio ze struktury rodziny. Sposób funkcjonowania jednostki w rodzinie wydaje się z nią związany. Uzyskanie subiektywnego obra-

zu relacji rodzinnych w ujęciu badanego jest możliwe w badaniu Testem Rysunku Rodziny. Pozwala on wyrazić jego indywidualny świat w kontekście rodzinnym (Braun-Galkowska, 2007; Cermet-Carroy, 2005; Wallon i wsp., 1993) i stanowi źródło wiedzy o nim samym oraz o relacjach rodzinnych z perspektywy subiektywnych przeżyć badanego.

STRUKTURA RODZINY A CECHY PSYCHICZNE JEDNOSTKI

Zewnętrzne okoliczności wynikające z szerszych warunków społecznych, kulturowych, ekonomicznych i historycznych wywierają wpływ na rodzinę, kształtując jej życie na różnych etapach w odmienny sposób (Tyszkowa,

2002). Przemiany wewnętrzne, którym ulega rodzina w trakcie swojego istnienia, są związane z dynamiką relacji najpierw między małżonkami i ich rozwojem w różnych sferach życia, a z biegiem czasu także z obecnością przychodzących na świat dzieci. Współcześnie obserwowane zmiany w strukturze rodziny wynikają ze wzrostu liczby rodzin z jednym lub dwojgiem dzieci, a zmniejszeniem liczby rodzin wielodzietnych (Kluzowa, 2005).

Dziecko w momencie przyjścia na świat zajmuje w rodzinie indywidualną pozycję określoną zarówno przez wewnętrzne, jak i zewnętrzne warunki, które kształtują się także zależnie od jego płci, stanu fizycznego i zmieniającego się wieku (Porębska, 1993). Kolejno rodzące się dzieci tworzą relacje z rodzeństwem, które należą do najdłuższej trwających w ciągu życia, a w dzieciństwie istotnie kształtują atmosferę rodziny (Bee, 2004). Każda zmiana w strukturze rodziny związana z dołączeniem do niej nowego członka, jak również z jego odejściem, wpływa na funkcjonowanie życia rodzinnego (Ryś, 2004) i na każdą osobę indywidualnie.

Preferowaną współcześnie w kulturze zachodniej formą rodziny jest rodzina jednopokoleniowa składająca się z rodziców i dwójki lub jednego dziecka (Tyszka, 2005). W tak małej rodzinie częściej występuje zagrożenie nadmiernej koncentracji na dziecku, co stanowi niekorzystne warunki dla jego prawidłowego rozwoju (Turowska, 1987). Wiadomo jednak, że pozycja najstarszego lub najmłodszego dziecka w dużej, wielodzietnej rodzinie również może nieść zagrożenia, ale całkiem innej natury (Hurlock, 1960; Ziemska, 1975).

Aktualne badania wskazują na istnienie stereotypów społecznych dotyczących pozycji wśród rodzeństwa i potwierdzają niektóre z nich (Herrera i in., 2003). Okazuje się, że dzieci urodzone jako pierwsze w rodzinie częściej zajmują w dorosłości znaczące stanowiska polityczne (Newman i in., 1995), a pozycja wśród rodzeństwa różnicuje wybór drogi zawodowej w dorosłości (Bohmer, Sitton, 1993). Osiągnięcia akademickie okazują się niepowiązane z porządkiem urodzenia w ro-

dzinach badanych studentów (Travis, Kohli, 1995), a aspiracje zawodowe są tylko pośrednio z nim związane. Zależą też bardziej od wzorców zawodowych zachowań rodziców lub poziomu realizmu stawianych sobie celów zawodowych (Majoribanks, 1993), co wskazuje na wieloczynnikowe zależności w funkcjonowaniu dzieci w rodzinie.

Wyniki badań dotyczące związku pozycji wśród rodzeństwa z osiągnięciami w sferze poznawczej (Alaphilippe i in., 1995; Travis, Kohli, 1995; Whirth, Wolf, 1994) wskazują zarówno na istnienie zależności, jak i na brak powiązań zdolności intelektualnych z pozycją wśród rodzeństwa. Badania nad tendencjami agresywnymi u małych dzieci pokazały natomiast ich zależność nie tylko od pozycji wśród rodzeństwa, ale także od wieku badanych (Martin, Ross, 1995).

Specyficzna sytuacja rodzinna jedynaków sugeruje możliwą odmienność kształtujących się u nich cech w porównaniu do dzieci posiadających rodzeństwo (Rembowski, 1975; Richardson, Richardson, 1999; Turowska, 1987). Są jednak liczne badania, które jej nie potwierdzają (Połomski, 2002; Tyszkowa, 1984). Wyniki uzyskane przez jedynaków okazały się porównywalne z wynikami innych grup dzieci dotyczącymi większości aspektów psychologicznych badanych przez Toniego Falbo i Denise F. Polit (1987). Okazało się, że jedynacy przewyższają osoby posiadające rodzeństwo tylko w zakresie motywacji do osiągnięć i poziomu osobistego przystosowania. W zakresie funkcjonowania społecznego wśród rówieśników oraz w relacji z rodzicami jedynacy również nie odróżniali się od dzieci z liczniejszych rodzin (Poraj, 1988). W badaniach Piotra Połomskiego (2007) także poziom przystosowania społecznego jedynaków i ich rówieśników posiadających rodzeństwo okazał się podobny.

W dotychczasowych badaniach obraz zależności pomiędzy pozycją w rodzinie a kształtującymi się cechami psychologicznego funkcjonowania jednostki wskazuje na ich złożony charakter (Grzankowska, Basińska, 2010). Są to zagadnienia interesujące, wciąż wymagające dalszych badań.

CEL BADAŃ I PYTANIE BADAWCZE

Celem przeprowadzonych badań było określenie różnic w sposobie funkcjonowania psychologicznego, który prezentują dzieci ze względu na ich pozycję wśród rodzeństwa.

Sformułowano następujące pytanie badawcze:

Czy występują różnice w sposobie psychologicznego funkcjonowania dziewcząt i chłopców ze względu na ich pozycję wśród rodzeństwa:

- dotyczące poziomu akceptacji sytuacji rodzinnej?
- dotyczące poziomu zdolności do zachowań społecznych?
- dotyczące poziomu tendencji do nadmiernej koncentracji na sobie?
- dotyczące natężenia skłonności do regresji?

Postawiono jednocześnie hipotezę

H: Występują różnice w sposobie psychologicznego funkcjonowania dziewczynek (H1) i chłopców (H2) ze względu na ich pozycję wśród rodzeństwa w poniższych aspektach:

- a) dotyczące poziomu akceptacji sytuacji rodzinnej;
- b) dotyczące poziomu zdolności do zachowań społecznych;
- c) dotyczące poziomu tendencji do nadmiernej koncentracji na sobie;
- d) dotyczące natężenia skłonności do regresji.

OPIS GRUPY BADANEJ

Przebadano 330 dzieci w wieku od 7 do 13 lat, w tym 179 (54%) dziewcząt i 151 (46%) chłopców. Do analiz włączono łącznie 295 dzieci, tj. grupę najstarszych, najmłodszych i jedynych. Wykluczono z analiz wyniki badań dzieci środkowych wśród rodzeństwa i bliźniaków ze względu na zbyt małą liczebność tych grup. W grupach zróżnicowanych ze względu na płeć i wiek rozkład ze względu na zajmowaną pozycję wśród rodzeństwa był podobny. Rodzeństwo w rodzinach dzieci najstarszych liczyło od 1 do 5 osób, a w rodzinach dzieci najmłodszych wśród rodzeństwa – od 1 do 6 osób (tabela 1).

METODA BADAŃ

W badaniach indywidualnych przeprowadzonych za zgodą rodziców i badanych dzieci zastosowano projekcyjną metodę Test Rysunku Rodziny (TRR) w adaptacji Marii Braun-Gałkowskiej (1985). Metoda ta obejmuje rysunek dziecka na temat „Rodzina”, obserwację wykonania rysunku oraz ustrukturuowaną rozmowę o rysunku bezpośrednio po zakończeniu rysowania przez badanego. TRR jest metodą projekcyjną, dostarcza bardzo wielu informacji o relacjach rodzinnych, motywach uświadomionych i nieświadomych, o różnych sposobach radzenia sobie badanego z sytuacjami

Tabela 1. Tabela licznosci ze względu na pozycję wśród rodzeństwa dzieci zakwalifikowanych do analiz

Pozycja wśród rodzeństwa	Ogół		Dziewczęta		Chłopcy	
	N	%	N	%	N	%
Najstarsze (1)	94	31.86	52	32.30	42	31.34
Najmłodsze (3)	141	47.80	78	48.45	63	47.01
Jedynak (4)	60	20.34	31	19.25	29	21.64
Razem	295	100.00	161	100.00	134	100.00
	M	SD	M	SD	M	SD
Wiek	9.973	1.468	9.826	1.443	10.149	1.484

trudnymi w kontekście rodzinnym (Braun-Gałkowska, 2007).

Na potrzeby weryfikacji hipotez wybrano i przeanalizowano osiem wskaźników (tabela 2) wyodrębnionych przez autorów Testu Rysunku Rodziny (Braun-Gałkowska, 1985), które charakteryzują różne aspekty psychologicznego funkcjonowania badanych¹.

Rysunki były oceniane pod względem występowania lub braku wybranych wskaźników (tabela 2). Odnoszą się one do pytania badawczego tej pracy i dotyczą: akceptacji sytuacji rodzinnej, zdolności do zachowań prospołecznych, tendencji do nadmiernej koncentracji na sobie oraz skłonności do regresji.

Wymienione cechy rysunku wyodrębniono na podstawie badań autorki polskiej adaptacji Testu Rysunku Rodziny (Braun-Gałkowska, 1985) oraz wyników późniejszych

badń (Cermet-Carroy 2000; Braun-Gałkowska, 2004a, 2007). Autorzy wymienionych badań wykonanych przy zastosowaniu zarówno testów kwestionariuszowych, wskaźników klinicznych, jak i psychorysunku ustalili, że cechy graficzne rysunku i elementy ustrukturuwanej rozmowy o rysunku wskazują na określone aspekty psychologicznego funkcjonowania. Wnioskowanie w niniejszej pracy jest oparte na tak rozumianym znaczeniu cech rysunku, czyli analizowanych wskaźników.

Poszczególne wskaźniki wykorzystane w postępowaniu badawczym mają różną genezę, gdyż są związane z formalnym lub treściowym aspektem rysunku. Aspekty te stanowią zaś kolejne poziomy analizy elementów rysunku, wymagane przy stosowaniu testu zgodnie z założeniami metody:

Tabela 2. Wybrane wskaźniki TRR (Braun-Gałkowska, 1985, 2004a, 2007), które okazały się istotne w prezentowanych wynikach badań

Obszar funkcjonowania	Wybrany istotny wskaźnik	Zakres przyjmowanych wartości
Akceptacja sytuacji rodzinnej	– rysowanie rodziny realnej	0 – nie występuje 1 – występuje
Zdolność do zachowań prospołecznych	– pomijanie dłoni (nienarysowanie co najmniej jednej dłoni u którejś z rysowanych postaci)	0 – nie występuje 1 – występuje
Tendencja do nadmiernej koncentracji na sobie	– rysowanie siebie jako pierwszej postaci z kolei (kolejność rysowania postaci); – graficzna waloryzacja siebie na rysunku (tzn. poprzez zastosowane elementy graficzne, takie jak: centralne ulokowanie postaci, bogactwo szczegółów w rysunku postaci, znaczna wielkość postaci w stosunku do pozostałych, większa dokładność w rysunku danej postaci, zwrócenie się innych postaci na rysunku w jej stronę itd.); – waloryzacja słowna samego siebie (tzn. wypowiedzi wskazujące na nadmierną koncentrację na sobie, np. „jestem najgrzeczniejszy, najbardziej lubiany, wszyscy się mną opiekują, zajmują, chcą ze mną spędzać czas, jestem najważniejszy w rodzinie” itd.)	0 – nie występuje 1 – występuje (zsumowano występujące wskaźniki – w liczbie od 0 do 3)
Skłonność do regresji	– umieszczenie siebie z lewej strony kartki ; – wypowiedzi wskazujące na chęć bycia młodszą/ym – rysowanie siebie jako młodszego	0 – nie występuje 1 – występuje (zsumowano występujące wskaźniki)

1. Pierwszym poziomem interpretacji według Marii Braun-Gałkowskiej (1993, 2007) jest **aspekt formalny rysunku**, na który składają się: poziom wykonania rysunku w odniesieniu do wieku, typ rysunku, elementy graficzne, symbolika barw oraz symbolika przestrzeni.
2. Kolejny poziom analizy, jak proponuje autorka adaptacji, stanowi **aspekt treściowy rysunku**, czyli typ rodziny (realna, symboliczna, przyszła, obca, rozszerzona) oraz elementy rysunku, które pozwalają określić rodzaj relacji badanego z osobami znaczącymi w rodzinie oraz jego indywidualne cechy osobowości (Braun-Gałkowska, 1993, 2007).

WYNIKI BADAŃ

Analizę wyników przeprowadzono oddzielnie w grupie dziewcząt (H1) i chłopców (H2) ze względu na rozwojowe zróżnicowanie w zakresie zarówno dynamiki, jak i specyfiki funkcjonowania emocjonalnego dziewcząt i chłopców w wieku od 7 do 13 lat. Uzyskane wyniki przedstawione są na wykresach, a opis uwzględnia najbardziej znaczące i odmienne wyniki uzyskane przez badanych.

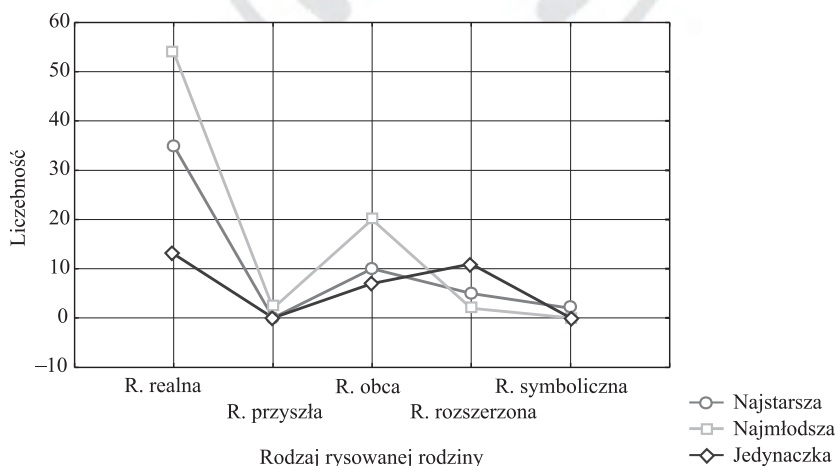
W grupie dziewcząt stwierdzono istotne statystycznie różnice w wynikach Testu

Rysunku Rodziny, co może świadczyć o odmiennym sposobie psychologicznego funkcjonowania ze względu na pozycję wśród rodzeństwa zgodnie z postawionymi hipotezami w odniesieniu do wskaźników świadczących o: 1) akceptacji sytuacji rodzinnej; 2) zdolności podejmowania zachowań społecznych; 3) tendencji do nadmiernej koncentracji na sobie; 4) skłonności do regresji.

Testowanie hipotezy **H1a** – zakładającej, iż pozycja wśród rodzeństwa implikuje różnice w poziomie akceptacji własnej sytuacji rodzinnej – opierało się na analizie treściowego wskaźnika, jakim jest rodzaj rysowanej rodziny (aspekt treściowy). Jedyńaczki najrzadziej spośród badanych grup dziewczynek rysują swoją realną rodzinę, a dziewczynki najmłodsze najczęściej ($ch^2 = 31.350$; $p = 0.0001$) (wykres 1).

Testowanie hipotezy **H1b** – zakładającej, iż pozycja wśród rodzeństwa implikuje różnice w poziomie zdolności do zachowań prospołecznych – opierało się na analizie wskaźnika graficznego (aspekt formalny). Najczęściej spośród badanych grup dziewczynek dłonie rysują wszystkim postaciom dzieci najmłodsze wśród rodzeństwa, natomiast w rysunkach jedynaczek dłonie występują najrzadziej ($ch^2 = 10.511$; $p = .0052$) (wykres 2).

Testowanie hipotezy **H1c** – zakładającej, iż pozycja wśród rodzeństwa implikuje różni-



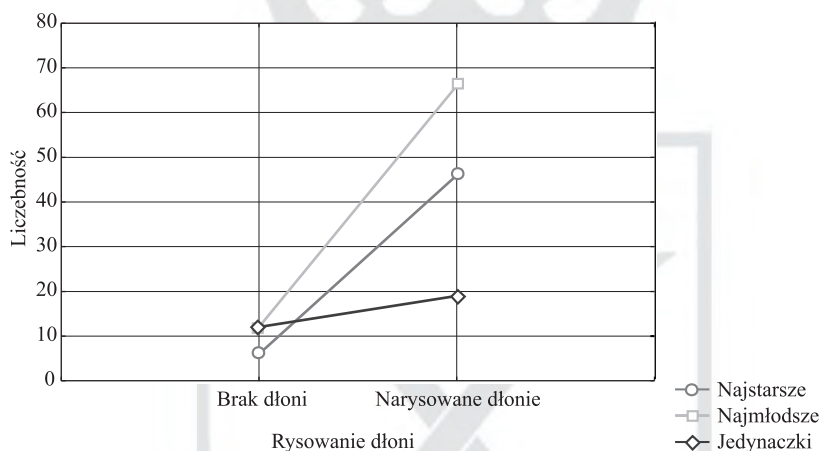
Wykres 1. Kolejność urodzenia a rodzaj rysowanej rodziny w grupie dziewcząt

ce w poziomie tendencji do nadmiernej koncentracji na sobie – opierało się na analizie liczby wskaźników (rysowanie siebie jako pierwszej postaci na rysunku) przy jednoczesnym uwzględnieniu ich dwu rodzajów, tj. zarówno formalnego (graficzna waloryzacja siebie), jak i treściowego (waloryzacja słowna samego siebie).

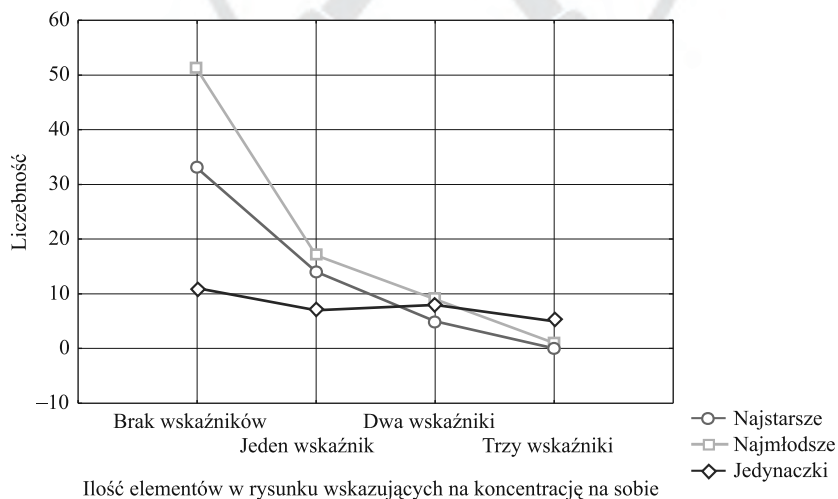
Brak wskaźników mówiących o koncentracji na sobie samej występuje najczęściej w grupie dziewczynek najmłodszych wśród

rodzeństwa, natomiast występowanie takich wskaźników w różnej liczbie nie zależy od pozycji wśród rodzeństwa ($\chi^2 = 24.195$; $p = .0005$) (wykres 3).

Rysowanie siebie jako pierwszej występuje w grupie dziewcząt z podobną częstotliwością, niezależnie od pozycji wśród rodzeństwa; natomiast najmłodsze dziewczynki najczęściej rysują siebie w dalszej kolejności ($\chi^2 = 13.086$; $p = .001$) (wykres 4).



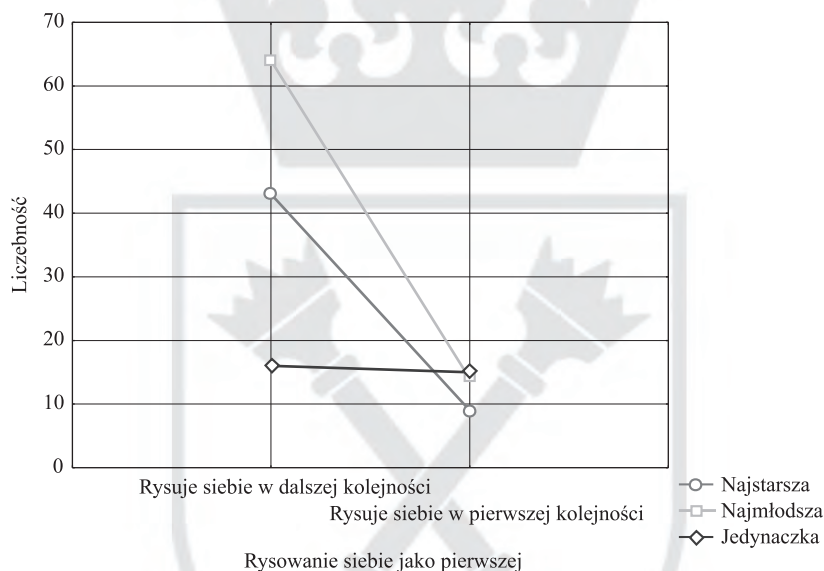
Wykres 2. Pozycja wśród rodzeństwa a rysowanie dłoni w grupie dziewcząt



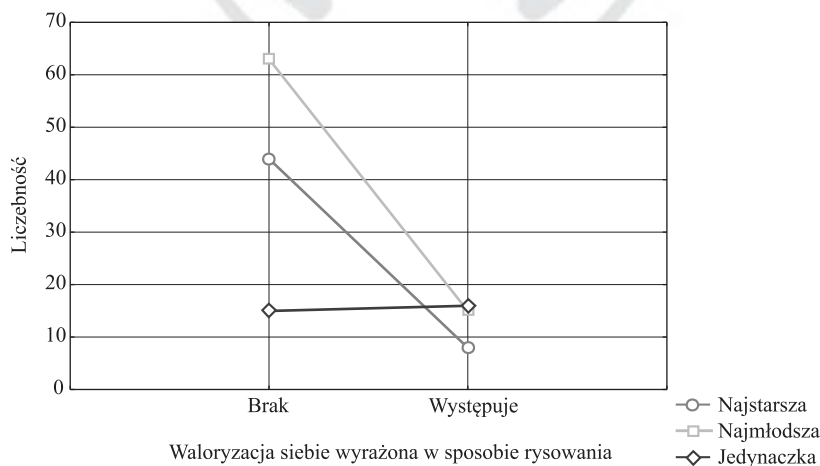
Wykres 3. Kolejność urodzenia a koncentracja na sobie w grupie dziewcząt

Pozycja wśród rodzeństwa różnicuje brak waloryzacji siebie na rysunku rodziny, gdyż elementy graficzne wskazujące na pozytywne wyróżnienie postaci (opis cech graficznych w tabeli 2) są nieobecne najczęściej na rysunkach dziewczynek najmłodszych i bardzo często nie ma ich na rysunkach dziewczynek najstarszych wśród rodzeństwa, co oznacza, że większość z nich nie waloryzuje swojej postaci graficznie ($\chi^2 = 15.942$; $p = .0004$) (wykres 5).

Testowanie hipotezy **H1d** – zakładającej, iż pozycja wśród rodzeństwa implikuje różnice w natężeniu skłonności do regresji – opierało się na analizie treściowego wskaźnika (wypowiedzi wskazujące na chęć bycia młodszą) oraz wskaźników graficznych i formalnych (rysowanie siebie jako młodszego oraz umieszczenie siebie z lewej strony kartki). Pozycja wśród rodzeństwa różnicuje brak wypowiedzi wskazujących na chęć bycia młodszą niż aktualnie; takich wypowiedzi nie ma najczęściej w grupie



Wykres 4. Kolejność urodzenia a rysowanie siebie w pierwszej kolejności w grupie dziewcząt



Wykres 5. Kolejność urodzenia a waloryzacja siebie w sposobie rysowania w grupie dziewcząt

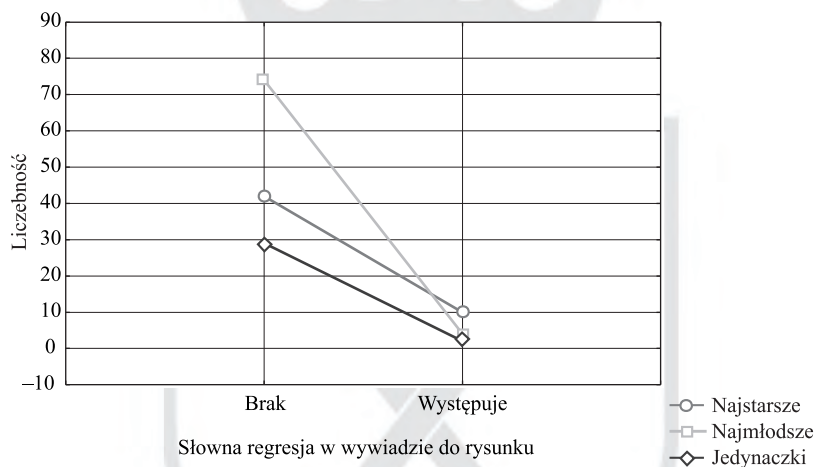
dziewczynek najmłodszych wśród rodzeństwa ($ch^2 = 7.454$; $p = .024$) (wykres 6).

Dziewczynki najmłodsze wśród rodzeństwa najczęściej podczas rysowania umieszczają siebie z lewej strony kartki ($ch^2 = 6.487$; $p = .039$), a jedynaczki rysują siebie z lewej strony kartki istotnie rzadziej w porównaniu do pozostałych badanych grup dziewczynek (wykres 7).

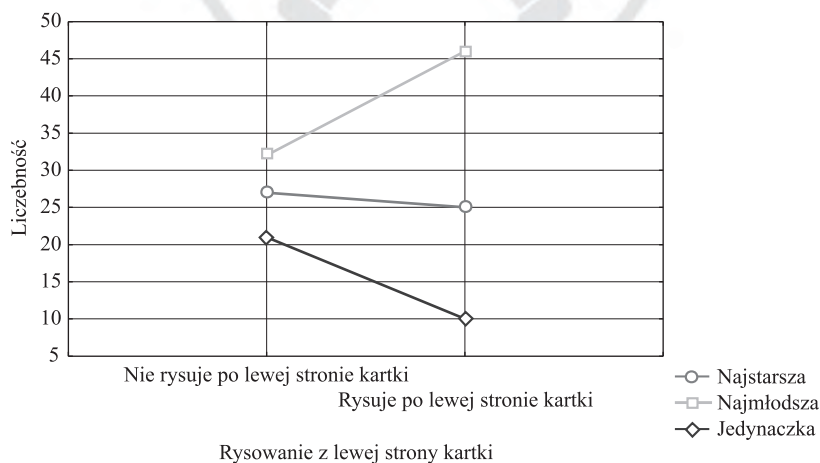
W grupie chłopców badania ujawniły następujące istotne statystycznie różnice w wynikach Testu Rysunku Rodziny, które mogą wskazywać na odmienny sposób ich psycho-

logicznego funkcjonowania ze względu na pozycję wśród rodzeństwa.

Testowanie hipotezy **H2c** – zakładającej, iż pozycja wśród rodzeństwa implikuje różnice w poziomie tendencji do nadmiernej koncentracji na sobie – opierało się na analizie wskaźników graficznych (rysowanie siebie jako pierwszej postaci na rysunku) przy jednoczesnym uwzględnieniu ich dwu rodzajów, tj. zarówno formalnego (graficzna dewaloryzacja siebie), jak i treściowego (waloryzacja słowna samego siebie).



Wykres 6. Kolejność urodzenia a słowna regresja w grupie dziewcząt



Wykres 7. Kolejność urodzenia a stronność rysunku w grupie dziewcząt

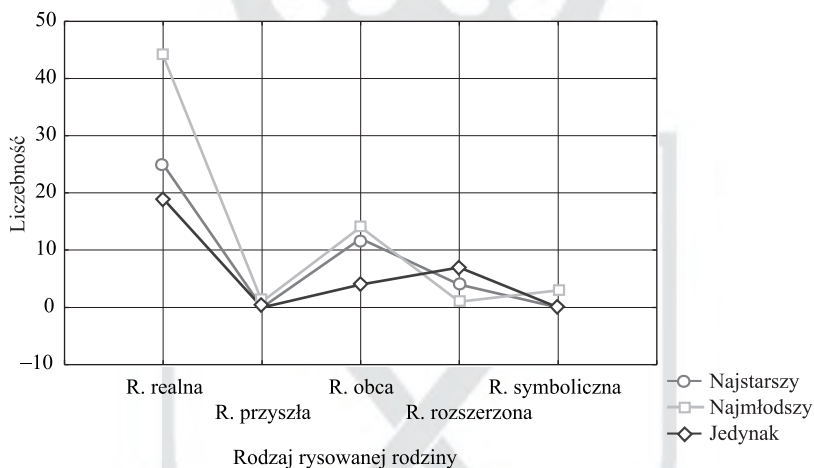
Stwierdzono, iż najmłodszy w rodzinie chłopcy najczęściej spośród wszystkich badanych grup chłopców rysują swoją realną rodzinę ($\chi^2 = 17.578$; $p = .025$) (wykres 8).

Najmłodszy chłopcy spośród rodzeństwa częściej spośród badanych grup chłopców rysują siebie w podobny sposób jak inne osoby na rysunku ($\chi^2 = 7.410$; $p = .025$) (wykres 9).

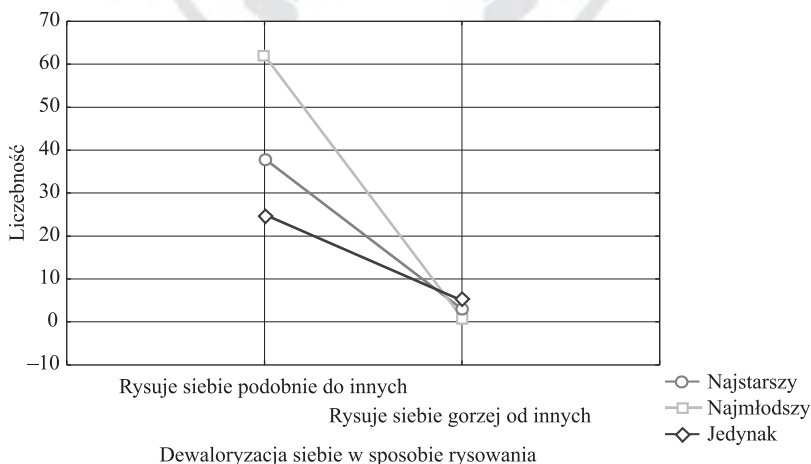
Najmłodszy wśród rodzeństwa chłopcy podczas wywiadu do rysunku najczęściej nie wy-

powiadali się o sobie w sposób wskazujący na nadmierną koncentrację na sobie ($\chi^2 = 7.032$; $p = .030$) (wykres 10).

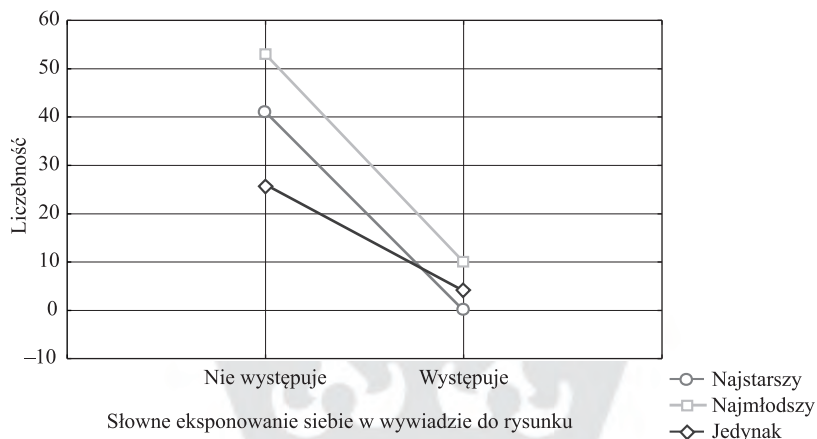
Wyniki przeprowadzonych badań wskazują więc na istnienie różnic w zakresie niektórych cech formalnych i treściowych rysunku rodziny, co może świadczyć o odmienności w sposobie psychologicznego funkcjonowania dziewcząt i chłopców ze względu na pozycję zajmowaną wśród rodzeństwa.



Wykres 8. Kolejność urodzenia a rodzaj rysowanej rodziny w grupie chłopców



Wykres 9. Kolejność urodzenia a słowne eksponowanie siebie w grupie chłopców



Wykres 10. Kolejność urodzenia a rysunkowa dewaloryzacja siebie w grupie chłopców

DYSKUSJA

Konieczność wykluczenia z analiz grup dzieci „środkowych” i bliźniaczych z powodu ich małej liczebności zubaża obraz uzyskany w badaniach. Nierównowaga ta ujawniła się, gdyż badani zostali wyłonieni z populacji na zasadzie dostępności. Potwierdza to obserwowaną już wcześniej tendencję do zmniejszania się liczebności dzieci w rodzinach i zmian w strukturze współczesnej rodziny (Tyszyńska, 2005). Zaobserwowane w badaniach różnice w zakresie niektórych cech rysunku rodziny mogą wskazywać na istnienie różnic w psychologicznym funkcjonowaniu badanych dzieci ze względu na płeć w odniesieniu do pozycji wśród rodzeństwa w rodzinie pochodzenia. W grupie dziewcząt zaobserwowano różnice w zakresie kilku występujących w rysunku rodziny wskaźników, które mogą odzwierciedlać odmienną w sposobie psychologicznego funkcjonowania badanych ze względu na pozycję wśród rodzeństwa. Wyniki badanych chłopców ukazują mniej istotnych statystycznie cech rysunku zróżnicowanych ze względu na pozycję w rodzinie, co może świadczyć o mniejszym zróżnicowaniu w ich psychologicznym funkcjonowaniu z tego powodu.

Wskaźnikiem pozwalającym na weryfikację postawionej hipotezy jest sposób przedsta-

wienia rodziny. Rysowanie rodziny innej niż realna jest wskaźnikiem traktowanym przez autorów TRR jako wyraz niezadowolenia lub lęku związanego z aktualną sytuacją rodzinną. Może być też prezentacją obrazu życzeniowego – „poprawionego modelu” rodziny rzeczywistej (Braun-Gałkowska, 1985; 2007). Rysowanie rodziny realnej natomiast może być traktowane jako wskaźnik zadowolenia z aktualnej sytuacji rodzinnej (Braun-Gałkowska, 1985), ale też jako wyraz ostrożności w ujawnianiu konfliktów przeżywanych w rodzinie (Braun-Gałkowska, 2007). Ten wskaźnik odróżnia grupy badanych dziewcząt i chłopców wyróżnione ze względu na pozycję wśród rodzeństwa.

Najmłodsze w rodzinie dzieci, zarówno dziewczynki, jak i chłopcy, najczęściej spośród badanych grup rysują rodzinę realną. Można więc sądzić, że wyrażają wyższy poziom zadowolenia z aktualnej sytuacji rodzinnej, a także mniejszy krytycyzm wobec niej niż dzieci na innych pozycjach wśród rodzeństwa. Wydaje się to zgodne z innymi badaniami, w których dzieci posiadające rodzeństwo wykazały silniejsze poczucie przynależności do rodziny niż jedynacy (Turowska, 1987). Akceptacja wyrażona wobec sytuacji rodzinnej przez dzieci jest wyrazem subiektywnie przeżywanej sytuacji rodzinnej, na co oczywiście

ma wpływ wiele innych czynników poza pozycją w rodzinie, których w tych badaniach nie kontrolowano.

W prezentowanych badaniach jedynaczki najrzadziej rysują rodzinę realną, więc prezentują prawdopodobnie niższy poziom zadowolenia ze swojej sytuacji rodzinnej w porównaniu do dziewczynek najstarszych i najmłodszych wśród rodzeństwa. Czy przyczyną ich niezadowolenia jest właśnie brak rodzeństwa? We wcześniejszych badaniach jedynaczek dziewczynki te częściej niż ich rówieśniczki posiadające rodzeństwo deklarowały poczucie osamotnienia (Litwińska, 2010). Do potwierdzenia takiego wniosku konieczna byłaby jakościowa analiza zmian wprowadzonych przez dziewczynki w rysunku rodziny zmyślonej w stosunku do rodziny realnej, których w prezentowanych badaniach nie wykonano. Powód mniejszego zadowolenia może być także inny. W rodzinach posiadających dziecko jedyne można mówić o bardziej demokratycznych postawach wychowawczych rodziców (Turowska, 1987), co sprzyja bardziej otwartej komunikacji interpersonalnej. Ułatwia to jedynaczkom sygnalizowanie niezadowolenia lub krytyki w stosunku do rodziny, co może być wyrażone w odmiennym – życzeniowym jej przedstawieniu. Piotr Połomski (2007) nie stwierdza jednak różnic w komunikacji wewnątrzrodzinnej w zależności od liczby dzieci w rodzinie. Sygnalizowane niezadowolenie może też wynikać z pełniejszego uświadomienia sobie trudności rodzinnych przez dziewczynki jedynaczki, gdyż w ich rodzinach dziecko wcześniej jest włączane w problemy świata dorosłych (Richardson, Richardson, 1999). Ich więc z rodzicami lub z jednym z nich często powoduje zatarcie granic podsystemów rodzinnych, w odróżnieniu od rodzin, gdzie podsystem dzieci tworzy kilka osób i łatwiej zachować jego odrębność od świata dorosłych (Field, 1996). Zyskiwana przy tej okazji świadomość przeżywanych przez rodziców trudności i mniej idealny obraz ich samych może powodować niższy poziom akceptacji rodziny u jedynaczek. Jest też prawdopodobne, że właśnie z tego powodu dzieci najmłodsze wśród rodzeństwa nie

ujawniają krytycznego stosunku do rodziny w tak dużym stopniu. Ich dystans do świata rodziców, który tworzą przez więzi ze starszym rodzeństwem, pozwala na pozostawanie w kręgu dziecięcych spraw i zachowanie bardziej idealnego obrazu rodziny.

Hipoteza o różnicach w poziomie akceptacji sytuacji rodzinnej w zależności od pozycji wśród rodzeństwa zajmowanej przez dzieci została więc potwierdzona przez główny wskaźnik dotyczący tego aspektu ustalony przez autorów testu (Braun-Gałkowska, 1995; 2007). Różnice ujawnione w tym zakresie przez badanych wydają się nie tylko uzależnione od pozycji wśród rodzeństwa, ale także pośrednio – od wielu złożonych czynników wymagających szerszego wyjaśnienia.

Wskaźnikiem dotyczącym zróżnicowania poziomu zdolności do zachowań prospołecznych jest rysowanie dłoni postaciom na rysunku. Okazało się, że istotnie różnicuje on grupy dziewczynek reprezentujące poszczególne pozycje wśród rodzeństwa. Jest to przez autorów testu traktowane jako wyraz gotowości do kontaktów interpersonalnych i otwartości społecznej. Brak dłoni na rysunku poszczególnych postaci wskazuje natomiast na tendencje przeciwne i może być sygnałem trudności w kontaktach społecznych (Braun-Gałkowska, 2004a; Wallon i in., 1993). Rysowanie dłoni postaci najczęściej przez dziewczynki najmłodsze wskazuje więc na ich większą swobodę w podejmowaniu kontaktów z ludźmi i większą gotowość do nawiązywania relacji z innymi. Może również wskazywać na ich większe kompetencje społeczne lub mniejsze zahamowanie w relacjach. Swoboda ta może być związana z doświadczaniem od pierwszych chwil życia większej liczby relacji w rodzinie, niż tego doświadczają dzieci pierwotne i jedyne (Richardson, Richardson, 1999). Wyjaśnia to częściowo kolejny element odróżniający dziewczynki najmłodsze od pozostałych badanych, czyli poziom tendencji do koncentracji na swojej osobie.

Ogólna liczba wskaźników koncentracji na własnej osobie, czyli rysowanie siebie jako pierwszej postaci z kolei, graficzna i słowna waloryzacja siebie, jest na rysunkach dziew-

czynek najmłodszych znacznie mniejsza niż u innych. W myśl autorów TRR może to oznaczać mniejszą skłonność do egocentryzmu i większe nastawienie na innych (Braun-Gałkowska, 1985; 2007). Może też skutkować otwartością oraz gotowością do uczestniczenia w życiu społecznym (Braun-Gałkowska, 2004, 2007; Wallon i in., 1993). Nastawienie na innych i niewielkie tendencje do ukierunkowania na siebie wydają się wartością i oznaką dojrzałości. Jednak, gdy są nadmierne, mogą także zagrażać harmonijnemu rozwojowi osobowości, a w tym procesie poczucie własnej wartości jest bardzo istotnym czynnikiem (Jundziłł, 2000). To, że najmłodsze wśród rodzeństwa dziewczynki najczęściej spośród badanych rysują postać własnej osoby, w dalszej kolejności można jednak również rozpoznać jako przejaw ich większej empatii w stosunku do innych (Braun-Gałkowska, 1985, 2007; Gasiułowa, 1993). Wydaje się to ważnym zaskoncentrowaniem w ich sposobie funkcjonowania. W powiązaniu z dużą otwartością i małą koncentracją na sobie może wskazywać na potencjalnie wysoki poziom kompetencji społecznych w tej grupie. Tak korzystny układ cech dziecka skłania do poszukiwania czynników psychospołecznych w rodzinie, które przyczyniły się do ich ukształtowania. Wyodrębnienie takich mogłoby posłużyć jako cenna wskazówka wspomaganie rozwoju. Warto więc na tym skoncentrować kolejne poszukiwania badawcze.

Pośród trzech wskaźników tendencji do nadmiernego koncentrowania się na sobie, wymienianych przez autorów TRR i ujętych w prezentowanych badaniach, tylko w zakresie dwóch ujawniły się znaczne różnice w grupie chłopców. Od innych grup badanych odróżnia częstość rysowania siebie jako postaci podobnej do innych oraz waloryzacja słowna samego siebie. Najmłodszy wśród rodzeństwa chłopcy najczęściej rysują siebie podobnie do innych postaci na rysunku, czyli nie rysują postaci swojej osoby ani ładniej, ani gorzej od postaci innych osób. Taki sposób prezentowania postaci wskazuje wg autorów TRR na spostrzeganie siebie wśród innych osób w rodzinie jako równie ważnego, wartościowego i uznawanego, a jednocześnie bez specjalnych

oczekiwań lub przywilejów (Braun-Gałkowska, 1985, 2004, 2004a). W wypowiedziach najmłodszych chłopców wskaźniki związane z potrzebą skupiania uwagi otoczenia na własnej osobie również są najrzadziej obecne. Wydaje się więc, że tak jak i najmłodsze dziewczynki, chłopcy najmłodszy wśród rodzeństwa nie prezentują potrzeby uprzywilejowanego traktowania, są zadowoleni ze swojej sytuacji, co, jak się wydaje, potwierdza przedstawiony wcześniej najwyższy wśród badanych chłopców poziom akceptacji rodziny realnej.

Zadowolenie z własnej sytuacji rodzinnej może się ujawniać również pośrednio poprzez wskaźniki tendencji do regresji w funkcjonowaniu dzieci. Dwa spośród trzech wskaźników regresji odróżniają dziewczynki najmłodsze wśród rodzeństwa od pozostałych. Pierwszym jest deklarowana niechęć do bycia młodszą. Oznacza ona według autorów testu świadomie wyrażony sygnał akceptacji aktualnych okoliczności życiowych (Braun-Gałkowska, 1985, 2007). Może również wskazywać na dostrzeganie atrakcyjności perspektywy przyszłej (Zazzo, 1974), która dziecku najmłodszemu może się wydawać niezbyt odległa ze względu na obserwację przeżyte starszego rodzeństwa.

W przeżyciach dziewczynek najmłodszych wśród rodzeństwa ze świadomą niechęcią do bycia młodszą konkuruje mniej świadome ukierunkowanie na realizowanie potrzeb o charakterze regresywnym. Wskazuje na to według autorów TRR umieszczenie rysunku z lewej strony kartki obecnej najczęściej w rysunkach dziewcząt najmłodszych wśród rodzeństwa. Jest to równocześnie sygnał skłonności do zajęcia się sobą, chęci przyjęcia postawy „obserwatora” oraz introwersji autora rysunku (Braun-Gałkowska, 2007). Może wskazywać także na silne przywiązanie do matki, poszukiwanie u niej ciepła i poczucia bezpieczeństwa (Cermet-Carroy, 2005). Stąd wniosek, że pozycja najmłodszej wśród rodzeństwa dziewczynki może utrwalać chęć pozostawania zależną od matki, poszukiwania bezpieczeństwa w jej bliskości oraz skupienia się na sobie i unikania nadmiernych wymagań otoczenia. Być może w stosunku

do najmłodszych dzieci postawy wychowawcze rodziców są nieco mniej rygorystyczne, a najmłodszy może czuć się wobec tego mniej zobowiązany do przestrzegania zasad. To, że nie ma kolejnego, młodszego od niego dziecka wymagającego uwagi, umacnia uprzywilejowaną relację najmłodszego potomka z rodzicami, a szczególnie z matką, i wobec tego przekonanie o konieczności pozostawiania pod jej opieką. Może utrwalac więc postawę zależności i zwalniać z podejmowania samodzielnych wyzwań (Richardson, Richardson, 1999). Wydaje się, że potwierdza to również społeczny stereotyp cech beztróskiego i swobodnego najmłodszego dziecka, które jest lub czuje się zwolnione z odpowiedzialności (Herrera i in., 2003).

Powstaje pytanie: dlaczego najmłodszy wśród rodzeństwa chłopcy nie prezentują takich tendencji? Czy sposób traktowania ich w rodzinie nie powoduje poczucia uprzywilejowania młodszego dziecka? Ze względu na wiek badanych prawdopodobne jest, iż potrzeba identyfikacji z wzorcem męskim dominuje nad dążeniem do zależności od matki u chłopców. Możliwe jest także, że właściwości psychobiologiczne związane z płcią sprawiają, że wpływ postaw rodziców jest inaczej przyjmowany przez chłopców i dziewczynki (Kaufmann, 2001). Również prawdopodobne jest funkcjonowanie różnych wzorców zależnych od płci wymagań kierowanych do dzieci. Trudno jednoznacznie określić uwarunkowania istniejących różnic.

Wyniki badań wskazują w grupie dziewcząt ponadto, że jeden ze wskaźników tego aspektu odróżnia jedynaczki wśród badanych grup dziewczynek. Właśnie one najrzadziej lokowały siebie z lewej strony kartki. Wskazuje to na niższy w porównaniu z innymi dziewczynkami poziom potrzeb o regresyjnym charakterze. Wydaje się, że jest to informacja sprzeczna ze stereotypem infantylnego i niezaradnego dziecka jedyne, chętnie czerpiącego korzyści z zależności i opieki (Herrera i in., 2003). Jedynaczki jawią się poprzez ten wskaźnik jako dojrzalsze i bardziej niezależne od innych badanych dziewczynek. Potwierdzają to wcześniejsze badania opisują-

ce dzieci jedyne w rodzinie jako chętnie podejmujące relacje partnerskie z dorosłymi niż dzieci z rodzin z większą liczbą rodzeństwa (Połomski, 2002). Otaczający jedyne dziecko dorośli chętnie traktują je poważnie, wcześniej włączają we własne sprawy i aktywność. Dlatego jedynakom nie towarzyszy chęć bycia młodszym, ale zadowolenie z własnej sytuacji. Pozostawanie w rodzinie na wyjątkowej pozycji sprzyja także zaspokojeniu potrzeby doznawania uwagi i opieki oraz innych potrzeb emocjonalnych, co stanowi źródło umocnienia dziecka (Oleś, 2002; Richardson, Richardson, 1999). Jednocześnie w kontakcie z dorosłymi wzmacniana jest raczej samodzielność i niezależność, które wspierają osiągnięcie dojrzałości i pokazują atrakcyjność dorosłości (Połomski, 2002). Analiza wyników wcześniejszych badań wskazuje na większy egocentryzm i egoizm jedynaków, ale również ich większą tendencję do dominowania i samodzielności (Zborowski, 1975). Wymieniony wskaźnik nie odróżnia chłopców jedynaków od pozostałych, co zdaje się wskazywać na mniejsze znaczenie pozycji zajmowanej wśród rodzeństwa dla zaspokojenia ich potrzeb emocjonalnych.

Ogólna liczba różnic związanych z pozycją wśród rodzeństwa w grupie chłopców jest mniejsza niż w grupie dziewcząt. Wydaje się, że wskazuje to na mniejsze znaczenie tego czynnika dla sposobu ich funkcjonowania w rodzinie, poza grupą najmłodszych wśród rodzeństwa. Być może sposób postępowania rodziców wobec pozostałych chłopców, czyli jedynych i najstarszych, jest bardziej jednolity. Wyniki sugerują też możliwy wpływ innych czynników na sposób funkcjonowania badanych grup dzieci. W prezentowanych badaniach nie kontrolowano między innymi wpływu zmiennej płci rodzeństwa badanych dzieci. Może być to istotny czynnik oddziałujący na ich funkcjonowanie w konkretnej sytuacji rodzinnej. Jest to bardzo ciekawy aspekt interakcji w rodzinie i w relacjach rodzeństwa.

Okazało się, że spośród bardzo wielu wyodrębnionych w TRR wskaźników opisujących sposób funkcjonowania badanych większość nie różnicuje dzieci zajmujących różne

pozycje wśród rodzeństwa. Jednak te, które ujawniały odmienną ich funkcjonowania, sugerują nowe hipotezy badawcze. Interesująco jawi się perspektywa kontynuacji badań w tym obszarze z uwzględnieniem czynników kulturowych i wychowawczych, społeczno-ekonomicznych oraz dodatkowych uwarunkowań, których dotychczas nie kontrolowano.

WNIOSKI

1. Analizowane wyniki wskazują na istnienie różnic w zakresie wskaźników TRR, co może świadczyć o zróżnicowaniu świata przeżyć dzieci badanych projekcyjnym Testem Rysunku Rodziny, w modyfikacji Marii Braun-Gałkowskiej, w zależności od pozycji wśród rodzeństwa.
2. Rysunki dziewczynek z porównywalnych ze względu na pozycję wśród rodzeństwa grup, tj. najstarszych, najmłodszych oraz jedynaczek, różnią się w zakresie występowania wskaźników akceptacji sytuacji rodzinnej, zdolności do zachowań prospołecznych, tendencji do nadmiernej koncentracji na sobie oraz skłonności do regresji, co może wskazywać na różnicę w ich funkcjonowaniu związaną z pozycją wśród rodzeństwa w tych obszarach.
3. Różnice w rysunkach chłopców są mniej liczne, co sugeruje mniejsze znaczenie pozycji wśród rodzeństwa dla ich psychologicznego funkcjonowania. Dotyczą głównie chłopców najmłodszych wśród rodzeństwa, których od pozostałych odróżnia wyższy poziom występowania wskaźników akceptacji sytuacji rodzinnej oraz mniejsze nasilenie tendencji do koncentracji na sobie.
4. Należy wziąć pod uwagę istnienie dodatkowych czynników zmniejszają-

cych znaczenie pozycji wśród rodzeństwa u chłopców i wzmacniających ją u dziewczynek. Mogą to być zmienne o charakterze kulturowo-wychowawczym. Zróżnicowanie ze względu na płeć nasuwa także skojarzenia z biologicznie uwarunkowaną odmiennością chłopców i dziewczynek, która w interakcji ze środowiskiem kształtuje odmiennie jego wpływy wychowawcze.

5. Istotną implikacją prezentowanych badań jest skierowanie uwagi na szeroki kontekst społeczno-kulturowy istotny dla rozwoju jednostki w rodzinie. Świadome oddziaływanie wychowawcze ukierunkowane na wyższy poziom zadowolenia z funkcjonowania w rodzinie dziewcząt i chłopców najstarszych oraz chłopców jedynych, wynikające z refleksji nad sytuacją najmłodszego dziecka, czy też dziewczynki jedynaczki, która umożliwia wpływ czynników bardziej korzystnych dla rozwoju niż na innych pozycjach wśród rodzeństwa. Wszystkie dzieci odniosą korzyści, gdy ich relacje z rodzicami i innymi osobami w rodzinie będą budowane ze względu na indywidualne potrzeby dziecka związane z wiekiem i osobowością, a nie założenia wynikające z kulturowych stereotypów.

Uzyskane w przedstawionych badaniach wyniki sugerują istnienie różnic w sposobie psychologicznego funkcjonowania dzieci w związku z ich pozycją wśród rodzeństwa. Jednocześnie liczba cech rysunku istotnie zróżnicowanych przez ten czynnik jest stosunkowo niewielka wobec wszystkich możliwych do uwzględnienia wskaźników. Wskazuje to na istnienie innych czynników, które mogą warunkować obserwowany u badanych sposób funkcjonowania, a także wzmacniać znaczenie pozycji wśród rodzeństwa lub niwelować jej skutki. Pozostaje nadal wiele pytań dotyczących tych zależności.

PRZYPIS

¹ Pierwotnie wyodrębniono na podstawie założeń Braun-Gałkowskiej (1985) dotyczące Testu Rysunku Rodziny aż 52 wskaźniki opisujące różne aspekty psychologicznego funkcjonowania badanych. Ze względu na objętość publikacji oraz przejrzystość przekazu nie prezentujemy ich w treści artykułu, pozostając jedynie przy wskaźnikach istotnych dla weryfikowanych hipotez. Do uwzględnionych początkowo kategorii wskaźników należą: nacisk kredki, liczba kolorów użytych podczas rysowania, rozmach kreski podczas rysowania, rodzaj rysunku (mniej lub bardziej dynamiczny), zagospodarowanie przestrzeni, wielkość rysowanych osób, kolejność rysowanych osób, tendencja do rysowania samych głów, tendencja do pomijania dłoni, wiek osoby badanej na rysunku, rysowanie przedmiotów dodanych, rysowanie osób na podstawie lub zawieszonych w przestrzeni, bliskość rysowanych osób między sobą, rysowanie ostrymi kolorami, rysowanie gigantów i zwierząt agresywnych, rysowanie treści seksualnych i treści agresywnych, pominięcie siebie na rysunku, pomniejszanie siebie w sposobie rysowania i słownie, tendencje do podkreślenia znaczenia własnej osoby przez sposób rysowania (jako postać pierwszą, centralną, największą, najładniej ubraną itd.) lub wypowiedź w wywiadzie o rysunku, identyfikowanie się z młodszą wiekiem osobą, rysowanie siebie z lewej strony, rysowanie siebie jako młodszego oraz rodzaj rysowanej rodziny.

BIBLIOGRAFIA

- Adler A. (1986), *Sens życia*. Warszawa: PWN.
- Alaphilippe D., Sullero S., Lelasseux V. (1995), Intelligence, rang dans la fratrie et taille de la famille/Intelligence, birth order, and family size. *Enfance*, 1, 25–36.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bohmer P., Sitton S. (1993), The influences of birth order and family size on notable American women's selection of careers. *Psychological Record*, 43(3), 375–380.
- Braun-Gałkowska M. (1985), *Test Rysunku Rodziny*. Lublin: Redakcja Wydawnictwo KUL.
- Braun-Gałkowska M. (2004), Projekcyjny obraz siebie osób przeżywających poczucie osamotnienia [w:] B. Kosturbić, B. Mirucka (red.), *Rysunek projekcyjny w badaniach obrazu siebie* (s. 13–24), Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Gałkowska M. (2004a), Projekcja życzliwości w rysunku dzieci [w:] B. Kosturbić, B. Mirucka (red.), *Rysunek projekcyjny w badaniach obrazu siebie*, 25–32. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Braun-Gałkowska M. (2007), *Poznanie systemu rodzinnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Capodiceci S. (2006), *Rodzeństwo – Jaś i Małgosia czy Kain i Abel*. Warszawa: PAX.
- Cermet-Carroy S. (2005), *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci*. Łódź: Wydawnictwo Ravi.
- Falbo T., Polit D. (1987), Only children and personality development: a quantitative review. *National Council on Family Relations* [abstract, www.popline.org, dostęp: 16.10.2008].
- Field D. (1996), *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos”.
- Gasiułowa A. (1993), *Wrażliwość empatyczna dzieci z dysfunkcją narządu ruchu a ich środowisko rodzinne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Grzankowska I., Basińska M.A. (2010), *Cechy osobowości dziecka a pozycja wśród rodzeństwa* [w:] T. Rosłowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 206–220. Warszawa: Difin.
- Herrera N., Zajonc R., Wieczorkowska G., Cichomski B. (2003), Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(1), 142–150.
- Hurlock E.B. (1960), *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Jundziłł E. (1998), *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*. Gdańsk: GWP.
- Kaufmann J.M. (2001), *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kluzowa K. (2005), Sytuacja demograficzna rodziny polskiej lat dziewięćdziesiątych i jej konsekwencje społeczne [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, 13–24. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Litwińska K. (2010), Jedyńcy i jedynacy w świetle badań psychologicznych [w:] T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego*, 168–181. Warszawa: Difin.
- Majorbanks K. (1993), Birth order, family environment, and young adults' occupational aspirations. *Psychological Reports*, 77(2), 626–628.
- Martin J.L., Ross H.S. (1995), The development aggression within sibling conflict. *Early Education and Development*, 6(4), 335–358.
- Newman J., Pettinger J., Evan J.B.W. (1995), My big sister the town supervisor: Family leadership training is not just for boys. *Sex Roles*, 33(1–2), 121–127.
- Oleś P. (2002), Rozwój osobowości [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, 131–177. Warszawa: PWN.
- Połomski P. (2002), Psychologiczna charakterystyka jedynaków. *Polskie Forum Psychologiczne*, 7(2), 160–173.
- Połomski P. (2007), Funkcjonowanie systemu rodzinnego a rozwój osobowości jedynaków [w:] M. Płopa (red.), *Psychologia rodziny: teoria i badania*, 320–337. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Poraj G. (1988), Rodzinne uwarunkowania w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych dzieci jedynych i mających rodzeństwo [w:] L. Niebrzydowski (red.), *Rodzinne uwarunkowania kontaktów rodzinnych dzieci i młodzieży*, 65–133. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Porębska M. (1993), Pozycja zajmowana w rodzinie a rozwój indywidualny człowieka [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*, 133–168. Poznań: Centralny Program Badań Podstawowych 09.02.
- Rembowski J. (1975), *Jedynactwo dzieci w domu i szkole*. Wrocław: Wydawnictwo PAN. Komitet Nauk Psychologicznych.
- Richardson R.W., Richardson L.A. (1999), *Najstarsze, średnie, najmłodsze*. Gdańsk: GWP.
- Ryś M. (2004), *Systemy rodzinne: metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Travis R., Kohli V. (1995), The birth order factor: Ordinal position, social strata, and educational achievement. *Journal of Social Psychology*, 135(4), 499–507.
- Turowska L. (1987), *Środowisko rodzinne jedynaka a jego przystosowanie szkolne*. Wrocław: Ossolineum.
- Tyska Z. (2005), Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian [w:] M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*, 193–200. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Tyszkowa M. (1984), Uspołecznienie dzieci jedynych i mających rodzeństwo [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, s. II, t. 11. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (2002), Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, 124–150. Warszawa: PWN.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D. (1993), *Rysunek dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wirth S., Wolf B. (1994), Zur Brauchbarkeit des Konfluenzmodells – Erklären Familienstrukturvariablen kognitive Leistungen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41(1), 31–48.
- Zazzo R. (1974), *Metody psychologicznego badania dziecka*. Warszawa: PZWL.
- Zborowski J. (1975), *Uczeń – jedynak*. Warszawa: WSiP.
- Ziemska M. (1975), *Rodzina i osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

DANUTA BORECKA-BIERNAT

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski
Institute of Psychology, University of Wrocław
e-mail: d.borecka-biernat@psychologia.uni.wroc.pl

Wewnątrzrodzinne predyktory obronnych strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacji konfliktu społecznego

Interfamily predictors of defensive coping strategies in lower-secondary school students in the social conflict situation

Abstract. The aim of the research has been to determine the family aetiology of defensive coping strategies (aggression, avoidance, submission) employed by teenagers in social conflict situations and resulting from educational attitudes and model coping strategies chosen by their parents in analogous contexts. The following assessment methods have been used: the scale of parental attitudes by Mieczysław Plopa, the questionnaire of parental coping strategies in social conflict situations in the child's perception (SRwSK) by Danuta Borecka-Biernat, and the questionnaire of adolescent coping strategies in social conflict situations (KSRK) by D. Borecka-Biernat. The empirical study has covered 892 students (464 girls and 423 boys) aged 13–15, from the first, second and third years of the lower secondary school. The results show that adolescents are not able to deal constructively with the social conflict situation unless in their educational environment they find approval, openness to their matters, recognition of their freedom of action, respect for their rights, and a model of active behaviour provided by significant others while seeking a viable solution to a conflict. Defensive forms of coping strategies in social conflict situations develop under the influence of educational parental attitudes and models of reacting to problems, manifested in parents' behaviours in emotional tension situations.

Key words: lower-secondary school adolescents, social conflict situation, educational parental attitudes, coping strategies

Słowa kluczowe: młodzież gimnazjalna, sytuacja konfliktu społecznego, postawy wychowawcze rodziców, strategie radzenia sobie

WPROWADZENIE

Okres dorastania jest ważnym etapem w życiu każdego człowieka, gdyż stanowi moment przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. To stadium licznych zmian rozwojowych, które rozpoczynają się zmianami w wyglądzie zewnętrznym, a są związane z dojrzewaniem biologicznym występującym u młodego

człowieka w wieku 13–15 lat. W tym okresie dokonują się przekształcenia w strukturze procesów psychicznych i osobowości jednostki. Rozpoczyna się też stopniowe „wzrastanie” młodzieży w społeczeństwo dorosłych oraz zachodzą zmiany w relacjach społecznych z dorosłymi i rówieśnikami (por. Czerwińska-Jasiewicz, 2003). Młodzież dąży do tego, aby w relacjach z dorosłymi była trak-

towana jako równorzędny partner. Podejmuje walkę o status człowieka dorosłego. Młodzi ludzie, poszerzając swój świat społeczny, uzyskują więcej wolności i niezależności odnośnie do podejmowanych przez siebie decyzji dotyczących różnych obszarów zachowań. Mimo to, mają niejednokrotnie wiele problemów z dostosowaniem swojego postępowania do nowych zadań i ról społecznych. Oprócz tego w sferze kontaktów społecznych zarysowują się konflikty z nauczycielami, sprzeczki z kolegami ze szkoły i z sympatią oraz kłótnie z jednym lub obojgiem rodziców i innymi członkami rodziny (por. Cywińska, 2005; Guskowska i in., 2001; Jaworski, 2000; Miłkowska, 2012; Polak, 2010).

Konflikt szkolny jest interpretowany jako zderzenie się sprzecznych lub niezgodnych dążeń lub zachowań uczniów i nauczycieli oraz uczniów między sobą, występujących w związku z procesem nauczania i wychowania w szkole (por. Tyszkowa, 1977). Najbardziej konfliktowymi obszarami w układzie uczeń–nauczyciel są oceny szkolne, nietaktowne zachowanie nauczyciela oraz władczy nacisk i sztywność jego wymagań. (por. Guskowska i in., 2001; Miłkowska-Olejniczak, 2002; Miłkowska, 2012; Plewicka, 1977). Warto zaznaczyć – jak zauważa Zofia Plewicka (1977) – że konflikt ucznia z nauczycielem jest sytuacją trudną dla ucznia, a mało znaczącą dla nauczyciela, który najczęściej go nie dostrzega lub lekceważy. W miarę pobytu ucznia w szkole zwiększa się jednak częstotliwość występowania zatargów uczeń–nauczyciel.

Z kolei konflikty rówieśnicze, mimo silnego ładunku emocjonalnego, są krótkotrwałe, przy jednoczesnym zmniejszaniu się częstości zatargów w miarę pobytu ucznia w szkole (por. Plewicka, 1977). Główne ich powody to zaczepki, wyśmiewanie, niesłuszne osądzenia, obmowa, zdrada, niedyskrecja czy brak kultury w zachowaniu oraz rywalizacja o stopnie lub powodzenie u płci przeciwnej, władzę nad klasą i prestiż sportowy (por. Krzyśko, 1999; Lejman, 1987; Miłkowska-Olejniczak, 2002; Miłkowska, 2012).

Konflikty z rodzicami to ważne źródło napięć emocjonalnych w okresie dorostania (por.

Kobus, Reyes, 2000; Sikora, Pisula, 2002). W związku ze zmianą stosunku dorastającego dziecka do rodziców, na skutek wyostrego krytycyzmu, pojawia się kryzys autorytetu rodziców oraz konflikty z nimi. Nieporozumienia z matką, ojcem i starszą rodziną występują w około 55–65% populacji uczniów w wieku dorastania, przy czym bardziej konfliktowi są chłopcy niż dziewczęta (por. Matusiewicz, 1997). Wiele z tych konfliktów dotyczy codziennych sytuacji – różnic w gustach, w opiniach, na przykład związanych z ubiorem, muzyką, spędzaniem czasu wolnego czy późnymi powrotami do domu. Mamy tu do czynienia ze ścieraniem się narastającej u młodych potrzeby samodzielności z ustanowionymi przez rodziców nakazami i zakazami oraz tendencjami do kontrolowania, nadzorowania życia i postępowania zbliżających się do dorosłości dzieci. W związku z dojrzewaniem płciowym rośnie zainteresowanie płcią przeciwną. Wybór sympatii przez dziecko może wyzwalać niezadowolenie rodziców i stanowić zarzewie konfliktu. Dorastające dziecko żąda bezwzględnej tolerancji i akceptacji dla wybranej osoby i zupełnej swobody w sprawach sercowych. Podobnie brak akceptacji przez dzieci dorastające własnego wyglądu zewnętrznego, wyolbrzymianie swoich wyimaginowanych wad i defektów urody generuje nie tylko zastrzeżenia do swojej figury, lecz także pretensje do rodziców. Niewątpliwie zmienne samopoczucie, huśtawka nastrojów, impulsywność, drażliwość wyzwolone burzą hormonalną u nastolatków denerwują rodziców. Nie są oni w stanie kontrolować procesów emocjonalnych swoich dzieci, a to z kolei staje się podłożem konfliktów (por. Gurba, 2006; Jaworski, 2000; Krzyśko, 1999; Montemayor, 1983).

Sytuacje konfliktu społecznego, które zalicza się do kategorii trudnych sytuacji społecznych, towarzyszą człowiekowi we wszystkich okresach jego życia. Od chwili narodzin każdy człowiek musi uczyć się radzić sobie z trudnościami i wyzwaniem, które przed nim stoją. Sytuacja trudna pobudza młodego człowieka do aktywności ukierunkowanej na odzyskanie równowagi pomiędzy wymaganiami a możli-

wościami i/lub poprawę stanu emocjonalnego. Aktywność, którą podejmuje on w trudnej sytuacji, rozpatruje się w konkretnym kontekście sytuacyjnym jako strategię radzenia sobie w aktualnej sytuacji trudnej (por. Wrześniewski, 1996). Liczne badania i nawet potoczna obserwacja wskazują, że dorastająca młodzież dysponuje niemałym repertuarem strategii radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych, między innymi w sytuacjach konfliktu społecznego (Balawajder, 2010; Frączek, 2003; Honess i in., 1997; Jaworski, 2000; Kossewska, 1995; Pisula, Baum, 1992; Trylińska-Tekielska, 2005). Są wśród nich **strategie obronne** w sytuacjach konfliktowych. Nie są one ukierunkowane na rozwiązanie i przezwytyczenie sytuacji konfliktu, pozwalają jednostce jedynie obniżyć przykre napięcie emocjonalne. Cel zaś, który człowiek sobie początkowo stawiał, zostaje zastąpiony innym – osiągnięciem dobrego samopoczucia. Dzieje się to przez:

- **agresję**, przybierającą formę inicjowanego ataku fizycznego lub werbalnego skierowanego przeciw określonym osobom, powodującą szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób (tj. wywołującą ból, cierpienie, destrukcję, prowadzącą do utraty cenionych wartości);
- **unikanie** konfrontacji z sytuacją konfliktu, polegające zarówno na podjęciu dodatkowych czynności angażujących uwagę i odwracających ją od sytuacji konfliktu (oglądanie telewizji, objadanie się, sen), jak i poszukiwaniu kontaktu z innymi ludźmi;
- **uleganie**, polegające na rezygnowaniu z obrony własnych interesów czy zaniechaniu realizacji własnych celów w sytuacji konfliktu.

Można powiedzieć, że strategie obronne uwzględniają tylko potrzeby terażniejsze, są nastawione na obniżenie napięcia emocjonalnego. Pod wpływem dużego napięcia emocjonalnego maleje zdolność prawidłowej percepcji, człowiek przestaje dostrzegać inne sposoby i możliwości działania. Chęć uwolnienia się od napięcia emocjonalnego przesłania mu fakt, że

traci możliwość realizacji stojącego przed nim celu, jakim jest zmiana lub usunięcie zagrażających okoliczności. Człowiek przyjmujący strategię obronne nie obciąża siebie trudnościami rozwiązywania konfliktu. Tymczasem nierozwiązany konflikt w dłuższej perspektywie wywołuje w nim poczucie niezadowolenia na tle osiągnięć innych ludzi.

Człowiek zatem ma w swoim repertuarze, charakterystyczne dla siebie jako osoby, obronne strategie radzenia sobie z społeczną sytuacją konfliktu. Strategie te stanowią formy zachowania nabytego zgodnie z ogólnymi zasadami uczenia się. Sposoby ujmowania przeszkody i zachowania się w społecznych sytuacjach trudnych, do których zalicza się konflikt, zależą w znacznej mierze od wytworzonych w procesie wychowania nawyków reagowania na trudności. Dzieci mają różne warunki i możliwości kształtowania konkretnych form reagowania na społeczne sytuacje trudne, stwarzane przez rodziców o różnych postawach wychowawczych (Tyszkowa, 1986). Układ postaw emocjonalnych między rodzicami a dzieckiem ma doniosły wpływ na jego rozwój społeczny; staje się dla niego prototypem współżycia społecznego i rozwiązywania społecznych sytuacji trudnych. Na podstawie dostępnych badań psychologicznych stwierdza się, że obronne formy reagowania dziecka na społeczne sytuacje trudne są konsekwencją nieprawidłowych postaw rodzicielskich (Ziemska, 1973). Negatywne postępowanie rodziców powoduje deprivację potrzeb dziecka, przede wszystkim jego potrzeby afiliacji oraz potrzeby bezpieczeństwa. Uważa się, że osoba z poczuciem braku bezpieczeństwa społecznego, znajdując się w stanie zagrożenia i niepokoju związanego ze sferą kontaktów interpersonalnych, uruchamia wiele strategii radzenia sobie ze stresem zorientowanych emocjonalnie, mających na celu ochronę przeciążonego systemu regulacji (por. Tyszkowa, 1986; Wrześniewski, 1996; Leary, Kowalski, 2001).

W literaturze przedmiotu (por. Guskowska i in., 2001; Januszewska, 2001; Liberska i in., 2013; Łukaszewicz, 2002; Olweus, 1980; Plopa, 1983; Poraj, 2002; Wolińska,

2000) znajdujemy dane świadczące, iż obronne formy reagowania dziecka na społeczne sytuacje trudne są konsekwencją nieprawidłowych postaw rodzicielskich, które sprowadzają się do:

1) nadmiernego dystansu uczuciowego (postawa unikania, odtrącania dziecka) przejawiającego się w niechęci wobec dziecka, lekceważeniu jego potrzeb. Dziecko nie doświadcza w swoim rozwoju ontogenetycznym otwartych, ciepłych relacji z osobami znaczącymi. Odrzucenie przez rodziców wywołuje u dziecka stan silnego lęku, niepokoju połączonego z wrogością. Niepokój i wrogość są zredukowane przez agresję, opór, negatywizm lub przez wycofanie się, bierność i apatię. Należy nadmienić, iż sposób reakcji dziecka na odrzucenie zależy między innymi od wzorów i norm funkcjonujących w rodzinie. Zatem przy braku satysfakcjonującej więzi z matką dziecko określa otoczenie i świat jako nieprzyjazne, zagrażające, niebudzące zaufania, co skłania je do koncentracji na sobie, gotowości obrony siebie i reagowania na doznawane frustracje między innymi nastawieniem na obronę własnego „ja”;

2) postawy nadmiernie wymagającej, której objawem osiowym jest „naginanie” dziecka do ideału funkcjonującego w wyobrażeniach rodziców i nieliczenie się z możliwościami rozwojowymi dziecka. Na postawę tę składa się ograniczanie prawa dziecka do samodzielności i do rozwoju zainteresowań indywidualnych. Oczywiście dziecko nie jest w stanie sprostać stale rosnącym wymaganiom rodziców i w konsekwencji podlega surowym karom. Doświadczane frustracje z powodu stawianych surowych wymagań ze strony rodziców powodują u dziecka pojawienie się zachowań obronnych w postaci wycofania się i uległości. W sytuacji trudnej ma ono mniejszą zdolność do właściwej oceny swego położenia i podejmuje mało skuteczne strategie radzenia sobie z problemami. Ponadto nadmiernie wymagający rodzice swoją postawą nie zachęcają dziecka do przejawiania niezależnych zachowań. Taki stan rzeczy w konsekwencji doprowadza do rozładowania wewnętrznych napięć w warunkach pozado-

mowych, w formie zachowań impulsywnych, często agresywnych;

3) postawy nadmiernego ochrania, gdzie nieustanna pomoc rodzica jest odczytana przez dziecko jako komunikat: „nie jesteś w stanie”, „nie potrafisz samodzielnie”. Na zewnątrz tworzy się jego obraz jako coraz bardziej bezradnego, biernego, izolującego, uciekającego od działań społecznych młodego człowieka. Ochraniający rodzice poprzez nagradzanie zachowań zależnych, uległych utrudniają dziecku zdobycie umiejętności samodzielnego radzenia sobie w różnych kontekstach społecznych oraz sprzyjają kształtowaniu się u niego niskiej tolerancji na frustrację. Dla dzieci nadmiernie ochraniających istnieje wiele sytuacji trudnych wskutek braku samodzielności, zaradności i niezależności emocjonalnej, dlatego częste są u nich tendencje do zachowań zawziętych, negatywnie nastawionych do otoczenia społecznego. Ogólnie nadmierna opiekuńczość rodziców najczęściej powoduje opóźnienie dojrzałości społecznej, zależność od innych, bierność lub zachowania roszczeniowe, lekceważenie innych.

W wielu sytuacjach trudnych zachowanie człowieka zależy nie tylko od cech samej sytuacji, na którą ma on zareagować, ale także od sposobu zachowania się innych ludzi znajdujących się w tej samej sytuacji. Nie ulega wątpliwości, że środowiskiem stwarzającym naturalne warunki sprzyjające uczeniu się sposobów reagowania w odpowiedzi na sytuacje trudne jest rodzina. Wiele zachowań społecznych i sposobów rozwiązywania problemów dziecko nabywa, wzorując się na rodzicach. Rodzice, stanowiąc pierwszy wzór zachowań społecznych, tworzą podstawę do kształtowania się podstawowych modeli zachowań u dzieci w środowisku społecznym (por. Rostowska 1993). Maria Tyszkowa (1986) uznała, iż główne wzory reagowania na trudności dziecko znajduje w zachowaniu się rodziców w sytuacjach napięć emocjonalnych oraz w ich ustosunkowaniu się do trudności i niepowodzeń dziecka w działaniu. Ponadto badania prowadzone przez Teresę Rostowską (1997) potwierdziły występowanie współza-

leżności między rodzicami a dziećmi w zakresie najbardziej i najmniej preferowanych przez nich sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach. W większości badanych rodzin zachodzi całkowite lub częściowe podobieństwo w ramach stosowanych przez nich sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, co jest przejawem transmisji międzypokoleniowej.

Wpływ rodziców pełniących, najczęściej nieświadomie, role modeli nie zawsze dla dziecka bywa pozytywny. Często jest on niepożądany, zakłóca rozwój dziecka, prowadzi do nabywania niepożądanych zachowań, takich jak agresja, uległość czy ucieczka, wycofanie się z sytuacji społecznej. Liczne eksperymenty nad modelowaniem prowadzono w związku z problemami agresji (por. Brylka 2000; Ratzke i in., 1997; Wojciszke, 2000). Proces modelowania ma znaczenie w odniesieniu do agresji dzieci. Przyczyną powstawania agresji tkwiącą w środowisku rodzinnym jest obecność w rodzinie osoby agresywnej. Przejawiane zachowania agresywne, jeżeli są wzmacniane, mogą się utrwalić i stać nawykiem atakowania. W powstawaniu zachowań agresywnych znaczącą rolę odgrywa ich „nagradzanie”. Jeżeli okaże się, iż obserwowane zachowanie agresywne jest dla modelu skuteczne, nagradzające i prowadzi do zaspokojenia jego potrzeb, to jest dość duże prawdopodobieństwo, że obserwator będzie je naśladował w nadziei, iż jemu także przyniesie gratyfikację (por. Wojciszke 2000). Oznacza to, iż kiedy dziecko widzi, że model otrzymuje za swoje agresywne zachowania swoiste nagrody – na przykład uzyskuje to, czego chce, nie ponosi żadnych konsekwencji (lub niewielkie) i ze strony rodziców brak wyraźnej dezaprobaty – zachęca je to do powielania podobnych zachowań. W rezultacie prowadzi to do utrwalenia agresji, jako skutecznego sposobu zachowania. Dziecko, obserwując pozytywne skutki aktów agresji, nabiera przekonania, że agresja jest sposobem rozwiązywania problemów czy dostępnym środkiem osiągnięcia celów i przekonanie to włącza w kontekst interakcji społecznych, czego wraz z jego własne zachowania agresyw-

ne (por. Urban, 2005). Pogląd, że agresja jest skutecznym sposobem radzenia sobie z trudnościami, że można swoje cele realizować za wszelką cenę – może się kształtować niemal od urodzenia (por. Obuchowska, 2001). Zatem dziecko przejmuje ze środowiska rodzinnego agresywne formy zachowań i traktuje je jako skuteczne sposoby rozwiązywania problemów, osiągnięcia celów czy też radzenia sobie z sytuacją trudną.

Wynikiem procesu uczenia się społecznego i wzorowania się na rodzicach są także formy reagowania na sytuacje trudne skoncentrowane na rezygnacji z realizacji dążenia do własnych celów pod wpływem trudności w działaniu i wycofania się z sytuacji trudnej. Zaniechanie realizacji własnych pragnień, brak stanowczości w obronie własnych spraw czy wycofanie się z kontaktów z innymi ludźmi i niepodejmowanie takich form aktywności, które by tych kontaktów wymagały, stanowią inercyjną formę nieśmiałości (por. Tyszkowa, 1997). Modelowanie odgrywa znaczącą rolę w genezie nieśmiałości u dzieci. Najsilniej oddziałują wzorce rodzinne – **nieśmiałe dzieci mają nieśmiałych rodziców** (por. Bandelow, 2011). Rodzice, którzy są nieśmiali, stają się modelami tego typu zachowań dla swoich dzieci. Dziecko, obserwując rodziców mających trudności w interakcjach społecznych, zwłaszcza gdy są oni przedmiotem identyfikacji, zaczyna wzorować się na nich. Badania Philipa Zimbardo (2002) i Barbary Harwas-Napierały (1995) wskazują, że tendencja do wycofania i unikania społecznych interakcji oraz niepowodzeń we właściwym uczestniczeniu w tych interakcjach u dorastających jest wyuczoną formą zachowania, na skutek obserwacji i częstego kontaktu z osobami z najbliższego otoczenia, przejawiającymi takie właśnie zachowanie, tj. w wyniku oddziaływania modeli, najczęściej rodziców.

Ogólnie można powiedzieć, że obronne formy reagowania na społeczne sytuacje konfliktu kształtują się pod wpływem określonych postaw wychowawczych rodziców oraz wzorów reagowania na trudności, obecnych w zachowaniu rodziców w sytuacjach emocjonalnego napięcia.

PROBLEM BADAWCZY

Celem badań własnych było poszukiwanie rodzinnej etiologii obronnych strategii (agresji, unikania, ulegania) radzenia sobie dorastającej młodzieży w sytuacjach konfliktu społecznego (zmienna zależna), tkwiącej w postawach wychowawczych i prezentowanym modelu strategii radzenia sobie przez ich rodziców w podobnych sytuacjach (zmienna niezależna). Badania uwzględniały płęć rodziców i dorastającej młodzieży.

Badania zmierzały do odpowiedzi na następujące pytanie badawcze:

Jaki zespół postaw rodzicielskich i strategii radzenia sobie matek i ojców w sytuacjach konfliktu społecznego postrzegany przez dorastających sprzyja kształtowaniu obronnych strategii (agresji, unikania, ulegania) stosowanych przez dziewczęta i chłopców w tych sytuacjach?

METODA

Osoby badane

Przebadano grupę 464 dziewczynki i 423 chłopców w wieku 13–15 lat. Ogółem w przeprowadzonych badaniach wzięły udział 887 osoby. Wszystkie badane osoby znajdowały się w wieku, który rozwojowo należy do okresu adolescencji. Badani byli uczniami szkół gimnazjalnych z Wrocławia i okolicznych miejscowości. Badania miały charakter grupowy, a przeprowadzono je na terenie szkół. Zastosowano wybór losowy szkół, jednak nie wszystkie wylosowane placówki zgodziły się na przeprowadzenie badań, dlatego też w paru przypadkach skorzystano ze szkół, z którymi tego rodzaju współpraca była możliwa.

Metody

W badaniach posłużono się Skalą Postaw Rodzicielskich w opracowaniu Mieczysława Plopy (1987) do badania percepcji postaw rodzicielskich, Kwestionariuszem Strategii Radzenia Sobie Rodziców w Sytuacji Konfliktu Społecznego w Percepcji Dziecka autorstwa

Danuty Boreckiej-Biernat i Kwestionariuszem strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego autorstwa Danuty Boreckiej-Biernat (2012).

Skala Postaw Rodzicielskich (SPR) Plopy (1987), która służy do badania postaw rodzicielskich w percepcji dzieci, obejmuje 75 stwierdzeń w wersji dla matki i w wersji dla ojca. Badany, ustosunkowując się do każdego stwierdzenia, wybiera jedną z pięciu możliwych odpowiedzi: „prawdziwe”, „raczej prawdziwe”, „trudno mi ocenić”, „raczej nieprawdziwe” i „nieprawdziwe”, przypisując im odpowiednio 5, 4, 3, 2, 1 punkt. Kwestionariusz składa się z 5 skal, każda zaś zawiera po 15 stwierdzeń. Są to: Postawa Akceptacji–Odrzucenia, Postawa Autonomii, Postawa Ochroniająca, Postawa Wymagająca i Postawa Niekonsekwentna. Kwestionariusz SRP jest narzędziem wystandaryzowanym. Sprawdzona jest moc dyskryminacyjna poszczególnych pytań oraz jego rzetelność i trafność. Opracowane są normy w skali stenowej dla dziewcząt i chłopców w wieku 13–19 lat.

Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Rodziców w Sytuacji Konfliktu Społecznego w Percepcji Dziecka (SRwSK) w opracowaniu Boreckiej-Biernat składa się z dwóch wersji: „Moja matka” oraz „Mój ojciec”. Przeznaczony jest do badania strategii radzenia sobie matki oraz ojca w sytuacji konfliktu społecznego, przy czym zachowania te są poznawane w percepcji ich dorastających dzieci. SRwSK zawiera instrukcję podaną na arkuszu testowym, z którą badany zapoznaje się przed przystąpieniem do wypełnienia testu. W instrukcji zamieszczono niezbędne objaśnienia dotyczące metody i opisano sposób, w jaki należy udzielać odpowiedzi. Oprócz instrukcji, kwestionariusz SRwSK posiada opisy 16 sytuacji konfliktu społecznego w wersji „Moja matka” i taką samą liczbę opisów w wersji „Mój ojciec”. Do każdej z sytuacji podano 4 zachowania wyrażające radzenie sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji ich dziecka – pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia (A), drugie do unikowego radzenia (U), trzecie do uległego radzenia (UI), a czwarte do zadaniowego ra-

denia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (Z). Badania kwestionariuszem SRwSK można przeprowadzić indywidualnie lub grupowo. Zadaniem osoby badanej jest dokonanie wyboru zachowania (z 4 przykładów), które charakteryzowałoby matkę (ojca), gdyby znalazła się podobnej sytuacji. Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie dla matek oraz oddzielnie dla ojców, poprzez sumowanie zaznaczonych zachowań w 16 sytuacjach należących do danej skali. Ponieważ w obrębie każdej skali zawarto 16 stwierdzeń, dlatego wyniki surowe poszczególnych skal mieszczą się w granicach od 0 do 16 punktów. Wyniki surowe przekształca się na wyniki znormalizowane – stenowe, co umożliwia określenie strategii, którą matka oraz ojciec podejmują w związku z sytuacją konfliktu społecznego w percepcji córki czy syna. Normy w skali stenowej opracowano na podstawie badania próby 811 uczniów (414 dziewcząt, 397 chłopców) w wieku 13–15 lat, z klas pierwszych, drugich i trzecich ze szkół gimnazjalnych z Wrocławia i okolicznych miejscowości, posiadających oboje rodziców. Kwestionariusz SRwSK odznacza się zadowalającymi wskaźnikami rzetelności w aspekcie zgodności wewnętrznej (alfa-Cronbacha). Współczynniki zgodności wewnętrznej są wysokie w wersji dla matek (M) oraz ojców (Oj) zarówno dla skali agresywnego radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka „A” (M: .71; Oj: .71), jak i w skali zadaniowego radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka „Z” (M: .71; Oj: .70). Rzetelność skali unikowego radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka „U” (M: .66; Oj: .66) oraz skali uległego radzenia sobie rodziców w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji dziecka „Ul” (M: .65; Oj: .65) plasują się nieznacznie poniżej wartości .70. Trafność diagnostyczną metody potwierdzono przez porównanie wyników uzyskanych od młodzieży w kwestionariuszu SRwSK „Moja matka” oraz „Mój ojciec” z wynikami uzyskanymi od ich rodziców w innych kwestionariuszach, oceniających zbliżone zmienne [Kwe-

stionariusz Stylu Rozwiązywania Konfliktów opracowany przez Tomasza Wacha (Dąbrowski, 1991), Test Stylu Zachowań w Konflikcie autorstwa Krystyny Balawajder (2010)]. Ze względu na to, że kwestionariusz SRwSK jest zaopatrzony w szczegółową instrukcję, arkusz odpowiedzi oraz klucz do oceny odpowiedzi, można go uznać za wystandaryzowany i obiektywny.

Kwestionariusz Strategii Radzenia Sobie Młodzieży w Sytuacji Konfliktu Społecznego (KSMK) Boreckiej-Biernat (2012) jest przeznaczony do badania strategii radzenia w sytuacji konfliktu społecznego podejmowanej przez młodzież w wieku dorastania. Składa się z opisu 33 sytuacji konfliktu społecznego. Do każdej sytuacji podano 4 zachowania wyrażające radzenie sobie z sytuacją konfliktu społecznego – pierwsze odnosi się do agresywnego radzenia (A), drugie do unikowego radzenia (U), trzecie do uległego radzenia (Ul), a czwarte do zadaniowego radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego (Z). Wyniki uzyskuje się dla każdej skali oddzielnie, przez sumowanie zaznaczonych zachowań w 33 sytuacjach należących do danej skali. Ponieważ skale składają się z 33 pozycji, osoby badane mogą w każdej z nich uzyskać od 0 do 33 punktów. Współczynniki rzetelności skal wyznaczone metodą wewnętrznej zgodności (alfa-Cronbacha) wynoszą od alfa = .73 (dla skal „Agresja”, „Uległość” i „Zadanie”) do alfa = .694 (skala „Unik”). Trafność skal sprawdzono na wiele sposobów, między innymi potwierdzono trafność zbieżną w odniesieniu do rezultatów kwestionariusza A-R Krystyny Ostrowskiej (2002), Skali Zachowań Asertywnych dla Dzieci – CABS Michelsona i Wooda w adaptacji Marii Oleś (1998) i kwestionariusza stylu rozwiązywania konfliktów przez adolescentów Honessa i współpracowników w adaptacji Bogusławy Lachowskiej (2010). Normy w skali stenowej opracowano na podstawie badania próby 1877 uczniów, w tym 975 dziewcząt i 902 chłopców w wieku 13–15 lat, z klas pierwszych, drugich i trzecich szkół gimnazjalnych ze wszystkich 16 województw w Polsce.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

W celu ustalenia, jaki zespół postaw rodzicielskich i strategii radzenia sobie matek i ojców w sytuacjach konfliktu społecznego postrzegany przez dorastających sprzyja kształtowaniu strategii obronnych (agresji, unikania, ulegania) stosowanych przez dziewczęta i chłopców w tych sytuacjach, przeprowadzono analizę krokowej regresji wielokrotnej. Za zmienne zależne przyjęto wyniki w trzech skalach kwestionariusza KSMK: agresywne radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (A), unikowe radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (U) i uległe radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (UI). Jako zbiór zmiennych niezależnych potraktowano wyniki w pięciu ska-

lach kwestionariusza SPR w wersji „Moja matka” oraz „Mój ojciec”: postawa akceptacji–odrzućenia, postawa autonomii, postawa ochraniająca, postawa wymagająca, postawa niekonsekwencji, oraz wyniki w czterech skalach kwestionariusza SRwSK w wersji „Moja matka” oraz „Mój ojciec”: agresywne radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (strategia A), unikowe radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (strategia U), uległe radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (strategia UI) i zadaniowe radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (strategia Z). Wyniki przedstawiono w tabelach 1, 2 i 3.

Pierwszą analizę przeprowadzono na wynikach dziewcząt stosujących agresywną strategię radzenia sobie (por. tabela 1).

Tabela 1. Rodzinne predyktory strategii agresji radzenia sobie dziewcząt (N = 464) i chłopców (N = 423) w sytuacji konfliktu społecznego – równanie krokowej regresji wielokrotnej

Osoby badane	Zmienna	Beta	B	Błąd st. B	t	Poziom p<
Dziewczęta	A–O matki		–.05	.02	–2.86	.004
	Unik. matki	–.11	–.64	.13	–4.95	.000001
	Uleg. matki	–.24	–.89	.11	–8.19	.000001
	Zad. matki	–.36	–.93	.08	–11.58	.000001
	Unik. ojca	–.67	–.30	.10	–2.99	.003
	Zad. ojca	–.13	–.19	.08	–2.43	.02
	W. wolny	–.12	21.61	1.32	16.41	.000001
	Współczynnik korelacji wielokrotnej: R = .61 Współczynnik wielokrotnej determinacji: R ² = .37 Istotność równania: F(6.457) = 44.40; p < .00001 Błąd std. Estymacji: 3.73					
Chłopcy	A–O matki		–.07	.02	–3.74	.0002
	Niek. matki	–.17	.04	.02	2.71	.007
	Agr. matki	.12	.62	.10	6.28	.000001
	Unik. matki	.29	.29	.10	2.97	.003
	Unik. ojca	.13	–.39	.12	–3.29	.001
	Uleg. ojca	–.18	–.34	.12	–2.91	.004
	Zad. ojca	–.14	–.31	.09	–3.41	.0007
	W. wolny	–.22	1.56	2.06	5.13	.000001
Współczynnik korelacji wielokrotnej: R = .54 Współczynnik wielokrotnej determinacji: R ² = .30 Istotność równania: F(7.415) = 24.83; p < .00001 Błąd std. Estymacji: 3.83						

A–O – postawa akceptacji–odrzućenia. Niek. – postawa niekonsekwentna. Agr. – strategia agresji; Uleg. – strategia uległości; Unik. – strategia uniku; Zad. – strategia zadaniowa.

Na poziom agresywnej strategii radzenia sobie w grupie dziewcząt ma wpływ spostrzegana przez dziewczęta postawa wychowawcza matki: akceptacja–odrzućenie oraz percepowane przez dziewczęta strategie radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego: strategie obronne (unikania, ulegania) i strategia zadaniowa matki oraz strategia uniku i strategia zadaniowa ojca. Spostrzegana przez dziewczęta jedna postawa wychowawcza matki oraz pięć strategii radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego okazały się istotne w równaniu regresyjnym. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = .37$ świadczy o tym, że 37% zmienności w zakresie agresji jako strategii radzenia sobie dziewcząt w sytuacji konfliktu społecznego daje się wyjaśnić na podstawie przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Współczynnik regresji liniowej wskazuje na istnienie ujemnej zależności między postawą akceptacja–odrzućenie matki oraz strategiami obronnymi (unikania, ulegania) a także zadaniową strategią radzenia sobie rodziców a agresywną strategią radzenia sobie stosowaną przez dziewczęta. Badania wskazują, że stosująca agresywną strategię nastolatka nie odczuwa przyjemności, ciepła i satysfakcji w obcowaniu z matką. Próby emocjonalnego zbliżenia się córki do matki są przez matkę traktowane negatywnie. Matka nie wykazuje poszanowania dla potrzeb psychologicznych córki, ogranicza się do zaspakajania potrzeb materialnych. Relacje córek z matkami wskazują na to, że matki są oceniane jako osoby chłodne i niedostrzegające ich potrzeb. Jak widać, nasilenie strategii agresji dziewcząt w sytuacji konfliktu pozostaje w liniowym związku ze stopniem frustracji potrzeb emocjonalnych (miłości, zależności, bezpieczeństwa).

Jaki zespół zmiennych rodzicielskich okaże się istotny dla chłopców? Na to pytanie odpowiadają wyniki kolejnej analizy regresji przedstawione w tabeli 1. Na poziom agresywnej strategii radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego mają wpływ spostrzegane postawy wychowawcze matki: postawa akceptacja–odrzućenie i posta-

wa niekonsekwencji, oraz percepowane strategie radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego: strategia stosowana przez matkę (agresja i unikanie) oraz strategie obronne stosowane przez ojca (unikanie, uleganie) i strategia zadaniowa. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = 0,30$ świadczy o tym, że 30% zmienności w zakresie agresji jako strategii radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego zostało wyjaśnionych oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Współczynnik regresji liniowej wskazuje na istnienie ujemnej zależności między postawą akceptacja–odrzućenie matki oraz strategiami obronnymi (unikania, ulegania) i zadaniową strategią radzenia sobie przez ojca a agresywną strategią radzenia sobie u chłopców. Wyniki wskazują, że przez chłopców stosujących agresywną strategię radzenia sobie matki są oceniane jako osoby chłodne, niedostrzegające ich potrzeb. Próby emocjonalnego zbliżenia się syna do matki są przez nią traktowane negatywnie. Matka nie wykazuje poszanowania dla potrzeb psychologicznych syna, ogranicza się do zaspokajania potrzeb materialnych. Tak więc chłopiec nie odczuwa przyjemności, ciepła i satysfakcji w obcowaniu z matką. Warto również zwrócić uwagę na ujawniony w badaniach fakt, że stosunek matki do syna w percepcji chłopców wykorzystujących w sytuacji konfliktu strategię agresji jest zmienny. Zależy on od chwilowego nastroju, samopoczucia i spraw osobistych. Swój stan emocjonalny matka przenosi na relację z synem. Ignorowanie spraw dziecka, krzykliwość, deklarowanie ograniczeń i kar przeplata się z postawą akceptującą, angażującą się w sprawy dziecka. Nasilenie strategii agresji w sytuacji konfliktu chłopców pozostaje zatem w liniowym związku ze stopniem frustracji potrzeb emocjonalnych (miłości, zależności, bezpieczeństwa) i brakiem stabilności w postępowaniu matki. Ponadto rezultaty badań wskazują, że matki dostarczają chłopcom agresywnych wzorów reagowania na sytuacje konfliktu społecznego. Chłopcy uczą się tych wzorów przez obserwowanie zachowań matek w warunkach rozbieżności dążeń.

Przeprowadzona dotychczas analiza materiału empirycznego była ześrodkowana na agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacjach konfliktu społecznego. Nasuwa się pytanie: jaki zespół zmiennych rodzinnych warunkuje poziom unikowej strategii radzenia sobie dziewcząt i chłopców w sytuacjach konfliktu społecznego, przyjętej jako zmienna zależna w krokowej analizie regresji? Prawidłowości ustalone w grupie dziewcząt stosujących unikową strategię radzenia sobie zawiera tabela 2.

Dwie spostrzegane przez dziewczęta postawy wychowawcze (postawa wymagająca matki, postawa nadmiernie ochraniająca ojca) i cztery strategie radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego (strategia agresji matki, strategia ulegania matki,

strategia zadaniowa matki i ojca) okazały się istotne w równaniu regresyjnym. Uwzględniony zespół zmiennych wyjaśnia 18% wartości zmiennej zależnej. Wynika z tego, że może istnieć stosunkowo wiele innych zmiennych współdeterminujących poziom unikowej strategii radzenia sobie u dziewcząt. Współczynnik regresji wskazuje na istnienie dodatniej zależności statystycznej między postawą wymagającą matki a strategią unikowego radzenia sobie dziewcząt. Z przeprowadzonych badań wynika, że matki dziewcząt wykorzystujących w konflikcie strategię unikową w percepcji córek traktują je bezwzględnie, zgodnie ze sztywno przyjętym przez siebie modelem wychowania. Zdaniem córek matka uważa się za autorytet we wszystkich sprawach córki, nie rozumie rodzących się u niej

Tabela 2. Rodzinne predyktory strategii uniku radzenia sobie dziewcząt (N = 464) i chłopców (N = 423) w sytuacji konfliktu społecznego – równanie krokowej regresji wielokrotnej

Osoby badane	Zmienna	Beta	B	Błąd st. B	t	Poziom p<
Dziewczęta	Wym. matki	.16	.04	.01	3.50	.0006
	Ochr. ojca	-.12	-.04	.02	-2.62	.009
	Agr. matki	-.35	-.49	.11	-4.48	.000009
	Uleg. matki	-.22	-.40	.13	-3.15	.002
	Zad. matki	-.54	-.55	.09	-6.26	.000001
	Zad. ojca	-.11	-.13	.06	-2.23	.03
	W. wolny		11.87	1.49	8.00	.000001
	Współczynnik korelacji wielokrotnej: R = .42 Współczynnik wielokrotnej determinacji: R ² = .18 Istotność równania: F(6,457) = 16.32; p < .00001 Błąd std. estymacji: 3.12					
Chłopcy	A-O matki	-.15	-.05	.02	-3.40	.0008
	Agr. matki	.10	.17	.08	2.03	.04
	Unik matki	.30	.52	.08	6.51	.000001
	Uleg. matki	.14	.25	.08	3.10	.002
	Unik. ojca	-.21	-.36	.10	-3.70	.0003
	Uleg. ojca	-.14	-.26	.10	-2.71	.007
	Zad. ojca	-.28	-.32	.07	-4.27	.00003
	W.wolny		8.97	1.45	6.18	.000001
Współczynnik korelacji wielokrotnej: R = .49 Współczynnik wielokrotnej determinacji: R ² = .24 Istotność równania: F(7,415) = 18.46; p < .00001 Błąd std. Estymacji: 3.12						

Legenda: Wym. – postawa wymagająca; Ochr. – postawa ochraniająca; A-O – postawa akceptacji–odrzućenia; Agr. – strategia agresji; Uleg. – strategia uległości; Unik. – strategia uniku; Zad. – strategia zadaniowa.

nowych potrzeb, w szczególności potrzeby autonomii, samodzielności i współdecydowania o swoich sprawach. Ostro egzekwuje wykonywanie swoich poleceń, nakazów, zakazów, nie toleruje krytyki i sprzeciwu. Akceptuje tylko te poczynania córki, które są zgodne z jej pogłębami i oczekiwaniami.

Jaki zespół zmiennych rodzinnych okaże się istotny dla chłopców? Na to pytanie odpowiadają wyniki kolejnej analizy regresji przedstawione w tabeli 2. Jak wynika z danych, unikowa strategia radzenia sobie stosowana w sytuacji konfliktu społecznego przez chłopców wiąże się ze spostrzeganą postawą akceptacji–odrzućenia matki, strategiami obronnymi stosowanymi przez rodziców (unikanie, uleganie) oraz zadaniową strategią radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego ujawnianą przez ojca. Współczynnik wielokrotnej determinacji $R^2 = .24$ świadczy o tym, że 24% zmienności w zmiennej – unikowej strategii radzenia sobie chłopców w sytuacji konfliktu społecznego zostało wyjaśnione oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Współczynnik regresji wskazuje na istnienie ujemnej zależności statystycznej między postawą akceptacji–odrzućenia matki oraz strategiami obronnymi rodziców (unikanie, uległość) i zadaniową strategią radzenia sobie stosowaną przez ojca w sytuacjach konfliktu społecznego a unikową strategią radzenia sobie u chłopców. Badania wskazują, że u chłopców stosujących unikową strategię, matka w relacji z synem jest oceniana jako osoba chłodna, niedostrzegająca jego potrzeb. Próby emocjonalnego zbliżenia się syna do matki są przez nią traktowane negatywnie. Matka nie wykazuje poszanowania dla potrzeb psychologicznych syna, ogranicza się do zaspokajania potrzeb materialnych. Tak więc chłopiec nie odczuwa przyjemności, ciepła i satysfakcji w obcowaniu z matką. Warto zwrócić również uwagę na ujawniony w badaniach fakt, że matki chłopców wykorzystują w sytuacjach konfliktu społecznego strategię uniku. Oznacza to, że matka spostrzegana jako stosująca w sytuacjach niezgodności dążeń unikową strategię przyczynia się do modelowania u chłopców strategii unikowej, wyko-

rzystywanej przez nich w sytuacjach konfliktu społecznego.

Wprowadzenie do modelu regresji wielokrotnej jako zmiennej zależnej strategii ulegania radzenia sobie dziewcząt i chłopców w sytuacjach konfliktu społecznego przedstawia tabela 3.

W wyjaśnieniu zmienności wyników w skali uległe radzenie sobie w sytuacjach konfliktu społecznego (UI) z kwestionariusza KSMK spośród 18 badanych zmiennych znaczenie ma spostrzegana przez dziewczęta postawa akceptacji–odrzućenia matki, strategia uległego radzenia sobie matki i strategia agresywnego radzenia sobie ojca (współczynnik regresji ujemny) w sytuacjach konfliktu społecznego. Współczynnik determinacji jest niewysoki ($R^2 = .07$), co oznacza, iż jedynie 7% zmienności uległego sposobu radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego u dziewcząt zostało wyjaśnione oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotnymi wyznacznikami strategii ulegania w grupie dziewcząt. Z tego wynika, że może istnieć stosunkowo wiele innych zmiennych współdeterminujących poziom strategii ulegania radzenia sobie u dziewcząt. Przeprowadzone badania wskazują, że matki nieukrywające pozytywnych uczuć, wchodzące w życzliwe relacje emocjonalne ze swoimi córkami, otwarte i zaangażowane w ich sprawy mają wpływ na poziom strategii ulegania radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego u dziewcząt. Analiza wyników badań wykazała także, iż w badanej grupie dziewcząt istotne znaczenie w kształtowaniu strategii ulegania ma dostarczenie wzoru uległego reagowania matki na sytuacje konfliktu społecznego.

Jaki zespół zmiennych rodzinnych okaże się istotny dla chłopców? Na to pytanie odpowiadają wyniki kolejnej analizy krokowej regresji wielokrotnej przedstawione w tabeli 3. Na poziom strategii uległego radzenia sobie chłopców w sytuacjach konfliktu społecznego mają wpływ następujące spostrzegane przez chłopców postawy wychowawcze rodziców: niekonsekwentna postawa matki (współczyn-

Tabela 3. Rodzinne predyktory strategii ulegania radzenia sobie dziewcząt (N = 464) i chłopców (N = 423) w sytuacji konfliktu społecznego – równanie krokowej regresji wielokrotnej

Osoby badane	Zmienna	Beta	B	Błąd st. B	t	Poziom p<
Dziewczęta	A–O. matki	.17	.06	.02	3.66	.0003
	Uleg. matki	.14	.33	.11	3.15	.002
	Agr. ojca	–.11	–.21	.09	–2.39	.02
	W. wolny		2.38	1.20	1.99	.05
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = .26$ Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = .07$ Istotność równania: $F(3.460) = 11.40$; $p < .0001$ Błąd std. estymacji: 4.23						
Chłopcy	Niek. matki	–.18	–.06	.02	–3.30	.001
	Ochr. ojca	.19	.08	.02	4.02	.00007
	Niek. ojca	.13	.05	.02	2.40	.02
	Uleg. matki	.26	.57	.12	4.98	.000001
	Zad. matki	.18	.25	.08	3.22	.001
	Unik. ojca	.19	.40	.13	3.08	.002
	Uleg. ojca	.21	.51	.13	3.97	.00009
	Zad. ojca	.16	.23	.10	2.24	.03
	W. wolny		–4.41	1.90	–2.32	.02
Współczynnik korelacji wielokrotnej: $R = .41$ Współczynnik wielokrotnej determinacji: $R^2 = .17$ Istotność równania: $F(8.414) = 1.58$; $p < .00001$ Błąd std. estymacji: 4.12						

Legenda: A–O – postawa akceptacji–odrzućenia. Niek. – postawa niekonsekwentna. Ochr. – postawa ochraniająca; Agr. – strategia agresji; Uleg. – strategia uległości; Unik. – strategia uniku; Zad. – strategia zadaniowa.

nik regresji ujemny), nadmiernie ochraniająca postawa ojca, niekonsekwentna postawa ojca oraz percepowane przez chłopców strategie radzenia sobie rodziców w sytuacjach konfliktu społecznego: strategia uległego radzenia sobie matki i ojca, strategia zadaniowego radzenia sobie matki i ojca oraz strategia unikowego radzenia sobie ojca. Współczynnik determinacji wielokrotnej $R^2 = .17$ wskazuje, że 17% wariacji zmiennej zależnej „strategia uległego radzenia sobie chłopców” zostało wyjaśnionych oddziaływaniem przyjętego zespołu zmiennych niezależnych. Pozostałe zmienne uwzględnione w badaniu okazały się nieistotnymi wyznacznikami strategii ulegania w grupie chłopców. Jak się okazuje, może istnieć stosunkowo wiele innych zmiennych współdeterminujących strategię uległego radzenia sobie u chłopców. Wyniki przepro-

wadzonych analiz świadczą o tym, że ojcowie wchodzi w pozytywne relacje ze swoimi synami, są zainteresowani ich poczynaniami, bronią ich przed kłopotami, wyręczają w trudnych sytuacjach i starają się usunąć z ich doświadczenia rozczarowanie, niepokój, a jednocześnie, nie rozumiejąc rodzających się u nich nowych potrzeb, w szczególności potrzeby autonomii, samodzielności i współdecydowania o swoich sprawach, nie zachęcają ich do konfrontacji z różnymi sytuacjami życiowymi i przyjmowania odpowiedzialności za własne działania. Warto również zwrócić uwagę na ujawniony w badaniach fakt, że stosunek ojców do synów w percepcji chłopców wykorzystujących w sytuacji konfliktu strategię uległości jest zmienny. Zależy on od chwilowego nastroju, samopoczucia i spraw osobistych. Swój stan emocjonalny ojciec przenosi

na relację z synem. Postawa akceptacji, zaangażowania się w sprawy dziecka przeplata się z ignorowaniem jego spraw, krzykliwością, deklarowaniem ograniczeń i kar. Analiza wyników badań ujawniła także, iż uległe wzory reagowania na sytuacje konfliktu społecznego chłopiec znajduje w zachowaniu matki i ojca w sytuacjach ich rozbieżności dążeń. Jak widać, nasilenie strategii uległości w sytuacji konfliktu chłopca pozostaje w liniowym związku ze stopniem frustracji potrzeby samo-realizacji i brakiem stabilności w postępowaniu ojca oraz dostarczaniem chłopcu wzorów uległego reagowania ojca i matki na sytuacje konfliktu.

DYSKUSJA I PODSUMOWANIE WYNIKÓW BADAŃ

Analiza wyników badań ujawniła, że matki dziewcząt i chłopców wykorzystujących agresywną strategię radzenia sobie w sytuacji konfliktu społecznego w percepcji własnych dzieci są chłodne emocjonalnie, nie okazują ciepła uczuciowego, są wrogo ustosunkowane, deprecjują potrzeby emocjonalne i unikają kontaktu ze swym dorastającym dzieckiem. Jest interesujące, że stosunek emocjonalny matki do syna jest zmienny, zależny od chwilowego nastroju, samopoczucia czy innych spraw osobistych, niekoniecznie związanych z życiem rodzinnym. Nadmierny dystans uczuciowy, niechęć, wrogość matki przeplatają się z nawiązywaniem kontaktu emocjonalnego z synem. Świadczy to o nie zrównoważonym podejściu emocjonalnym matki wobec syna. Można przypuszczać, że doświadczenie niestabilności emocjonalnej (koncentracja i dystans uczuciowy) w relacjach z matkami stabilizuje u synów chwiejność emocjonalną w relacjach społecznych. W sytuacjach konfliktowych chłopcy mogą ujawniać podwyższony poziom wrogości i agresji (por. Kobak, Sceery, 1988; Obuchowska, 2001). Ponadto z badań wynika, iż matki stosujące strategię opartą na agresji przyczyniają się do modelowania u chłopców wykorzystywanej w sytuacji konfliktu społecznego strategii polegającej

na agresywnym zachowaniu. Matki dostarczają chłopcom agresywnych wzorów reagowania na konflikt. Uczą się oni tych wzorów przez obserwowanie zachowań matki w warunkach zagrożenia realizacji jej własnych dążeń. Nasuwa się tu przypuszczenie, iż w grupie chłopców znaczenie w kształtowaniu strategii agresji mają cechy osobowe matki, z którą się utożsamiają, a nie zgodność płci modela i osoby identyfikującej (por. Rychlak, Legerski, 1967; Wolińska, 2000). Ogólnie należy sądzić, iż brak zrównoważonej więzi emocjonalnej z matką, deprecjacja potrzeby miłości, bezpieczeństwa i przynależności emocjonalnej oraz dostarczenie dorastającym wzorów agresywnego reagowania matki na sytuacje konfliktu społecznego są ważnym czynnikiem agresywnym w rodzinie.

Badania wykazały, iż unikowy sposób reagowania na napięcie emocjonalne, powstający w sytuacji konfliktu społecznego, kształtuje się w sytuacji wychowawczej, w której matkę cechują dominacja, chęć kierowania i podporządkowania życia dorastających córek własnym wzorcom i wymaganiom. Matki dziewcząt wykorzystujących w działaniu strategię unikową są przez córki postrzegane jako uważające się za autorytet we wszystkich sprawach dziecka. Zgodnie ze sztywno przyjętym przez siebie modelem wychowania, matka traktuje córkę bezwzględnie. Wprowadza ona ścisłe zarządzenia i żąda bezwzględnego ich przestrzegania. Perfekcjonistycznie podchodzi do oceny wykonywanych przez córkę obowiązków i zadań, nie licząc się z jej możliwościami. Surowo egzekwuje wykonanie swoich poleceń, nie toleruje rozbieżności między postępowaniem i osiągnięciami córki a własnymi oczekiwaniami. Akceptuje tylko te poczynania córki, które są zgodne z jej wymaganiami. Taka postawa matki koliduje z potrzebami córki, w szczególności z potrzebą afiliacji, autonomii, samodzielności i współdecydowania. Jeśli dorastająca dziewczyna nie jest w stanie reagować oporem wobec matki, to systematyczne korygowanie i krytyka prowadzą do braku inicjatywy, bierności i wycofania się z sytuacji wymagających zaangażowania (por. Oleś i in., 1992). Wydaje się, że

matka ustalająca wiele zasad, wymagań, których córka musi przestrzegać, przy systematycznej dezaprobaty i krytyce, oraz niepozostawiających córce inicjatywy w działaniu ma istotny wpływ na kształtowanie strategii unikowej stosowanej w sytuacji konfliktu społecznego przez nastolatkę. Ponadto analiza wyników badań ujawniła chłód uczuciowy między matką a synem czy wręcz ubóstwo uczuć pozytywnych. Chłopiec nie odczuwa ciepła, satysfakcji w obcowaniu z matką. Odbiera ją jako osobę chłodną, niedostrzegającą jego problemów i potrzeb. Ogólnie chłopiec nie doznaje troski macierzyńskiej oraz zainteresowania jego sprawami i poczynaniami. W relacjach z matką towarzyszy mu poczucie osamotnienia, jest zorientowany na samego siebie i dystansuje się od problemów (Borecka-Biernat, 2001). Ogólnie rzecz ujmując, im większa deprivacja potrzeby społeczno-emocjonalnej, spowodowana nieprawidłowymi relacjami z matką, tym większa skłonność u dziecka do wycofywania się z sytuacji konfliktu społecznego. Wycofując się z relacji z rodzicem, dorastający nastawia się na zwalczanie przykrych emocji lub na dystansowanie się od przeżywanego dyskomfortu psychicznego (por. Radziwiłłowicz i in., 2005). Należy również odnotować, że matki stosujące strategię opartą na unikaniu przyczyniają się do modelowania u chłopców strategii polegającej na unikowym zachowaniu, wykorzystywanej w sytuacji konfliktu społecznego. Matki dostarczają chłopcom unikowych wzorów reagowania na konflikt. Uczą się oni tych wzorów przez obserwowanie zachowań matki w warunkach zagrożenia realizacji jej własnych dążeń. Nasuwa się tu przypuszczenie, iż w grupie chłopców znaczenie w kształtowaniu strategii unikowej mają cechy osobowe matki, z którą się utożsamiają, a nie zgodność płci modelu i osoby identyfikującej (por. Rychlak, Legerski, 1967). Opierając się na powyższych wynikach, można stwierdzić, iż deprivacja potrzeby miłości, bezpieczeństwa i przynależności emocjonalnej oraz dostarczenie chłopcom wzorów unikowego reagowania na sytuacje konfliktu społecznego są ważnym czynnikiem sprzyjającym rozwojowi strategii

radzenia sobie polegającej na unikaniu sytuacji konfliktowej przez chłopców.

W toku analizy stwierdzono, że źródłem strategii uległego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego w środowisku rodzinnym jest klimat sprzyjający wymianie uczuć, poglądów. Matka wchodzi w pozytywne relacje z córką, poświęca jej wiele uwagi, interesuje się jej sprawami i stara się jej pomóc w ważnych dla niej sprawach. Stosunki matki z córką układają się na płaszczyźnie partnerskiej. Z kolei ojciec dorastającego syna traktuje go jako osobę wymagającą ciągłej troski i opieki. Nie wierzy, że może on prawidłowo funkcjonować bez jego bezpośredniej bliskości, pomocy i wsparcia. Nie wyraża aprobaty dla prób samodzielnego rozwiązywania własnych problemów przez syna, narzuca mu swoje zdanie. Z niepokojem, lękiem odbiera przejawy autonomii w postępowaniu chłopca. Jak widać, taka postawa ojca koliduje z potrzebą niezależności chłopca, z identyfikowaniem się przez niego ze stereotypem kulturowym roli męskiej. Można przypuszczać, że przesadne angażowanie ojca we wszystkie sprawy syna utrudnia zdobycie mu umiejętności samodzielnego radzenia sobie w warunkach konfliktowych. Warto również zwrócić uwagę na ujawniony w badaniach fakt, że matki/ojcowie wykorzystują w sytuacji konfliktu społecznego strategię ulegania. Oznacza to, że matka/ojciec spostrzegana/-ny jest jako stosująca/-y w sytuacjach rozbieżności dążeń strategię opartą na uległości przyczynia się do modelowania u dziewcząt/chłopców strategii polegającej na uległym zachowaniu, wykorzystywanej w sytuacji konfliktu społecznego. Podobieństwo strategii radzenia sobie w sytuacjach konfliktu społecznego u rodziców i dzieci dorastających wskazuje na nabywanie strategii ulegania w radzeniu sobie dorastającego na drodze społecznego uczenia się poprzez obserwację i wzorowanie się na rodzicu. Powołując się na mechanizm identyfikacji dzieci z rodzicami tej samej płci, można stwierdzić, że dziewczęta/chłopcy identyfikują się z matkami/ojcami, więc ich główny wzór reagowania na konflikt silnie oddziałuje na kształtowanie się stra-

tegi radzenia sobie w sytuacjach rozbieżności dążeń córek/synów. Wyniki te są zbliżone z wynikami uzyskanymi przez Hannę Liberską (2002). W trakcie przeprowadzonych badań autorka zaobserwowała, że młodzież o silnej identyfikacji z rodzicami, funkcjonującymi jako modele do naśladowania, w obliczu trudności często deprecjonuje ważność celu i rezygnuje z własnych zamierzeń.

Na zakończenie rozważań trudno nie zauważyć, że dorastające dzieci niedoświadczające w swoim w środowisku wychowawczym

akceptacji, otwartości na ich sprawy, uznania swobody aktywności i poszanowania ich praw oraz wzorca zachowania aktywnego osób znaczących, dążącego do realnego rozwiązania konfliktu, nie potrafią radzić sobie w sposób skuteczny z sytuacjami konfliktowymi. Tak więc rozumienie determinantów reakcji na sytuację konfliktu społecznego jest konieczne przy opracowaniu i realizacji strategii wychowawczych, kreujących jednostkę radzącą sobie w sposób konstruktywny z sytuacją konfliktu społecznego.

BIBLIOGRAFIA

- Balawajder K. (2010), Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, 137–179. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bandelow B. (2011), *Nieśmiałość. Czym jest i jak ją pokonać*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Borecka-Biernat D. (2001), *Zachowanie nieśmiałe młodzieży w trudnej sytuacji społecznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Borecka-Biernat D. (2012), Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 86–118.
- Bryłka R. (2000), Wpływ rodziny na powstawanie agresji u dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 47–50.
- Cywińska M. (2005), Przyjaźń i konflikty. *Życie Szkoły*, 1, 4–9.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2003), Społeczno-kulturowe podejście do dorastania [w:] A. Jurkowski (red.), *Z Zagadnień współczesnej psychologii wychowawczej*, 208–226. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dąbrowski M. (1991), *Praktyczna teoria negocjacji*. Warszawa: Wydawnictwo „Sorbog”.
- Frączek A. (2003), Wszystko o twojej agresji. *Charaktery*, 7, 28–30.
- Gurba E. (2006), Relacje: rodzice–dorastające dzieci w ocenie rodziców i ich dorastających dzieci. *Psychologia Rozwojowa*, 12, 1, 81–90.
- Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka J. (2001), Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży. *Edukacja Otwarta*, 4, 155–164.
- Harwas-Napierała B. (1995), *Nieśmiałość dorosłych. Geneza – diagnostyka – terapia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Honess T., Charman E., Zani E., Cicognani E., Xerri M., Jackson A., Bosma H. (1997), Conflict between parents and adolescents: Variation by family constitution. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 367–385.
- Januszewska E. (2001), Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich. Badania młodzieży w okresie adolescencji [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, 311–344. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jaworski R. (2000), Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem [w:] R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk (red.), *Problemy człowieka w świecie psychologii*, 27–54. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM.
- Kobak R., Sceery A. (1988), Attachment in late adolescence: working models, affect regulation, and representations of self and others. *Child Development*, 59, 135–146.

- Kobus K., Reyes O. (2000), A descriptive study of urban meican american adolescents' perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22, 163–178.
- Kossewska J. (1995), Młodzież studiująca i stres: problemy stresotwórcze i sposoby radzenia sobie ze stresem. *Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych*, XLVIII, 115–129.
- Krzyżko M. (1999), Styl atrybucyjny a sposoby radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych [w:] W. Kojas, R. Mrózka, R. Studenski (red.), *Młodzież w sytuacjach zmian gospodarczych, edukacyjnych, społecznych i kulturowych*, 265–276. Cieszyn: Wydawnictwo UŚ Filia w Cieszynie.
- Lachowska B. (2010), Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami – prezentacja narzędzi pomiaru [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, 180–206, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Leary M., Kowalski R. (2001), *Lęk społeczny*. Gdańsk: GWP.
- Lejman M. (1987), *Sytuacje stresowe w środowisku szkolnym i rodzinnym*. Częstochowa: IKN w Warszawie ODN w Częstochowie.
- Liberska H. (2002), Rola identyfikacji z rodzicami dla rozwoju dziecka w okresie dojrzewania. *Małżeństwo i Rodzina*, 1, 48–53.
- Liberska H., Matuszewska M., Freudenreich D. (2013), Percepcja postaw rodzicielskich matek i ojców a zachowanie agresywne dorastających córek i synów [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowanie agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewycięzania*, 78–98. Warszawa: Wydawnictwo Dyfin.
- Łukaszewicz M. (2002), Wpływ postaw rodzicielskich na poziom agresywności młodzieży. *Wychowanie Na Co Dzień*, 7–8, 14–16.
- Matuszewicz Cz. (1997), Konflikty w zespołach uczniowskich [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, 285–287. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Miłkowska G. (2012), *Agresja w okresie dorastania – charakterystyka, przejawy, przeciwdziałanie* [w:] Z. Izdebski (red.), *Zagrożenia okresu dorastania*, 91–110. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Miłkowska-Olejniczak G. (2002), Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży [w:] A. Doliński (red.), *Modelowe rozwiązania działalności profilaktycznej w grupach dzieci i młodzieży*, 57–70. Zielona Góra: Komenda Chorągwi Ziemi Lubuskiej ZHP.
- Montemayor R. (1983), Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*, 3, 83–103.
- Obuchowska I. (2001), Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, 45–59. Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Oleś M. (1998). *Asertywność u dzieci*. Lublin: TN KUL.
- Oleś M., Januszewska E., Steuden S. (1992), Osobowościowe uwarunkowania reakcji na sytuacje frustracyjne u dzieci neurotycznych i zdrowych [w:] A. Januszewski, P. Oleś, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, 6, 347–362.
- Olweus D. (1980), Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16, 644–666.
- Ostrowska K. (2002), *Kwestionariusz A-R. Podręcznik*. Warszawa: CMPP-P.
- Pisula E., Baum M. (1992), Jak dzieci radzą sobie ze stresem. *Edukacja i Dialog*, 8, 11–14.
- Plewicka Z. (1977), Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole [w:] M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, 37–50. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Płopa M. (1983), Funkcjonowanie społeczno-emocjonalne młodzieży a percepcja postaw matek i ojców. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 129–142.
- Płopa M. (1987), Skala postaw rodzicielskich. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 552–567.
- Polak K. (2010), Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*, 23–39. Warszawa: Difin.
- Poraj G. (2002), *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*. Łódź: Oficyna Wydawnicza „Edu-kator”.

- Radziwiłłowicz W., Chojnacka-Szawłowska G., Liczmańska M., Chodorowski Z., Salamon M., Waldman W., Sein Anand J. (2005), Poczucie sensu życia i jego psychospołeczne uwarunkowania wśród młodzieży dokonującej próby samobójczej [w:] M. Płopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, 1, 379–398. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Ratzke K., Sanders M., Diepold B., Krannich S., Cierpka M. (1997), Über Aggression und Gewalt bei Kinder in unterschiedlichen Kontexten. *Prais, Kinderpsychologie, Kinderpsychiatrie*, 46, 153–168.
- Rostowska T. (1993), Rola modelowania w procesie socjalizacji dziecka w rodzinie. *Problemy Rodziny*, 3, 33–37.
- Rostowska T. (1997), Zgodność strategii radzenia sobie ze stresem u rodziców i ich dorosłych dzieci [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 389–399. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rychlak J., Legerski A. (1967), A sociocultural theory of appropriate sexual role identification and level of personal adjustment. *Journal of Personality*, 1, 36–38.
- Sikora R., Pisula E. (2002), Przyczyny stresu i strategie radzenia sobie ze stresem u młodzieży w wieku 14–16 lat. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2, 110–122.
- Trylińska-Tekielska E. (2005), *Konflikty w systemie rodzinnym: dorastająca młodzież i osoby dla niej znaczące*. Warszawa: Wydawnictwo ERDA.
- Tyszkowa M. (1977), Zachowanie się dzieci i młodzieży w sytuacjach trudnych. Teoretyczno-metodologiczne podstawy badań [w:] M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, 7–17. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Tyszkowa M. (1986), *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1997), Odporność psychiczna [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, 475–478, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wojciszke B. (2000), Relacje interpersonalne [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, 3, 147–186. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wolińska J. (2000), *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wrześniewski K. (1996), Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru [w:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*, 44–64. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Zimbardo P. (2002), *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



BEATA KOSTRUBIEC-WOJTACHNIO
MAŁGORZATA TATAŁA

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin
Institute of Psychology, The John Paul II Catholic University of Lublin
e-mail: beatak@kul.pl; maltat@kul.pl

Obraz Boga u młodzieży wyznania katolickiego

Image of God in young catholics

Abstract. The aim of the cognitive-developmental study has been to determine features of the image of God and indications of the relationship with God formed by adolescents. The definition of the image of God adopted in this paper has three aspects: (1) knowledge about God, (2) emotional experiences of God, and (3) behavioral tendencies towards God. It should be noted that the image of God is formed by imagination to a considerable degree, as we shape our mental representation of God on the basis of imagination. In the study, 114 adolescent Catholics were tested with the projection drawing “My God and I”. The position, shape, size, colors and the way of drawing the figure or symbol of God belong to the formal part of the analysis, while the meanings ascribed to the figure or symbol of God, i.e. the semantics of the representation, constitute the aspect of content. The results of the study have helped to isolate the dimensions of form and content in the image of God and to present their different categorizations.

Key words: image of God, adolescents

Słowa kluczowe: obraz Boga, młodzież

PODSTAWY TEORETYCZNE BADANIA OBRAZU BOGA

Dla wielu teoretyków, badaczy nauk społecznych i filozofii religijność człowieka jest powodem, aby określić go jako istotę społeczną – *homo socialis*, ale też religijną – *homo religiosus* (Zdybicka, 1991, s. 357). Z kolei przez innych orientacja religijna jest interpretowana jako zaprzeczenie kategorii wolności jednostki ludzkiej. Na przykład Karol Marks uważał, że religię należy usunąć z życia społecznego, ponieważ ogranicza autonomię człowieka i krępuje jego rozwój (Zdybicka, 1991, s. 358; Bronk, 1996, s. 141). W poglądach Zygmunta Freuda (1994, s. 140) odnajdujemy tezę, iż z zaangażowaniem w religię wiąże się wyrzeczenie się popędów.

Obecność obrazu Boga w naukach społecznych definiuje się w sposób zróżnicowany. Dla precyzyjnego przedstawienia dynamizmu kształtowania obrazu Boga w psychologii religii zasadne wydaje się odwołanie do typologii postaw zaczerpniętych z filozofii religii, proponowanych przez Stanisława Kowalczyka (1995, s. 19–29), który wyróżnił wśród nich: ateizm, panteizm, agnostycyzm i teizm.

W przypadku każdej z wyżej wymienionych postaw relacja „ja” do „tego, co jest dla mnie transcendencją”, wyraża się w odmienny sposób. Psychologia religii w tym zakresie poszukuje ogólnych mechanizmów i praw, którymi kieruje się umysł ludzki w odniesieniu do rzeczywistości transcendentnej (Otto, 1999). O występowaniu obrazu Boga można mówić tylko w przypadku postawy **teistycz-**

nej, czyli takiej, która zakłada istnienie Boga jako odrębnego bytu i zarazem przedmiotu relacji religijnej. Teistyczna postawa religijna zawiera bowiem odmienne komponenty – od postawy ateistycznej, panteistycznej do agnostycznej. Teistyczną postawę religijną charakteryzuje zależność personalna lub apersonalna (Jaworski, 1989; Wulff, 1999; Gosztyła, 2010). Dychotomia ta będzie także przedmiotem rozważań przedstawionych w niniejszym artykule.

KSZTAŁTOWANIE SIĘ OBRAZU BOGA

W chronologii rozwoju obrazu Boga występuje oznaczona kolejność czynników kształtujących ten obraz. Jako pierwsze wymienia się czynniki emocjonalne, po których następuje refleksja poznawcza. Przyjęty podział ma swoje źródło w filozofii religii, zgodnie z którą rozpatrywanie faktu religijnego, ujmowanego od strony podmiotu ludzkiego (w tym obrazu Boga), nosi miano analizy przeżyć religijnych (Zdybicka, 1991, s. 369). W wielu koncepcjach filozoficznych akcentuje się też przeżycia emocjonalne (Zdybicka, 1991; Schleiermacher, 1995).

Zainteresowanie psychologów poznaniem religijności człowieka pojawia się od początku psychologii empirycznej. Już William James w książce *The Varieties of Religious Experience: A Study in Human Nature* wydanej w 1902 roku wskazuje na potrzebę poznania religijności człowieka. Jego zdaniem najbardziej naturalnym sposobem umożliwiającym poznanie religijności człowieka jest introspekcja (James, 1929, 2001).

Obrazem Boga zajmowali się także psychologowie osobowości. Wśród obcojęzycznych prac naukowych traktujących o tym zagadnieniu można wskazać publikację Gordona Allporta (1976) *The individual and his religion. A psychological interpretation*. Allport wskazuje na religijność jako czynnik integrujący dojrzałą osobowość. Badania szczegółowe studentów amerykańskich wyznania protestanckiego pokazują przewagę poglądów nieateistycznych na temat obrazu Boga, tj. od-

rzucających pogląd: „Bóg jest Bogiem osobowym” (Allport 1988, s. 129). Zarazem Allport stwierdza, że nieprawdą jest, iż większość studentów to ateści. Religijność wyrażana przez praktyki religijne jest w ich życiu częstsza niż podzielenie ortodoksyjnych poglądów na temat Boga i jego natury.

Na gruncie polskim na uwagę zasługuje książka pt.: *Z Bogiem albo bez Boga* Józefa Kozińskiego (1991), w której autor stwierdza, iż trudno jest zrozumieć osobę wierzącą bez znajomości jej obrazu Boga. Obraz Boga może być pozytywny lub negatywny, ale zawsze istnieje. Podobną problematykę podejmowali też inni autorzy.

Stanisław Kuczkowski (1982a, 1982b) dokonuje szerokiego przeglądu badań na temat obrazu Boga, analizując kulturowe uwarunkowania powstawania tego wymiaru osobowości. Autor przytacza szereg badań (zachodnich i polskich) wskazujących na podobieństwo obrazu Boga do obrazu ojca, ale także podatność obrazu Boga na emocje wywołane w relacji z matką. Liczne badania cytowane przez Kuczkowskiego pokazują wrażliwość obrazu Boga na możliwość powstawania zaburzeń w przypadku niewłaściwych i neurotycznych odniesień rodziców do dziecka.

Z kolei Zdzisław Chlewiński (1985, 1991) wskazuje na miejsce obrazu Boga w funkcjonowaniu dojrzałej religijności. Dojrzały obraz Boga, zdaniem autora, jest miernikiem dojrzałości całej religijności. Dojrzały obraz Boga nie jest wytworem niezaspokojonych potrzeb, uwzględnia odrzucenie antropomorficznych przymiotów Boga (jak mściwość, czy gniew). Dojrzały obraz Boga syntetyzuje pełną i rzetelną wiedzę religijną, pozbywając się swojego subiektywizmu w ocenie swoich doznań religijnych. Dojrzały obraz Boga, zdaniem badacza, posługuje się znakami, symbolami, którymi człowiek próbuje wyrazić niewypowiedziane treści językiem skrótowym i metaforycznym.

Józef Król (1999) skoncentrował swoje badania empiryczne nad obrazem Boga na weryfikacji tezy o powiązaniu obrazu rodziców z obrazem istoty wyższej. Badania populacji polskiej młodzieży jednoznacznie wskazują

na pośredniczący charakter obrazu rodziców w kształtowaniu się obrazu Boga.

Czesław Walesa (2005) dokonuje niezwykle oryginalnej analizy struktury ludzkiej religijności własnego autorstwa, w której wiedza o Bogu i relacja z Nim (rozumiane jako aspekty obrazu Boga) stają się jednymi z wymiarów religijności i dają się uchwycić w perspektywie rozwojowej. Autor pokazuje dynamikę rozwojową obrazu Boga od strony wiedzy na temat istoty Boga oraz informacji na temat komunikowania się z Bogiem. Śledząc zmiany jakościowe na poszczególnych etapach rozwojowych, badacz wskazuje na te wymiary, które bazują na zmianach rozwojowych intelektu, uczuć czy tendencji do zachowania i zachowań, a które stanowią podstawę i niezbędny budulec do tworzenia pojęć i uczuć religijnych, w tym obrazu Boga.

Beata Kostrubiec-Wojtachnio (2004, 2012) w badaniach nad religijnością wskazuje na niewerbalny (wyobrażeniowy, symboliczny) charakter obrazu Boga oraz jego werbalny – deklaracyjny poziom. Autorka podkreśla, że dopiero wiedza z obu poziomów połączona w jedno pojęcie pozwala badaczowi zagadnienia obrazu Boga na pełne spojrzenie na badane wymiary osobowości.

Obraz Boga jest również elementem osobowości i podobnie jak ona podlega stopniowemu rozwojowi. Badania empiryczne wskazują na znaczenie złożonych czynników w kształtowaniu obrazu Boga. Wśród nich zwraca się uwagę na wychowanie rodzinne, nauczanie katechetyczne oraz przekazywanie obrazu Boga, jaki występuje w danej konfesji (Kuczkowski, 1982a, 1982b; Król, 1982, 1989; Kostrubiec, 2004, 2010; Walesa, 2005; Tatala, 2008; Tokarski, 2011). Dzieci przychodzą do szkoły z określonym zasobem wiedzy o charakterze emocjonalno-poznawczym będącej rezultatem oddziaływań rodzinnych. Następnie na skutek edukacji katechetycznej otrzymują określone informacje dotyczące obrazu Boga. Wpływ osób dorosłych na posiadany przez dziecko obraz Boga może być zamierzony lub niezamierzony. Rozpoznane informacje są zapisane nie tylko w języku pojęć, ale głównie w języku uczuć. Na bazie

dziecięcych wyobrażeń kształtuje się obraz Boga u młodzieży (Gosztyła, 2010), a następnie u osób dorosłych (Kostrubiec, 2010).

Przyjęta w niniejszej pracy definicja obrazu Boga zawiera trzy aspekty: (1) wiedzę na temat Boga, (2) doświadczenia emocjonalne odnoszące się do Boga i (3) tendencje do zachowań wobec Boga. Obraz Boga został określony za pomocą rysunku projekcyjnego oraz wywiadu. Zakłada się, że stanowi on element osobistej wiedzy człowieka i jest przyswajany w procesie socjalizacji dzięki adaptowaniu wyrażen językowych. Jego modyfikacja następuje w konsekwencji podejmowanych czynności poznawczych, doświadczeń emocjonalnych oraz aktywności własnej podmiotu (Kostrubiec-Wojtachnio, 2012; Davis, Moriarty, Mauch, 2013).

W badaniach nad obrazem Boga przyjmuje się założenie o istnieniu Boga transcendentnego. Niemniej sam obraz ma charakter analogiczny, będący przeciwieństwem obrazu adekwatnego (Chlewiński, 1985, k. 982). Oznacza to, że badania psychologiczne nie obejmują deskrypcji natury Boga, a jedynie jego opis – „odpowiednik”, czyli obraz, jaki powstaje w umyśle człowieka. Innymi słowy, analogiczny obraz Boga przedstawia sposób, w jaki jednostka Go sobie wyobraża oraz w jaki sposób uważa, że Bóg kontaktuje się z człowiekiem. Król (1982) sądzi, że wyobrażenie Boga ma charakter wytwórczy – jest obrazem rzeczywistości, której człowiek nie widział, ale którą potrafi sobie wyobrazić. W badaniach nad obrazem Boga podkreśla się, że jego wyobrażenie nie ogranicza się do procesów formalnych myślenia, tylko staje się wyznacznikiem zachowań człowieka (Wulff, 1999; Laurin i in., 2012). Posiadany przez osobę wierzącą obraz Boga warunkuje jej działania, które są zróżnicowane zarówno pod względem motywów (np. altruistyczne, allocentryczne, personalistyczne, fundamentalistyczne), jak i rezultatów (por. Kostrubiec, 2000; Karaś, Ciecuch, 2013).

Obraz Boga – podobnie jak innych wymiarów osobowości – podlega prawom psychologicznego rozwoju. Kozielski (1991) stwierdza, że analiza rysunków wizerunku Boga

i wypowiedzi dzieci odzwierciedla stadia rozwoju umysłowego zaproponowane przez Jana Piageta (2006). Badanie obrazu Boga u osób dorosłych może być natomiast przeprowadzone w formie introspekcji lub projekcji (Kuczkowski, 1982a).

Freud (1994, 1997) uznał, że obraz Boga jest tworzony na podstawie: (1) fizycznego wzoru ojca, (2) kontaktu z przyrodą oraz (3) poczucia winy wywołanego kompleksem Edypa. Dziecko wyobraża sobie Boga na wzór relacji z ojcem, który jest źródłem uczuć ambiwalentnych – z jednej strony wywołuje grozę, z drugiej – poczucie bezpieczeństwa. Analizując zjawiska przyrody, należy zauważyć, iż człowiek pierwotny wykazywał tendencję do antropomorfizowania fenomenów, wobec których odczuwał lęk. W odniesieniu do trzeciego aspektu Freudowskiego kształtowania obrazu Boga mamy do czynienia z subtelną identyfikacją rozwijającego się dziecka. Początkowo dziecko utożsamia się z matką, a następnie z ojcem. Tłumiąc bunt przeciwko ojcu, który rozbija bliską i bezpieczną diadę z matką, dziecko czyni z niego kogoś wszechpotężnego i boskiego. Teoria Freuda posiada wielu zwolenników, jak i oponentów. Znamienne jest przy tym zdanie Gordona Allporta (1976), iż psychoanaliza błędnie zalicza religijny ogląd świata do mechanizmów obronnych, zamiast umieścić go w centrum osobowości.

Interesujących propozycji odnośnie do kształtowania się obrazu Boga dostarczają wyniki badań poszukujące źródeł jego powstania na skutek oddziaływań życia rodzinnego. Dla dziecka „pierwszym Bogiem” stają się rodzice (Kuczkowski, 1993), zaś naturalną lekcję religii stanowi kontakt z nimi (Słomińska, 1976; Klink, 1989). W takiej sytuacji dziecko przyswaja nie tylko wiadomości, ale także, przede wszystkim, ogólną atmosferę, jaka panuje w domu. Życie zgodne z przyjętymi zasadami religijnymi oraz życzliwość i miłość członków rodziny gwarantują, że doświadczenie Boga zostanie sprzężone z pierwotnym zaufaniem, co z kolei może stanowić podstawę kształtowania się obrazu Boga w przeszłości (Hansemann, 1988). Vladimir

Šatura (1971) twierdzi, że dla rozwoju religijności najważniejsza jest pozytywna identyfikacja z rodzicem, nawet gdyby ten był niewierzący, w odróżnieniu od zaburzonej identyfikacji z rodzicem wierzącym.

W psychologii religii istotną częścią analiz obrazu Boga jest prześledzenie zależności między posiadanym obrazem Boga a jakością doświadczeń wyniesionych z relacji interpersonalnych, zwłaszcza tych z rodzicami (Steenwyk i in., 2010; Knabb, Pelletier, 2013). Literatura przedmiotu wskazuje na istotny wpływ ojca i matki na kształtowanie się pozytywnego obrazu Boga (Nelson, Jones, por. Chlewiński 1985; Kuczkowski, 1993). Badania przeprowadzone przez Króla (1989, s. 161) dowodzą, że „młodzież posiadająca matki charakteryzujące się postawą akceptacji, porozumienia, wrażliwości i allocentryzmu, posiada bardziej pozytywny obraz Boga niż młodzież posiadająca matki charakteryzujące się postawą wrogiej władczości, wycofania się z kontaktu, dokuczliwości i egocentryzmu”.

Z perspektywy rozważań teoretycznych i praktyki badawczej pozostaje do rozstrzygnięcia kwestia normatywności obrazu Boga. Osoby o odmiennie ukształtowanym obrazie Boga posiadają różne jego wyobrażenia jako Boga idealnego. Obraz Boga jest podatny także na inne uwarunkowania rozwojowe, jak: jakość katechezy, zaangażowanie we własny rozwój religijny, kontekst społeczno-kulturowy, tradycję czy wyznawaną konfesję (Kuczkowski, 1982b; Francis i in., 2001; Jonker i in., 2007; Grom, 2009). Niemniej decydujący wpływ na kształtowanie się obrazu Boga wywiera aktywność własna, rozumiana jako osobiste zaangażowanie jednostki w poszukiwanie informacji o Bogu (Zamorski, 2003; Gosztyła, 2010; Kostrubiec, 2010).

W okresie dorastania i młodzieńczym (a nawet wcześniej – u dzieci) dochodzi do ukształtowania się dojrzałego obrazu Boga. Jego formowanie zaś kończy się wraz z redukcją elementów antropomorficznych. Z tego wynika, że dojrzały obraz Boga powinien być obrazem personalnym, w przeciwieństwie do apersonalnego – niedojrzałego wyobrażenia Boga (Tokarski, 2011).

Badacze omawianego zagadnienia podkreślają trzy komponenty obrazu Boga. Pierwszy obejmuje charakterystykę wspomnianego obrazu jako przedmiotu poznania i odniesień, drugi dotyczy specyfiki obrazowania Boga, trzeci z kolei określa stosunek osoby wierzącej do Transcendencji (Jaworski, 1989; Gosztyła, 2010; Jarosz, 2011). Ujmując syntetycznie analizowane kwestie, można stwierdzić, iż w personalnym obrazie Boga przedstawia się On jako Osoba aktywna, otwarta i zdolna do tworzenia więzi z człowiekiem. Bóg staje się zatem centralną i zinternalizowaną wartością osobowości. Komunikacja w takim ujęciu z Bogiem-osobą charakteryzuje się bezpośredniością i obustronnością dialogu. Z kolei apersonalny obraz Boga zawiera reistyczne traktowanie Transcendencji, stanowiąc dla jednostki wartość instrumentalną i peryferyjną, a relację z Nim wyraża w jednostronnym monologu (Chlewiński, 1991; Kostrubiec, 2010; Jarosz, 2011). W dojrzałym obrazie Boga Jego obecność wywołuje uczucia *tremendum et fascinosum* – z podkreśleniem, iż te pierwsze nie powinny dominować nad drugimi (Otto, 1999), w przeciwnym razie Bóg może się okazać surowym Sędzią, karzącym Ojcem lub „zimnym Humanistą” (Kuczkowski, 1982a; Plużek, 1991; Rudin, 1992).

SYMBOL W BADANIACH NAD RELIGIJNOŚCIĄ

Badane osoby w wieku młodzieńczym chętnie posługują się rysunkiem symbolicznym, dlatego też warto się zastanowić nad strukturą i znaczeniem symbolu w przedstawieniach religijnych (Nowak, 1994). Prace podjęte przez Ronalda Goldmana (1968), Fritza Osera (1991), Reto Fetza (1981, 1985) i Jamesa Fowlera (1981) koncentrują się na rozumieniu symboli religijnych. Goldman (1968) – w badaniach nad rozwojem myślenia i języka religijnego – przyjął założenie o identyczności myślenia religijnego i niereligijnego, dowodząc, iż dojrzałe myślenie religijne występuje na etapie osiągnięcia stadium myślenia formalnego. Następnie stwierdził, iż zrozumienie

istoty przekazu religijnego wymaga umiejętności dokonywania operacji intelektualnych na poziomie myślenia formalno-logicznego. Wyniki przeprowadzonych badań doprowadziły Goldmana do wysunięcia kontrowersyjnego wniosku – mianowicie zakwestionował sens jakiegokolwiek kontaktu dziecka z tekstami biblijnymi, mimo że od około 13. roku życia dziecko dostrzega ich symboliczny charakter. Uważał jednak, że zbyt wczesna lektura Biblii może doprowadzić do odrzucenia tekstów religijnych (a nawet samej religii) jako treści niezgodnych z aktualnym stanem wiedzy danej osoby.

Oser (1991) natomiast ujmował problematykę symbolu w kontekście dokonywanego przez jednostkę osądu religijnego. Jego zdaniem osąd – kształtowany poprzez intelektualne ujęcie doświadczeń osobistych i społecznych postrzeganych w kontekście danej religii – sprowadza się do osiągnięcia religijnego sensu egzystencji i ustalenia uporządkowanych relacji jednostki do Transcendencji. Osiągnięty poziom myślenia warunkuje sposób interpretacji sensu zdarzeń, rozstrzygnięcia dylematów religijnych, dokonywania selekcji lektury tekstów biblijnych oraz recepcji symboli religijnych. Na tej podstawie badacz stwierdził, że jednostka wchodząca w interakcję z otaczającą rzeczywistością powinna raczej samodzielnie kształtować sens własnego życia religijnego (postrzeganego poprzez pryzmat symbolu), niż biernie przyjmować przybliżane wartości.

Fetz (1981, 1985) podjął problematykę religijnego rozumienia symbolu na przykładzie symboliki nieba, rozpatrywanego na trzech poziomach obrazowania. Pierwszy poziom – archaiczny – obejmuje najbardziej elementarne ujmowanie rzeczywistości nieba, kulturowo zakorzenione w tradycji ludów pierwotnych. Poziom drugi – hybrydyzacji – wyraża przemieszanie wyobrażenia naukowego i archaicznego. Trzeci – zróżnicowany, odnosi się do dostrzegania rozbieżności pomiędzy rzeczywistością symboliczną nieba a tą ujmowaną za pomocą zmysłów (na przykład przyrodnicze postrzeżenie nieba).

Interesującą analizę sposobów rozumienia symbolu w kontekście sześciu stadiów rozwo-

ju wiary, dokonującego się w ciągu całego życia, przeprowadził teolog i psycholog Fowler (1981). Ze względu na przyjęte w niniejszej pracy kryterium wieku badanych (średnia 23 lata) z zaprezentowanej przez Fowlera koncepcji zostanie wyróżnione jedynie stadium czwarte, indywidualizacyjno-refleksyjne, które stanowi kontekst dla analiz uzyskanych wyników badań. W stadium tym przeżywane symbole są oddzielane od symbolizowanych treści, co pozwala na pełniejsze rozumienie sensu symboli i możliwość subtelniejszego odczytywania przesłania zawartego w ich znaczeniach (Gasiul, 1999; Wulff, 1999).

Interesującą propozycję badawczą stanowią dane empiryczne uzyskane przez Małgorzatę Tatalę (2008) w zakresie dynamiki zmian rozwojowych w recepcji symboli religijnych u osób w wieku od 12 do 24 lat. Autorka wykorzystwała ośmiokomponentowy model religijności Walesy (2005), co pozwoliło na ujmowanie symboli przez pryzmat świadomości religijnej, uczuć religijnych, decyzji religijnych, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktyk religijnych, moralności religijnej, doświadczenia religijnego i form wyznania wiary, a szczególnie jednego z ich aspektów, mianowicie poczucia tajemnicy religijnej. Autorka wykazała, iż kierunek zmian rozwojowych w recepcji symboli religijnych przebiega od form prostych do bardziej złożonych, przy czym dla każdego komponentu przybiera inną, właściwą mu formę. Ponadto dowiodła, iż w wyniku zmian rozwojowych parametry religijności grupują się w trzy wiązki semantyczne: poznawczą, przeżyciowo-społeczną i motywacyjno-działaniową. Wyodrębnienie tych wiązek stworzyło podłoże do empirycznego wyróżnienia w modelu religijności Walesy (2005) trzech dymensji, odpowiadających trzem podstawowym wymiarom funkcjonowania człowieka w aspekcie psychologicznym, tj. poznaniu, ustosunkowaniu i działaniu. W świetle otrzymanych przez Tatalę (2008) wyników badań wymiar poznawczy został wzbogacony o poczucie tajemnicy, wymiar ustosunkowania – o komponent doświadczenia religijnego, a wymiar działania – o dziedzinę moralności religijnej. Innymi sło-

wy, badając aspekt poznawczy religijności, należałoby uwzględnić element tajemnicy, ujmując wymiar ustosunkowania – doświadczenie religijne, a biorąc pod uwagę aspekt działania – dziedzinę moralności religijnej.

PROBLEM

Celem podjętych badań jest próba uzyskania odpowiedzi na pytanie: Jakie są cechy obrazu Boga i wyznaczniki relacji z Bogiem w okresie młodzieńczym? Strukturyzując problem badawczy, wyodrębniono pytania szczegółowe:

1. Czy można wyróżnić personalny i apersonalny obraz Boga u osób wyznania katolickiego w wieku młodzieńczym?
2. Czy personalny i apersonalny obraz Boga są przejawem zróżnicowanych wyobrażeń projekcyjnych Boga?

Postawione pytania badawcze skłaniają do sformułowania dwóch hipotez:

H1: Występuje personalny i apersonalny obraz Boga u osób wyznania katolickiego w wieku młodzieńczym.

H2: Personalny i apersonalny obraz Boga uzewnętrzniają się w zróżnicowany sposób w projekcyjnych i deklaratywnych wyobrażeniach Boga.

Prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki badań empirycznych są elementem szerszego projektu badawczego (Kostrubiec, 2004), w którym wyodrębniono dwa poziomy obrazu Boga – świadomy i nieświadomy. Pierwszy jest weryfikowany za pomocą udzielanych odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe zawarte w wywiadzie dołączonym do rysunku projekcyjnego, drugi – nieświadomy, został wyrażony przez rysunek projekcyjny (Frank, 1989; Kostrubiec, 2004).

METODA

Osoby badane i procedura

Zbadano 150 osób w wieku od 22 do 25 lat (średnia wieku, jak wspomniano wcześniej, wynosiła 23 lata) wyznania rzymskokato-

lickiego, o różnym stopniu zaangażowania w życie religijne. W dalszym opracowaniu uzyskanego materiału empirycznego odrzucono badania zawierające informacje niekompletne. W rezultacie uzyskano liczbę 114 pełnych badań, które poddano dalszej analizie.

Osoby badane w pierwszej kolejności wypełniały arkusz danych socjodemograficznych mający na celu uzyskanie informacji odnośnie do wieku, płci, kierunku studiów, miejsca zamieszkania oraz zaangażowania w życie religijne. Następnie badani przystępowali do wykonania rysunku projekcyjnego, używając w tym celu białego kartonu papieru o formacie A4 oraz kompletu kredek świecowych. Ich zadaniem było wykonanie rysunku na temat: „Mój Bóg i ja”. Mieli przy tym pełną swobodę w graficznym kreowaniu własnego świata, przedstawiając siebie i osobiste wyobrażenie Boga. Samodzielnie decydowali o liczbie i jakości występujących szczegółów oraz liczbie użytych barw, a także o czasie potrzebnym do sporządzenia rysunku (wynosił on od 5 do 45 minut). Po zakończeniu czynności rysowania osoby badane miały się odnieść do dwóch stwierdzeń dotyczących natury Boga, akceptując lub negując następujące tezy:

1. Bóg jest Bogiem, nie człowiekiem.
2. Bóg jest osobą, nie energią.

Uzyskane w ten sposób wyniki badań empirycznych poddano kategoryzacji, odwołując się zarówno do literatury przedmiotu (Kostrubiec, 1997, 1998, 2004; Tatala, 2008; Braun-Gałkowska, 2009), jak i opinii sędziów kompetentnych. Pozwoliło to na wyodrębnienie analizy formalnej i treściowej, pomocnych w interpretacji rysunku projekcyjnego. Analiza formalna umożliwiła klasyfikację przestrzenną i kolorystyczną rysunku, natomiast treściowa pozwoliła na odczytanie symboliki i przedstawionej na rysunku więzi z Bogiem.

Należy dodać wyjaśnienie, iż zawarte w dalszej części analiz oznaczenia „braki” lub „brak możliwości określenia relacji” nie dotyczą sposobu udzielania odpowiedzi w kwestionariuszu lub ich braku, lecz są wynikiem analiz interpretacyjnych rysunku projekcyjnego. Na przykład jeśli osoby badane uznały swój rysunek za ukończony, ale nie znalazł

się na nim zgodny z tematem pracy element „mój Bóg” lub element „ja”, wówczas zostało to zinterpretowane jako „brak” lub „brak możliwości określenia relacji”. Brak zobrazowania na rysunku elementu „Mój Bóg” lub „ja” świadczył wprawdzie o wykonaniu pracy, jednak niezgodnie z instrukcją. Jednocześnie był to wynik badania wskazujący na dewaloryzację Boga lub dewaloryzację siebie.

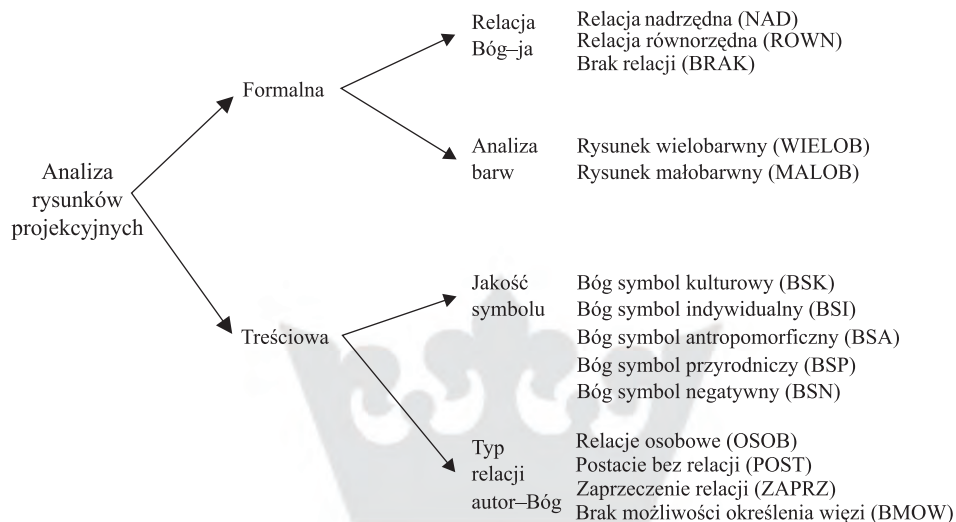
WYNIKI

W celu weryfikacji hipotez mówiących o występowaniu personalnego i apersonalnego obrazu Boga oraz jego zróżnicowanych wyobrażeniach w okresie młodzieńczym, przeprowadzono odpowiednie badania empiryczne. Uzyskane rezultaty: (1) poddano analizie formalnej i (2) analizie treściowej, (3) porównano deklaracje werbalne odnoszące się do obrazu Boga oraz (4) dokonano syntetycznej klasyfikacji uzyskanego materiału empirycznego, pozwalającego na wyodrębnienie personalnego i apersonalnego obrazu Boga.

Analizę uzyskanego materiału empirycznego poprzedza zbiorczy schemat wyróżnionych kategorii.

ANALIZA FORMALNA RYSUNKU „MÓJ BÓG I JA”

Analiza formalna rysunku projekcyjnego stanowi niezbędne wprowadzenie do bardziej zaawansowanego sposobu interpretacji, jakim jest wykładnia jego treści (Jakobi, 1964; Frydrychowicz, 1996, s. 21–23; Braun-Gałkowska, 2009, s. 46). W analizie formalnej, uwzględniającej konfigurację przestrzenną elementów rysunku „Mój Bóg i ja”, wyodrębniono: (1) element opisujący Boga („Mój Bóg”) oraz (2) element symbolizujący autora („ja”). Wyróżniono też trzy aspekty relacji elementu „Bóg” i elementu „ja”. Pierwszy zawiera rysunki, w których Bóg jest kategorią **nadrzędną** (skrót NAD), a element postaci lub symbolu Boga jest zasadniczo większy, dominujący kolorystycznie lub znajduje się



Schemat 1. Struktura analizy czternastu wskaźników rysunku projekcyjnego „Mój Bóg i ja”

nad elementem „ja”. Drugi obejmował rysunki, w których elementy: „Bóg” i „ja” przedstawiono w **relacji równorzędnej** (ROWN). W trzecim natomiast nie było możliwości określenia żadnej z powyżej przedstawionych relacji, ponieważ w rysunkach **zabrakło elementu Boga lub elementu autora** (BRAK), wyrażonych jako postać lub symbol.

Analiza formalna obejmowała również sposób, w jaki osoba badana wykonała rysunek, biorąc pod uwagę rodzaj zastosowanych barw, kształty, jakość linii oraz występowanie figur. Przegląd barw użytych przez badanych pozwolił na wyodrębnienie: (1) **rysunku wielobarwnego** (WIELOB), w którym zastosowano więcej niż cztery barwy, oraz (2) **rysunku małowarwnego** (MALOB), zawierającego od jednego do czterech kolorów. Analizując częstość występowania określonych kategorii odnoszących się do przedstawień Boga, można stwierdzić, iż większość badanej grupy, tj. 81.6%, przedstawiała Boga jako postać lub symbol w sposób nadrzędny w stosunku do własnej osoby, a tylko 8.8% badanych – w sposób równorzędny. W przypadku 9.6% tej grupy podobna weryfikacja nie była możliwa ze względu na brak na rysunku jednego z elementów – Boga lub autora. Należy zauważyć

również, iż żadna z osób badanych nie przedstawiła graficznie elementu Boga w sposób podrzędny, czyli niżej od figur własnej osoby lub w postaci mniejszego komponentu graficznego. To z kolei pozwala na wyprowadzenie wniosku, iż badani są skłonni do uznania w wyobrażeniu projekcyjnym relacji nadrzędności Boga w stosunku do siebie.

W przypadku analizy kolorystycznej prac prawie dwie trzecie badanych (62.3%) używało wielu barw do wykonania rysunku. Oznacza to, że temat był poruszający emocjonalnie i angażował w czynność obrazowego przedstawiania Boga. Większość prac określonych jako małowarwne (37.7%) wykonano, używając kilku kolorów, rzadsze było użycie tylko jednej z barw. Uzyskane wyniki świadczą o emocjonalnym ubóstwie i braku zaangażowania w wykonywane zadanie (Braun-Gałkowska, 2009).

ANALIZA TREŚCI RYSUNKU „MÓJ BÓG I JA”

Analiza treści rysunku projekcyjnego, jako kolejna faza prowadząca do uzyskania wyników badań, została podzielona na dwa eta-

py: w pierwszym opisano **jakość symbolu**, tj. znaku graficznego użytego do prezentacji komponentu „Bóg”, natomiast w drugim zwrócono uwagę na **typ relacji** między autorem a Bogiem lub symbolem autora czy symbolem Boga. Rysunki określające jakość symbolu podzielono na pięć kategorii:

1. **Bóg jako symbol kulturowy (BSK)** – rysunki zawierające popularne i znane symbole zakorzenione w kulturze chrześcijańskiej, jak: krzyż, serce, oko Opatrzności (por. rysunek 1);
2. **Bóg jako symbol indywidualistyczny (BSI)** – to przykłady rysowania przez badanych elementu „Bóg” z życiem zrozumiałych tylko dla siebie symboli, jak: spirale, okręgi, chmury (por. rysunek 2);
3. **Bóg jako postać antropomorficzna (BSA)** – prace zawierające postać ludzką lub jej elementy, np. jedną lub dwie dłonie, twarz Boga (por. rysunek 3);
4. **Bóg jako element przyrody (BSP)** – rysunki, w których Bóg został przedstawiony jako las, góra, park (por. rysunek 4);
5. **negacja (BSN)** – rysunki wskazujące na symplifikację wyobrażenia Boga, przedstawianego w postaci prostych kształtów, znaków zapytania, przekreśleń czy bezprzedmiotowych bazgroł (por. rysunek 5).

Analiza rysunków określonych jako typ relacji stanowiła podstawę do wyodrębnienia czterech kategorii:

1. **osobowe relacje z Bogiem (OSOB)** – kategoria wskazująca na pozytywną więź z Bogiem, zobrazowana jako dialog dwóch postaci, Boga i autora, na przykład w sytuacji modlitwy (por. rysunki 1 i 3);
2. **postacie (POST)** – rysunki prezentujące postacie w określonej relacji, np. obok siebie, będące w neutralnym bądź obojętnym stosunku;
3. **zaprzeczenie więzi (ZAPRZ)** – zaliczano tu prace przedstawiające sytuację przygniatania, a nawet unice-

stwiania człowieka przez Boga (por. rysunek 5);

4. **brak możliwości określenia więzi (BMOW)** – obejmuje rysunki, na których jest widoczny tylko jeden element (Bóg lub autor), co świadczy o dewaloryzacji Boga lub samego autora i w tej sytuacji nie podlega interpretacji.

Analiza uzyskanych danych empirycznych wskazuje, iż największy odsetek osób badanych (36.8%), obrazując własne wyrażenie Boga, posługuje się zestawem znaków uniwersalnych i utrwalonych kulturowo. Zastanawiające jest, jak często badani używają w tej sytuacji symbolu antropomorficznego – aż 31.6%, a tylko kilkanaście procent badanych (15.8%) decyduje się na użycie indywidualnego oznaczenia. Zgodnie z teorią tworzenia się obrazu Boga, należałoby oczekiwać odejścia w wieku młodzieńczym od tych antropomorficznych przedstawień Boga (Kostrubiec, 2004). Podobną prawidłowość wśród respondentów, bo 12.3%, zauważyła się w odniesieniu do używania symboliki przyrody. Niewielki odsetek badanych (tylko 3.5%) używa oznaczeń infantylnych, jak zygzaki i bazgroty czy znaki zapytania.

Analiza prac rysunkowych wskazuje, iż największy procent (57%) badanej próby obrazuje pozytywną, osobową i silną więź z Bogiem. Prawie jedna trzecia rysunków (29.8%) przedstawia relację z Bogiem jako więź neutralną, na przykład sytuując obok siebie statyczne i obojętne figury. Niewielki odsetek (3.5%) zawiera zaprzeczenie więzi człowieka i Boga, co ukazano na rysunku na przykład poprzez przekreślenie wizerunku Boga. Niemal 10% prac nie zakwalifikowano do żadnej z powyższych kategorii z uwagi na brak jednego z elementów – Boga lub człowieka. Należy podkreślić, że wynik ten nie jest zaskakujący, gdyż osoby badane były wyznania rzymskokatolickiego. Z kolei zdziwienie może wywołać fakt, że 43% badanych zilustrowało swoją relację z Bogiem jako daleką od pozytywnej. Wynik ten powstaje po zsumowaniu trzech wyróżnionych kategorii, jak: więź neutralna, zaprzeczenie więzi i brak więzi.

ANALIZA WYPOWIEDZI NA TEMAT OBRAZU BOGA

Analiza wyników badań przedstawionych w tabeli 1 prezentuje, iż dwie trzecie badanych ($N = 78$) stwierdziło, że Bóg jest osobą, z kolei pozostałe osoby ($N = 36$) wybrały odpowiedź drugą, czyli „Bóg jest energią”. Możemy zatem uznać, iż wśród badanych przeważają poglądy o personalnym charakterze obrazu Boga.

W celu przeprowadzenia porównań uzyskanych z odpowiedzi pochodzących od dwóch grup osób zastosowano test chi-kwadrat (Francuz, Mackiewicz, 2005).

Jak już wskazano, cechą pierwszej grupy respondentów było przekonanie, że Bóg jest osobą, natomiast drugiej – że Bóg jest energią. Z przeprowadzonej analizy wynika, że badani różnią się odnośnie do sposobu udzielania odpowiedzi ($\chi^2 = 6.65$, $df = 1$, $p < .01$). Największą grupę stanowią ci, którzy jednocześnie uznają, iż Bóg jest osobą i Bóg jest Bogiem (87.2%). Z kolei dwie trzecie z tych osób ($N = 24$), które uznają, że Bóg jest energią, jednocześnie dostrzega w Nim istotę boską.

PERSONALNY I APERSONALNY OBRAZ BOGA

W celu znalezienia prawidłowości występujących w obrazie Boga otrzymane wyniki badań poddano hierarchicznej analizie skupień (Noworol, 2013). W konsekwencji uzyskano dwa zasadnicze skupienia, zróżnicowane pod

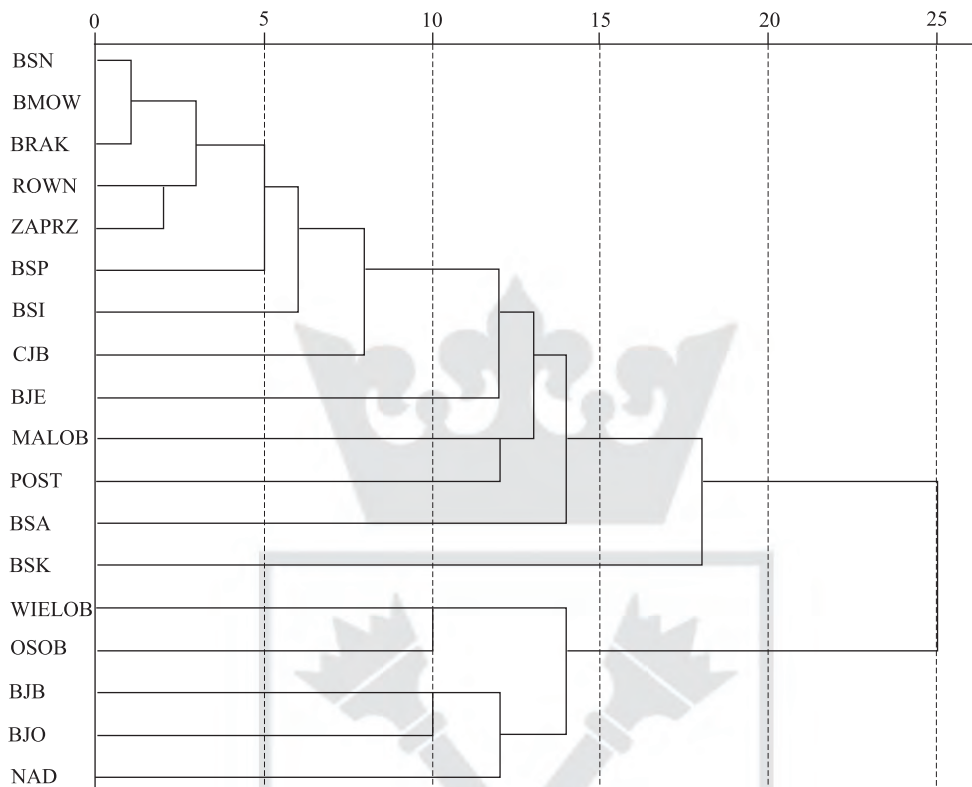
względem zawartości treściowej. Otrzymane dane empiryczne obrazuje poniższy dendrogram (por. wykres 1).

Skupienie pierwsze, trzynastoelementowe, zawiera zróżnicowane elementy pochodzące z grafiki rysunku projekcyjnego i z przekonań na temat Boga. Do tego skupienia należą wskaźniki z rysunku, które świadczą o zanegowaniu obrazu Boga oraz zawierają symbole antropomorficzne, indywidualistyczne i przyrodnicze. W niewielkim stopniu wiążą się z tą wiązką symbole kulturowe. Rysunki – tworzące omawiane skupienie – przedstawiają symbole najbardziej rozpowszechnione w sposobie obrazowania Boga, a odnosząc wyniki do warstwy deklaratywnej respondentów, widzimy, że pozostają oni w opozycji do personalnego obrazu Boga, opowiadając się za stwierdzeniem „Bóg jest energią”, czy nawet „człowiek może być Bogiem” (w domyśle „a nie tylko Bóg”). W tym kontekście omawiane skupienie reprezentuje obraz Boga określony jako apersonalny (instrumentalny). Kontakt z tak wyobrażanym Bogiem opiera się na anonimowości i powszechności, o ile w ogóle jest możliwy. Nawet wówczas, gdy osoby badane wyrażają w sposób równorzędny postać Boga i autora na rysunku, to w warstwie deklaratywnej stwierdzają, że człowiek również może być Bogiem.

Wyniki badań tworzące **skupienie drugie**, pięcioelementowe, obrazują wielobarwne wyobrażenia Boga, ukazywanego w sposób nadrzędny do postaci autora rysunku, a w warstwie deklaratywnej uznawanego jako Osobę („Bóg jest Osobą”) i Transcendencję („Bóg

Tabela 1. Sposób ujmowania Boga w odpowiedziach badanych w okresie młodzieńczym

		Osoby przekonane, że:			
		Bóg jest osobą		Bóg jest energią	
		Liczebność	%	Liczebność	%
Akceptacja tezy	Bóg jest Bogiem	68	87.2	24	66.7
	Człowiek jest Bogiem	10	12.8	12	33.3
	Razem	78	100	36	100



Wykres 1. Dendrogram ilustrujący opisy obrazu Boga dokonywane przez osoby w wieku młodzieńczym

jest Bogiem”). Na tej podstawie można uznać, iż skupienie to charakteryzuje personalny obraz Boga.

DYSKUSJA

Uzyskane wyniki pomagają zrozumieć obraz Boga i sposób jego percypowania przez osoby wyznania katolickiego w wieku młodzieńczym.

W celu zweryfikowania postawionych hipotez uzyskano materiał empiryczny pozwalający na wyodrębnienie personalnego i apersonalnego obrazu Boga (H1), wyłaniającego się z projekcyjnych i deklaracyjnych sposobów wyobrażenia Boga przez osoby wyznania katolickiego w wieku młodzieńczym (H2).

Należy podkreślić, iż większość badanych osób przedstawia Boga za pomocą elementów

graficznych w stosunku nadrzędnym do własnej postaci (symbolu), zaś pozostali badani (tylko 18.4%) wskazują na równorzędne położenie figury Boga i człowieka bądź też pomijają jeden z elementów graficznych. Przekonanie o boskości Boga (mierzone w formie deklaracji) występuje równoległe z jego graficznym wyobrażeniem – jak wynika z analizy skupień – **nadrzędnym** w stosunku do autora rysunku. Przedstawianie Boga jest zazwyczaj wykonane w paletce wielobarwnej, co można interpretować jako wyraz zaangażowania emocjonalnego autora. **Większość badanych (68.4% osób) dokonuje symbolizacji** elementu graficznego Boga. Wybór tego typu symbolu dzieli badane osoby na dwie podgrupy: używające powszechnego symbolu kulturowego oraz posługujące się indywidualnym zestawem symbolicznym w formie napisów, spirali lub kół. Graficzne wyobrażenie autorów więzi

z Bogiem jest zazwyczaj pozytywne i osobowe (57%). Nieco mniejszy wskaźnik (43%) stanowi grupa osób prezentująca więź neutralną, negatywną lub brak jakiegokolwiek więzi. Przy czym więź negatywna może być rozumiana jako rezultat niezadowolających doświadczeń lub brak pozytywnie rozwiązanych konfliktów rozwojowych (por. Tokarski, 2011).

Dokonując interpretacji powyższych danych, można sięgnąć do koncepcji rozwoju człowieka ujętych w perspektywie psychologii poznawczo-rozwojowej Piageta (Inhelder, Piaget, 1970). Przyjmuje ona, iż od poziomu rozwoju jednostki zależy jej rozwój w sferze emocjonalno-motywacyjnej, moralnej czy religijnej, co posiada odzwierciedlenie w kształtowaniu się obrazu Boga (Walesa, 2005). Abstrakcyjne ujmowanie rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej wymaga oderwania się od konkretnego, posłużenia się analogią, wejścia w świat znaków i symboli z zachowaniem personalnego wyobrażenia relacji osoba-Bóg. W omawianej grupie wiekowej obraz Boga angażuje badanych do wejścia w szczególną relację z Bogiem, którego transcendentny charakter wykracza poza ramy racjonalnego i empirycznego poznania. W ten sposób obraz Boga nabiera charakteru egzystencjalnego, prowadząc do nawiązania z nim głębszej relacji (Tatala, 2008).

Uzyskane wyniki stanowią także wyraz weryfikacji wiedzy religijnej, jakiej badani nabyli w wyniku wcześniejszych doświadczeń religijnych i pozareligijnych, oraz ukształtowanego przez siebie światopoglądu. Myślenie zawierające rozpoznanie, zrozumienie, akceptację sprzeczności sprzyja osobistemu odbiorowi treści religijnych. Oznacza to, że badani zakwalifikowani do grupy wyrażającej personalny obraz Boga są motywowani potrzebą osobistego kontaktu z nim, akceptując jego osobowy i transcendentny charakter. Ta ostatnia umiejętność ukazuje, jak wyjątkową zdolność odkrywania kontekstu znaczeniowego zawartego w instrukcji rysunku „Mój Bóg i ja” ma sformułowanie „mój” – a więc „osobisty”, „indywidualny”, nie „ogólny”, „zapożyczony” czy „powszechnie dostępny”. Należy podkreślić, iż instrukcja do rysunku

projekcyjnego została świadomie sformułowana w taki sposób, aby angażowała w relację osobę badaną „Mój Bóg i ja”. Wiedza religijna, w pewien sposób niezbędna do stworzenia rysunku, została zatem wykorzystana nie tylko do ujawnienia kompetencji poznawczych badanych, ale także do wskazania przymiotów siebie i Boga, niezbędnych do stworzenia pełnej i osobistej relacji z Bogiem (Kostrubiec, 2004). Analiza deklaracji respondentów okazała się niewystarczającym miernikiem wiedzy religijnej badanych.

Podsumowując, jedna trzecia badanych katolików stwierdziła, że Bóg jest energią a nie osobą, czyli niezgodnie z obowiązującą doktryną, co z jednej strony stanowi wynik zaskakujący, ale z drugiej – potwierdza wcześniejsze ustalenia badaczy (Czelej, 1997; Mariański, 1997, 2011).

W kontekście uzyskanych danych empirycznych zwraca uwagę znaczna liczba badań niekompletnych (24%). Należałoby podkreślić, iż udział w badaniach był dobrowolny. Specyfika pytań i niestandardowa propozycja przedstawienia na rysunku rzeczywistości transcendentnej budziła zastrzeżenia badanych co do sensowności wykonywanych zadań, niejednokrotnie wywołując wręcz niezadowolenie ze strony uczestników. Niektórzy spośród nich nie wypełniali wszystkich pozycji testowych (prezentowane treści, jak podkreślono, są częścią szerszego projektu badawczego), co można było stwierdzić dopiero na etapie porządkowania otrzymanego materiału empirycznego (Kostrubiec, 2004). W pracy nad badaniami religijności przyjmuje się, że metodologiczny problem stanowi niematerialny, transcendentny przedmiot poznania, z którego określeniem osoba badana ma trudności (Król, 1999; Jarosz, 2011). Wiele z badanych osób, na przykład w rozmowach po zakończeniu prowadzonych badań, zwracało uwagę na niezwykle osobisty wymiar eksplorowanych treści. Mogło to znacząco wpłynąć na podwyższony odsetek niepełnych badań. Należałoby uznać temat rysunku „Mój Bóg i ja” za dość absorbujący i wywołujący wiele dylematów decyzyjnych, a nawet pewien przymus złamania zakazu tworzenia

wyobrażeń Boga (obecny w kulturze judeo-chrześcijańskiej). Badany miał bowiem za zadanie zobrazować Tego, który jest niematerialny i fizycznie niepoznawalny.

Normatywny obraz Boga w katolicyzmie jest **obrazem personalnym**. Mimo to, w przeprowadzonych badaniach osób wyznania katolickiego nie uzyskano stuprocentowego wyniku personalnego obrazu Boga. Upoważnia to do stwierdzenia, że istnieją inne, niż tylko społeczne (rodzinne, kulturowe), czynniki kształtujące ten obraz. Uzyskane wyniki i ich zróżnicowanie pokazały, że to osoby badane decydują o personalnym obrazie Boga lub jego reifikacji, niejako ignorując normę kulturową. Podobne wyniki z badań nad religijnością studentów – chrześcijan wyznania protestanckiego przytacza Gordon Allport (1988)

Przeprowadzone analizy skłaniają do wyprowadzenia kilku ogólnych wniosków:

1. Obraz Boga u badanej młodzieży wyznania katolickiego jest zróżnicowany, co oznacza, że sama przynależność do tej samej konfesji nie wskazuje na występowanie jednorodnego obrazu Boga.
2. Wyniki badań pozwoliły na wyodrębnienie personalnego i apersonalnego obrazu Boga u młodzieży.

3. Zastosowana metoda rysunku projekcyjnego obrazu Boga stanowi cenne poszerzenie badań w tym zakresie w stosunku do narzędzi kwestionariuszowych i wypowiedzi ustnych.
4. Zastosowana metoda daje możliwość wnioskowania o obrazie Boga na podstawie wykreowanych symboli religijnych różniących się przypisywanym znaczeniem.
5. Na uwagę zasługuje również i to, iż wyznanie katolickie nie obliguje badanych do podzielenia personalnego obrazu Boga, ponieważ znaczna część badanych jednocześnie charakteryzuje Boga jako energię i dostrzega w Nim istotę boską.

W świetle tych badań daje się zauważyć, iż zakres generalizacji uzyskanych wyników odnosi się do wąskiej grupy osób w wieku młodzieńczym, reprezentantów wyznania rzymskokatolickiego. Stąd też interesujące wydaje się uwzględnienie przedstawicieli innych konfesji, jak również poszerzenie zakresu badań o dzieci i osoby dorosłe.

BIBLIOGRAFIA

- Allport G.W. (1976), *The individual and his religion. A psychological interpretation*. New York: Macmillan.
- Allport G.W. (1988), *Osobowość i religia*. Warszawa: PAX.
- Braun-Gałkowska M. (2009), *Poznanie systemu rodzinnego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Bronk A. (1996), *Nauka wobec religii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Chlewiński Z. (1985), Psychologiczne uwarunkowania idei Boga [w:] F. Gryglewicz, R. Łukaszyk, Z. Sulowski (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 2, 982–987. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Chlewiński Z. (1991), *Dojrzałość. Osobowość – sumienie – religijność*. Poznań: W Drodze.
- Czelej A. (1997), New Age w światopoglądzie studentów lubelskich. *Przegląd Religioznawczy*, 186 (4), 143–154.
- Davis E.B., Moriarty G.L., Mauch J.C. (2013), God images and God concepts: definitions, development, and dynamics. *Psychology of Religion and Spirituality*, 5 (1), 51–60.
- Fetz R.L. (1981), Genetische Semiologie. Symboltheorie im Ausgang von Ernst Cassirer und Jean Piaget. *Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie*, 28, 434–470.
- Fetz R.L. (1985), Die Entwicklung der Himmelsymbolik. Ein Beispiel genetischer Semiologie. *Jahrbuch der Religionspädagogik*, 2, 206–214.
- Fowler J.W. (1981), *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.

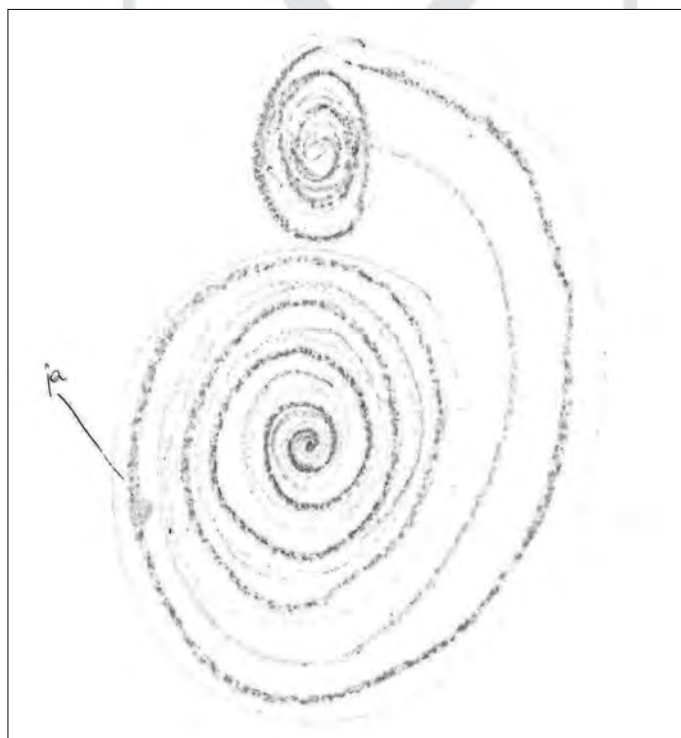
- Francis L.J., Gibson H.M., Robbins M. (2001), God images and self-worth among adolescents in Scotland, *Mental Health, Religion and Culture*, 4, (2), 103–108.
- Francuz P., Mackiewicz R. (2005), *Liczy nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Frank L.K. (1989), Metody projekcyjne w badaniu osobowości [w:] T. Szustrowa (red.), *Wybrane zagadnienia testów projekcyjnych*, 9–28. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych UW.
- Freud S. (1994), *Człowiek imieniem Mojżesz a religia monoteistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud S. (1997), *Totem i tabu*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Frydrychowicz A. (1996), *Rysunek rodziny: projekcyjna metoda badania stosunków rodzinnych*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Gasiul H. (1999), Wiara jako podstawa rozwoju osobowości w interpretacji J.W. Fowlera. *Studia z Psychologii*, 9, 136–171.
- Goldman R. (1968), *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge, Kegan Paul.
- Gosztyła T. (2010), *Rodzinne uwarunkowania dojrzałej religijności młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Grom B. (2009), *Psychologia religii*. Kraków: WAM.
- Grzymała-Moszczyńska H. (1991), *Psychologia religii. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Nomos.
- Hansemann G. (1988), *Wychowanie religijne*. Warszawa: PAX.
- Inhelder B., Piaget J. (1970), *Od logiki dziecka do logiki młodzieży: rozprawa o kształtowaniu się formalnych struktur operacyjnych*. Warszawa: PWN.
- Jacobi J. (1964), Das Religiöse in der Malereien von seelisch Leidenden [w:] J. Rudin (hrsg.), *Neurose Und Religion. Krankheitsbilder Und Ihre Problematik*, 121–166. Olten Und Freiburg im Breisgau: Walter Verlag.
- James W. (1929), *The Varieties of Religious Experience*, New York: Longmans, Green & Co.
- James W. (2001), *Doświadczenia religijne*. Kraków: Nomos.
- Jarosz M. (2011), Skala personalnej relacji do Boga [w:] M. Jarosz (red.), *Psychologiczny pomiar religijności*, 113–129. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jaworski R. (1989), *Psychologiczne korelaty religijności personalnej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Jonker H.S., Eurelings-Bontekoe E.H.M., Zock H., Jonker E.R. (2007), The personal and normative image of God: the role of religious culture and mental health. *Archive for the Psychology of Religion*, 29, 305–318.
- Karaś D., Ciecuch J. (2013), Eudajmonistyczny dobrostan psychiczny a kształtowanie poczucia tożsamości w sferze edukacyjnej i zawodowej. *Psychologia Rozwojowa*, 18 (1), 87–101.
- Klink J. (1989), *Wierzyć z dziećmi*. Warszawa: PAX.
- Knabb J.J., Pelletier J. (2013), Effects of parental divorce on God image among young adults at a Christian university. *Marriage and Family Review*, 49 (3), 231–250.
- Kostrubiec B. (1997), Życie po śmierci w wyobrażeniach młodych ludzi. *Psychologia. Prace Naukowe WSP w Częstochowie*, 6, 45–60.
- Kostrubiec B. (1998), Jak sobie dziecko Boga przedstawia? Badania w rodzinach niepełnych. *Psychologia. Prace Naukowe WSP w Częstochowie*, 7, 39–56.
- Kostrubiec B. (2000), Wybrane aspekty obrazu siebie zwolenników postmodernizmu. *Psychologia Rozwojowa*, 5 (3–4), 329–342.
- Kostrubiec B. (2004), *Obrazy postmodernizmu. Badania empiryczne obrazu siebie i obrazu Boga u zwolenników postmodernizmu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kostrubiec B. (2010), Dlaczego korekta niedojrzałego obrazu Boga nie dokona się w tzw. duszpasterstwie masowym? *Homo Dei*, 2, 125–127.
- Kostrubiec-Wojtachnio B. (2012), Problematyka badania fenomenu pojęć i relacji w religii za pomocą rysunku projekcyjnego [w:] B. Kostrubiec-Wojtachnio, E. Trubiłowicz (red.), *Rysunek projekcyjny w badaniach nad rodziną i wychowaniem. Aspekty badań empirycznych i klinicznych*, 161–177. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kowalczyk S. (1995), *Filozofia Boga*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kozielecki J. (1991), *Z Bogiem albo bez Boga*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Król J. (1982), Obraz ojca a pojęcie Boga u dzieci [w:] Z. Chlewiński (red.), *Psychologia religii*, 181–223. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Król J. (1989), *Postawy rodzicielskie, poziom samoakceptacji a pojęcie Boga. Studium psychologiczne*. Lublin: KUL.
- Król J. (1999), *Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii*. Opole: UO.
- Kuczkowski S. (1982a), Niektóre problemy psychopatologii w zakresie doświadczeń, postaw i zachowań religijnych [w:] Z. Chlewiński (red.), *Psychologia religii*, 225–267. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kuczkowski S. (1982b), *Psychologia kształtowania się obrazu Boga*, Kraków: Wydział Filozoficzny TJ.
- Kuczkowski S. (1993), *Psychologia religii*. Kraków: WAM.
- Laurin K., Aaron C., Kay A.C., Fitzsimons G.M. (2012), Divergent Effects of Activating Thoughts of God on Self-Regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102 (1), 4–21.
- Mariański J. (1997), *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków: Nomos.
- Mariański J. (2011), *Katolicyzm polski. Ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*. Kraków: WAM.
- Nowak A.J. (1994), *Symbol. Znak. Sygnał*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Noworol C. (2013), *Heurystyki kategorii rozmytych w koncepcji pomiaru psychologicznego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Oser F.K. (1991), The development of religious judgment [w:] F.K. Oser, W.G. Scarlett (ed.), *Religious development in childhood and adolescence*, 52, 5–25. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Otto R. (1999), *Świętość*. Warszawa: KR.
- Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Plużek Z. (1991), *Psychologia pastoralna*. Kraków: Instytut Teologiczny.
- Rudin J. (1992), *Psychoterapia i religia*. Warszawa: Solarium.
- Schleiermacher F. (1995), *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*. Kraków: Znak.
- Słomińska J. (1976), Pojęcie Boga u dzieci i młodzieży w świetle współczesnych badań [w:] B. Bejze (red.), *W kierunku prawdy*, 378–416. Warszawa: ATK.
- Steenwyk S.A.M., Atkins D.C., Bedics J.D. (2010), Images of God as They Relate to Life Satisfaction and Hopelessness. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 20, 85–96.
- Šatura V. (1971), Zur Psychologie des Glaubens Und Unglaubens [w:] B. Lotz (hrsg.), *Ateismus critic betrachtet. Beiträge zum Ateismusproblem der Gegenwart*, 206–221. München Und Freiburg: Erich Wel-vel Verlag.
- Tatala M. (2008), *Odbiór symboli religijnych przez młodzież. Rozwojowe badania osób w wieku od 12 do 24 lat*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tokarski S. (2011), *Obraz Boga a dojrzałość osobowościowa*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Walesa C. (2005), *Rozwój religijności człowieka. Tom 1. Dziecko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wulff D.M. (1999), *Psychologia religii. Klasyczna i współczesna*. Warszawa: WSiP.
- Zamorski J. (2003), *Dojrzałość psychologiczna. Uwarunkowania wychowawcze obrazu siebie*. Lublin: Polihymnia.
- Zdybicka Z. (1991), Człowiek i religia [w:] A. Krapiec. *Ja – człowiek*, 355–400. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

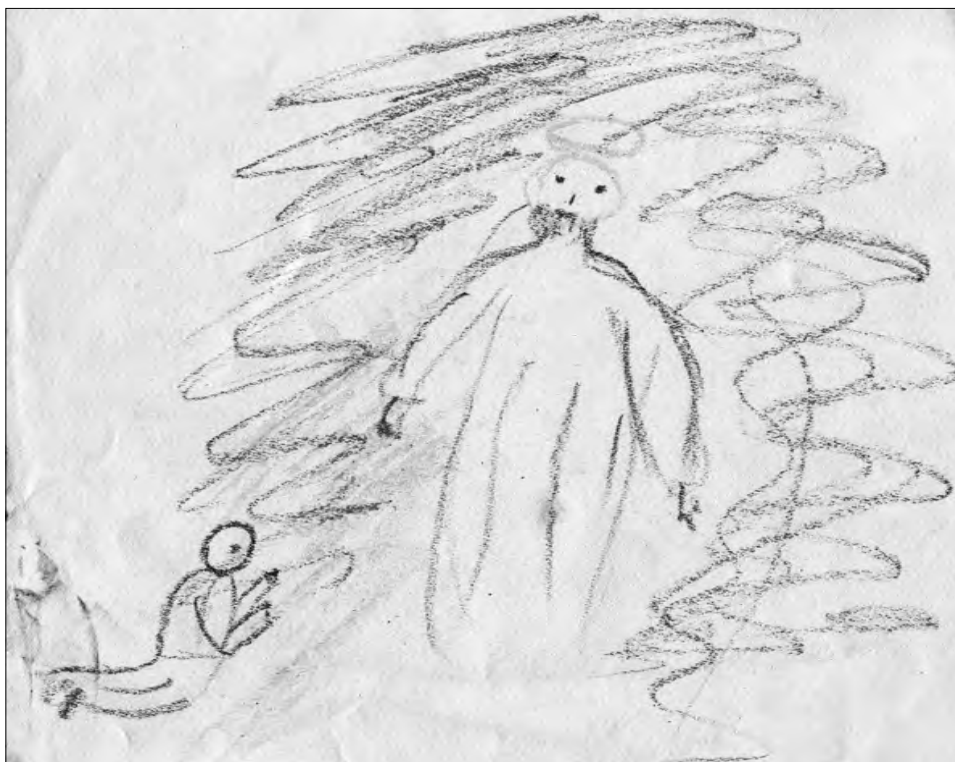
ANEKS



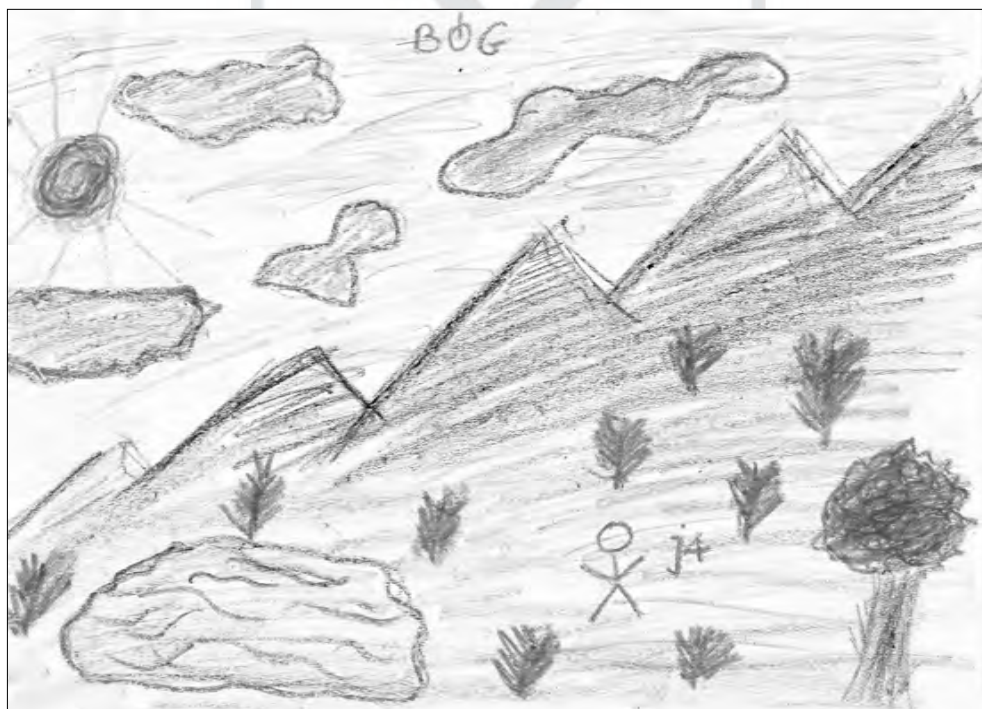
Rys. 1. Bóg jako symbol kulturowy. Oko Opatrzności symbolizuje więź pozytywną



Rys. 2. Ujęcie obrazu Boga za pomocą symbolu indywidualnego (spirale), relacja nadrzędna



Rys. 3. Bóg jako postać antropomorficzna. Rysunek symbolizuje relację nadrzędną Boga do autora



Rys. 4. Bóg jako elementy przyrody, symbolizujące relację nadrzędną



Rys. 5. Negacja Boga. Czarne bazgroty symbolizują relację negatywną

STANISŁAW GŁAZ

Wydział Filozoficzny
Akademia Ignatianum w Krakowie
Faculty of Philosophy
Academy Ignatianum in Krakow
e-mail: jglaz@cyf-kr.edu.pl

Wartości ostateczne a poczucie bezpieczeństwa u studentów o różnym poziomie empatii

The final values and the sense of security in students differing in the empathy level

Abstract. The aim of the research has been to present students' preferences for values, their empathy and sense of security. The following methods have been used: the Rokeach Value Survey to identify the preference for values; Uchnast's Sense of Security Questionnaire (SSQ) to determine the level of the sense of security, ; and Mehrabian and Epstein's Empathy Questionnaire (MEEQ) to determine the level of empathy. The research was carried out in a group of students, aged 21–25, in Krakow in 2009. Further analysis was based on 200 sets of questionnaires filled in by the young people, with the average values (M), standard deviations (SD) and the ANOVA variance analysis taken into account and with the Multiple Stepwise Regression Analysis used to specify the independent variables. The research has shown that students with a high level of empathy prefer final values other than those chosen by students whose level of empathy is low. Students with both levels of empathy appreciate the personal final values of wisdom and pleasure more than social ones. The strongest final values helping to explain the variance of the sense of security in the group of students with a high level of empathy are personal values such as pleasure, comfortable life or exciting life, while in the group of students with a low level of empathy it is also a personal value, the beauty of the world.

Key words: empathy, sense of security, students, final values

Słowa kluczowe: empatia, poczucie bezpieczeństwa, studenci, wartości ostateczne

WPROWADZENIE

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie związku preferowanych wartości ostatecznych o charakterze osobistym i prospołecznym z poczuciem bezpieczeństwa studentów o wysokim i niskim poziomie empatii.

Empatia jest jednym z ważnych osobowościowych składników wpływających na przebieg relacji międzyludzkich (Gulin, 1994). Warunkuje ona zdolność do nawiązywania

i utrzymania przyjaźni, sprzyja wzrostowi satysfakcji w związkach intymnych, poprawia jakość relacji wewnątrzrodzinnych (Matejczuk, 2005; Huber II, MacDonald, 2012). Empatia jest traktowana jako zjawisko wieloaspektowe. Przewaga jednego komponentu może decydować o jakości procesu empatyzowania i o jego regulacyjnej roli w życiu jednostki (Szmukier, 1989; Davis, Kraus, 1991).

Na gruncie psychologii spotykamy trzy zasadnicze koncepcje empatii. W koncepcji em-

patii emocjonalnej uwzględniono komponent emocjonalny. Wiąże się z nim doświadczanie takich samych stanów afektywnych przez jednostkę, jakich doznaje inna osoba w danej sytuacji. Według tej koncepcji, empatia to wczuwanie się w stany, szczególnie uczuciowe, innych osób, niekiedy przechodzące w rzeczywiste zestrojenie własnych stanów emocjonalnych z ich stanami. Wskazuje ona na element „nadawania” z drugą osobą „na tych samych falach”, na rozumienie jej sytuacji życiowej niejako od środka, od wewnątrz, z jej punktu widzenia. Koncepcja ta zakłada emocjonalne odpowiadanie na przeżycia drugiej osoby. Akcent jest tu położony na współprzeżywanie, odczuwanie. Pogląd na tego rodzaju rozumienie definicji empatii prezentują: Albert Mehrabian i Norman Epstein (1972), Martin Hoffman (2006).

W koncepcji empatii poznawczej naukowcy uwzględniają jej kognitywny charakter. Zwolennicy tego rodzaju koncepcji empatii biorą pod uwagę intelektualne rozumienie stanu psychicznego drugiego człowieka, jego uczuć i emocji. Przywiązują dużą wagę do umiejętności postrzegania i rozumienia przeżyć drugiej osoby, jak również do możliwości trafnego przewidywania jej uczuć, wyobrażeń i reakcji. Zwolennikami tej koncepcji są: Robert Hogan (1969), Rosalind Dymond (1950).

Z kolei w koncepcji empatii emocjonalno-poznawczej oba składniki – emocjonalny i poznawczy – są traktowane komplementarnie, często uwzględnia się także w niej dodatkowo aspekt behawioralny, jakim jest zdolność komunikowania. Ta koncepcja empatii obejmuje subiektywne procesy odczuć, doznań jednostki i ich intelektualną krytyczną analizę. Jej zwolennicy – Józef Rembowski (1989) i Janusz Reykowski (1979) – uważają, że empatia, która zawiera aspekt emocjonalno-poznawczy, stanowi przejaw komunikacji interpersonalnej. Prawidłowa interpretacja znaczeń spostrzeganej sytuacji uruchamia reakcję emocjonalną wyznaczoną dodatkowo przyjęciem perspektywy drugiego człowieka.

Twórca teorii potrzeb na gruncie psychologii humanistycznej – Abraham Maslow (1986) – uważa, że potrzeba bezpieczeństwa

jest podstawową potrzebą natury psychicznej człowieka; jej zaspokojenie warunkuje rozwój człowieka na każdym etapie życia, a także zapewnia zaspokojenie i realizację jego innych potrzeb psychicznych. Poczucie bezpieczeństwa jest skutkiem zaspokojenia tej potrzeby. Poczucie odnosi się do stanu odczuwania, doświadczania. Poczucie bezpieczeństwa jest zatem stanem doświadczania spokoju, pewności, odczuwania braku zagrożeń, a także przekonania o dysponowaniu wystarczającymi zasobami do działań podmiotowych. Poczucie bezpieczeństwa dotyczy życia osobistego i społecznego człowieka. Tego rodzaju poczucie odnosi się do określonego stanu człowieka, powstałego w wyniku braku lub nadmiaru czegoś, dotyczy relacji między człowiekiem a otoczeniem. Jednostka, której towarzyszy poczucie bezpieczeństwa, jest świadoma własnego miejsca w świecie, tego, że jest akceptowana, lubiana przez innych. Brak poczucia bezpieczeństwa przejawia się natomiast w traktowaniu otoczenia społecznego jako niebezpiecznego, w zachowaniach o charakterze egocentrycznym (Poraj, 2007; Klamut, 2012). Zenon Uchnast (1991), odwołując się do teorii potrzeb Maslowa (1968), opracował narzędzie badawcze, które ujmuje poczucie bezpieczeństwa w sposób mierzalny. Uważa on, że zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa przejawia się na kilka sposobów: jako poczucie bliskości z innymi i ze światem otaczającym człowieka, poczucie stabilności charakteryzujące się wewnętrznym ładem i porządkiem oraz zaufanie do siebie, które łączy się z afirmacją siebie. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa prowadzi do wzrostu poczucia akceptacji przez innych i bycia na swoim miejscu, poczucia zadowolenia i osobistego szczęścia, a także do gotowości współpracy i radzenia sobie z różnymi problemami. Brak zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa wiedzie natomiast do stałego poczucia napięcia i niezadowolenia z siebie (Uchnast, 2000).

Pojęcie wartości w naukach społecznych jest wieloznaczne. Według Reykowskiego (1979), wartością jest to, co przejawia swoją reprezentację poznawczą. Mówi on o sieci wartości. Na sieć wartości składają się elemen-

ty poznawcze uporządkowane pod względem przypisywanej im wartości. Zdaniem Bogdana Wojciszke (1986), schematy atrybutywne, które są reprezentacjami cech zdarzeń i przedmiotów, a które jednostka ocenia pozytywnie i uważa za pożądane, są odczytywane jako wartości. Wartości, według Rokeacha (1973), to zestaw pojęć bądź przekonań, które są częścią ogólnej teorii struktury przekonań. Przekonania są składową częścią osobowości. Osobowość zaś to system przekonań składający się z szeregu podsystemów. Najważniejsze miejsce wśród podsystemów zajmuje pojęcie „ja”, a następnie wartości. Poszczególne wartości – wedle Rokeacha – to stałe przekonanie, że specyficzny sposób zachowania jednostki lub stan ostateczny (finalny) egzystencji ludzkiej jest osobowo albo społecznie lepszy od przeciwnego lub odwrotnego sposobu postępowania bądź stanu finalnego egzystencji. Stąd Rokeach wyróżnia wartości odnoszące się do najważniejszych celów ludzkiej egzystencji (na przykład wolność osobistą, zbawienie) – to wartości ostateczne, które mają charakter osobisty bądź prospołeczny; oraz wartości związane z ogólnymi zachowaniami ludzkimi (ambitny, odpowiedzialny) – to wartości instrumentalne, które mają wymiar moralny i kompetencyjny. Wartości różnią się ważnością, czyli relatywną względem siebie preferencją. Mają one charakter ponad sytuacyjny i dostarczają standardów w wyborze zachowań oraz w ocenie zachowań własnych i innych osób. Zdaniem Rokeacha, wszyscy ludzie niezależnie od miejsca i czasu, cenią te same wartości, choć nie w jednakowym stopniu. System, w którym funkcjonują poszczególne wartości ostateczne i instrumentalne, charakteryzuje się określonym uporządkowaniem (Rokeach, 1969). Skutkiem tego jest możliwość wskazania przez człowieka wartości bardziej cenionych.

Wiele doniesień z badań nad wartościami, empatią i poczuciem bezpieczeństwa wskazuje na ich współzależność. Z badań Geralda Gladsteina (1983) nad empatią wynika, że osoby empatyczne mają większe zaufanie do siebie, a także do innych osób, ujawniają większe poczucie bliskości z drugimi. Badania Stani-

slawy Tucholskiej (1994) ujawniają, że osoby o wysokim poziomie empatii charakteryzują się ukierunkowaniem „ku ludziom”. Chętnie nawiązują bliskie kontakty z innymi osobami. Bliskość z innymi ludźmi jest dla nich ważną sprawą. Są one zdolne do wyrzeczeń i odraczania zaspokajania swoich potrzeb. Osoby o niskim poziomie empatii przejawiają natomiast niechęć do nawiązywania bliskich więzi emocjonalnych. Kontakty interpersonalne służą im przede wszystkim do realizowania własnych celów i dążeń. Osoby o dużym nasyceniu empatią, w porównaniu z tymi o małym nasyceniu, wyżej cenią wartości o charakterze interpersonalnym. Im większa otwartość na doświadczenie, tym większa akceptacja wartości „równowaga wewnętrzna”, która wskazuje na znaczenie i ważność osobistych i intymnych relacji z innymi osobami (Czeraniawska, 2002). Osoby o wysokim poziomie empatii, w porównaniu z osobami o niskiej empatii przejawiają większe zainteresowanie potrzebami innych ludzi, wyższą zdolność akceptacji innych osób (Kula-Lic, 2008). Z badań Mirosławy Czerniawskiej (2002) wynika, że osoby o wysokiej empatii najbardziej cenią sobie wartości ostateczne, takie jak: „bezpieczeństwo rodziny”, „dojrzała miłość”, „mądrość”, zaś osoby o niższym poziomie empatii cenią bardziej wartości hedonistyczne i ukierunkowane na sukces.

Badania Mehrabiana i Epsteina (1972) wykazały, że chłopcy o niskim poziomie empatii byli bardziej agresywni niż chłopcy o wysokim poziomie empatii, zaś studenci o wysokim poziomie empatii w sytuacji niepewnej przeżywali mniejsze zdenerwowanie niż studenci o niskim poziomie empatii. Rembowski (1989) za pomocą skali Mehrabiana i Epsteina przeprowadził badania wśród studentów uczelni gdańskich. Jak się okazało, kobiety charakteryzowały się wyższym poziomem empatii niż mężczyźni. Badania Jolanty Tomczuk (2004) pokazują, że osoby o dużym nasyceniu empatią mają bardziej różnorodne doświadczenia życiowe niż osoby o małym nasyceniu tą cechą, osoby bogate w doświadczenia życiowe odbierają trafniej w sposób empatyczny przeżycia innych.

Wedle Jerzego Szymoła (1999), wartości o charakterze religijnym mają istotny dodatni związek z doświadczeniem poczucia bliskości ze światem, z innymi ludźmi oraz z poczuciem zaufania do siebie. Z badań Stanisława Głaza (2004) wynika, że mężczyźni studiujący kierunki humanistyczne ujawniają wyższy poziom poczucia bliskości z innymi niż ci z kierunków technicznych. Badania Marka Davisa, Jennifer Hall i Marneea Meyera (2003) wskazują, że empatia ma istotny związek z aktywnością prospołeczną jednostki i jej zachowaniem, zaś badania Mirji Kalliopuskiej (1992) i Hoffmana (2006) ujawniają, że empatia przejawia związek z potrzebami psychicznymi drugiego człowieka. Davis (1983) sugeruje, że od stopnia nasycenia empatią zależy zakres kształtowania się ludzkich kompetencji społecznych.

Należy jednak zauważyć, że zachowanie empatyczne może być źródłem dysharmonii, a nawet konfliktów z drugą osobą i najbliższym otoczeniem. Wskazują na to badania przeprowadzone przez niektórych badaczy (Reykowski, 1979; Carozzi i in., 1995), z których wynika, że oddziaływaniu zjawiska empatii może towarzyszyć na przykład wzrost agresji wobec jednostki, która jest źródłem empatycznego pobudzenia, wyzwalania niepokoju oraz skłonności do samousprawiedliwienia poprzez ignorowanie sygnałów o cierpieniu drugiej osoby.

Problematyka empatii, poczucia bezpieczeństwa i wartości – aspektów związanych z realizacją siebie jako osoby – jest częstym obiektem badań. Temat ten stanowi jednak wyzwanie dla naukowców i wymaga wielu szczegółowych poszukiwań. Dane empiryczne dotyczące empatii, wartości i poczucia bezpieczeństwa zawarte w literaturze nie są jednoznaczne, gdyż zależą od specyfiki badanych grup oraz od przyjętego w procedurze badawczej rozumienia danego zagadnienia.

Zdaniem Dariusza Buksika (2003) i Kazimierza Popielskiego (2008), o wyborze wartości i ich realizacji decyduje z jednej strony wrażliwość osoby na wartości, z drugiej zaś – istnienie atrakcyjnych wartości, które są przez nią pożądane. Doniesienia z ba-

dań Czerniawskiej (2002), Justyny Kuli-Lic (2008) i Rembowskiego (1989) sugerują, że spójny system wartości i ich zinternalizowanie ubogacane przez empatię zwiększają prawdopodobieństwo pojawienia się spójnych zachowań prospołecznych, a także powstrzymania się od zachowań agresywnych. Wedle spostrzeżeń i badań Viktora Frankla (1987) i Jacka Śliwaka (2001) człowiek pod wpływem wrażliwości na stan psychiczny drugiej osoby, jej rozumienia, a także doświadczenia wewnętrznej satysfakcji, spokoju, braku zagrożenia – co jest przejawem realizacji potrzeby bezpieczeństwa – decyduje o tym, czy podejmie określone działanie prospołeczne, czy nie, a zarazem czy dana wartość będzie realizowana w danym momencie, czy też nie.

Zgodnie z poglądem Rokeacha (1969), wartości ostateczne stanowią uporządkowany system hierarchiczny i przejawiają względnie trwałą strukturę w osobowości człowieka. Warunkują one poczucie bezpieczeństwa, które ujawnia się w relacjach międzyosobowych, a także regulują ludzkie zachowanie i określają jego cele. Najbardziej ceniona przez człowieka wartość zajmuje centralne miejsce w jego życiu i jednocześnie pełni istotną funkcję regulacyjną. Według teorii Rokeacha (1973), wartości ostateczne o charakterze osobistym są mocno skoncentrowane na jednostce, natomiast te o wymiarze prospołecznym dotyczą bardziej relacji interpersonalnych i odnoszą się do otoczenia. Istnienie treściwej zależności pomiędzy empatią, wartościami ostatecznymi i poczuciem bezpieczeństwa sugeruje, że osoby o wysokim poziomie empatii większą wagę przywiązują do wartości ostatecznych o wymiarze prospołecznym, zaś te o niskim poziomie empatii – do wartości o wymiarze osobistym. U osób o wysokim poziomie empatii mocniejszy związek z poczuciem bezpieczeństwa mają wartości ostateczne o wymiarze prospołecznym, zaś u tych o niskim poziomie empatii – wartości o wymiarze osobistym.

W niniejszym artykule autor podjął próbę odpowiedzi na pytanie, jaki charakter mają związki pomiędzy:

- empatią jako zdolnością dyspozycyjną do wczuwania się w stany, szczególnie uczuciowe, innych osób, ich świat psychiczny;
- wartościami ostatecznymi, które określają najważniejsze cele i dążenia człowieka w wymiarze osobistym i prospołecznym, a jednocześnie stanowią osobiste standardy jego zachowania;
- poczuciem bezpieczeństwa jako stanem doświadczania zadowolenia, pewności, braku zagrożenia, przejawiającym się w poczuciu bliskości z innymi osobami, poczuciu stabilności wewnętrznnej i zaufaniu do siebie.

Jest to pytanie o występowanie i rodzaj związków między wyżej wspomnianymi wymiarami wiedzy na temat siebie jako osoby, które jednocześnie stanowią ważny aspekt pojęcia osobowości. W tym kontekście pojawiają się następujące pytania: W jakim stopniu właściwość indywidualna człowieka, jaką jest empatia jako dyspozycja osobowościowa, modyfikuje i określa zgodny z nią wybór wartości ostatecznych, które pełnią funkcję regulacyjną w ludzkim zachowaniu? W jakiej mierze wartości ostateczne – jako osobiste standardy – implikują poczucie bezpieczeństwa jako stan przeżywania wewnętrznej satysfakcji, spokoju, braku zagrożenia, co przejawia się w poczuciu bliskości jednostki z innymi osobami, a także w poczuciu jej stabilności wewnętrznej i zaufaniu do samej siebie?

Sugerując istnienie treściowej zgodności pomiędzy właściwościami indywidualnymi jednostki, takimi jak empatia, wartościami o wymiarze osobistym i prospołecznym, które pełnią funkcję regulacyjną w zachowaniu człowieka, określają i współtworzą styl relacji społecznych i formy komunikacji międzyosobowej (Jones, 2001; Popielski, 2008), a także poczuciem bezpieczeństwa, można przypuszczać – co w wielu przypadkach potwierdzają doniesienia innych badaczy i literatura przedmiotu (Czerniawska, 2000, 2002; Batson i in., 2008) – że osobom o wysokim poziomie empatii towarzyszy wyższy poziom poczucia bezpieczeństwa niż osobom o niskim poziomie tego wskaźnika. Oczeku-

je się także, że osoby o wysokim poziomie empatii cenią sobie bardziej wartości o charakterze prospołecznym, zaś te o niskim poziomie empatii – wartości o charakterze osobistym.

W okresie przemian społeczno-ekonomicznych, w dobie poszukiwań nowych rozwiązań w życiu indywidualnym i społecznym, w okresie odejścia młodzieży od wartości mniej przydatnych w dzisiejszym świecie na rzecz innych, bardziej pożądanых, atrakcyjnych wskazane jest przeprowadzenie badań wśród młodzieży studiującej na różnych kierunkach (Mariański, 2001; Popielski, 2008). Okres wczesnej dorosłości charakteryzuje się tym, że młody człowiek – po gwałtownych zmianach rozwojowych prowadzących do dojrzałości biologicznej i społecznej – jest świadomy swej zdolności do prokreacji i odpowiedzialności, do podejmowania nowych ról społecznych, aktywności zawodowej i autonomiczności kierowania własnym życiem (Gurba, 2000; Błasiak, 2009).

BADANIA WŁASNE

Cel badań, pytania i hipotezy badawcze

Problem badawczy określony w niniejszym artykule polega na wskazaniu związku między empatią, wartościami ostatecznymi o charakterze osobistym i prospołecznym, a także poczuciem bezpieczeństwa.

Celem prezentowanych analiz było uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. W jaki sposób empatia wiąże się z:
 - a) wartościami ostatecznymi o charakterze osobistym i prospołecznym,
 - b) poczuciem bezpieczeństwa?
2. W jaki sposób poczucie bezpieczeństwa zależy od wartości ostatecznych (o wymiarze osobistym i prospołecznym) u osób o wysokim i niskim poziomie empatii?

Na podstawie przedstawionego materiału i wyników badań można postawić następujące hipotezy:

1. Osoby charakteryzujące się wysokim poziomem empatii częściej niż osoby o niskim poziomie empatii spośród wartości ostatecznych preferują wartości o charakterze prospołecznym.
2. Poziom empatii różnicuje poczucie bezpieczeństwa osób badanych.
3. U osób o wysokim poziomie empatii znaczący udział w wyjaśnianiu wariacji poczucia bezpieczeństwa mają wartości ostateczne o charakterze prospołecznym, a u osób z niskim poziomem empatii – wartości o wymiarze osobistym.

Osoby badane

W celu zdobycia materiału empirycznego, za pomocą którego można będzie rozwiązać wyłoniony problem, przeprowadzono badania wśród studentów kierunków zarówno humanistycznych, jak i ścisłych. Badania przeprowadzono w 2009 r. w Krakowie. 200 osób wypełniło kwestionariusze, w tym 100 mężczyzn i 100 kobiet. Badani studenci mieścili się w przedziale wiekowym od 21. do 25. roku życia. Zaplanowane badania zostały przeprowadzone po zajęciach akademickich. Analizę przeprowadzono, opierając się na wynikach uzyskanych na podstawie poprawnie wypełnionych 200 zestawów kwestionariuszy.

Zastosowane metody

a) Do ukazania poziomu empatii użyto Kwestionariusza Empatii (K-E) Mehrabiana i Epstein (1972). Empatię ujmują oni jako pewną zdolność do wyobraźniowego postawienia się na miejscu drugiej osoby oraz przeżywania i rozumienia pozytywnych i negatywnych reakcji emocjonalnych. Aspekt emocjonalny ma jednak w tej koncepcji większe znaczenie niż aspekt poznawczy. Skala składa się z 33 stwierdzeń. Ustosunkowanie się do każdego stwierdzenia dokonuje się na 9-stopniowej skali ocen – od postawy najbardziej zgodnej do skrajnie niezgodnej. Adaptacji skali do polskich warunków dokonał Rembowski (1989).

b) Do ukazania sposobu preferencji wartości wśród studentów użyto Skali Wartości

(SW) Rokeacha. Zawiera ona dwie podskale. Każda z nich wyróżnia 18 wartości. Jedną z podskal, której użyto w pracy, służy do określenia preferencji wartości ostatecznych o charakterze osobistym i prospołecznym. Rokeach (1973) analizował stałość każdej wartości (rzetelność testu) metodą test-retest ($N = 250$) i otrzymał dla wartości ostatecznych współczynniki wahające się od .51 do .88. Adaptacji skali do polskich warunków dokonał Piotr Brzozowski (1986). Współczynnik korelacji rangowej między polską i amerykańską wersją podskali wartości ostatecznych wynosi: .99.

c) W celu określenia poczucia bezpieczeństwa studentów zastosowano Kwestionariusz Poczucia Bezpieczeństwa (KPB) Uchnasta (1991). Kwestionariusz składa się z trzech podskal: (a) poczucia bliskości z innymi ludźmi (BL) – wyznacznik potrzeby przynależności i miłości, (b) poczucia stabilności wewnętrznej (ST) – wyznacznik potrzeby bezpieczeństwa oraz (c) poczucia zaufania do siebie (ZS) – wyznacznik potrzeby szacunku do siebie. Współczynnik rzetelności r dla kwestionariusza wynosi .93.

Procedura badań

Biorąc pod uwagę powyższe założenia metodologiczne, ustalono dalszą strategię własnych badań. Dokonano dychotomizacji zmiennej wyrażającej empatię. Jako kryterium podziału przyjęto wartości progowe otrzymane w Kwestionariuszu Empatii. Utworzono dwie grupy: osób, które uzyskały niskie wyniki w zakresie empatii, oraz osób, które uzyskały wyniki wysokie. Niskie wyniki studentów badanych w zakresie empatii, zarówno mężczyzn, jak i kobiet, mieszczą się w przedziale nieprzekraczającym 130, wysokie pod tym względem znajdują się w przedziale nie mniejszym niż 190. Grupa badanych o niskim poziomie empatii liczy 64 osoby, średnia (M) dla grupy wynosi 121.63 ($SD = 10.12$), natomiast grupę studentów o wysokim poziomie empatii stanowi 78 osób, średnia (M) dla tej grupy wynosi 227.13 ($SD = 18.75$). Pomiędzy wynikami grup osób badanych zachodzi

różnica statystycznie istotna, gdzie $F = 21.14$; $p < .001$.

Uzyskane wyniki zostały przeanalizowane na podstawie wartości średnich (M) i odchylenia standardowego (SD). Przeprowadzono analizę wariancji (ANOVA). Dla zmiennych wyrażonych za pomocą rang użyto testu nieparametrycznego (test U; Mann-Whitney). Zastosowana została także procedura analizy wielokrotnej regresji krokowej. Ten typ metody spełnia kilka funkcji: zmierza do wyodrębnienia istotnych zmiennych niezależnych, określa związek między zmienną niezależną a zmienną zależną (współczynnik regresji wielokrotnej – R), a także ustala procent wyjaśnianej wariancji zmiennej zależnej (R²), wskazuje, w jakiej kolejności zmienne niezależne są wprowadzane do równania regresyjnego (Guilford, 1964).

WYNIKI BADAŃ

Analiza otrzymanych wyników pozwoliła na zweryfikowanie hipotez badawczych. Dotyczą one związku między poczuciem bezpieczeństwa, wartościami ostatecznymi o charakterze osobistym i prospołecznym, a także empatią u studentów.

a) Otrzymane wyniki badań dotyczące preferencji wartości ostatecznych o charakterze osobistym i prospołecznym studentów o wysokim i o niskim poziomie empatii zostały zawarte w tabeli 1.

Dokonując interpretacji preferencji wartości ostatecznych, uwzględniono w opisie czte-

ry pierwsze wartości ostateczne o najwyższej randze. Wyniki dotyczące wartości ostatecznych uzyskane w Skali Wartości (SW) wskazują, iż zarówno studenci o wysokiej, jak i ci o niskiej empatii preferują różne wartości ostateczne. Studenci o wysokim poziomie empatii najbardziej cenią sobie dwie wartości o charakterze osobistym: „mądrość”, „przyjemność życia”, oraz dwie o charakterze prospołecznym: „zabezpieczenie bytu dla rodziny” i „prawdziwa przyjaźń”. Natomiast studenci o niskiej empatii najbardziej cenią takie wartości, jak: „przyjemność życia”, „wolność”, które mają charakter osobisty, oraz „zabezpieczenie bytu dla rodziny”, „prawdziwa przyjaźń” – wartości ostateczne o charakterze prospołecznym.

b) Wyniki badań uzyskane w Kwestionariuszu Poczucia Bezpieczeństwa (KPB) pokazują, że pomiędzy studentami o wysokim poziomie empatii a tymi o niskim nie notuje się różnic statystycznie istotnych w zakresie: poczucia bliskości (BL) ($F = 1.68$; $p = .61$, stabilności wewnętrznej (ST) ($F = .55$; $p = .82$) oraz zaufania do siebie (ZS) ($F = .31$; $p = .86$). Sugeruje to, że młodzież zarówno o wysokim, jak i o niskim poziomie empatii przejawia taki sam poziom poczucia bliskości, stabilności wewnętrznej, a także poczucia zaufania do siebie.

c) Wyniki badań dotyczące związku wartości ostatecznych o charakterze osobistym i prospołecznym z poczuciem bezpieczeństwa u studentów o wysokim poziomie empatii przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 1. Mediany dla preferowanych wartości ostatecznych o charakterze osobistym (o) i prospołecznym (s) studentów o wysokim i niskim poziomie empatii

Grupy młodzieży	Preferowane wartości ostateczne	Mediany
Studenci o wysokim poziomie empatii	Mądrość (o)	3,0
	Przyjemność życia (o)	5,0
	Zabezpieczenie bytu dla rodziny (s)	5,5
	Prawdziwa przyjaźń (s)	7,0
Studenci o niskim poziomie empatii	Przyjemność życia (o)	5,0
	Wolność osobista (o)	6,0
	Zabezpieczenie bytu dla rodziny (s)	7,0
	Prawdziwa przyjaźń (s)	7,0

Tabela 2. Wartości ostateczne o charakterze osobistym i prospołecznym wyjaśniające wariację poczucia zaufania do siebie (ZS), poczucia stabilności wewnętrznej (ST), poczucia bliskości z innymi (BL) w grupie studentów o wysokim poziomie empatii

Wartości ostateczne wyjaśniające wariację poczucia zaufania do siebie (ZS)	R	B	Procent wariacji wyjaśnionej ($R^2 \times 100\%$)
Przyjemność życia (o)	.5546	.12	31
Wewnętrzny spokój (o)	.7170	.10	51
Pokój na świecie (s)	.7794	.27	61
Mądrość (o)	.8285	.18	69
Wartości ostateczne wyjaśniające wariację poczucia stabilności (ST)	R	B	Procent wariacji wyjaśnionej ($R^2 \times 100\%$)
Wygodne życie (o)	.5136	.9	26
Wewnętrzny spokój (o)	.6426	.11	41
Przyjemność życia (o)	.7259	.23	53
Mądrość (o)	.7749	.13	60
Wartości ostateczne wyjaśniające wariację poczucia bliskości (BL)	R	B	Procent wariacji wyjaśnionej ($R^2 \times 100\%$)
Życie pełne wrażeń (o)	.4858	.13	24
Dojrzała miłość (s)	.6354	.11	40

W grupie studentów o wysokim poziomie empatii cztery zmienne niezależne odnoszące się do wartości ostatecznych: „przyjemność życia”, „wewnętrzny spokój”, „pokój na świecie” i „mądrość”, ujawniają istotny związek z poczuciem zaufania do siebie. Pierwsza zmienna niezależna, „przyjemność życia”, wyjaśnia 31% wariacji poczucia zaufania do siebie ($R = .5546$), wszystkie zaś razem wyjaśniają 69% wariacji tej zmiennej ($R = .8285$, $F = 13.14$; $df = 4$; $p < .05$). Również cztery zmienne niezależne, takie jak: „wygodne życie”, „wewnętrzny spokój”, „przyjemność życia” i „mądrość”, mają istotny związek z poczuciem stabilności wewnętrznej. Pierwsza z nich, „wygodne życie”, wyjaśnia 26% wariacji poczucia stabilności wewnętrznej ($R = .5136$), wszystkie razem wyjaśniają 60% wariacji tej zmiennej ($R = .7749$, $F = 9.02$; $df = 4$; $p < .05$). Natomiast wartości: „życie pełne wrażeń” i „doj-

rzała miłość” mają istotny związek z poczuciem bliskości. Pierwsza z nich, „życie pełne wrażeń”, wyjaśnia 24% zmienności poczucia bliskości ($R = .4858$), obie razem wyjaśniają zaś 40% wariacji tej zmiennej ($R = .6354$, $F = 8.80$; $df = 2$; $p < .05$).

Uzyskane wyniki badań dotyczące związku wartości ostatecznych o charakterze osobistym i prospołecznym z poczuciem bezpieczeństwa studentów o niskim poziomie empatii przedstawiono w tabeli 3.

W grupie studentów o niskim poziomie empatii istotne powiązanie z poczuciem zaufania do siebie ma tylko wartość „piękno świata”. Wyjaśnia ona 24% zmienności zaufania do siebie ($R = .4852$, $F = 7.70$; $df = 1$; $p < .05$). Podobnie ta sama wartość: „piękno świata” ma istotny związek z poczuciem osobistej bliskości. Wyjaśnia ona 15% wariacji zmiennej BL ($R = .3855$, $F = 4.36$; $df = 1$; $p < .05$).

Tabela 3. Wartość ostateczna o charakterze osobistym wyjaśniająca variancję poczucia zaufania do siebie (ZS), poczucia bliskości z innymi (BL) w grupie studentów o niskim poziomie empatii

Wartość ostateczna wyjaśniająca variancję zmiennej zależnej	R	B	Procent variancji wyjaśnionej ($R^2 \times 100\%$)
Poczucie zaufania do siebie (ZS)	–	–	–
Piękno świata (o)	.4852	.11	24
Poczucie bliskości (BL)	–	–	–
Piękno świata (o)	.3855	.9	15

OMÓWIENIE WYNIKÓW I WNIOSKI

Niniejsze badania wskazują, że studenci, zarówno o wysokim, jak i o niskim poziomie empatii, najwyżej cenią sobie dwie wartości o charakterze osobistym i dwie o wymiarze prospołecznym. Studenci z obu grup spośród wartości ostatecznych na pierwszym miejscu wymienili wartości o charakterze osobistym, które są skoncentrowane na jednostce, a na dalszym miejscu wskazali na wartości o wymiarze prospołecznym, które dotyczą relacji interpersonalnych. Oczekiwano, zgodnie z wynikami badań innych badaczy (Czerniawska, 2002; Batson i in., 2008) oraz hipotezą pracy, że studenci o wysokim poziomie empatii spośród wartości ostatecznych bardziej cenią wartości o charakterze prospołecznym, natomiast ci o niskim poziomie empatii – wartości o wymiarze osobistym, czego jednak nie potwierdziły w całości niniejsze badania. Uzyskane wyniki sugerują, że w tym wypadku preferowane wartości ostateczne nie są spójne z definicją osobowości empatycznej (Davis, 1999), co świadczy o treściowej niezgodności pomiędzy tymi dwoma konstrukcjami.

Zgodnie z teorią Rokeacha (1973), wartości tworzą zhierarchizowany system przekonań, dążeń, celów jednostki, a ich centralna rola świadczy o ważnej funkcji regulacyjnej w życiu człowieka. W tym wypadku analiza otrzymanych wyników ujawnia, że spośród osiemnastu wartości ostatecznych znaczącą funkcję regulacyjną w życiu studentów, zarówno o wysokim, jak i o niskim wskaźniku empatii, pełnią wartości o charakterze osobi-

stym, które są skoncentrowane na osobie, czy też odnoszące się do indywidualnego sukcesu. Młodzież różniąca się pod względem nasycenia cechą empatii nie różni się układem preferencji wartości ostatecznych. Sugeruje to, że obecny system edukacyjny i życie społeczne zachęcają do samodzielności; nie uczą natomiast pracy zespołowej ani nie dowartościowują wspólnego zdobywania wiedzy.

Oczekiwano, że wysokiemu poziomowi empatii w życiu studentów towarzyszy także wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa, które przejawia się w poczuciu zaufania do siebie, poczuciu stabilności wewnętrznej oraz poczuciu bliskości z innymi osobami. Badania przeprowadzone przez niektórych badaczy wskazują na taki istotny związek (Batson, Weeks, 1996; Batson i in., 2008). Niniejsza analiza nie potwierdziła takiego związku. Sugeruje to, że te dwa elementy pojęcia ludzkiego życia są w pewnym sensie treściowo niezależne, prawdopodobnie mają inne podłoże psychologiczne, są kształtowane przez inne czynniki. Wydaje się, że nie można konstruować empatii emocjonalnej traktować jednowymiarowo. W tym wypadku – zgodnie z poglądami niektórych badaczy (Eisenberg, 2002; Eisenberg i in., 2008) – mogą to być inne emocjonalne elementy empatii, takie jak współodczuwanie czy wyrażanie uczuć. Słuszne są także spostrzeżenia Luigiego Rulli (1997) i Nancy Eisenberg (1986), że kontrowersyjne wyniki badań dotyczące związku zjawiska empatii z zachowaniem czy działaniem niektórych osób są często uwarunkowane przyjęciem przez badaczy nie w pełni dojrzałych form empatii, które niekiedy mogą współ-

występować z innymi niedojrzałymi aspektami osobowości.

Wartościami ostatecznymi, które mają najmocniejszy związek z poczuciem bezpieczeństwa, w grupie młodzieży o wysokim poziomie empatii okazały się wartości o charakterze osobistym. Zatem wartość ostateczna o wymiarze osobistym: „przyjemność życia” ma istotny związek z poczuciem zaufania do siebie, „wygodne życie” z poczuciem stabilności wewnętrznej, „życie pełne wrażeń” z poczuciem bliskości z innymi. Podobnie w grupie młodzieży o niskim poziomie empatii tylko jedna wartość ostateczna o wymiarze osobistym: „piękno świata”, ma związek z poczuciem zaufania do siebie oraz poczuciem bliskości z innymi.

Udział wartości ostatecznych o wymiarze osobistym w procesie zaistnienia poczucia bezpieczeństwa w grupie młodzieży o wysokim poziomie empatii wynosi od 24% do 60%, a w grupie o niskim poziomie empatii – od 15% do 24%. Sugeruje to, że w tym przypadku wartości ostateczne o wymiarze osobistym określają dążenia i cele studentów oraz stanowią pewien układ odniesienia, dzięki któremu młodzież potrafi oceniać rzeczywistość i kierować swoim zachowaniem, a także implikują i wzmacniają poczucie bezpieczeństwa młodzieży (jako stanu doświadczenia pewności, braku zagrożenia) związane z poczuciem zaufania do siebie, poczuciem stabilności wewnętrznej oraz poczuciem bliskości.

Widoczny jest silny związek empatii z wartościami ostatecznymi o charakterze osobistym. Studenci, którzy przejawiają zarówno dużą, jak i małą zdolność do wczuwania się w stany psychiczne innych osób, bardziej preferują wartości ostateczne o wymiarze osobistym, czyli te, które są skoncentrowane na jednostce i dotyczą doskonalenia siebie, niż o charakterze prospołecznym, czyli te, które określają relacje jednostki w środowisku ludzkim.

Poczucie bezpieczeństwa, jako pewien stan doświadczenia wewnętrznej satysfakcji młodzieży studiującej, przejawiający się w poczuciu zaufania do samego siebie, poczuciu stabilności wewnętrznej oraz poczuciu bli-

skości z innymi, jest mocno uwarunkowane funkcją regulacyjną, jaką pełnią wartości ostateczne o charakterze osobistym, czyli te, które dotyczą doskonalenia się młodzieży; dużo mniejszą rolę odgrywają wartości ostateczne o wymiarze prospołecznym, czyli te, które nakreślają poprawne relacje międzyludzkie.

Słusznie twierdzą badacze (Oleś, 1989; Oliynichuk, Popielski, 2008), że nie wiemy, w jakim stopniu preferowane wartości są tylko cenione, pożądane, a w jakim realizowane w życiu młodzieży. Trzeba jednak przyznać, że przedstawiona preferencja wartości i ich istotne powiązanie z poczuciem bezpieczeństwa (doznawaniem wewnętrznej satysfakcji, braku zagrożenia) sugerują, że wartości ostateczne określające najważniejsze cele i dążenia młodzieży, jako osobiste standardy, w tym przypadku pełnią ważną funkcję regulacyjną w życiu indywidualnym i społecznym studentów. Szczególnie dotyczy to wartości ostatecznych o charakterze osobistym, które są skoncentrowane na jednostce i mają charakter egocentryczny.

Z punktu widzenia psychologii rozwojowej słuszne wydaje się spostrzeżenie Davisa (1999) i Czerniawskiej (2002), że empatia jest pierwotna w regulacji zachowania jednostki, stanowi źródło takich relacji zachodzących pomiędzy ludźmi, które prowadzą do pozytywnych wzajemnych odniesień, zaś zbyt optymistyczny wydaje się pogląd Hoffmana (2006), który twierdzi, że wrażliwość empatyczna jest czynnikiem wystarczającym zarówno w procesie kształtowania się systemów wartości jednostki, jak i w jej funkcjonowaniu społecznym.

Analiza podjętego zagadnienia wskazuje, że wymiary brane pod uwagę w niniejszym artykule są w swoich odniesieniach motywujących, poznawczych, emocjonalnych autonomicznych, jednak tworzą ważny aspekt pojęcia ludzkiej rzeczywistości. Synchronizacja tych elementów warunkuje bardziej spójne i w mniejszym stopniu uwarunkowane sytuacyjnie zachowanie studentów. Decydują one o realizacji siebie jako osoby i o sposobie przeżywania własnego życia. System wartości określa siatkę poznawczą młodzieży studiu-

jącej, stanowi osobiste standardy jej zachowania, pełni funkcję kryteriów wyznaczających myślenie i działanie. Uznawane wartości określają, jak młody człowiek będzie spostrzegał drugiego człowieka, jego sposób zachowania. Poczucie bezpieczeństwa zaś, jako stan doświadczania pewności, braku zagrożenia, aktywowane przez system wartości wyznaczających cele ostateczne studentów, sprzyja afirmacji siebie jako osoby i określa rodzaj relacji młodzieży z innymi ludźmi.

PODSUMOWANIE

W artykule autor podjął próbę ukazania współzależności wartości ostatecznych o charakterze osobistym i prospołecznym oraz poczucia bezpieczeństwa w życiu studentów o wysokim i o niskim poziomie empatii. Weryfikacja przyjętych hipotez badawczych przedstawia się następująco.

a) Hipoteza, która wskazuje, że studenci o wysokim poziomie empatii spośród wartości ostatecznych preferują wartości o charakterze prospołecznym, ci o niskim zaś – wartości o wymiarze osobistym, została potwierdzona tylko częściowo. Studenci o wysokim poziomie empatii spośród wartości ostatecznych, które stanowią najważniejsze cele i dążenia jednostki, jako osobiste standardy, najwyżej cenią sobie wartości ostateczne o wymiarze osobistym, takie jak: „mądrość” i „przyjemność życia”; na dalszym miejscu znalazły się wartości o wymiarze prospołecznym: „zabezpieczenie bytu dla rodziny” i „prawdziwa przyjaźń”. Studenci o niskim poziomie empatii zaś spośród wartości ostatecznych wyżej cenią: „przyjemność życia” i „wolność” – wartości o charakterze osobistym, a w dalszej kolejności: „zabezpieczenie bytu dla rodziny” i „prawdziwa przyjaźń” – wartości o charakterze prospołecznym.

b) Nie potwierdziła się w całości hipoteza, która sugeruje, że studentom o wysokim poziomie empatii towarzyszy wyższy poziom poczucia bezpieczeństwa niż studentom o niskim poziomie empatii. Wyniki badań wskazują, że studenci zarówno o wysokim, jak i o niskim poziomie empatii ujawniają taki

sam poziom poczucia bliskości z innymi, poczucia stabilności wewnętrznej, a także poziom zaufania do siebie.

c) Hipoteza, która sugeruje, że w grupie studentów o wysokim poziomie empatii większy udział w wyjaśnianiu wariacji poczucia bezpieczeństwa mają wartości ostateczne o charakterze prospołecznym, a w grupie z niskim poziomem empatii – wartości o wymiarze osobistym, została potwierdzona tylko częściowo. W grupie studentów o wysokim poziomie empatii spośród 18 wartości ostatecznych 8 różnych wartości, które stanowią najważniejsze cele i dążenia jednostki, ma istotne powiązanie z wskaźnikami poczucia bezpieczeństwa: poczuciem zaufania do siebie, poczuciem stabilności wewnętrznej oraz poczuciem bliskości z innymi osobami. Sześć z nich ma charakter osobisty („przyjemność życia”, „wewnętrzny spokój”, „mądrość”, „wygodne życie”, „życie pełne wrażeń”, „piękno świata”), dwie z nich mają charakter prospołeczny („pokój na świecie” i „dojrzała miłość”). W grupie studentów o niskim poziomie empatii natomiast tylko jedna wartość ostateczna o wymiarze osobistym (tak jak oczekiwano): „piękno świata” ma istotny związek z wskaźnikami poczucia bezpieczeństwa, a także jest jedyną, która wyjaśnia wariację poczucia zaufania do siebie oraz poczucia bliskości z innymi osobami.

Analiza podjętej problematyki może stanowić przyczynek do usprawnienia procesu dydaktyczno-wychowawczego odnoszącego się do zespołu zagadnień składających się na komunikację interpersonalną. Badacze Carl Rogers (1975) i Maslow (1986) słusznie zauważają, że aby zrozumieć ludzkie zachowanie, trzeba poznać świat percepcyjny jednostki, zrozumieć, jak z jej punktu widzenia wyglądają rzeczy. Spojrzenie takie pozwala uznać i akceptować podmiotowość człowieka, nawet jeśli nie zgadzamy się z jego stanowiskiem. Skuteczne porozumiewanie się zakłada pewną umiejętność rozumienia uczuć, pozytywne rozwiązywanie sporów, konfliktów, opiera się na uczeniu się empatii. Ta zaś wiąże się z świadomością, że uczucia jednych osób różnią się od uczuć innych, których indywidualną odmienność należy traktować z szacunkiem.

BIBLIOGRAFIA

- Batson C., Ahmad N., Stocks E. (2008), Korzyści i problemy związane z altruizmem wzbudzonym przez empatię [w:] A. Miller (red.), *Dobro i zło. Z perspektywy psychologii społecznej*, 447–479. Kraków: WAM.
- Batson C., Weeks J. (1996), Mood effects of unsuccessful helping: Another test of the empathy – Altruism hypothesis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 212–220.
- Błasiak A. (2009), *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania*. Kraków: WAM.
- Brzozowski, P. (1986), Skala Wartości – Polska wersja Testu Milтона Rokeacha [w:] R. Drwal (red.), *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, 81–122. Lublin: UMCS.
- Buksik D. (2003), *Wrażliwość sumienia (stadium empiryczne)*. Warszawa: Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Carozzi A., Bull K., Ells G., Hurlburt, J. (1995), Empathy as related to creativity, dogmatism, and expressiveness. *Journal of Psychology and Theology*, 4, 227–232.
- Czerniawska M. (2000), Agresja a system wartości [w:] R. Derbis (red.), *Jakość rozwoju a jakość życia*, 353–364. Częstochowa: WSP.
- Czerniawska M. (2002), Empatia a system wartości. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 7–18.
- Davis M. (1983), Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 113–126.
- Davis M. (1999), *Empatia: o umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP.
- Davis M., Hall J., Meyer M. (2003), The first year: Influences on the satisfaction, involvement, and persistence of new community volunteers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2, 248–260.
- Davis M., Kraus L. (1991), Dispositional empathy and social relationships. *Advances in Personal Relationships*, 3, 113–136.
- Dymond R. (1950), Personality and empathy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, 343–350.
- Eisenberg N. (1986), *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg N. (2002), Empathy – related emotional responses, altruism, and their socialization [w:] R. Davidson, A. Harrington (eds.), *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhist examine human nature*, 212–233. New York: University Press.
- Eisenberg N., Valiente C., Champion C. (2008), Reakcje pokrewne empatii. Korelaty moralne, społeczne i socjalizacyjne [w:] A. Miller (red.), *Dobro i zło. Z perspektywy psychologii społecznej*, 480–516. Kraków: WAM.
- Frankl V. (1987), *La sofferenza di una vita senza senso*. Torino: Boringhieri.
- Gladstein G. (1983), Understanding empathy: integrating counseling development and social psychology perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 567–482.
- Gład S. (2004). Wyznaczniki przeżycia religijnego młodzieży akademickiej. *Studia Psychologica*, 5, 81–102.
- Guilford J. (1964), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Gulin W. (1994), *Empatia dzieci i młodzieży*. Lublin: TN KUL.
- Gurba E. (2000), *Wczesna dorosłość* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka*, 202–233. Warszawa: PWN.
- Hoffman M. (2006), *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
- Hogan R. (1969), Development of an Empathy Scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, 307–316.
- Huber II J., MacDonald D. (2012), An investigation of the relations between altruism, empathy, and spirituality. *Journal of Humanistic Psychology*, 2, 206–221.
- Jones R. (2001), Psychological value and symbol formation. *Theory and Psychology*, 2, 233–254.
- Kalliopuska M. (1992), Creative way of living. *Psychological Reports*, 70, 11–14.
- Klamut R. (2012), Bezpieczeństwo jako pojęcie psychologiczne. *Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej. Ekonomia i Nauki Humanistyczne*, 4, 41–51.
- Kula-Lic J. (2008), *Empatia a rozwój psychospołeczny młodzieży*. Stalowa Wola: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.

- Mariański J. (2001), *Kryzys moralny czy transformacja wartości?* Lublin: TN KUL.
- Maslow A. (1986), *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: PAX.
- Matejczuk J. (2005), Czynniki stymulujące rozwój empatii. *Edukacja*, 4, 77–87.
- Mehrabian A., Epstein W. (1972), A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523–542.
- Oleś P. (1989), *Wartościowanie a osobowość*. Lublin: RW KUL.
- Oleś P. (2002), Z badań nad wartościami i wartościowaniem: niektóre kwestie metodologiczne. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 53–75.
- Oliynichuk S., Popielski K. (2008), Wartości moralne a poczucie sensu życia [w:] K. Popielski (red.), *Wartości dla życia*, 499–520. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Popielski K. (2008), *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Poraj G. (2007), Poczucie bezpieczeństwa i alienacji u młodzieży o różnym poziomie agresji [w:] H. Marzec, M. Pindera (red.), *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, 217–230. Piotrków Trybunalski: NWP.
- Rembowski J. (1989), *Empatia. Studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Reykowski J. (1979), *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN.
- Rogers C. (1975), *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: G. Martinelli.
- Rokeach M. (1969), Religious values and social compassion. *Review of Religious Research*, 11, 23–38.
- Rokeach M. (1973), *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rulla L. (1997), Verso un' antropologia cristiana [w:] F. Imoda (a cura di), *Antropologia interdisciplinare e formazione*, 285–302. Bologna: Edizioni Dehoniane.
- Szmukier T. (1989), Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii. *Przegląd Psychologiczny*, 4, 861–877.
- Szymoń J. (1999), *Lęk i fascynacja. Osobowościowe korelaty lęku i fascynacji w przeżyciu religijnym*. Lublin: RW KUL.
- Śliwak J. (2001), *Osobowość altruistyczna*. Lublin: Fundacja Wydawnictw KUL.
- Tomczuk J. (2004), Związek empatii z doświadczeniem – narracyjne badania eksperymentalne. *Roczniki Psychologiczne*, 2, 105–129.
- Tucholska S. (1994), Rozwój empatii a obraz siebie. *Roczniki Filozoficzne*, 4, 173–185.
- Uchnast Z. (1991), Metoda pomiaru poczucia bezpieczeństwa [w:] A. Januszewski, Z. Uchnast, J. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*, 41–54. Lublin: RW KUL.
- Uchnast Z. (2000), *Style aktualizacji siebie* [w:] J. Makselon, B. Sowiński (red.), *Człowiek przełomu tysiąclecia. Problemy psychologiczne*, 139–153. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Wojciszke B. (1986), *Struktura „Ja”*. *Wartości osobiste i zachowanie*. Wrocław: Zakłady Narodowe im. Ossolińskich.



ŻANETA STELTER

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

Satysfakcja małżeńska rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Marital satisfaction of parents of a child with intellectual disability

Abstract. The paper presents the research aimed at determining the factors affecting the sense of marital satisfaction of parents of a child with intellectual disability. Special attention has been paid to the way in which the parental role is understood as well as to the parents' description of their child. The research has involved 165 mothers and fathers of children with intellectual disability, aged 23–76. The following methods have been used: the Questionnaire of a Well-matched Couple (KDM-2), the Questionnaire My Child (KMD) and the Questionnaire of Fulfilling the Parental Role towards a Child with Intellectual Disability (KRRR). The results show that approval of the parental role and a positive way in which the parents describe their child belong to the factors supporting the parents' marital satisfaction.

Key words: marital satisfaction, parenthood, child with intellectual disability

Słowa kluczowe: satysfakcja małżeńska, rodzicielstwo, dziecko niepełnosprawne intelektualnie

WPROWADZENIE

Rola małżonka wraz z rolą rodzica oraz jakość ich pełnienia są istotnymi moderatorami jakości życia w okresie dorosłości (Rostowska, 2006). Doniosłość tych ról w rozwoju jednostki podkreślają Robert J. Havighurst (1981), Daniel J. Levinson (1986), Erik H. Erikson (2004), a na gruncie psychologii rozwoju rodzinny Evelyn M. Duvall (1971).

Małżeństwo, ze względu na wielopłaszczyznowość i wszechstronność relacji między żoną i mężem, stwarza współmałżonkom korzystny kontekst zmian rozwojowych, stanowi wspólnotę, w której razem realizują oni wytyczone cele i afirmują określone wartości. Dla wielu małżonków jednym z ważniejszych celów małżeństwa, a zarazem kluczową wartością, jest rodzicielstwo (Gawlina, 2004; Śledzianowski, 2008; Tysza, 2002). Wspól-

ne doświadczanie przez kobietę i mężczyznę rodzicielstwa integruje związki i jest inspiracją do działań na rzecz partnerstwa i rodziny (Bragiel, Kawula, 2009). Podjęcie roli matki/ojca stanowi także ważny moderator relacji żona-mąż (Plopa, 2005). Przejście do rodzicielstwa wprowadza w relacje małżeńskie konieczność wypracowania nowego poziomu równowagi, a zadania stojące przed małżonkami mogą okresowo pogarszać wzajemne stosunki. Rola matki czy ojca nie może jednak w sposób trwały zdominować ról małżeńskich, gdyż satysfakcjonujące kontakty ze współmałżonkiem stanowią niezbędne zasoby do radzenia sobie z trudami rodzicielstwa i mają znaczący wpływ na rozwój dziecka (Caldera, Lindsey, 2006).

Związek między rodzicielstwem a jakością relacji małżeńskich wydaje się szczególnie ważny, gdy rodzina jest zmuszona radzić

sobie z chorobą czy niepełnosprawnością potomka. Bardzo trudno w sposób jednoznaczny odpowiedzieć na pytanie, czy dziecko z ograniczoną sprawnością intelektualną destabilizuje rodzinę i przyczynia się do jej rozpadu, czy przeciwnie – spaja i wzmacnia system rodzinny. Wpływ narodzin dziecka, a w szczególności dziecka niepełnosprawnego, na jakość związku małżeńskiego i funkcjonowanie dorosłych w rolach rodzicielskich zależy w dużej mierze od tego, jaki był ten związek przed tymi narodzinami. Jakość związku małżeńskiego stanowi bowiem jeden z ważniejszych czynników różnicujących funkcjonowanie dorosłych w rolach matki i ojca, a tym samym oddziałuje na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego (Belsky, 1984; Plopa, 2008).

Wyniki badań dotyczących wpływu niepełnosprawności intelektualnej dziecka na związek małżeński jego rodziców nie są jednoznaczne i wskazują zarówno negatywny (np. Hodapp, 2007), pozytywny (np. Raghavan i in., 1999), jak i neutralny (Eddy, Walker, 1999) wpływ ograniczonej sprawności umysłowej dziecka na relacje małżeńskie opiekunów.

Badacze podkreślają fakt, że dziecko niepełnosprawne może zakłócać relacje między rodzicami ze względu na kilka czynników: nierówny podział obowiązków wynikających z opieki nad dzieckiem, brak czasu wolnego, skutki długoterminowego obciążenia sytuacjami trudnymi i chroniczny stres spowodowany niepokojem o zdrowie dziecka (Taaniła i in., 1996; Friedrich, Friedrich, 1981). Rodzice dzieci z ograniczeniami rozwoju doznają zwiększonego poziomu stresu, prezentują niski poziom satysfakcji seksualnej i małżeńskiej (Friedrich, Friedrich, 1981) oraz doświadczają kryzysów w związku (Hodapp, 2007; Wymbs i in., 2008).

Autorzy sygnalizujący poprawę relacji małżeńskich ze względu na posiadanie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie (np. Raghavan i in., 1999) stwierdzają, że dziecko z niepełnosprawnością sprawia, iż rodzice, wspierając się w trudnościach wynikających z opieki nad chorym potomkiem, lepiej się rozumieją i w sposób sprawiedliwy starają się dzielić obowiązkami. Z kolei Linda Eddy

i Alexis Walker (1999), na podstawie wyników badań dotyczących wpływu chronicznie chorego dziecka na jakość małżeństwa rodziców, stwierdziły, że opinie na temat jakości związku w grupie rodziców dzieci chorych nie różniły się znacząco od opinii rodziców dzieci zdrowych, a fakt posiadania dziecka chorego może mieć neutralne znaczenie i nie musi negatywnie wpływać na relacje pomiędzy jego rodzicami.

Podobne wyniki uzyskali badacze zajmujący się problemem rozwodów i separacji wśród rodzin wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. Niektóre badania pokazują, że rodzice dzieci z ograniczoną sprawnością umysłową są bardziej narażeni na rozwód bądź separację niż rodzice dzieci zdrowych (Hodapp, 2007; Witt i in., 2003; Wymbs i in., 2008), inne natomiast nie wykazały, że wychowywanie dziecka z ograniczoną sprawnością intelektualną zwiększa ryzyko rozwodu jego rodziców (Josech, Smith, 1997; Urbano, Hodapp, 2007).

Wśród badań dotyczących wpływu niepełnosprawności intelektualnej dziecka na jakość związku jego rodziców znajdujemy także takie, które wskazują czynniki moderujące pozytywne bądź negatywne konsekwencje rodzicielstwa wobec dziecka upośledzonego. Są to między innymi: dochody rodziny (Willoughby, Glidden, 1995), wykształcenie matki i ojca, aktywność zawodowa rodziców, ich umiejętności radzenia sobie z problemami (Luescher i in., 1999), religijność (Parker i in., 2011), dostępność wsparcia społecznego i pomocy instytucjonalnej (Szluz, 2007), poziom niepełnosprawności intelektualnej dziecka oraz problemy z zachowaniem dziecka (Hartley i in., 2011; Tibosch, 2008; Upadhyay, Singh, 2009).

PROBLEM

Celem prezentowanych badań była nie tyle odpowiedź na pytanie, czy dziecko niepełnosprawne intelektualnie wpływa na relacje małżeńskie swoich rodziców, ile wskazanie czynników, które mogą mieć znaczący wpływ na

satysfakcję małżeńską rodziców zmagających się z kryzysem wynikającym z niepełnosprawności umysłowej swojego dziecka.

Jednym z ważniejszych czynników kształtujących życie rodziców dzieci z ograniczoną sprawnością intelektualną są cechy dziecka między innymi: stopień niepełnosprawności, obecność dziwnych, niezrozumiałych i nieakceptowanych zachowań czy widoczność zaburzeń. Im wyższy stopień niepełnosprawności dziecka, tym trudniej rodzicom realizować role rodzicielskie, tym wyższy jest poziom doświadczanego przez nich stresu (Upadhyay, Singh, 2009), co w konsekwencji negatywnie wpływa na ich kontakty małżeńskie. Analiza literatury wskazuje również, że jakość relacji małżeńskich jest zależna od oceny dziecka niepełnosprawnego intelektualnie przez rodziców (Baker i in., 2005; Hartley i in., 2011; Wymbs i in., 2008). W prezentowanych badaniach przyjęto, że im lżejszy stopień upośledzenia dziecka, im lepiej oceniają dziecko rodzice, tym wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej charakteryzuje ich wzajemne relacje.

Jakość pełnienia roli matki czy ojca stanowi jeden z istotnych moderatorów jakości życia człowieka dorosłego (Rostowska, 2006), a rodzicielstwo, jako jeden z głównych obszarów aktywności osób dorosłych, umożliwia zaspokojenie istotnych potrzeb kobiety i mężczyzny oraz stanowi ważny komponent ich życia. W związku z tym w opisywanych badaniach starano się także określić, czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu sposób realizacji roli rodzica dziecka niepełnosprawnego intelektualnie kształtuje poziom satysfakcji małżeńskiej matki/ojca. Ponieważ role społeczne, w tym role rodzicielskie, nie są realizowane w gotowej formie, ale są tworzone i modyfikowane w zależności od specyfiki interakcji z innymi (Łoś, 2002; Turner, 2006), sposób realizacji macierzyństwa i ojcostwa wydaje się ważnym czynnikiem kształtującym sytuację życiową rodziców dziecka niepełnosprawnego intelektualnie.

Rodzice, którzy w macierzyństwie/ojcostwie wobec dziecka z ograniczoną sprawnością intelektualną nie odnajdują pozytywnych

wartości, odrzucają swoje rodzicielstwo i poddają się destrukcyjnej sile cierpienia (Stelter, 2013), wycofują się z życia, nie potrafią zapanować nad negatywnymi emocjami, mają poczucie krzywdy, co może niekorzystnie wpływać na relacje ze współmałżonkiem. Natomiast rodzice, którzy dobrze czują się w roli matki czy ojca dziecka niepełnosprawnego potrafią spojrzeć na swoje życie z nowej perspektywy, potrafią zaakceptować swoje rodzicielstwo, dostrzegając w nim pozytywne elementy, a ich relacje z partnerem charakteryzuje wzajemne zrozumienie i wsparcie oraz współdziałanie na rzecz dziecka i rodziny bez udziału skrajnie negatywnych emocji.

METODA

Grupa badana

W badaniu wzięło udział 165 rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie (93 kobiety i 72 mężczyzn). Wszystkie badane osoby pozostawały w związku małżeńskim i wspólnie ze współmałżonkiem sprawowały opiekę nad dzieckiem niepełnosprawnym. Byli to rodzice dzieci z orzeczoną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym (44.8%), znacznym (40%) i głębokim (15.2%). Badaniem objęto rodziców w wieku wczesnej (41.2%), średniej (50.9%) i późnej dorosłości (7.9%). Osoby badane to rodzice dzieci w wieku 4–38 lat (wiek przedszkolny, okres szkolny, dorastanie, dorosłość). W badanej próbie były zarówno osoby pracujące, jak i niepracujące, z wykształceniem zawodowym, średnim i wyższym. Wśród badanych matek dominowało wykształcenie średnie (47.32%), wśród badanych ojców – wykształcenie zawodowe (37.5%). Nie pracowała większość badanych kobiet (73.1%), natomiast w grupie badanych mężczyzn przeważali aktywni zawodowo (68.1%).

Metody badawcze

W badaniach wykorzystano trzy kwestionariusze: Kwestionariusz Dobranego Małżeństwa (KDM-2); Kwestionariusz Moje Dzieci-

ko (KMD) oraz Kwestionariusz Realizacji Roli Rodzicielskiej Wobec Dziecka Niepełnosprawnego Intelktualnie (KRRR).

Kwestionariusz KDM–2 (Plopa, 2006) zawiera 32 stwierdzenia dotyczące czterech wymiarów: intymności, samorealizacji, podobieństwa oraz rozczarowania. Pozwala on na oszacowanie ogólnego wskaźnika satysfakcji małżeńskiej oraz wskaźników dla wyróżnionych skal. Wartości *alfa*-Cronbacha dla poszczególnych wymiarów kwestionariusza wahają się od .81 do .89.

Kwestionariusz Moje Dziecko (Stelter, 2013) służy do badania sposobu oceny dziecka niepełnosprawnego intelektualnie przez jego rodziców. Zawiera on 30 pozycji tworzących trzy skale: emocjonalność dziecka, problemy z zachowaniem i możliwości rozwojowe dziecka. Współczynnik rzetelności *alfa*-Cronbacha przyjmuje dla wymienionych obszarów odpowiednio wartości: .80, .82, .76. Zadaniem rodzica jest określenie, czy dane stwierdzenie dotyczy jego córki/syna (ocena na skali: 1 – zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – zdecydowanie tak). Wskaźniki dla poszczególnych skal otrzymuje się, sumując punkty uzyskane przez osobę badaną. Im niższy wynik, tym bardziej pozytywnie rodzic ocenia funkcjonowanie dziecka w danym wymiarze. Suma punktów uzyskanych we wszystkich trzech skalach stanowi globalny wskaźnik oceny dziecka przez rodzica.

Kwestionariusz KRRR (Stelter, 2013) został opracowany w celu rozpoznania sposobu realizowania roli rodzicielskiej wobec dziecka z ograniczoną sprawnością intelektualną. Konstrukcję kwestionariusza oparto na koncepcji Ralpa H. Turnera (za: Łoś, 1999), według którego role społeczne, a wśród nich także role rodzicielskie, nie są przyjmowane przez ludzi w gotowej postaci, lecz są tworzone w procesie interakcji z innymi osobami. Kwestionariusz składa się z pięciu skal: pułapka roli, utożsamianie się z rolą, akceptacja roli, zatracenie się w roli oraz odrzucenie roli. Współczynniki rzetelności wykazały, że wszystkie skale charakteryzują się

wysoką zgodnością wewnętrzną (*alfa*-Cronbacha od .70 do .78). Najwyższe współczynniki odnoszą się do skali „pułapka roli” oraz „akceptacja roli”. Nieco niższe zaobserwowano w skalach „odrzucenie roli” i „utożsamianie się z rolą”. Wskaźniki dla poszczególnych skal otrzymujemy, sumując punkty uzyskane przez osobę badaną. Ze względu na to, że wyróżnione skale dotyczą różnych sposobów realizowania rodzicielstwa wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, nie obliczamy wyniku globalnego.

Im wyższy wynik w skali „pułapka roli”, tym trudniej rodzicowi pozytywnie spojrzeć na swoje rodzicielstwo. Jest to postawa charakterystyczna przede wszystkim w pierwszym okresie życia z dzieckiem niepełnosprawnym, gdy rodzice nie radzą sobie ze swoimi negatywnymi emocjami. Dominuje wówczas poczucie zagubienia, a opieka nad dzieckiem rodzi frustrację, poczucie rozczarowania i złość. Wysokie wyniki w skali „odrzucenie roli” bądź „akceptacja roli” pokazują, czy rodzic zaakceptował swoje rodzicielstwo, czy też nie, natomiast wymiar „zatracenie” opisuje sytuację, gdy opiekun jest całkowicie pochłonięty swoim rodzicielstwem i nie ma potrzeby realizowania innych ról rodzinnych czy zawodowych. Utożsamianie się z rolą to moment, w którym matka i ojciec zaczynają mieć poczucie kompetencji, starają się zrozumieć i wyjaśnić swoje cierpienie, budują nową definicję życia i są skłonni zaakceptować to, czego nie mogą zmienić.

Analizując otrzymane wyniki badań, wykorzystano:

- statystyki opisowe (średnia, mediana, odchylenie standardowe, skośność, kurtozą) do opisu zebranych danych;
- test Kruskala-Wallisa (*H*) oraz test Manna-Whitneya (*U*) do zbadania różnic między zmiennymi;
- współczynnik korelacji *r*-Pearsona w celu określenia współzależności między zmiennymi;
- liniową analizę regresji do porównania siły związku między zmiennymi oraz w analizie mediacji.

WYNIKI

Na podstawie uzyskanych wyników możemy stwierdzić, że w badanej grupie rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie dominuje przeciętny poziom satysfakcji małżeńskiej (tabela 1). Wyniki surowe zarówno w grupie ojców, jak i w grupie matek mieszczą się w granicach 5–6 stena (por. Plopa, 2006). Dotyczy to ogólnego wskaźnika satysfakcji małżeńskiej i jej poszczególnych wymiarów: intymności, rozczarowania, samorealizacji i podobieństwa.

Współczynnik skośności wskazuje, że jest to rozkład wyników lewostronnie asymetryczny. Oznacza to przewagę wyników o wyższych wartościach. Dodatnia wartość kurtozy świadczy natomiast o rozkładzie leptokurtycznym wyników, co wskazuje na przewagę wyników zbliżonych do średniej nad wynikami skrajnymi (Bedyńska, Brzezicka, 2007; Ferguson, Takane, 2007).

Kolejnym krokiem analizy statystycznej było sprawdzenie, co różnicuje poczucie satysfakcji małżeńskiej rodziców dziecka niepełnosprawnego intelektualnie i jej poszczególne dymensje. Okazało się, że takie czynniki demograficzne, jak: wiek rodzica ($H = .12$; $df = 2$, $p = .94$) oraz płeć ($U = 3090.50$; $Z = -.91$; $p = .36$), wiek ($H = .97$; $df = 3$, $p = .81$) i stopień niepełnosprawności dziecka ($H = 2.43$; $df = 2$, $p = .88$), nie różnicują poziomu satysfakcji ze związku małżeńskiego osób badanych. Natomiast płeć, wykształcenie i aktywność zawodowa rodzica stanowią

czynniki różnicujące. Płeć rodzica w sposób istotny różnicuje poziom rozczarowania małżeństwem osób badanych ($U = 2605.00$; $Z = -2.44$; $p < .05$). Badane matki (średnia ranga = 75.01) są bardziej rozczarowane relacją z partnerem niż badani ojcowie (średnia ranga = 93.32). Jeżeli chodzi o poziom wykształcenia, to różnicuje on ogólne poczucie satysfakcji małżeńskiej ($H = 7.57$; $df = 2$, $p < .05$) oraz jej wymiary, takie jak: rozczarowanie ($H = 12.19$, $df = 2$, $p < .01$) i podobieństwo ($H = 7.86$; $df = 2$; $p < .05$).

Aby określić, między którymi parami zmiennych występują wskazane różnice, przeprowadzono analizę szczegółową. Wykazano znaczące różnice między rodzicami z wykształceniem wyższym a rodzicami z wykształceniem zawodowym. Dotyczą one ogólnego poziomu satysfakcji małżeńskiej ($\chi^2 = 26.70$, $p = .006$), poczucia rozczarowania związkiem ($\chi^2 = 32.99$, $p = .01$) oraz dostrzeganego podobieństwa ze współmałżonkiem ($\chi^2 = 27.25$, $p = .005$). Rodzice z wykształceniem wyższym są bardziej usatysfakcjonowani swoimi relacjami małżeńskimi, mniej rozczarowani małżeństwem oraz w większym stopniu zgadzają się ze swoim partnerem co do realizacji ważnych celów małżeńskich czy rodzinnych i dostrzegają więcej podobieństw między sobą a współmałżonkiem w porównaniu z rodzicami mającymi wykształcenie zawodowe (tabela 2).

Analiza szczegółowa pokazała także znaczące różnice w poziomie rozczarowania związkiem małżeńskim między rodzicami

Tabela 1. Statystyki opisowe dla poszczególnych wymiarów cierpienia

Satysfakcja małżeńska	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
Intymność	29.71	31.00	6.78	.75	.00
Rozczarowanie	37.87	39.00	8.11	-.74	.51
Samorealizacja	26.95	27.00	4.52	-.57	.81
Podobieństwo	26.94	28.00	5.22	-.95	.11
Satysfakcja małżeńska (wynik globalny)	121.46	123.00	22.07	-.78	.72

Tabela 2. Wykształcenie rodziców a satysfakcja małżeńska

Zmienna wyjaśniana	Średnia ranga	
	wykształcenie wyższe	wykształcenie zawodowe
Rozczarowanie	104.60	71.06
Podobieństwo	98.70	71.47
Satysfakcja małżeńska (wynik globalny)	98.80	72.10

Tabela 3. Realizacja roli rodzicielskiej a satysfakcja małżeńska (korelacja *r*-Pearsona)

Zmienna wyjaśniana	Rola zatracenie	Rola odrzucenie	Rola pułapka	Rola akceptacja	Rola utożsamianie
Intymność	-.13	-.34**	-.39**	.27**	-.18*
Rozczarowanie	-.18*	-.38**	-.50**	.43**	-.29**
Samorealizacja	-.03	-.24**	-.38**	.38**	-.17*
Podobieństwo	-.11	-.32**	-.37**	.31**	-.15*
Satysfakcja małżeńska (wynik globalny)	-.14	-.37**	-.47**	.39**	-.23**

*Korelacja istotna na poziomie .05; ** korelacja istotna na poziomie .01.

z wykształceniem średnim a rodzicami z wykształceniem wyższym ($\chi^2 = 24.90, p = .007$). Matki i ojcowie mający wykształcenie średnie (średnia ranga = 79.16) są bardziej rozczarowani swoim małżeństwem niż rodzice z wykształceniem wyższym (średnia ranga = 104.60).

Aktywność zawodowa rodzica ma tymczasem znaczenie zarówno dla ogólnego poczucia satysfakcji ze związku małżeńskiego ($U = 2752.00; Z = -2.01; p < .05$) jak i dla braku poczucia rozczarowania relacją z żoną/mężem ($U = 2547.50; Z = -2.68; p < .01$). Osoby pracujące osiągają wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej (średnia ranga = 91.31 > średnia ranga = 76.24) i są mniej rozczarowane swoim związkiem (średnia ranga = 94.07 > średnia ranga = 73.99) w porównaniu z osobami niepracującymi.

Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretycznymi, postawiono tezę, że poczucie satysfakcji małżeńskiej rodziców dziecka niepełno-

sprawnego intelektualnie będzie miało związek ze sposobem realizowania przez nich roli rodzicielskiej. Wyniki analizy korelacji *r*-Pearsona potwierdzają tę współzmiennność (tabela 3).

Dane zamieszczone w tabeli 3 pokazują, że doświadczana przez dorosłych satysfakcja z relacji małżeńskich oparta na intymności, możliwości samorealizacji oraz poczuciu zgodności poglądów na życie wraz z niskim poziomem rozczarowania związkiem małżeńskim korelują dodatnio z akceptacją roli rodzica dziecka niepełnosprawnego intelektualnie oraz ujemnie z odrzuceniem roli, utożsamianiem się z rolą oraz poczuciem, że macierzyństwo/ojcostwo jest pułapką. Brak istotnych związków zaobserwowano jedynie między zatraceniem w roli a satysfakcją małżeńską i jej dymensjami z wyjątkiem rozczarowania związkiem, jednak wartość współczynnika korelacji w tym przypadku nie jest wysoka.

Analiza korelacji pokazała, że satysfakcja małżeńska rodziców dzieci niepełnospraw-

nych intelektualnie koreluje w sposób istotny również z oceną dziecka przez matkę/ojca. Jak pokazuje tabela 4, korelacja ujemna występuje we wszystkich wymiarach. Im lepiej rodzice oceniają: zachowanie, emocjonalne funkcjonowanie oraz możliwości rozwojowe swojego dziecka, tym większa satysfakcja ze związku, niższe poczucie rozczarowania relacjami z partnerem, więcej wzajemnego zaufania i bliskości oraz mniejsza rozbieżność poglądów na sprawy małżeństwa i rodziny.

W celu określenia siły związku między satysfakcją małżeńską i jej wymiarami a sposobem realizacji roli rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie przeprowadzono analizę regresji wielozmiennowej. Predyktory wprowadzone do modelu regresji to zmienne, które istotnie korelowały z wymiarami satysfakcji małżeńskiej (tabela 5).

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 5, poczucie bycia w pułapce roli stanowi znaczący predyktor we wszystkich analizowanych modelach. Oznacza to, że im bardziej rodzice poddają się stereotypowej wizji rodzicielstwa wobec dziecka niepełnosprawnego, naznaczonej cierpieniem, lękiem i brakiem perspektyw na przyszłość, im bardziej czują się osaczeni przez swoje rodzicielstwo, tym bardziej krytycznie oceniają swoje małżeństwo. Ich wzajemne relacje charakteryzuje brak intymności, rozczarowanie relacją ze współmałżonkiem, brak spójności poglądów na małżeństwo i rodzinę oraz poczucie, że związek ich ogranicza. Równie znaczącym predyktorem jest akceptacja roli rodzica dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Ma ona wpływ zarówno na ogólny poziom satysfakcji małżeńskiej, jak i poczucie samore-

Tabela 4. Ocena dziecka niepełnosprawnego a satysfakcja małżeńska (korelacja r -Pearsona)

Zmienna wyjaśniana	Emocjonalność dziecka	Kłopoty z zachowaniem	Możliwości rozwojowe	Ocena dziecka (wynik globalny)
Intymność	-.25**	-.28**	-.19*	-.32**
Rozczarowanie	-.27**	-.32**	-.24**	-.37**
Samorealizacja	-.23**	-.25**	-.17*	-.29**
Podobieństwo	-.21**	-.23**	-.17*	-.27**
Satysfakcja małżeńska (wynik globalny)	-.28**	-.31**	-.22**	-.35**

*Korelacja istotna na poziomie .05; ** korelacja istotna na poziomie .01.

Tabela 5. Analiza regresji dla satysfakcji małżeńskiej i sposobów realizowania roli rodzicielskiej wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie

Zmienna wyjaśniana (satysfakcja małżeńska)	Predyktory	B	Błąd standardowy	β	t	p
MODEL I Intymność $R = .42$	(Stała)	36.28	5.36		6.77	< .001
	Rola odrzucenie	-.19	.14	-.13	-1.31	<i>ni</i>
	Rola pułapka	-.48	.18	-.33	-2.73	.007
	Rola akceptacja	.10	.14	.06	.72	<i>ni</i>
	Rola utożsamianie	.16	.16	.10	1.02	<i>ni</i>
	$F_{(4,160)} = 8.34; p < .000; 17.30\%$ wyjaśnionej wariancji					

MODEL II Rozczarowanie $R = .55$	(Stała)	36.06	5.90		6.11	< .001
	Rola zatracenie	-.39	.17	-.18	-2.30	.023
	Rola odrzucenie	.01	.16	.01	.08	<i>ni</i>
	Rola pułapka	-.53	.19	-.30	-2.71	.008
	Rola akceptacja	.60	.16	.31	3.62	< .001
	Rola utożsamianie	.00	.17	.00	.02	<i>ni</i>
	$F_{(5,159)} = 14.45; p < .000; 31.2\%$ wyjaśnionej wariancji					
MODEL III Samorealizacja $R = .44$	(Stała)	23.18	3.53		6.56	< .001
	Rola odrzucenie	.07	.10	.08	.76	<i>ni</i>
	Rola pułapka	-.32	.12	-.33	-2.75	.007
	Rola akceptacja	.27	.09	.25	2.94	.004
	Rola utożsamianie	.05	.10	.04	.46	<i>ni</i>
	$F_{(4,160)} = 9.58; p < .000; 19.3\%$ wyjaśnionej wariancji					
MODEL IV Podobieństwo $R = .41$	(Stała)	28.51	4.14		6.88	< .001
	Rola odrzucenie	-.14	.11	-.12	-1.22	<i>ni</i>
	Rola pułapka	-.32	.14	-.28	-2.35	.02
	Rola akceptacja	.16	.11	.13	1.49	<i>ni</i>
	Rola utożsamianie	.14	.12	.10	1.12	<i>ni</i>
	$F_{(4,160)} = 8.11; p < .000; 16.9\%$ wyjaśnionej wariancji					
MODEL V Satysfakcja małżeńska (wynik globalny) $R = .54$	(Stała)	125.60	16.59		7.57	< .001
	Rola odrzucenie	-.33	.45	-.07	-.74	<i>ni</i>
	Rola pułapka	-1.71	.55	-.36	-3.14	.002
	Rola akceptacja	.96	.42	.19	2.27	.024
	Rola utożsamianie	.31	.49	.06	.64	<i>ni</i>
	$F_{(4,160)} = 13.35; p < .000; 25.4\%$ wyjaśnionej wariancji					

R – współczynnik korelacji wielokrotnej; B – niestandardyzowany współczynnik regresji; β – standardyzowany współczynnik regresji.

Tabela 6. Analiza regresji dla satysfakcji małżeńskiej i oceny dziecka przez rodziców

Zmienna wyjaśniana (satysfakcja małżeńska)	Predyktory	B	Błąd standardowy	β	t	p
MODEL I Intymność $R = .32$	(Stała)	42.44	3.20		13.26	< .001
	Emocjonalność dziecka	-.06	.19	-.04	-.34	<i>ni</i>
	Kłopoty z zachowaniem	-.31	.16	-.23	-1.99	.039
	Możliwości rozwojowe	-.20	.10	-.16	-2.04	.033
	$F_{(3,161)} = 6.24; p < .001; 10.4\%$ wyjaśnionej wariancji					
MODEL II Rozczarowanie $R = .38$	(Stała)	55.37	3.74		14.79	< .001
	Emocjonalność dziecka	.01	.22	.01	.05	<i>ni</i>
	Kłopoty z zachowaniem	-.49	.18	-.30	-2.68	.008
	Możliwości rozwojowe	-.32	.12	-.20	-2.69	.008
	$F_{(3,161)} = 8.99; p < .001; 14.3\%$ wyjaśnionej wariancji					
MODEL III Samorealizacja $R = .30$	(Stała)	34.58	2.16		16.01	< .001
	Emocjonalność dziecka	-.05	.13	-.05	-.39	.700
	Kłopoty z zachowaniem	-.18	.11	-.20	-1.70	<i>ni</i>
	Możliwości rozwojowe	-.12	.07	-.14	-1.74	<i>ni</i>
	$F_{(3,161)} = 4.90; p < .01; 8.40\%$ wyjaśnionej wariancji					
MODEL IV Podobieństwo $R = .28$	(Stała)	35.29	2.50		14.09	< .001
	Emocjonalność dziecka	-.01	.15	-.01	-1.0	<i>ni</i>
	Kłopoty z zachowaniem	-.22	.12	-.21	-1.77	<i>ni</i>
	Możliwości rozwojowe	-.15	.08	-.15	-1.87	<i>ni</i>
	$F_{(3,161)} = 4.44; p < .01; 7.60\%$ wyjaśnionej wariancji					
MODEL V Satysfakcja małżeńska (wynik globalny) $R = .36$	(Stała)	167.68	10.27		16.33	< .001
	Emocjonalność dziecka	-.12	.61	-.02	-.19	<i>ni</i>
	Kłopoty z zachowaniem	-1.20	.50	-.27	-2.39	.018
	Możliwości rozwojowe	-.79	.32	-.19	-2.44	.016
	$F_{(3,161)} = 8.12; p < .001; 13.1\%$ wyjaśnionej wariancji					

R – współczynnik korelacji wielokrotnej; B – niestandardyzowany współczynnik regresji; β – standaryzowany współczynnik regresji.

alizacji oraz rozczarowania. Na poziom rozczarowania związkiem małżeńskim w sposób znaczący wpływa także zatracenie się w roli matki/ojca dziecka upośledzonego umysłowo. Im bardziej rodzic poświęca się niepełnosprawnemu dziecku, rezygnując z siebie i w pewnym stopniu fetyszyzując swoje rodzicielstwo, tym bardziej jest rozczarowany swoimi relacjami ze współmałżonkiem.

W tabeli 6 przedstawiono wyniki analizy regresji dla satysfakcji małżeńskiej i sposobu oceny dziecka z ograniczoną sprawnością umysłową. Z analizy wynika, że istotnymi predyktorami dla satysfakcji małżeńskiej i jej poszczególnych wymiarów są: ocena zachowania dziecka i ocena jego możliwości rozwojowych. Im bardziej krytycznie matka i ojciec oceniają zachowanie swojego potomka, im mniej szans widzą na jego pozytywny rozwój, tym trudniej im przychylnie spojrzeć na swoje małżeństwo, tym bardziej oddalają się od

siebie emocjonalnie i są rozczarowani postawą partnera. W przypadku poczucia realizacji siebie w związku (samorealizacja) jedynym istotnym predyktorem okazała się ocena emocjonalnego funkcjonowania dziecka. Oznacza to, że im bliższy kontakt emocjonalny udaje się nawiązać rodzicowi ze swoim niepełnosprawnym intelektualnie dzieckiem, pomimo jego ograniczeń, tym większą satysfakcję odczuwa z pełnienia ról małżeńskich, tym bardziej jest przekonany, że w małżeństwie może się realizować. Analiza wyników pokazała, że w modelu IV, w którym zmienną wyjaśnianą było „podobieństwo”, żaden z predyktorów nie jest znaczący, pomimo istotności całego modelu.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że jakość relacji małżeńskich jest zależna od oceny dziecka niepełnosprawnego intelektualnie przez rodziców (Baker i in., 2005; Hartley i in., 2011; Wymbs i in., 2008). Zaprezen-

Tabela 7. Modele mediacyjne dla relacji: ocena możliwości rozwojowych dziecka a satysfakcja małżeńska

MODEL	Analiza regresji			
	β	t	p	
	A	.37	5.13	< .001
	B	.49	6.00	< .001
	C	-.94	-2.91	.004
	C'	-.06	-.75	<i>ni</i>
	Test Sobela	Z = -3.90; $p < .001$		
	A	-.34	-4.60	< .001
	B	.36	4.70	< .001
	C	.94	-2.91	.004
	C'	-.10	-1.32	<i>ni</i>
	Test Sobela	Z = 2.39; $p < .001$		

Tłustym drukiem zaznaczono wartości β (standaryzowany współczynnik regresji) dla związku pomiędzy zmienną wyjaśniającą a zmienną wyjaśnianą po uwzględnieniu mediatora (c').

wane wyniki analizy korelacji i analizy regresji również to potwierdziły. Poszukując wyjaśnienia dla tej zależności, przeprowadzono analizę mediacyjną, w której zmiennymi wyjaśniającymi były: kłopoty z zachowaniem dziecka oraz możliwości rozwojowe dziecka, natomiast zmiennymi pośredniczącymi: pułapka roli i akceptacja roli, czyli predyktory istotne dla satysfakcji małżeńskiej.

W przypadku modeli zbudowanych dla zmiennej wyjaśnianej (satysfakcja małżeńska) i wyjaśniającej (ocena zachowania dziecka) uwzględniających zmienne pośredniczące wykazano mediację upośrednioną (supresja). Wprowadzenie mediatora osłabiło jedynie wpływ zmiennej wyjaśniającej na zmienną wyjaśnianą. Analiza mediacyjna dla tych samych mediatorów i oceny możliwości rozwojowych dziecka jako zmiennej niezależnej wskazała natomiast na mediację całkowitą (tabela 7). Oznacza to, że wprowadzenie do modelu zmiennej wyjaśnianej (satysfakcja małżeńska) i wyjaśniającej (ocena możliwości rozwojowych dziecka) zmiennej pośredniczącej (pułapka roli lub akceptacja roli) sprawiło, że relacja między dwiema początkowymi zmiennymi okazała się nieistotna.

DYSKUSJA

Zasadniczym celem prezentowanych badań było wskazanie czynników, które mogą mieć wpływ na jakość związku małżeńskiego rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Na podstawie analizy statystycznej potwierdzono przypuszczenie, że na relacje małżeńskie rodziców wychowujących dziecko z ograniczonym rozwojem umysłowym mają wpływ takie czynniki, jak: właściwości rodziców (płeć, wykształcenie, aktywność zawodowa), sposób realizacji roli rodzicielskiej oraz ocena dziecka przez matkę i ojca. Nie potwierdzono natomiast wpływu właściwości dziecka (płeć, wiek, stopień niepełnosprawności) na poziom satysfakcji małżeńskiej osób badanych.

Brak związku między cechami dziecka niepełnosprawnego intelektualnie a satysfakcją małżeńską jego rodziców może zaska-

kiwać, ale znajduje on potwierdzenie w literaturze przedmiotu. Wśród relacji z badań natrafimy na takie, które wskazują zarówno pozytywny (Friedrich, Friedrich, 1981; Taanila i in., 1996), jak i negatywny (Raghavan i in., 1999) wpływ dziecka niepełnosprawnego intelektualnie na sytuację życiową opiekunów. Oznacza to, że nie istnieje czynnik, który w uniwersalny sposób wpływałby na rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne. Dlatego też takie czynniki, jak: poziom niepełnosprawności intelektualnej, płeć czy wiek dziecka, mogą nie kształtować relacji małżeńskich jego rodziców w prosty i jednoznaczny sposób, ale dopiero poprzez interakcje z innymi uwarunkowaniami (Abidin, 1990; Pisula, 2007; Perry, 2005).

Z przedstawionych badań wynika, że zarówno ojcowie, jak i matki dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w większości prezentują średni poziom zadowolenia z małżeństwa, a niepełnosprawność dziecka nie jest czynnikiem, który generuje przede wszystkim negatywne relacje ze współmałżonkiem. Wyniki uzyskane przez badanych rodziców nie odbiegają od wyników typowych dla większości polskich małżeństw (Plopa, 2006), a tym samym potwierdzają badania, które wskazują na brak istotnych różnic między jakością związku małżeńskiego rodziców dzieci niepełnosprawnych i rodziców dzieci zdrowych (Eddy, Walker, 1999; Urbano, Hodapp, 2007).

Jednym z aspektów badań była próba określenia tych właściwości dzieci niepełnosprawnych intelektualnie i ich opiekunów, które mają wpływ na jakość związku małżeńskiego matki/ojca. Z przeprowadzonych badań wynika, że na jakość małżeństwa rodziców wychowujących dziecko z ograniczonym rozwojem intelektualnym mają wpływ płeć, poziom wykształcenia i aktywność zawodowa opiekuna.

Stwierdzono, że matki dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są bardziej rozczarowane swoim małżeństwem niż ojcowie. Może to wynikać z poczucia przeciążenia badanych kobiet obowiązkami wobec rodziny i niepełnosprawnego dziecka oraz poczucia braku wsparcia ze strony męża. Nierzadko bowiem wychowanie dziecka niepełnosprawnego inte-

lektualnie należy przede wszystkim do matki, a małe zaangażowanie ojca w sprawy domowe tłumaczy się wymogiem utrzymania rodziny oraz bardziej odpowiedzialną i absorbującą rolą społeczną. Tymczasem badania pokazują, że matki mające poczucie wsparcia ze strony męża w opiece i wychowaniu dziecka niepełnosprawnego umysłowo mają także większą satysfakcję ze związku i lepsze samopoczucie niezależnie od realnej pomocy (Simmerman i in., 2001). Lepiej też wywiązują się ze swojego macierzyństwa, mają wyższe poczucie kompetencji rodzicielskiej oraz w sposób pozytywny oceniają swoje niepełnosprawne dziecko (Kersh i in., 2006). Można to tłumaczyć tym, że zawarcie związku małżeńskiego wiąże się z oczekiwaniem, iż współmałżonek stanie się głównym źródłem wsparcia (Plopa, 2006), a brak wsparcia generuje poczucie porażki życiowej małżonków i może się przyczynić do pogorszenia ich stanu zdrowia psychicznego i fizycznego. W tym kontekście wydaje się, że wsparcie żony/męża ma szczególne znaczenie w sytuacjach trudnych, kryzysowych, a taką jest urodzenie się i wychowywanie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie.

Z prezentowanych badań wynika, że rodzice z wykształceniem wyższym osiągnęli wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej w porównaniu z rodzicami z wykształceniem zawodowym i średnim. W tym wypadku poziom wykształcenia możemy potraktować jako wskaźnik wiedzy ogólnej i orientacji w zakresie problematyki wychowania dziecka, również dziecka niepełnosprawnego. Istnieje prawdopodobieństwo, że wraz ze wzrostem wykształcenia zwiększa się też świadomość rodziców na temat wymogów rewalidacji dziecka z ograniczoną sprawnością intelektualną oraz świadomość tego, jak ważnym czynnikiem w radzeniu sobie z kryzysem niepełnosprawności jest wsparcie ze strony współmałżonka, współpraca i odpowiedni podział zadań, tak by każde z rodziców mogło znaleźć czas na odpoczynek i samorealizację. Taka postawa może zwiększyć efektywność radzenia sobie z trudnościami wynikającymi z opieki nad niepełno-

sprawnym potomkiem (Pisula, 2007; Yau i Li-Tsang, 1999), zmniejszyć poziom stresu związanego z faktem pełnienia roli rodzica, a tym samym będzie sprzyjać satysfakcji małżeńskiej (Simmerman i in., 2001).

Badania pokazały również, że aktywność zawodowa rodzica dziecka niepełnosprawnego intelektualnie sprzyja satysfakcji małżeńskiej. Może to wynikać z faktu, iż równowaga między pracą a życiem zawodowym jest traktowana jako przejaw zdrowego stylu życia (Bańka, 2007) oraz czynnik korzystny dla funkcjonowania osób dorosłych (Barnett, Hyde, 2001; Marshall, Barnett, 1993). Wydaje się to szczególnie ważne w sytuacji osób wychowujących dzieci z ograniczoną sprawnością, zwłaszcza matek, które wycofują się z aktywności zawodowej na rzecz opieki nad dzieckiem. Tymczasem praca może stanowić odskocznnię od problemów wynikających z wychowywania niepełnosprawnego potomka i równoważyć negatywne doświadczenia związane z jego niepełnosprawnością. Aktywność zawodowa rodziców dzieci niepełnosprawnych pozwala im odnosić sukcesy w innych dziedzinach życia niż rodzicielstwo, sprzyja lepszemu funkcjonowaniu matki i ojca (Levis, in., 2000; Pisula, 2007) oraz wpływa na sposób postrzegania przez nich rzeczywistości (Kohn, Schooler, 1986), a tym samym stanowi ważny czynnik kształtujący wzajemne relacje ze współmałżonkiem.

Przyjście na świat dziecka z ograniczoną sprawnością umysłową nie jest stanem pożądanym ani przez matkę, ani przez ojca. W tym przypadku proces wchodzenia w rolę rodzica jest bardzo trudny, głównie z powodu rozbieżności między oczekiwaniami rodzicielskimi a stanem zdrowia i rozwoju dziecka (Stelter i in., 2002). Rodzice muszą pokonać właściwy wszystkim rodzinom, w których rodzi się dziecko, tak zwany normatywny kryzys wynikający ze zmiany cyklu życia rodzinnego oraz zaakceptować fakt, że dziecko jest niepełnosprawne, inne od oczekiwań. Pojawiają się negatywne emocje, a rozpacz po „zdrowym dziecku” w znaczący sposób wpływa na sytuację życiową rodziców i ich wzajemne relacje (Fisman, Wolf, 1991).

Potwierdzają to także wyniki opisywanych badań. Rodzice, którzy mają poczucie, że ich rodzicielstwo to pułapka, z której nie ma wyjścia, którzy uważają, że bycie matką/ojcem dziecka niepełnosprawnego to przede wszystkim cierpienie i brak perspektyw na przyszłość, oceniają swoje małżeństwo negatywnie w porównaniu z rodzicami akceptującymi swoje rodzicielstwo. Są rozczarowani relacją ze współmałżonkiem i mają poczucie, że związek ich ogranicza. Tymczasem zaakceptowanie roli rodzica dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, przystosowanie się do tego, czego nie można zmienić, sprawia, że matka i ojciec osiągają spokój i zdolność zaangażowania w trud wychowania dziecka z ograniczoną sprawnością umysłową bez udziału skrajnie negatywnych emocji (Borzyszkowska, 2002), a także pozwala w przychylny sposób spojrzeć na współmałżonka.

Analizując specyfikę rodzicielstwa wobec dziecka z ograniczoną sprawnością intelektualną, należy wziąć pod uwagę to, że nie tyle sam fakt urodzenia się dziecka niepełnosprawnego kształtuje sytuację jego matki/ojca, ile znaczenie, jakie nadają ograniczonej sprawności rodzice. To z kolei jest uwarunkowane między innymi, sposobem oceny dziecka przez rodziców. Im bardziej krytycznie matka i ojciec oceniają zachowanie dziecka, tym większe mają poczucie krzywdy, przeżywają silniejszy stres i trudniej przychodzi im pogodzenie się z niepełnosprawnością potomka (Abbeduto i in., 2004; Hastings, Daley, 2004), co w konsekwencji stanowi zagrożenie dla pozytywnych relacji małżeńskich (Fisman, Wolf, 1991).

Prezentowane wyniki badań także na to wskazują. Rodzice, którzy pozytywnie oceniają zachowanie swojego potomka oraz dostrzegają możliwości jego rozwoju pomimo ograniczeń, potrafią docenić swoje małżeństwo, czerpią satysfakcję z relacji z partnerem, mają poczucie, że w małżeństwie mogą się realizować i doświadczać emocjonalnej bliskości. Natomiast rodzice, którzy negatywnie postrzegają swoje niepełnosprawne dziecko, nierzadko mają trudności z pogodzeniem się z jego niepełnosprawnością. Może to pro-

wadzić do wzajemnego obarczania się przez matkę i ojca winą lub odpowiedzialnością za dysfunkcje, które przejawia dziecko (Kościelska, 2011; Popielecki, Zeman, 2000), co negatywnie wpływa na dobrostan rodziców i jakość ich relacji małżeńskich.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań sformułowano następujące wnioski:

- Matki dzieci niepełnosprawnych intelektualnie są bardziej rozczarowane swoim małżeństwem niż ojcowie.
- Rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie aktywni zawodowo osiągają wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej i są mniej rozczarowani swoim związkiem niż rodzice niepracujący.
- Rodzice z wykształceniem wyższym są mniej rozczarowani swoim małżeństwem i osiągają wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej w porównaniu z rodzicami z wykształceniem średnim i zawodowym.
- Akceptacja roli rodzica dziecka niepełnosprawnego intelektualnie sprzyja satysfakcji małżeńskiej w przeciwieństwie do pułapki roli rozumianej jako poczucie osaczenia macierzyństwem bądź ojcostwem wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie.
- Im lepiej rodzice oceniają zachowanie dziecka, im większe możliwości jego rozwoju dostrzegają, tym lepiej oceniają swoje relacje ze współmałżonkiem.

Na podstawie omawianych badań można także wskazać obszary działań terapeutycznych, które mogą się przyczynić do poprawy jakości relacji małżeńskich rodziców sprawujących opiekę nad niepełnosprawnym potomkiem. Są to: działania ukierunkowane na zmianę perspektywy w postrzeganiu dziecka przez rodziców oraz działania wspierające proces akceptacji roli matki/ojca dziecka niepełnosprawnego. Świadomość, że to nie niepełnosprawność dziecka sama w sobie, ale znaczenie, jakie przypisują jej rodzice, oraz satysfakcjonujące i twórcze realizowanie zadań wpisanych w rodzicielstwo mogą bowiem w znaczący sposób poprawić relacje

w triadzie matka – ojciec – dziecko. Nadają rodzicielstwu pełnionemu w obliczu niepełnosprawności intelektualnej dziecka pozytywny charakter i sprzyjają satysfakcjonującym relacjom z partnerem.

Na zakończenie warto zaznaczyć, że relacja między jakością małżeństwa a rodzicielstwem ma charakter cyrkularny. Funkcjonowanie dorosłych w podsystemach rodzinnych (małżeńskim i rodzicielskim) wzajemnie się przenika i oddziałuje zarówno na rozwój rodziców, jak i rozwój dziecka (por. Fisman, Wolf, 1991; Glenn, 2007). Dlatego też wie-

dzia na temat czynników mających wpływ na satysfakcję małżeńską rodziców wychowujących dziecko niepełnosprawne intelektualnie może zostać wykorzystana w pracy terapeutycznej i przyczynić się do poprawy warunków życia nie tylko matki czy ojca, ale także niepełnosprawnego potomka. Satysfakcjonujący związek małżeński jest bowiem jedną z bardziej efektywnych form wsparcia pozwalającą zmniejszyć negatywne skutki stresu życia rodzinnego. Jest to szczególnie ważne w przypadku rodziny doświadczającej niepełnosprawności dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Abbeduto L., Seltzer M.M., Shattuck P., Wyngaarden, M., Orsmond G., Murphy, M.M. (2004), Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, down syndrome, or fragile x syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 109, 3, 237–254. <http://www.waisman.wisc.edu/family/pubs/Autism/2004%20Abbeduto%20Seltzer%20Shattuck%20psyc%20well%20being.pdf> (dostęp: 08.08.2012).
- Abidin R.R. (1990). Introduction to the special issue: The stresses of parenting. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (4), 298–301.
- Baker B.L., Blacher J., Olsson M.B. (2005), Preschool children with and without developmental delay: Behavior problems, parents' optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 8, 575–590.
- Bańka A. (2007), Ewolucja teorii przywiązania w ujęciach rozwojowych i fenomenologicznych: dwie tradycje, ich badacze i przenikania [w:] J.M. Brzeziński (red.), *Psychologia. Między teorią, metodą i praktyką*, 141–17. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Barnett R.C., Hyde, J.S. (2001), Women, men, work and family: An expansionist theory. *American Psychologist*, 56, 781–796.
- Bedyńska S., Brzezicka A. (2007), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analiz statystycznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Belsky J. (1984), The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83–96.
- Borzyszkowska H. (2002), Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w środowisku społecznym [w:] D. Lotz, K. Wenty (red.), *Diagnoza dla osób niepełnosprawnych*, 56–60. Szczecin: Agencja Wydawnicza Kwadra.
- Brańiel J., Kawula S. (2009), Więzi społeczne w rodzinie [w:] S. Kawula, J. Brańiel, A.W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, 117–136. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Caldera Y.M., Lindsey E.W. (2006), Coparenting, mother–infant interaction, and infant–parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 20, 2, 275–283.
- Duvall E.M. (1971), *Family development*. Philadelphia: J.B. Lippincott Company.
- Eddy L., Walker A. (1999), The impact of children with chronic health problems on marriage, *Journal of Family Nursing*, 55, 1, 10–32.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Ferguson G.A., Takane Y. (2007), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fisman S., Wolf L. (1991), The handicapped child: psychological effects of parental, marital, and sibling relationships, *Psychiatric Clinics of North America*, 14, 1, 199–217.
- Friedrich W.N., Friedrich W.L. (1981), Psychosocial assets of parents of handicapped and nonhandicapped children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85, 551–553.

- Gawlina Z. (2004), Macierzyństwo jako wartość w kontekście przemian społecznych [w:] Z. Tyszka (red.), *Blaski i cienie życia rodzinnego. Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne*, t. XV, 33–40. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Glenn F. (2007), *Growing Together or Drifting Apart? Children with Disabilities and Their Parents Relationships*. London: One Plus One.
- Hartley S.L., Barker E.T., Seltzer M.M., Floyd F.J., Greenberg J.S. (2011), Marital satisfaction and parenting experiences of mothers and fathers of adolescents and adults with autism spectrum disorders. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 116, 81–95.
- Hastings R.P., Daley D. (2004), Pro-social behaviour and behaviour problems independent by predict maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29, 4, 339–349.
- Havighurst R.J. (1981), *Developmental Tasks and Education*. New York, London: Longman.
- Hodapp R.M. (2007), Families of persons with Down syndrome: New perspectives, findings, and research and service needs. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 279–287.
- Joesch J.M., Smith K.R. (1997), Children's health and their mothers risk of divorce or separation. *Social Biology*, 44, 3–4, 159–169.
- Karwowska M. (2007), *Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kersh J., Hedvat T.T., Hauser-Cram P., Warfield M.E. (2006), The Contribution of Marital Quality to the Well-being of Parents of Children with Developmental Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 5, 883–93.
- Kohn M.L., Schooler C. (1986), Doświadczenia zawodowe a osobowość: ocena wzajemnych wpływów [w:] M.L. Kohn, C. Schooler (red.), *Praca a osobowość. Studium współzależności*, 86–126. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kościelska M. (2011), *Odpowiedzialni rodzice. Z doświadczeń psychologa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Levinson D.J. (1986), A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 3–13.
- Levis S., Kagan C., Heaton P. (2000), Dual earner parents with disabled children. Patterns for working and caring. *Journal of Family Issues*, 21, 8, 1031–1060.
- Luescher J.L., Dede D.E., Gitten J.C., Fennell E., Bernard L., Mari B.L. (1999). Parental burden, coping, and family functioning in primary caregivers of children with Joubert syndrome. *Journal of Child Neurology*, 14, 10, 642–648.
- Łoś M. (1999), „Rola społeczne” w nowej roli [w:] J. Machaj (red.), *Male struktury społeczne*, 93–10. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Marshall N.L., Barnett R.C. (1993), Work-family strains and gains among two-earner couples. *Journal of Community Psychology*, 21, 64–78.
- Parker J.A., Mandleco B., Olsen Roper S., Freeborn D., Dyches T.T. (2011), Religiosity, spirituality, and marital relationships of parents raising a typically developing child or a child with a disability. *Journal of Family Nursing*, 17, 1, 82–104.
- Perry A. (2005), A model of stress in families of children with developmental disabilities: clinical applications. *Journal on Developmental Disabilities*, 11 (1), 1–16. <http://uais.lzu.edu.cn/uploads/soft/20110811/18-110Q1095336.pdf> (dostęp: 07.08.2012).
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plopa M. (2005), *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plopa M. (2006), *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plopa M. (2008), *Skala postaw rodzicielskich. Wersja dla rodziców. Podręcznik*. Warszawa: Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Popielecki M., Zeman I. (2000), Kryzys psychiczny rodziców w związku z pojawieniem się w rodzinie dziecka niepełnosprawnego. *Szkola Specjalna*, 1, 15–19.
- Raghavan C., Weisner T.S., Patel D. (1999), The adaptive project of parenting: South Asian families with children with developmental delays. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34, 3, 281–292.

- Rostowska T. (2006), Rozwojowe aspekty jakości życia rodzinnego [w:] T. Rostowska (red.). *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, 11–27. Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi.
- Simmerman B., Blacher J., Baker, B.L. (2001), Father's and mother's perceptions of father involvement in families with young children with disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26, 325–338.
- Śledzianowski J. (2008), *Rodzina międzypokoleniowa w Polsce na progu XXI wieku*. Kielce: Zakład Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji. Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego.
- Stelter Ż. (2013), *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Warszawa: Difin.
- Stelter Ż., Strelau J., Sobolewski A. (2002), Rozbieżność między temperamentem rzeczywistym a oczekiwanym dziecka upośledzonego umysłowo i jej związek z sytuacją stresową matki. *Czasopismo Psychologiczne*, 8, 2, 155–162.
- Szluz B. (2007), Wsparcie społeczne rodziny osoby niepełnosprawnej. *Roczniki Teologiczne*, 54, 10, 201–214.
- Taanila A., Kokkonen J., Jarvelin M.R. (1996), The long-term effects of children's early-onset disability on marital relationships. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38, 567–577.
- Tisbosch M. (2008), Family Stress in Dutch Families with Motor Impaired Toddlers. *Journal of Early Childhood Research*, 6, 3, 233–246.
- Turner J.H. (2006). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszką Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Upadhyay S., Singh A. (2009), Psychosocial problems and needs of parents in caring mentally retarded children: the impact of the level of mental retardation of children. *Indian Journal of Social Science Research*, 6, 1, 103–112.
- Urbano R.C., Hodapp R.M. (2007), Divorce in families of children with Down syndrome: A population-based study. *American Journal on Mental Retardation*, 112, 261–274.
- Willoughby J.C., Glidden L.M. (1995), Fathers helping out: Shared childcare and marital satisfaction of parents of children with disabilities. *American journal on Mental Retardation*, 99, 4, 399–406.
- Witt W.P., Riley A.W., Coiro M.J. (2003), Childhood functional status, family stressors, and psychological adjustment among school-aged children with disabilities in the United States. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 687–695.
- Wymbs B.T., Pelham W.E., Molina B.S.G., Gnagy E.M., Wilson T.K. (2008), Rate and predictors of divorce among parents of youths with ADHD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 735–744.
- Yau M.K., Li-Tsang C.W.P. (1999), Adjustment and adaptation in parents of children with developmental disability in two-parent families: a review of the characteristics and attributes. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 45, 88, 38–51.



III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE



KATARZYNA STAWIARSKA

Uniwersytet Jagielloński, Instytut Psychologii, Kraków
e-mail: k.stawiarska@gmail.com

Recenzja: P.L. Harris (2012), *Trusting what you're told: How children learn from others*, London: Harvard University Press, 272 s.

Książka Paula L. Harrisa zatytułowana *Trusting what you're Told: How children learn from others* ukazała się nakładem Harvard University Press w maju 2012 roku. Jest to pozycja, która powinna zainteresować psychologów, pedagogów, rodziców oraz wszystkich, którzy pragną dowiedzieć się więcej o rozwoju dziecka. Tematem przewodnim, wokół którego zorganizowano kolejne rozdziały publikacji, jest kwestia uczenia się dzieci z przekazu werbalnego innych osób.

Autor książki, Paul Harris jest znanym w środowisku badaczem ludzkiego rozwoju. Studiował psychologię na Sussex i Oxford University, nauczał na University of Lancaster, Free University of Amsterdam i w London School of Economics. W roku 1980 przeniósł się na Oxford, gdzie otrzymał tytuł profesora w dziedzinie psychologii rozwojowej. Od 2001 roku jest związany z Harvard University, gdzie otrzymał tytuł Victor S. Thomas Professor of Education. Harris interesuje się rozwojem poznania, emocji i dziecięcej wyobraźni. W licznych publikacjach podejmuje tematy związane z rozwojem teorii umysłu, poznaniem społecznym, rozwojem językowym i komunikacyjnym.

Zróżnicowane tematycznie zainteresowania autora znalazły swój wyraz w treści omawianej publikacji. Wachlarz poruszanych tematów jest niezwykle szeroki. Książka składa się z jedenastu rozdziałów poprzedzonych wstępem. We wprowadzeniu do publikacji autor przytacza myśl Jeana-Jaquesa Rousseau, która następnie była podjęta przez Marię Montessori czy Jeana Piageta – że dziecko

powinno poznawać świat dzięki samodzielnemu zdobywaniu doświadczeń. Zdaniem Harrisa, traktowanie dziecka jako naiwnego naukowca, mimo iż ma solidne podstawy, może prowadzić do niedoceniań faktu, że większość swojej wiedzy zdobywamy, uczestnicząc w dyskursie. Okazuje się, że w wypowiedziach dzieci bardzo wcześnie pojawiają się wnioski dotyczące zdarzeń i zjawisk, które bardzo trudno byłoby im odkryć samodzielnie. Przykładowo, większość zapytanych 4- i 5-latków pochodzących z Anglii i Australii stwierdza, że Ziemia jest okrągła, i zaprzecza twierdzeniu, że idąc w linii prostej przez wiele dni człowiek dotarłby do jej krawędzi (Siegal, Newcombe, Butterworth, 2004)¹. Ponieważ mało prawdopodobne jest, aby tego rodzaju wiedzę dzieci zdobyły empirycznie, można przypuszczać, że budując swój obraz Ziemi, zasugerowały się wypowiedzią kogoś innego. W omawianej pracy Harris stawia sobie za cel przeanalizowanie uczenia się przez dzieci dzięki słuchaniu wypowiedzi innych i podejmowanie przez nie refleksji nad przekazem werbalnym. W kolejnych rozdziałach autor przywołuje wnioski płynące z badań nad rozwojem językowym, rozwojem moralnym, kształtowaniem się przywiązania, odwołuje się do badań z dziedziny psychologii społecznej czy psychologii kulturowej. W każdym z podejmowanych zagadnień autor stara się wskazać na główną ideę publikacji, zgodnie z którą dzieci zdobywają wiedzę, uczestnicząc w dyskursie. Za każdym razem zwraca jednak uwagę na inny aspekt omawianego problemu. Stawia wiele istotnych pytań, a miano-

wicie: o mechanizm, który pozwala dzieciom uczyć się, słuchając wypowiedzi dorosłych; o to, kiedy taka nauka ma swój początek; co sprawia, że pewne osoby stają się dla dzieci bardziej wiarygodnymi informatorami; jak bardzo dzieci polegają na swoich własnych doświadczeniach i obserwacjach, zwłaszcza w sytuacji, gdy stoją w konflikcie z przekazem płynącym od innych; wreszcie w jaki sposób organizują wiedzę dotyczącą nieobserwowalnych obiektów czy pojęć z dziedziny historii, nauki czy religii, którą mogą zgromadzić, jedynie słuchając opowieści innych.

W rozdziale pierwszym, który nosi tytuł *Early learning from testimony* autor omawia kwestię pojawienia się w wypowiedziach najmłodszych rzeczy i zdarzeń oderwanych od „tu i teraz”, traktując tę zdolność jako podwalnię umiejętności uczenia się z przekazu werbalnego. Harris podkreśla, że już 2-latki zaczynają mówić o obiektach, które nie są w danym momencie obecne, a także o zdarzeniach hipotetycznych czy wymyślonych. Przykładowo, dziecko może użyć zdania „tata praca”, aby opisać gdzie znajduje się ojciec, którego aktualnie nie ma w domu. Aby jednak zbudować takie zdanie, dziecko musi przywołać w umyśle obraz nieobecnego ojca, dodatkowo musi przyjąć za prawdziwe wyjaśnienie kogoś innego, na przykład matki, opisujące miejsce, w którym tata w danej chwili się znajduje. Podając ten przykład, autor pokazuje, że dzieci jeszcze przed 2. urodzinami, gromadząc wiedzę o świecie, korzystają ze wskazówek dostarczonych przez inne osoby. W dalszej części rozdziału Harris opisuje badania dowodzące, że dzieci modyfikują swoje działania, słuchając wypowiedzi dorosłych. Na przykład w eksperymencie przeprowadzonym przez Patricię A. Ganeę i współpracowników (2007) dzieci 19- i 22-miesięczne bawiły się pluszową żabą imieniem Lucy. Gdy po krótkiej zabawie dziecko przechodziło do innego pokoju, dowiadywało się, że Lucy została oblana wodą i teraz jest mokra. Po powrocie do pierwszego pomieszczenia zadaniem dziecka było wskazanie Lucy. Okazało się, że dzieci 22-miesięczne znacznie częściej wybierały mokrą zabawkę niż identycz-

ną, lecz suchą żabę, czy zabawkę reprezentującą inne zwierzę. Uzyskany rezultat oznacza, że słuchanie wypowiedzi innej osoby może wpłynąć na zachowanie bardzo małego dziecka, które samo dopiero uczy się posługiwać językiem.

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Children's questions*, szeroko omówiono kwestię dziecięcych pytań zadawanych w celu uzyskania informacji. Zdaniem autora zdolność do zadawania pytań jest specyficznie ludzka i odróżnia nas od innych naczelnych, czego dowodem może być przykład bonobo o imieniu Kanzi, który nauczył się posługiwać symbolami graficznymi, by komunikować się z ludźmi, jednak 90% jego wypowiedzi stanowiły żądania. Harris zauważa, że umiejętność stawiania pytań jest to zdolność niezwykle złożona. Żeby zadać pytanie, dziecko musi sobie uświadomić swoją niewiedzę, stwierdzić, że istnieje kilka możliwych rozwiązań, a ponadto próbować sobie wyobrazić możliwe odpowiedzi, wreszcie musi uznać, że inna osoba jest wiarygodnym źródłem informacji. Harris przytacza wczesne studia nad dziecięcymi pytaniami: przywołuje stwierdzenia innych autorów, jak na przykład Jamesa Sully'ego (z 1896 roku), który zauważył, że wczesne pytania mają często metafizyczny lub naukowy wymiar (jak na przykład pytanie: „Kto stworzył Boga?”), czy Jeana Piageta (1926), który zauważył, że pytania dzieci są często wyrazem dziecięcego animizmu (np. gdy dziecko pyta „dlaczego światło jest lepiej widoczne w ciemności?”), chodzi raczej o wskazanie celu czy intencji, jaka się wiąże z tym zjawiskiem). W dalszej części rozdziału Harris dokładnie opisuje wyniki badania Michelle Chouinard (2007). Badaczka ta przeanalizowała pytania zadawane przez czworo dzieci w wieku między 13. miesiącem a 5. rokiem życia. Wśród spontanicznych wypowiedzi tych dzieci odnalazła niemal 25 000 pytań, z czego 2/3 pytań było zadawane w celu pozyskania informacji (a nie na przykład zwrócenia uwagi dorosłego). Chouinard doszła do wniosku, że jeśli dziecko przebywałoby z rodzicem, aktywnie konwersując z nim tylko przez jedną godzinę dziennie, zapytałoby w tym czasie o wyjaśnienie 25 razy. W cią-

gu tygodnia zadałoby zatem łącznie 400–1200 pytań (z czego ¼ stanowiłyby pytania o wyjaśnienie). Zanim dziecko osiągnie wiek szkolny, zada zatem 10 000 pytań rocznie w celu pozyskania informacji. Liczby te dowodzą, jak wielką wagę przykładają dzieci do czerpania wiedzy z wypowiedzi innych. Na koniec autor przywołuje badania, pokazujące, że dzieci nie powtarzają jak echo odpowiedzi dorosłych, ale autentycznie pragną zaspokoić swoją ciekawość. Brandy N. Frazier, Susan A. Gelman i Henry M. Wellman (2009) stwierdzili, że dziecko nie kieruje się jedynie werbalizmem, bowiem gdyby tak było, każda odpowiedź na zadane przez nie pytanie byłaby przyjmowana bezrefleksyjnie. Okazuje się jednak, że dzieci reagują inaczej w sytuacji, gdy otrzymają odpowiedź, która je satysfakcjonuje – wtedy potakują lub zadają pytania dodatkowe, gdy jednak nie otrzymują odpowiedzi lub słyszą pustą odpowiedź, powtarzają pytanie lub proponują własne wyjaśnienie.

Tematem kolejnego rozdziału, noszącego tytuł *Learning from a demonstration*, jest specyficznie ludzka zdolność naśladowania. Harris przywołuje wnioski z badań, które pomogły dostrzec ważną różnicę między człowiekiem a innymi naczelnymi w zakresie naśladowania skomplikowanych czynności. Victoria Horner i Andrew Whithen (2007) zaprojektowali eksperyment, w którym szympansy bonobo obserwowały badacza wyciągającego smakołyk ze skrzynki, która składała się z dwóch części oddzielonych przegrodą. Eksperymentator najpierw otwierał kłapkę prowadzącą do górnej części skrzynki i wkładał do środka kijek, następnie wkładał patyk do dolnej części i wyciągał jedzenie. Gdy pudełko było zbudowane z nieprzezroczystych ścian, szympansy, próbując dostać się do nagrody, wiernie naśladowały zachowanie badacza, jeśli jednak skrzynka była transparentna i tym samym stawało się jasne, że aby wydobyć smakołyk, wystarczy otworzyć dolną kłapkę, bonobo, naśladowując, pomijały pierwszą część prezentacji. W kolejnych badaniach Horner i Whithen pokazali, że w podobnej sytuacji eksperymentalnej dzieci wiernie odtwarzają zachowanie badacza bez względu na to, czy mają do

czynienia z przezroczystym czy nieprzezroczystym pudełkiem. Podobnie Mark Nielsen i Keyan Tomaselli (2010) pokazali, że dzieci z różnych kultur naśladowują bardziej skomplikowany sposób otwierania pudełka (na przykład za pomocą patyka, którym najpierw postukuje się o wieczko, a następnie używa jako dźwigni), nawet jeśli same wcześniej otworzyły pudełko, używając po prostu rąk. Harris stwierdza, że właśnie takie wiernie naśladowanie pomaga dzieciom efektywnie funkcjonować w społeczności ludzkiej i przejmować wzory zachowań charakterystyczne dla danej kultury. Argumentuje, że ludzie celowo komplikują swoje zachowanie, aby dopasować je do norm i wymagań społecznych; na przykład jedzą, używając noża i widelca, choć niejednokrotnie łatwiej byłoby sięgać po pożywienie palcami. Z tego względu spontaniczne, wiernie naśladowanie jest niezwykle adaptacyjnym zachowaniem dla gatunku ludzkiego i być może wyjaśnia postulowany przez Micheala Tomasello (2000) efekt zapadki, który umożliwia kumulatywną ewolucję kulturową.

W rozdziale czwartym o tytule *Marccan Birds and Twisted Tubes* autor zastanawia się, w jaki sposób świadectwa werbalne innych osób modyfikują kategoryzowanie oraz rozwiązywanie przez dzieci zadań testujących naiwną wiedzę fizyczną. W pierwszej części rozdziału, dotyczącej kategoryzowania, Harris dostrzega, że dzieci akceptują propozycję dorosłego, nawet jeśli stoi ona w sprzeczności z ich własnym przekonaniem. Przytacza badania Vikram Jaswal i Ellis Markman (2007), w których dzieci oglądały obrazki przedstawiające stwory łączące w sobie cechy dwóch zwierząt, np. rybę ze skrzydłami ptaka, a następnie miały je nazwać. Okazało się, że dzieci, nawet jeśli w pierwszym odruchu same wybrały inną nazwę (na przykład oceniając stworzenie z opisanego wyżej przykładu, stwierdziły, że jest ono rybą), modyfikowały swój sąd pod wpływem wypowiedzi dorosłego, który nazywał zwierzę ptakiem. Efekt był tym silniejszy, im bardziej nieoczywisty był bodziec. Ponadto, jeśli dorosły podkreślał, że użył nazwy celowo, przyznawały mu rację nawet dzieci, które początkowo trwały

przy swoim wyborze. Harris zaznacza, że takie zachowanie nie wynika z uległości dzieci. Na dowód przytacza badania Melissy Koenig i Catharine Echols (2003), w których pokazano, że już 16-miesięczne dzieci są w stanie poprawić dorosłego, który „myli się”, dokonując klasyfikacji obiektów. Chodzi raczej o to, że w sytuacji klasyfikowania niejednoznacznych bodźców dzieci traktują dorosłego jako wiarygodne źródło informacji. W końcu większość dziecięcych pytań dotyczy nazw przedmiotów. W części dotyczącej naiwnej fizyki Harris ukazuje, że różne wskazówki werbalne mogą być mniej lub bardziej pomocne w przełamaniu tak zwanego błędu grawitacji. Harris opisuje zadanie skonstruowane przez Bruce'a Hooda (1995), w którym wykorzystano aparat składający się z sześciu pudełek. Trzy pudełka znajdowały się na górze, a dokładnie pod nimi były umieszczone trzy pozostałe, a każde z górnych pudełek połączone było z dolnym nieprzezroczystą tubą. Żadne z górnych pudełek nie było jednak połączone z pudełkiem znajdującym się bezpośrednio pod nim, w ten sposób położenie tuby zawsze było skośne. Badacz wrzucał piłkę do jednego z górnych pudełek i pytał dziecko, gdzie ona wyląduje. Dzieci zwykle odpowiadały, że piłki trzeba szukać w pudełku znajdującym się dokładnie poniżej tego, do którego ją wrzucono, mimo że widziały rurę prowadzącą do innego pudełka. Okazało się, że w przełamaniu tej pomyłki pomaga odpowiedź dorosłego, że należy śledzić wzrokiem ruch piłki, oraz że piłka nie może wypaść z tuby. Prezentując ten przykład, Harris raz jeszcze stwierdza, że słowa innej osoby mogą modyfikować sposób, w jaki dziecko buduje wiedzę o świecie.

Tematem kolejnego rozdziału *Trusting those you know* jest skłonność dzieci do zgadzania się z wypowiedziami osób im znanych. Harris prezentuje tu wyniki własnych badań (Corriveau, Harris, 2009), do których zaproszono dwie grupy dzieci przedszkolnych wraz z opiekunkami. Dzieci z obu grup obserwowały każdą z opiekunek różnie nazywającą ten sam, nieznany im przedmiot, następnie same miały przypisać mu nazwę. Jak można się spodziewać, dzieci wołały słuchać swojej przed-

szkolanki niż opiekunki z innego przedszkola. Okazuje się, że tendencja do zgadzania się ze znaną osobą jest niezwykle silna, szczególnie u młodszych dzieci. Trzylatki ufały „swojej pani”, nawet jeśli wcześniej obserwowały, że myli się ona, nazywając znane im przedmioty, 5-latki w takiej sytuacji traciły do niej zaufanie i zgadzały się z opiekunką innej grupy. W kolejnym podrozdziale Harris pokazuje relację między rodzajem przywiązania a tendencją do zgadzania się z sądem matki lub obcej osoby (Corriveau i in., 2009). W eksperymencie, w którym wykorzystano obrazki przedstawiające niejednoznaczne zwierzęta, takie jak w opisanych wyżej badaniach Jaswal i Markman (2007), dzieci obserwowały matkę i obcą osobę przypisującą obiektom nazwy. W sytuacji gdy bodziec w równym stopniu łączył cechy dwóch zwierząt (na przykład posiadał tyle samo cech konia co krowy), dzieci, które kilka lat wcześniej zaklasyfikowano jako przywiązane unikowo, podobnie często zgadzały się z matką co z nieznanym, nazywając zwierzęta. Dzieci przywiązane bezpiecznie częściej wybierały nazwę podaną przez matkę, a tendencja ta była jeszcze silniejsza u dzieci przywiązanych ambiwalentnie. Jeśli natomiast prezentowany bodziec wyraźnie nosił więcej cech jednego ze zwierząt, a matka używała nazwy mniej oczywistej, dzieci przywiązane unikowo znacznie częściej wybierały nazwę zaproponowaną przez nieznaną osobę, dzieci przywiązane bezpiecznie także, choć w ich przypadku tendencja była słabsza, natomiast dzieci przywiązane ambiwalentnie trwały przy zdaniu matki. Opisane wyniki pokazują, że typ przywiązania może zmieniać sposób, w jaki odbieramy przekaz werbalny. Ponadto warto podkreślić, że dzieci przywiązane ambiwalentnie i unikowo, mimo iż często są traktowane jako członkowie jednej grupy – o przywiązaniu pozabezpiecznym, zupełnie inaczej reagują w takiej samej sytuacji badawczej, co wydaje się ważnym wnioskiem dla przyszłych badań.

W rozdziale szóstym, zatytułowanym *Consensus and Dissent*, autor zastanawia się, jakie cechy obcych dzieciom osób oraz jakie okoliczności sprawiają, że dziecko traktuje daną osobę jako wiarygodne źródło in-

formacji. Przykładowo Maria Fusaro i Paul Harris (2009), raz jeszcze wykorzystując zadanie, w którym dziecko obserwuje dwoje dorosłych nazywających nieznaną przedmiot, a następnie samo ma nadać mu nazwę, dowiedli, że dzieci ufają tym osobom, które uzyskały poparcie kogoś innego. Wystarczy, że ktoś inny kiwnie głową lub uśmiechnie się, usłyszawszy odpowiedź jednego z obserwowanych przez dziecko dorosłych, aby skłonić je do zgadzania się z tą osobą. W nieco innym zadaniu badacze (Corriveau i in., 2008) pokazali, że dzieci są skłonne zgadzać się raczej z grupą niż z odstającą jednostką. Gdy trzy z czterech osób obecnych w sali wskazały ten sam przedmiot w odpowiedzi na pytanie: „gdzie jest modzi?”, badane dzieci także wskazywały ten przedmiot, słysząc to samo pytanie. Co więcej, nawet jeśli dwaj członkowie grupy opuszczali salę, dzieci nadal częściej popierały osobę, która wcześniej znajdowała się w większości. W dalszej części rozdziału autor pokazuje, że efekt ten może być osłabiony jeśli manipuluje się cechami członka zgodnej grupy w porównaniu do outsidera. Przykładowo, gdy osoba ze zgodnej grupy, która pozostawała w sali, wyglądała na Azjatkę, a badano dzieci amerykańskie, efekt zgadzania się z nią zanikał. Podobnie dzieci chińskie w mniejszym stopniu ufały kobiecie o urodzie euroamerykańskiej. Podsumowując, okazuje się, że dzieci w większym stopniu ufają osobom, które są do nich podobne pod względem rasy czy narodowości, mówią z podobnym akcentem itd. (Chen i in., 2011).

W następnym rozdziale noszącym tytuł *Moral judgment and testimony*, autor zaznacza, że dzieci, oceniając, co jest właściwe lub niewłaściwe z moralnego punktu widzenia, mogą być zaskakująco autonomiczne. Samodzielnie oceniają, co jest dobre, a co złe, prawdopodobnie dlatego, że dostrzegają emocjonalne konsekwencje danych zdarzeń (na przykład widzą zasmuconą twarz kogoś, kto został uderzony). Jeśli jednak konsekwencje danego zdarzenia nie są oczywiste, w swojej ocenie dzieci wykorzystują werbalne wskazówki dostarczone przez inne osoby. Na przykład Judith Smetana (1985) pokazała, że gdy

dzieci słyszą nowe dla nich nazwy czynności, a jednocześnie zostają przez dorosłego poinformowane, jakie konsekwencje niesie z sobą dana czynność, potrafią trafnie ocenić, czy opisane zachowanie jest moralnie dobre czy złe. Dalszą część rozdziału Harris poświęcił na przeanalizowanie kwestii tak zwanych niezależnych wegetarian (Hussar, Harris, 2010). Do grupy tej autor zaliczył dzieci w wieku 6–10 lat, które zdecydowały się nie jeść mięsa, mimo że w ich najbliższym otoczeniu nie ma takiego zwyczaju. Pytani o uzasadnienie niezależni wegetarianie odpowiadali, że nie chcą się przyczyniać do śmierci i cierpienia zwierząt. Według Harris'a godna uwagi jest samodzielność dzieci w dokonywaniu oceny moralnej czynności zabijania zwierząt w celu pozyskania ich mięsa. Autor podkreśla jednak, że badane dzieci musiały dowiedzieć się o cierpieniu zabijanych zwierząt od kogoś innego, co pokazuje, że słuchanie przekazu werbalnego może się przyczyniać do formułowania sądów moralnych.

Rozdziały ósmy, dziewiąty i dziesiąty dotyczą dziecięcej wyobraźni i tego, w jaki sposób dzieci budują wiedzę dotyczącą: zjawisk naukowych, których nie mogą bezpośrednio doświadczyć (na przykład istnienia zarazków czy tlenu), pojęć metafizycznych (istnienia aniołów, duchów, śmierci) oraz zdarzeń historycznych. W rozdziale ósmym, zatytułowanym *Knowing what is real* autor zadaje ciekawe pytanie: czy dzieci traktują zarazki i Boga jako równie prawdziwe? Przytacza wyniki badań (Harris i in., 2006), w których prosił dzieci, aby oceniły, w jakim stopniu jest pewne, że różne niewidzialne obiekty i postacie istnieją naprawdę. Do porównań wybrano pojęcia ze świata nauki, takie jak tlen, zarazki, witaminy, oraz „postacie specjalne”, jak Bóg, Święty Mikołaj i Zębowa Wróżka. Obie te grupy łączą fakt, że dorośli przedstawiają je dziecku jako istniejące rzeczywiście i często nawiązują do nich w codziennym życiu. Okazało się, że dzieci jako najbardziej prawdziwe traktują obiekty związane z kontekstem naukowym (tlen, witaminy), na drugim miejscu co do prawdziwości plasuje się Bóg, a inne „specjalne postacie” na przykład Zębowa Wróżka,

w mniejszym stopniu są uznawane przez dzieci za rzeczywiście istniejące.

W rozdziale zatytułowanym *Death and the afterlife* zostały opisane przekonania dotyczące śmierci prezentowane przez dzieci z różnych kultur. Badano dzieci w Hiszpanii, gdzie panuje silna katolicka tradycja (Harris, Gimenez, 2005), oraz dzieci i dorosłych z ludu Vezo na Madagaskarze, wierzącego w rzeczywistą obecność Duchów Przodków (Astuti, Harris, 2008). W obu badaniach użyto podobnej procedury, polegającej na opowiadaniu historii, w której jeden z bohaterów umiera. Jedną z historii ukazywała śmierć w kontekście medycznym (lekarz mówił chłopcu, że jego dziadek był chory i teraz nie żyje) lub religijnym (kapłan opowiadał dziecku, że jego dziadek był chory i teraz jest u Boga, lub w przypadku ludu Vezo opisany był rytuał składania darów zmarłemu dziadkowi). Następnie zadawano były pytania o konkretną część ciała zmarłego („czy jego oczy działają?”) lub o jego mentalne możliwości („czy może on cokolwiek widzieć?”). W obu badaniach otrzymano podobne wyniki. Jeśli w treści opowieści podkreślano medyczny kontekst śmierci, badani wątpili w to, że bohater może nadal widzieć, słyszeć itd., a efekt był silniejszy, jeśli pytano o konkretną funkcję ciała. Jeśli aktywizowano religijny wymiar śmierci, dzieci i dorośli uważali, że zmarły nadal istnieje w pewnym wymiarze (np. jako „Dusza” lub „Przodek”) i może widzieć, słyszeć, czuć itp.

Rozdział dziesiąty został zatytułowany *Magic and miracles*. Autor zastanawia się w nim nad przekonaniem dzieci dotyczącymi postaci i wydarzeń historycznych oraz postaci i wydarzeń baśniowych. W badaniach przeprowadzonych między innymi przez autora publikacji (Corriveau i in., 2009) dowiedziono istnienia pewnej intuicji, którą Harris określa mianem „detektora magii”. Dzieci, segregując obrazki przedstawiające osoby znane z historii oraz bohaterów różnych opowieści, pokazały, że odróżniają postacie historyczne, które uważały za istniejące w rzeczywistości, od baśniowych, które uważały za zmyślane. Specjalny status miały jednak opowieści związane z wyznawaną religią. Przykładowo, biblijny Da-

wid był oceniany jako postać równie prawdziwa co Abraham Lincoln. Jak widać, rozdziały ósmy, dziewiąty i dziesiąty dotyczą nie tyle mechanizmu uczenia się poprzez uczestniczenie w dyskursie, ile treści i sposobu porządkowania wiedzy, zbudowanej dzięki słuchaniu opowieści innych osób.

Ostatni rozdział, noszący tytuł *Going naive*, stanowi podsumowanie. Autor raz jeszcze przypomina tu najważniejsze wnioski z poprzednich rozdziałów, poza tym, powołując się na wyniki badań nad innymi naczelnymi, ukazuje specyficznie ludzką zdolność do uczestniczenia w kulturze. Harris przypomina przedstawioną na początku wizję dziecka jako naukowca i postuluje, aby biorąc pod uwagę niezwykłą zdolność do słuchania innych i wyciągania wniosków z ich wypowiedzi, patrzeć na dziecko raczej jako na małego antropologa.

Podsumowując, książka jest niezwykle bogata w treści ukazujące problem uczenia się z przekazu werbalnego z wielu różnych perspektyw. Niewątpliwą zaletą omawianej publikacji jest to, że autor powołuje się na liczne wyniki badań, a przytaczane przez niego dane są aktualne, prezentują bowiem dorobek ostatniej dekady. Warto zauważyć, że spora część przywoływanych badań to prace samego autora; niekiedy brakuje odwołania do prac klasycznych – na przykład w rozdziale o dziecięcych pytaniach można było wspomnieć o dzienniczkach mowy zebranych pod kierunkiem Stefana Szumana, których treść została udostępniona w międzynarodowej bazie CHILDES. Celem publikacji nie jest jednak dokładny przegląd literatury związanej z każdym z omawianych tematów, ale raczej zaprezentowanie wybranych wyników badań, które uzasadniają główną tezę postawioną przez autora: uczenie się z przekazu werbalnego w znacznym stopniu pomaga dzieciom gromadzić wiedzę o świecie i efektywnie funkcjonować w społeczności ludzkiej. Na uwagę zasługuje bogactwo poruszonych wątków. Autor opisuje wyniki badań z dziedziny psycholingwistyki, psychologii społecznej, psychologii ewolucyjnej, nawiązuje do takich tematów, jak rozwój przywiązania, rozwój moralny i wiele innych. Momentami jednak

czytelnik może odnieść wrażenie, że w prezentowanych eksperymentach autor na siłę doszukuje się potwierdzenia swoich założeń. Na przykład opisując przypadek „niezależnych wegetarian”, z góry zakłada, że musiał się pojawić przekaz werbalny, dzięki któremu dzieci przyjęły taką a nie inną postawę, choć nigdzie wprost nie jest to powiedziane. Niemniej sposób, w jaki autor prowadzi wywód, świadczy o jego niezwykle szerokim horyzoncie myślowym, a umiejętność dokonywania syntezy wiedzy z różnych dziedzin oraz zdolność analizowania wielu wyników badań, aby znaleźć w nich odwołania do interesującego tematu, mogą być dla innych naukowców wzorem, jak należy odczytywać różne prace, aby czerpać inspirację do dalszych badań.

Język publikacji jest jasny i czytelny; dodatkowo w pracy zamieszczono liczne ilustracje i wykresy ułatwiające odbiór prezentowanych treści. Wydaje się, że dzięki prostocie i swobodzie, z jaką Harris opisuje wyniki różnych badań, omawianą pozycję można polecić nawet mniej doświadczonemu czytelnikowi, na przykład początkującemu studentowi. Jednocześnie duża liczba opisywanych eksperymentów i dokładność, z jaką autor przytacza procedury badań, sprawiają, że książka ma raczej charakter naukowy niż popularnonaukowy.

Praca Harrisa to książka niezwykle ciekawa i warta polecenia. Zdecydowanie powinna się znaleźć na półce każdej osoby zainteresowanej psychologią rozwoju człowieka.

PRZYPIS

¹ Wszystkie przypisy bibliograficzne oraz literatura cytowana pochodzą z recenzowanej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Astuti R., Harris P.L. (2008), Understanding mortality and the life of the ancestors in Madagascar. *Cognitive Science*, 32, 713–740.
- Chen E.E., Corriveau K.H., Harris P. (2011), Children as sociologists. *Anales de Psicología*, 27, 625–630.
- Corriveau K.H., Fusaro M., Harris P.L. (2009), Going with the flow: Preschoolers prefer non dissenters as informants. *Psychological Science*, 20, 372–377.
- Corriveau K.H., Harris P.L. (2009a), Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, 12, 426–437.
- Corriveau K.H., Harris P.L., Meins E. I in. (2009), Young children's trust in their mother's claims: Longitudinal links with attachment security in infancy. *Child Development*, 80, 750–761.
- Corriveau K.H., Kim A.L., Schwalen C.E., Harris P.L. (2009), Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters. *Cognition*, 113, 213–225.
- Chouinard M. (2007), *Children's questions: A mechanism for cognitive development*, Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 286, 72, No. 1.
- Frazier B.N., Gelman S.A., Wellman H.M. (2009), Preschoolers' search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development*, 80, 1592–1611.
- Fusaro M., Harris P.L. (2008), Children assess informant reliability using bystanders' nonverbal cues. *Developmental Science*, 11, 781–787.
- Ganea P.A., Shutts K., Spelke E.S., DeLoache J.S. (2007), Thinking of things unseen. Infant's use of language to update mental representations. *Psychological Science*, 18, 8, 734–739.
- Harris P.L., Giménez M. (2005), Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture*, 5, 143–164.
- Harris P.L., Pasquini E.S., Duke S., Asscher J.J., Pons F. (2006), Germs and angels: The role of testimony in young children's ontology. *Developmental Science*, 9, 76–96.
- Hood B. (1995), Gravity rules for 2- to 4-year-olds. *Cognitive Development*, 10, 577–598.

- Horner V., Whiten A. (2007), Learning from others' mistakes? Limits on understanding of a trapezoid task by young chimpanzees and children. *Journal of Comparative Psychology*, 121, 12–21.
- Hussar K., Harris P.L. (2010), Children who choose not to eat meat: A demonstration of early moral decision-making. *Social Development*, 19, 627–641.
- Jaswal V.K., Markman E. (2007), Looks aren't everything: 24-month-olds' willingness to accept unexpected labels. *Journal of Cognition and Development*, 8, 93–111.
- Koenig M.A., Echols C. (2003), Infant's understanding of false labeling events: The referential roles of words and the speakers who use them. *Cognition*, 87, 179–208.
- Nielsen M., Tomaselli K. (2010), Overimitation in Kalahari Bushman children and the origins of human cultural cognition. *Psychological Science*, 21, 729–736.
- Piaget J. (1926), *The language and thought of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Siegal M., Butterworth G., Newcombe P.A. (2004), Culture and children's cosmology. *Developmental Science*, 7, 308–324.
- Smetana J.G. (1985), Preschool children's conception of transgressions: Effects of varying moral and conventional domain-related attributes. *Developmental Psychology*, 21, 18–29.
- Sully J. (1896/2000), *Studies of childhood*. London: Free Association Books.



MONIKA SZCZYGIEŁ
KRZYSZTOF CIPORA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński
Institute of Psychology, Jagiellonian University
e-mail: szczygiel89@gmail.com; krzysztof.cipora@gmail.com

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji *Development of numerical processing and language. From neurocognitive foundations to educational applications* 7–8 października 2013, Tybinga, Niemcy

W dniach 7–8 października 2013 roku na Uniwersytecie Eberharda Karola w Tybindze odbyła się międzynarodowa konferencja *Development of numerical processing and language. From neurocognitive foundations to educational applications*. Jak wskazuje tytuł, była ona w całości poświęcona zagadnieniom rozwoju w zakresie kompetencji matematycznych i językowych. Nadrzędnym celem było wskazanie możliwości zastosowania wyników badań podstawowych w zakresie psychologii i neurobiologii poznawczej w edukacji. Organizatorem był University of Tuebingen, Department of Psychology, Section Diagnostics and Cognitive Neuropsychology¹ we współpracy z Knowledge Media Research Center – jednostką badawczą wchodzącą w skład Leibniz Institute, University Hospital and Faculty of Medicine Tuebingen, Psychiatriy and Psychotherapy, Research Group Psychophysiology & Optical Imaging oraz Learning, Educational, Achievement, and Life Course Development (LEAD) Graduate School.

Konferencję otworzył prof. Hans-Christoph Nuerk, plan konferencji w imieniu organizatorów przedstawiły Ursula Fischer i Tanja Link. Uczestnikami spotkania byli uznani przedstawiciele nauki, a także doktoranci i studenci. Udział w konferencji zgłosiło około 50 osób. Mimo kameralnego charakteru spotkania, zaproszenie do wygłoszenia wykładów przyjęli wybitni badacze z Europy i Ameryki.

Oprócz przedstawicieli University of Tuebingen, wykłady wygłosili goście z innych uniwersytetów niemieckich oraz z Kanady, Wielkiej Brytanii, Holandii i Włoch. W czasie sesji posterowej także można było zapoznać się z prezentacjami przedstawicieli ośrodków naukowych w Tybindze oraz University of Graz, University of Luxembourg, Radboud University Nijmegen, a także z Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Konferencja zgromadziła badaczy zainteresowanych tematyką rozwoju poznania matematycznego i języka z wielu znanych ośrodków. Dzięki temu możliwe było zapoznanie się z najnowszymi (niekiedy jeszcze nieopublikowanymi) wynikami badań, w których wykorzystano różnorodne, często nowatorskie metody. Organizatorzy zadbali również o stworzenie warunków do szeroko zakrojonej dyskusji. Uczestnicy wzięli udział w 9 wykładach plenarnych oraz mogli zapoznać się z 15 posterami. Całość poprowadzili prof. Hans-Christoph Nuerk, Ursula Fischer i Vesna Milicevic. Po każdym z wykładów był czas na dyskusję i pytania. Konferencję podsumowano krótką dyskusją panelową. Program konferencji ułożono w taki sposób, że każdy miał możliwość udziału we wszystkich wykładach i obejrzenia wszystkich posterów.

Wystąpienia konferencyjne ukazywały szeroki zakres prowadzonych aktualnie badań nad przetwarzaniem liczb, językiem czy wspo-

maganiami kompetencji matematycznych. Autorzy wystąpienia przekonywali, że psychologia oraz neurobiologia poznawcza stanowią źródło nowych możliwości wspomagania edukacji w zakresie rozwoju kompetencji matematycznych i języka. Z powodu szczególnego znaczenia rozwoju kompetencji językowych i matematycznych dla sukcesu edukacyjnego, obszary te są ważne zarówno dla badań, jak i praktyki edukacyjnej. Podczas konferencji podkreślano niejednokrotnie, jak ważne jest przełożenie doniesień z badań w zakresie neurobiologii poznawczej na rzeczywiste metody wspierania rozwoju w toku edukacji.

Wykłady podzielono na trzy bloki tematyczne. Konferencję rozpoczął blok dotyczący poznawczych i neurobiologicznych koncepcji myślenia matematycznego. Pierwszy wykład, *Neurocognitive foundations and educational applications in numerical processing* (Neuropoznawcze podstawy przetwarzania liczb i ich zastosowanie w edukacji) wygłosił prof. Hans-Christoph Nuerk. Referat stanowił przegląd badań prowadzonych przez kierowany przez niego zespół. Prof. Nuerk przedstawił możliwości wykorzystania metod opartych na teorii ucieleśnionego poznania w celu wspomagania rozwoju reprezentacji liczb oraz nabywania kompetencji arytmetycznych. Do wspomagania rozwoju umiejętności matematycznych wykorzystano ćwiczenia angażujące motorykę całego ciała. Interwencję wspierano nowoczesnymi środkami technicznymi, takimi jak tablice interaktywne, taneczne maty wykrywające, gdzie dziecko stoi w danym momencie, czy sensor położenia Xbox Kinect. W dobrze kontrolowanych badaniach, z których niektóre zostały już opublikowane w recenzowanych czasopismach naukowych, uzyskano bardzo obiecujące wyniki. Prof. Nuerk poruszył także kwestię liczenia na palcach. Stosowanie tej metody, nielubianej i eliminowanej przez nauczycieli stanowi w świetle teorii ucieleśnionego poznania, jak również wyników badań bardzo istotny element kształtowania umysłowej reprezentacji liczb.

Kolejny wykład, *Number symbols in the brain: development, enculturation and individual differences* (Symbole liczb w mózgu:

rozwój, inkulturacja i różnice indywidualne), wygłoszony przez prof. Daniela Ansarięgo z University of Western Ontario dotyczył uczenia się przez dzieci znaczenia symbolicznego zapisu liczb. Zgodnie z wieloma teoriami poznania matematycznego, posiadamy pierwotny system reprezentowania przybliżonych liczebności, który jest wspólny człowiekowi i wielu gatunkom zwierząt. Sformalizowana wiedza matematyczna nabywana w toku edukacji jest nadbudowywana na tej pierwotnej zdolności. Przedstawiając dane behawioralne i z neuroobrazowania mózgu, prof. Ansari wskazał, że związek między pierwotnym systemem operowania na liczebnościach a nabywanymi w toku edukacji kompetencjami nie jest tak silny i jednoznaczny jak postulują niektóre popularne teorie.

Dr Roi Cohen Kadosh z University of Oxford w referacie *Using non-invasive brain stimulation to enhance numerical abilities* (Wzmacnianie umiejętności matematycznych z wykorzystaniem nieinwazyjnej stymulacji mózgu) zwracał uwagę na możliwości wykorzystania stymulacji elektrycznej (TES) w celu poprawy kompetencji arytmetycznych. W serii eksperymentów z udziałem zdrowych osób dorosłych i dzieci z trudnościami w zakresie matematyki uzyskano obiecujące rezultaty. Warto zaznaczyć, że nieinwazyjna elektryczna stymulacja mózgu nie działa jako samodzielnie stosowana metoda. Zmienia ona jedynie pobudliwość stymulowanych neuronów, co powoduje zwiększenie skuteczności tradycyjnie prowadzonego treningu.

Na koniec tej sesji wykład pt. *Core processing deficits in dyslexia and dyscalculia* (Rdzenne deficyty przetwarzania informacji w dysleksji i dyskalkulii) wygłosił prof. Marco Zorzi (University of Padova). Wskazywał on na konieczność stworzenia adekwatnych modeli rozwoju poznania matematycznego. Model komputerowy stanowiący swoisty rodzaj teorii, jeśli jest adekwatny, może być bardzo pomocny przy opracowywaniu i doborze metod interwencji w przypadku różnych deficytów rozwojowych.

Na możliwości uzupełniania się i „sojuszy badawczych” między psychologią behawio-

ralną, neurobiologią i badaniami edukacyjnymi zwrócił uwagę prof. Michael Schneider (University of Tier), który wykładem pt. *Fractions: the new frontier for theories of numerical development?* (Ułamki: Nowe lądy dla teorii rozwoju kompetencji matematycznych?) rozpoczął drugi blok tematyczny poświęcony podstawom edukacji. Poruszył on temat różnic między reprezentacją liczb całkowitych i ułamków. Wraz z uczestnikami konferencji próbował również znaleźć odpowiedź na pytanie o genezę trudności w nauczaniu ułamków. Ważnym czynnikiem wpływającym na tę trudność jest to, że liczby w ułamkach w bardziej niejednoznaczny sposób niż liczby całkowite przekładają się na wartość bezwzględną. Przykładowo, im większa wartość mianownika przy stałej wartości licznika, tym wartość bezwzględna liczby jest mniejsza, podczas gdy w przypadku licznika ta zależność jest odwrotna. Także w tej sesji prof. Laura Martignon (University of Education Ludwigsburg) przedstawiła referat *Gender differences in reasoning and problem solving: the perspective of Math education* (Różnice międzypłciowe w rozumowaniu i rozwiązywaniu problemów: perspektywa nauczania matematyki). Pokazując dowody na wyższe wyniki uzyskiwane przez chłopców w wielu obszarach arytmetyki, wskazała, że nadal nie znaleziono jednoznacznej przyczyny słabszych osiągnięć i możliwości wspomagania kompetencji arytmetycznych u dziewcząt.

Sesję zakończył wykład prof. Martina Fischera (University of Potsdam) zatytułowany *A hierarchical view of grounded, embodied, and situated numerical cognition* (Hierarchiczna struktura ugruntowanego, ucieleśnionego i sytuacyjnego poznania matematycznego). Dotyczył on opracowanej przez niego teorii wyjaśniającej, w jaki sposób niezmiennicze czynniki, takie jak: struktura świata (na przykład grawitacja; to, że światło pada najczęściej z góry), czynniki kulturowe (na przykład kierunek pisania) oraz czynniki związane z aktualną sytuacją (na przykład manipulacja w trakcie eksperymentu), wpływają na to, w jaki sposób reprezentacje liczb są związane z fizyczną przestrzenią.

Ostatnie dwa wykłady z trzeciego bloku tematycznego były poświęcone językowi. Wykład pt. *The language-learning brain – the how, when and where of processing newly learned language in adult* (Uczący się języka mózg – jak, kiedy i gdzie jest przetwarzany u osób dorosłych nowo nabywany język) przedstawiła dr Annika Hultén (Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen). W swoim wystąpieniu skupiła się na tym, w jaki sposób przetwarzane są słowa, których uczymy się podczas nauki języka obcego. Wydaje się, że nowe słowa dobrze integrują z już posiadanym leksykonem mentalnym. Pierwszy dzień konferencji zakończył się wystąpieniem prof. Hartmuta Leutholda (University of Tuebingen) pt. *On-line processing of magnitudes in language: insights from ERP studies using quantifier statements* (Przetwarzanie on-line wielkości w języku: badania ERP z wykorzystaniem zdań zawierających kwantyfikator). Dotyczył on głównie języka używanego do opisu ilości, zwłaszcza kwantyfikatorów typu (wielu, niewielu itp.), a w referowanych badaniach wykorzystywano metody pomiaru elektrycznej aktywności mózgu. Badania tego rodzaju mogą rzucić nowe światło na to, w jaki sposób zmienia się u dzieci przetwarzanie informacji o wielkości.

Pierwszego dnia konferencji uczestnicy mieli okazję zapoznać się z bardzo szerokim spektrum zastosowań psychologii i neurobiologii poznawczej w edukacji. Temat ten jest istotny zwłaszcza w kontekście powszechnie występujących trudności arytmetycznych, które pojawiają się już u progu szkoły podstawowej (jak podał dr Cohen Kadosh, w różnej formie dotyczą one 1 na 5 osób). Celem uniknięcia pogłębiania się tych dysfunkcji, warto zastosować wczesne interwencje. Mogą one przyjmować postać gier lub treningów angażujących motorykę całego ciała. W przyszłości być może będzie możliwe zastosowanie stymulacji elektrycznej, która zwiększa pobudliwość neuronów w czasie nauki.

Drugiego dnia odbyły się dwie sesje posterowe, podczas których uczestnicy mieli nie tylko okazję zaprezentować własne prace, ale także zdobyć informację zwrotną od uznanych

ekspertów. Warto zaznaczyć, że wszyscy badacze prezentujący referaty pierwszego dnia włączyli się aktywnie w dyskusję z mniej doświadczonymi kolegami prezentującymi wyniki swoich badań w formie posterów.

Tematyka prac wiązała się przede wszystkim z poznaniem matematycznym. Podczas sesji posterowej autorzy (wraz z zespołami) przedstawili następujące projekty: *Strategies in number line estimation: task dependency and the influence of skills* (Julia Bahnmueler), *Lifetime development of spatial-numerical associations* (Krzysztof Cipora), *Towards a generalized parallel componential processing account for multi-symbol numbers, eye-tracking evidence from the sign-decade compatibility effect in negative numbers* (Sonja Cornelsen), *The SNARC effect and its relationship to spatial abilities in woman* (Carrie Georges), *Different brains process numbers differently: structural bases of individual differences in spatial and non-spatial number representations* (Florian Krause), *Estimation abilities of large numerosities in preschool children* (Sandrine Mejjias), *Vertical number line estimation in patients with spatial neglect* (Urszula Michulowicz), *Stable numerosity representations irrespective of contextual task changes in macaques prefrontal cortex* (Maria Moskaleva).

Podczas drugiej sesji posterowej przedstawiono następujące prace: *Simulating effects of cognitive control in two-digit number processing* (Stefan Huber), *Training the equidistance relation of the mental number line* (Tanja Link), *Multiplication facts and the mental number line – evidence from unbounded num-*

ber line estimation task (Regina M. Reinert), *Magnetoencephalographic signatures of numerosity discrimination in fetuses and neonates* (Franziska Schleger), *Principles in finger-number associations: related but not the same* (Mirjam Wasner), *Spatial interferences in mental arithmetic: evidence from the motion-arithmetic compatibility effect* (Michael Wiemers), *Individual differences in solving arithmetic word problems* (Sabrina Zarnhofer).

Sesji posterowej towarzyszyło wiele pytań i gorących dyskusji między młodymi badaczami. Była to także okazja do wymiany doświadczeń i spostrzeżeń na temat metod stosowanych w różnych ośrodkach akademickich.

W ostatnich latach coraz częściej poruszany jest problem niskich kompetencji matematycznych i ich społecznych konsekwencji. Równocześnie w bardzo szybkim tempie rośnie liczba badań, które pozwalają lepiej poznać procesy psychiczne odpowiedzialne za operowanie liczbami. Wydaje się, że ten obszar stanowi znakomite pole praktycznego zastosowania psychologii i neurobiologii poznawczej w edukacji. Coraz częściej można się spotkać z terminem *educational neuroscience*. W ostatnich latach powołano do życia czasopisma naukowe poświęcone tej dziedzinie. Niestety nadal tego rodzaju badania nie są prowadzone na dużą skalę w Polsce. Zasadne zatem byłoby zorganizowanie podobnej konferencji w naszym kraju. Poza możliwością poznania najnowszych wyników badań prowadzonych w różnych krajach, mogłaby się ona przyczynić do rozwoju tej, jakże ważnej (zarówno z perspektywy badań podstawowych, jak i interesu społecznego), dziedziny badań.

PRZYPIS

¹Z racji tego, że jednostki naukowe biorące udział w organizacji konferencji oraz instytucje, których przedstawiciele brali udział w konferencji pochodzą z różnych krajów, w niniejszym sprawozdaniu zachowano ich nazwy angielskie.

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

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

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

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

Białek A. (2010), *Patrz gdzie 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



REDAKTOR JĘZYKOWY
Agnieszka Stęplewska

KOREKTA
Dorota Janeczko

SKŁAD I ŁAMANIE
Katarzyna Mróz-Jaskuła

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