

Psychologia Rozwojowa

Psychologia Rozwojowa

Redaktor naukowy
Maria Kielar-Turska

Komitet redakcyjny
Marta Białecka-Pikul
Dorota Czyżowska
Michał Grygielski
Jan Łuczyński

Małgorzata Stępień-Nycz (sekretarz)

Rada redakcyjna
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)
Maria Ledzińska (UW Warszawa)
Hanna Liberska (UAM Poznań)
Irena Obuchowska (UAM Poznań)
Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)
Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)
Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)
Czesław Walesa (KUL Lublin)

Redaktor zeszytu
Maria Kielar-Turska

Adres redakcji
31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3
sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

Nakład 200 egz.

Psychologia Rozwojowa

tom 15 nr 3 rok 2010

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR ZESZYTU

Maria Kielar-Turska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Agnieszka Steplewska

KOREKTA

Jolanta Wyznakiewicz

KONSULTACJA JĘZYKOWA STRESZCZEŃ W JĘZYKU ANGIELSKIM

Anna Chudzio

SKŁAD I ŁAMANIE

Wojciech Wojewoda

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2010

All rights reserved

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

ISBN 978-83-233-2894-0

ISSN 1895-6297



www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

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

tel. 12-631-18-81, 012-631-18-82, fax 12-631-18-83

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

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

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

SPIS TREŚCI

Wspomnienie o doktorze Janie Łuczyńskim (1957–2010) 7

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Idea wielopoziomowości rozwoju osobowego a narracje autobiograficzne
Anna MRÓZ 11

II. RAPORTY Z BADAŃ

Zmiany w zakresie postrzegania i oceny własnego ciała wśród kobiet od okresu
dojrzwania do dorosłości
Marta KOCHAN-WÓJCIK, Joanna PISKORZ 21

Doświadczanie sytuacji traumatycznych a zjawisko potraumatycznego rozwoju u młodzieży
Nina OGIŃSKA-BULIK 33

Rodzaje wewnętrznych granic w rodzinie a społeczne kompetencje młodzieży
Kinga KALETA 43

Cechy osobowości a decyzje adolescentów dotyczące planów edukacyjnych i zawodowych
Katarzyna MARKIEWICZ, Bożydar L.J. KACZMAREK,
Małgorzata KOSTKA-SZYMAŃSKA 57

Rola rodziny i rówieśników w procesie kształtowania się skłonności do kupowania
kompulsywnego wśród nastolatków
Małgorzata NIESIOBĘDZKA 71

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Recenzja: Peter K. Smith (2010), *Children and Play*. Oxford: Willey-Blackwell, 256 s.
Anna SZCZYPCZYK 83

Recenzja: Adam Winsler, Charles Fernyhough, Ignacio Montero (red.) (2009),
Private Speech, Executive Functioning and the Development of Verbal Self-Regulation.
Cambridge: Cambridge University Press 2009, 253 s.
Małgorzata STĘPIEN-NYCZ 89

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Muzyka a Zdrowie Człowieka w Perspektywie
Psychologicznej”, Kraków, 23 września 2010
Małgorzata KACZOR 95

English Abstracts 98

Wspomnienie o doktorze Janie Łuczyńskim (1957–2010)

Jan Łuczyński był związany z Krakowem i Uniwersytetem Jagiellońskim. W Krakowie się urodził, zdobył wykształcenie, założył rodzinę i rozpoczął swoją karierę naukową.

Ukończył V Liceum Ogólnokształcące im. Augusta Witkowskiego, a następnie podjął studia psychologiczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Pracę doktorską przygotowywał pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Przetacznik-Gierowskiej, kontynuatorki badań Stefana Szumana nad rozwojem dziecka. W Zakładzie Psychologii Rozwojowej i Wychowawczej, gdzie pracował od roku 1982, pełnił funkcję asystenta i adiunkta. W 1997 roku przeniósł się do Zakładu Zarządzania w Oświacie na Wydziale Zarządzania, gdzie pełnił funkcję kierownika Zakładu oraz zastępcy dyrektora Instytutu Spraw Publicznych do spraw studenckich. Na tym wydziale był współtwórcą zarządzania humanistycznego.

Od 2001 roku pracował także jako wykładowca w Instytucie Humanistycznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Krośnie. Doświadczenia naukowe i dydaktyczne pogłębiał, odbywając staże na uniwersytetach w Europie (Oxford University, Max Planck Institute for Human Development and Education) oraz w Ameryce (Clark University).

Opublikował 30 artykułów w pracach zbiorowych i czasopismach naukowych, w tym 10 w języku angielskim. Uczestniczył w konferencjach międzynarodowych i krajowych z 53 prezentacjami (w tym 29 w języku angielskim lub hiszpańskim). Na uwagę zasługuje jego praca translatorska: przetłumaczył kilka ważnych książek i artykułów z zakresu psychologii rozwojowej (między innymi A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*; M.H. Van IJendoorn, M.J. Bakermans-Kranenburg, *Międypokoleniowa transmisja przywiązania*). Pisał recenzje prac psychologicznych wydawanych w języku angielskim, ułatwiając wybór lektury polskiemu czytelnikowi.

Pierwsze prace doktora Jana Łuczyńskiego dotyczyły relacji między językiem mówionym i pisany: poszukiwania psychologicznych wyjaśnień nabywania umiejętności pisania, komponowania tekstów pisanych przez dzieci, kształtowania się reprezentacji języka pisanego, ujmowania tekstu pisanego jako czynnika w rozwoju intelektualnym jednostki. Analiza dzienniczków mowy dwojga dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym pozwoliła stwierdzić, że reprezentacja języka pisanego zaczyna się tworzyć w 2. roku życia, a odkrycie, że pismo zawiera znaczenie, przypada na początek wieku przedszkolnego.

Wśród czynników rozwoju interesowały Jana Łuczyńskiego zmiany społeczno-kulturowe. Rozważania nad tymi uwarunkowaniami rozwoju skierowały jego uwagę na dyskurs edukacyjny, na cały proces wychowania organizowany przez ulegający ciągłym przekształceniom system oświatowy. Podkreślał, że dynamiczne zmiany zachodzące w otoczeniu szkoły (globalizacja, demokratyzacja), a także zmieniające się potrzeby edukacyjne uczniów wymagają redefinicji funkcji szkoły zarówno w życiu konkretnej jednostki, jak i społeczeństwa. Jego zdaniem, administracyjny sposób kierowania systemem oświatowym i poszczególnymi szkołami przyczynia się do pogłębiania kryzysu edukacyjnego szkoły polegającego na utracie wpływu wychowawczego nauczycieli na uczniów. Należy zatem zająć się zarządzaniem edukacyjnym, a nie zarządzaniem edukacją, co wiąże się ze zwiększeniem wśród pracowników oświaty świadomości budowania odpowiedniej kultury organizacji szkoły jako organizacji uczącej się.

Idee te propagował doktor Łuczyński w wykładach, wystąpieniach konferencyjnych i publikacjach. Tym zagadnieniom poświęcił swoją ostatnią monografię *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*, której nie dane mu było już zobaczyć w formie książki.

Był aktywnym członkiem wielu naukowych towarzystw polskich i zagranicznych: Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Sekcji Psychologii Rozwojowej; Stowarzyszenia Edukatorów; Children's Identity and Citizenship in Europe; European Association for Research on Learning and Instruction; International Network of Productive Schools.

Brał udział w realizacji kilku projektów badawczych, uczestniczył w organizacji naukowych konferencji.

Na uwagę zasługuje stały aktywny udział Jana Łuczyńskiego w pracach Sekcji Psychologii Rozwojowej oraz redakcji czasopisma „Psychologia Rozwojowa”. W tej ostatniej pełnił funkcję członka komitetu redakcyjnego, służąc radami, chętnie podejmując zadania i wykonując czasochłonne prace. Dzięki niemu posiedzenia Komitetu Redakcyjnego przebiegały w pełnej przyjaźni atmosferze. Brakuje nam jego spokoju, umiejętnego równoważenia stanowisk i rozsądnych propozycji.

Maria Kielar-Turska

Redaktor naukowy „Psychologii Rozwojowej”

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE
I PRZEGLĄDOWE

Idea wielopoziomowości rozwoju osobowego a narracje autobiograficzne

ANNA MRÓZ

Uniwersytet Zielonogórski
Zielona Góra

STRESZCZENIE

Narracja autobiograficzna jest sposobem ujmowania rzeczywistości, pozwalającym na ciągle porządkowanie, scalanie i nadawanie nowych znaczeń doświadczeniom życiowym człowieka. Analiza narracji autobiograficznych osób odznaczających się wysokim poziomem opisanego przez Erika Eriksona wymiaru generativity (zaangażowanie w przekazywanie wartości i wspieranie rozwoju młodszych pokoleń) wykazała różnice w strukturze i treści opowieści w porównaniu z autonarracjami osób z niskim poziomem generativity (McAdams, Diamond, Mansfield i de St. Aubin, 1997). Jedną z zasadniczych różnic w zakresie struktury jest dominacja w pierwszej z wymienionych grup sekwencji typu redemption (subiektywne przewartościowanie sytuacji z negatywnej na pozytywną) nad sekwencjami określonymi jako contamination (przewartościowanie sytuacji z pozytywnej na negatywną).

W kontekście omawianych badań interesujące wydaje się pytanie, czy poczynione obserwacje dominacji określonego rodzaju przewartościowań można powiązać z ideą wielopoziomowości rozwoju osobowego. Jak przemiany rozwojowe związane z poszerzeniem świadomego dysponowania obszarem osobistej wolności jednostki odzwierciedlają się w sposobie konstruowania autobiografii? Analiza przykładowych narracji autobiograficznych osób, które osiągnęły wysoki poziom rozwoju osobowego, sugeruje możliwość powiązania założeń o wielopoziomowości rozwoju osobowego z takimi cechami charakterystycznymi

autonarracji, jak: odnalezienie spójności złożonych wątków opowieści, przewaga przewartościowań typu redemption czy integrowanie motywów podstawowych w treści narracji.

Słowa kluczowe: narracje autobiograficzne, rozwój osobowy, przemiany rozwojowe

NARRACJE AUTOBIOGRAFICZNE W BADANIACH PSYCHOLOGICZ- NYCH

Narracji autobiograficznej warto się przyjrzeć nie tylko jako metodzie zbierania materiału do analiz jakościowych, ale przede wszystkim jako procesowi wartościowania przez człowieka własnych doświadczeń życiowych, który to proces dokonuje się w kontekście całości życia. Ma on charakter ciągły i zindywidualizowany, dzięki czemu pozwala na budowanie przez jednostkę świadomości własnego rozwoju. Analiza struktury autonarracji może się więc stać podstawą poznania ważnych jakościowych przemian w rozwoju osobowym człowieka.

Na znaczenie narracji autobiograficznej w poznaniu psychologicznym i psychoterapii wskazuje wielu autorów. W ujęciu strukturalistycznym Jerome Bruner (1990) podkreśla, że narracja jest sposobem porządkowania doświadczenia życiowego, natomiast Jerzy Trzebiński (2002a) przedstawia narrację jako jedną z form rozumienia rzeczywistości, opartą na schematach narracyjnych, która umożliwia przetwarzanie informacji w sposób kontekstowy i zindywidualizowany. Schematy autonarracyjne, będące ustrukturalizowaną wiedzą

na własny temat, pozwalają na budowanie autonarracji, w której zawiera się narracyjna motywacja wpływająca na kształt życia jednostki (Trzebiński, 2002b). Hubert Hermans i Els Hermans-Jansen (2000), reprezentujący nurt fenomenologiczny, zwracają uwagę na możliwość wykorzystania podejścia narracyjnego w terapii i wspomaganiu rozwoju, czyniąc z narracji podstawę teorii wartościowania. Dan McAdams proponuje koncepcję narracyjnej tożsamości budowanej przez poszukiwanie jedności i spójności w opowieści o własnym życiu (za: Singer, 2002). W bardziej poetyckim ujęciu Sama Keena tworzenie autonarracji jest związane z odkrywaniem własnego mitu, który pozwala jednostce utrzymać łączność z mitologiczną przestrzenią kultury, w której żyje (za: Opoczyńska, 1999). Narracja stwarza możliwość dokonania wglądu we własny świat subiektywnych znaczeń i sensów, nadawanych zdarzeniom i grupom zdarzeń z własnego życia, a przez to ułatwia samopoznanie i staje się podstawą zmian rozwojowych, bowiem odkrywanie powiązanych z sobą znaczeń tworzy „osobistą prawdę jednostki” (Straś-Romanowska, 1992). Narracja nakłada również na opowiadającego konieczność przeinterpretowania znaczeń w ramach nowych kontekstów, dookreślenia sensów oraz wybierania z bogatego doświadczenia życiowego zdarzeń istotnych dla opowieści.

ROZWÓJ OSOBOWY A STRUKTURA I TREŚĆ NARRACJI AUTOBIOGRAFICZNYCH

Rozwój osobowy jest przedstawiony w psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako poszukiwanie przez człowieka wartości esencjalnych, stanowiących o sensie jego egzystencji (np. Dąbrowski, 1988; Frankl, 1998; Gałdowa, 1990). Poszukiwanie to jest nierozzerwalnie związane z odkrywaniem sfery własnej wolności osobowej i odpowiedzialnym poruszaniem się w tym obszarze. Człowiek dokonuje wyborów życiowych, opierając się na jego wewnętrznym, subiektywnym świecie znaczeń i sensów: „Kryterium wartościowania zdarzeń jest zawsze system osobistych znaczeń podmiotu, ukształtowany w toku dotychczasowych

jego dziejów” (Straś-Romanowska, 1995, s. 26). Rozwój osobowy polega na przewartościowywaniu tego systemu, tworzeniu nowych poziomów znaczeń, związanych z odkrywaniem wartościami esencjalnymi osoby, które zawsze zawierają w sobie, obok pierwiastka indywidualnego, pierwiastek powszechny (związany z wyższymi wartościami ogólnoludzkimi). Wielopoziomowy rozwój osoby opiera się na założeniach o ludzkim życiu jako egzystencji: „Egzystencja to «bycie w świecie» polegające na pierwotnym i spontanicznym skierowaniu świadomości ku innym bytom, innym ludziom, także ku transcendencji” (Straś-Romanowska, s. 100). Proces rozwojowy wiąże się więc z nabywaniem zdolności dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów życiowych na podstawie wewnętrznego, subiektywnego świata znaczeń i sensów jednostki. Świadomość historii własnego rozwoju, a tym samym wielopoziomowości własnych doświadczeń, pozwala na ich hierarchiczną organizację i przez to kształtuje poczucie wewnętrznej integralności (spójności) systemu znaczeń.

„Autobiografia w pewnym stopniu przedstawia historię rozwoju osoby” – zauważa Kazimierz Dąbrowski (1984, s. 142). Analiza zarówno treści, jak i struktury narracji autobiograficznych pozwala na diagnozę procesu rozwoju osobowego, umożliwia dokładny opis dynamiki tego procesu, rozpoznanie ukrytych w nim elementów patologii oraz daje możliwość łączenia diagnozy z terapią. Dan McAdams, charakteryzując proces kształtowania się narracyjnej tożsamości, wyróżnia cztery komponenty narracji, które można rozpatrywać pod względem treści i struktury. Należą do nich: *imagoes* (wyidealizowane aspekty self), *ideological settings* (aktualne przekonania stanowiące podstawę dokonywania wyborów moralnych), *nuclear episodes* (wspomnienia o szczególnym znaczeniu dla self) oraz *generativity script*, czyli oczekiwania i plany dotyczące przyszłości, obejmujące wyobrażenia możliwych działań i wytworów podmiotu (za: Singer, 2002, s. 255)¹. Jednym z podstawowych kryteriów oceny rozwoju tożsamości na podstawie analizy struktury narracji jest stopień złożoności narracji. Opowieści o własnym życiu charak-

teryzujące się prostymi wątkami, pozbawione sprzeczności, wieloznaczności, dygresji i złożoności sugerują niską integrację i brak poczucia spójności doświadczeń życiowych, co powoduje ich redukcję. Osoby, które są autorami takich opowieści, mogą być mniej otwarte na wyzwanie nadawania znaczeń aktualnym doświadczeniom życiowym, mniej zdolne do zaakceptowania konfliktowych, ambiwalentnych wizji siebie i innych we własnym życiu (Singer, 2002, s. 255). Złożoność opowieści może być widoczna w możliwości przekroczenia jednowymiarowego obrazu siebie przez łączenie sprzecznych wizji w zakresie *imagoes* bądź w dostrzeganiu złożoności osobistych przekonań. W narracji, która odzwierciedla prawidłowy rozwój, widoczne jest dążenie do integracji wątków, sprzeczności oraz tworzenie wielowymiarowego, złożonego, ale spójnego self. D. McAdams przywiązuje największą wagę do epizodów nuklearnych, przeżywanych jako zdarzenia pozytywne (*peak experiences*) lub negatywne (*low points*). Stanowią one najbardziej znaczące i najsilniej wpływające na zmiany w narracji wspomnienia określające self. Złożoność znaczeń i sensów, jakie zostały nadane dotychczasowym doświadczeniom, składa się na mądrość, która ma wpływ na wizje siebie w przyszłości (*generativity script*), na dalsze budowanie tożsamości, a tym samym na przyszłe wybory i styl życia.

Późniejsze badania D. McAdamsa (McAdams, Diamond, Mansfield i de St. Aubin, 1997) koncentrują się wokół zagadnienia sekwencji doświadczeń o charakterze *redemption* i *contamination* w narracjach autobiograficznych i ich związku z rozwojem kompetencji społecznej, zwanej w teorii E. Eriksona *generativity*. Ta wypracowana w rozwoju cnota charakteryzuje się tendencją do przekazywania wartości młodszemu oraz potrzebą podejmowania działań mających na celu wspieranie w rozwoju następných pokoleń. Doświadczenia o charakterze *redemption* wiążą się z subiektywnym przewartościowaniem sytuacji z negatywnej na pozytywną. W nowym wewnętrznym kontekście sytuacja pierwotnie doświadczana jako negatywna przyjmuje nowe, pozytywne znaczenie. Autorzy podkreślają, że wspomniane przewartościowanie

może być bądź wynikiem świadomego wysiłku osoby, bądź też – zmiany kontekstu zewnętrznego, niezależnej od zainteresowanego. Z negatywnych doświadczeń „rodzą się” doświadczenia odczuwane jako pozytywne. W doświadczeniach typu *contamination* kierunek przewartościowania jest odwrotny. Osoby doświadczające mają wówczas wrażenie, jakby każde pozytywne doświadczenie w ich życiu musiało zostać „zniszczone” przez doświadczenie negatywne.

Porównując wyniki analizy autonarracji dwóch grup osób (odznaczających się wysokim i niskim wskaźnikiem *generativity*), autorzy odnotowali wyraźny pozytywny związek pomiędzy zaangażowaniem w pracę na rzecz innych a dominacją sekwencji *redemption* w autonarracji. Ten rodzaj doświadczenia, oparty na pozytywnym przewartościowaniu, bywał tak znaczący dla opowiadających, że stanowił wzorzec najważniejszych zmian w życiu, a w niektórych przypadkach pełnił rolę przewodniego motywu życiowego. W grupie osób z wysokim wskaźnikiem *generativity* aż 61% badanych przedstawiało najbardziej znaczące wydarzenia z własnego życia w kategoriach pozytywnego przewartościowania, podczas gdy w drugiej grupie (z niską tendencją do generatywności) podobnych przewartościowań dokonało tylko 15% osób badanych. Warto przy tym zaznaczyć, że autonarracje osób z pierwszej grupy nie zawierały więcej zdarzeń pozytywnych bądź mniej wydarzeń bolesnych niż narracje osób z grupy porównawczej, w której dominowała sekwencja przewartościowań typu *contamination*. Autorzy podają przykład 49-letniej nauczycielki, matki trojga dorastających dzieci, której szczęśliwe dzieciństwo zostało przerwane bardzo bolesnym doświadczeniem. Kiedy miała 8 lat, jej młodszy brat, którego miała dopilnować w czasie zabawy, został śmiertelnie potrącony przez przejeżdżający samochód. Pomimo tragicznego wymiaru tego doświadczenia, które wywołało u niej długotrwałe poczucie winy, bohaterka opowieści powraca do tego wydarzenia dwukrotnie, za każdym razem wskazując na jego pozytywne konsekwencje dla dalszego przebiegu swojego życia. Konsekwencje te wiążą się przede wszystkim z jej

rozwojem zawodowym, z motywacją do podejmowania wyzwań typowych dla chłopców, aby „zastąpić” ojcu utraconego syna.

Odnosząc powyższe uwagi dotyczące struktury narracji do wielopoziomowości rozwoju osobowego, należy uwzględnić dwie kwestie: pierwsza dotyczy złożonej jedności narracji, natomiast druga – związku sekwencji *redemption* z autobiografiami, które Anne Colby i William Damon opisali jako *commitment story*, czyli historie zaangażowania moralnego (Colby, Damon, 1994; McAdams, Bowman, 2002). Czy w narracji odzwierciedla się wielopoziomowość rozwoju osobowego? W opisanych powyżej badaniach nad rozwojem tożsamości narracyjnej podkreślono konieczność skonstruowania złożonego, wielowymiarowego, ale zintegrowanego self. Przeprowadzone przeze mnie, z zastosowaniem metod narracyjnych, badania na dobranej celowo grupie osób charakteryzujących się wysokim poziomem rozwoju osobowego ukazują proces integrowania różnorodnych, często sprzecznych, sposobów doświadczania siebie przez ich wielopoziomą hierarchizację (Mróz, 2008). Spójność obrazu siebie, bez konieczności wykluczania jakichkolwiek doświadczeń, staje się możliwa dzięki świadomości wielopoziomowego charakteru wewnętrznej rzeczywistości, tworzonej w trakcie procesu rozwojowego bez oddzielania poziomów niższych od wyższych, ale raczej przez ich hierarchiczne podporządkowanie. Tworzenie się wartości esencjalnych nadaje egzystencji szerszy kontekst, pozwalając na przewartościowanie w jego ramach wszystkich doświadczeń z zachowaniem świadomości znaczeń nadawanych tym doświadczeniom uprzednio. Dzięki takiemu przewartościowaniu wiele doświadczeń konfliktowych jest możliwych do zaakceptowania i nie muszą być one „wyłączone” z toku narracji. Ilustrację tego procesu może stanowić następująca opowieść 63-letniej zakonnicy, będąca opisem bolesnego dla niej doświadczenia, które miało miejsce w pierwszych tygodniach pobytu w klasztorze, a następnie jego przewartościowania: „Kiedy już byłam w tym klasztorze, dowiedziałam się, że wstąpiłam do takiego zgromadzenia, w którym nie można wyjeżdżać do domu. Ja

sobie uświadomiłam, że nigdy nie pojedę do domu. Bardzo boleśnie to przeżyłam. Wydawało mi się, że to jest coś tak nienormalnego, że modliłam się i myślałam, że Pan Bóg dla mnie ten przepis zmieni. Wierzyłam, że dla mnie ten przepis zmieni, bo to niemożliwe...”. Po pewnym czasie dochodzi jednak do reinterpretacji tego doświadczenia. Nowe znaczenie, jakie osoba badana nadała temu ograniczeniu, było związane z tworzeniem się osobistej hierarchii wartości: „To było dla mnie nadal trudne, że nie mogę ich [rodziców] odwiedzać, ale wiedziałam, że chcę służyć Panu Bogu i że muszę coś trudnego ofiarować”.

Bardzo podobny opis wewnętrznego konfliktu dotyczącego wyboru między wartościami można odnaleźć w wypowiedzi innej osoby badanej (ksiądz, l. 36). Dojrzewanie decyzji o wstąpieniu do seminarium duchownego następuje jednocześnie z rozwijaniem się więzi emocjonalnej z ukochaną kobietą. Rozstrzygnięcie konfliktu, przedstawionego jako „rozdwojenie potrzeby”, stało się możliwe dzięki uporządkowaniu wartości w hierarchię, w której miłość do kobiety została podporządkowana wytworzonej jeszcze w dzieciństwie wizji siebie, którą badany przedstawia słowami: „Taki sobie człowieczek, który jest i na którym, jeżeli ktoś przyjdzie do niego, to może na nim polegać”. Zadanie „służby ludziom” mogło być zrealizowane, według autora narracji, wyłącznie w stanie kapłańskim. Warto podkreślić, że w tym przypadku, podobnie jak w poprzednim, rozwiązanie konfliktu przez hierarchizację wartości nastąpiło na etapie podejmowania zadań wczesnej dorosłości. Konflikty znaczeń nie tylko nie blokują rozwoju, ale także stają się jego istotnym elementem, powodując poszukiwanie za pomocą narracyjnej refleksyjności nowego, szerszego kontekstu dla interpretacji zdarzeń: „Gdy ludzie rozmyślają nad nimi [konfliktami moralnymi] i je opisują, posługują się strategiami narracyjnymi, które umożliwiają wybór najbardziej w danym momencie właściwej moralnej orientacji i skoordynowanie różnych moralnych głosów” (Żylicz, 2002, s.158).

Związek pomiędzy tendencją do pozytywnych przewartościowań doświadczeń (*redemption*) a zaangażowaniem w działania prospo-

łeczne, opisany w badaniach D. McAdamsa, znajduje potwierdzenie w badaniach nad wielopoziomowym rozwojem osobowym. D. McAdams i Ph. Bowman (2002) zaznaczają, że sekwencje pozytywnych i negatywnych przewartościowań w autonarracji nie powinny być wiązane jedynie z wymiarem *generativity*. Opowiadający historię swojego życia ludzie często stwierdzają, że pod wpływem przykrych doświadczeń rozwinęli większą odwagę, mądrość, cierpliwość, tolerancję, empatię bądź poprawiły się ich relacje z przyjaciółmi. Autorzy powołują się też na wyniki badań, które przeprowadzili Richard G. Tedeschi i Lawrence Calhoun (za: McAdams, Bowman, 2002). Wynika z nich, że pozytywne następstwa negatywnych zdarzeń manifestują się w trzech obszarach funkcjonowania człowieka: w obrazie siebie, w relacjach z innymi ludźmi i w zakresie filozofii życiowej. Ostatecznie D. McAdams i Ph. Bowman stwierdzają, że charakterystyczny sposób, w jaki ludzie opisują ważne przemiany w swoim życiu, może informować w szerokim zakresie o jakości ich życia (McAdams, Bowman, 2002, s. 25). Również w obszarze badań nad wielopoziomowym rozwojem osobowym uwagi D. McAdamsa dotyczące sekwencji przewartościowań znajdują swoje uzasadnienie. Wraz z odkrywaniem wartości esencjalnych i uruchamianiem się autonomicznego czynnika umożliwiającego odpowiedzialne poruszanie się w obszarze osobistej wolności jednostki następuje zmiana kontekstu dla wartościowania zdarzeń, dotąd doświadczanych negatywnie. Przewartościowanie ma związek z podporządkowaniem cierpienia wartościom wyższym, a przez to nadawaniem im nowego znaczenia (por. Frankl, 1998).

INTEGROWANIE SIĘ MOTYWÓW PODSTAWOWYCH W ROZWOJU OSOBOWYM

Koncepcja motywów podstawowych, tworzących nieuświadomioną podstawę świadomych wartościowań człowieka, ma swoją historię w myśli filozoficznej i psychologicznej (por. Hermans, Hermans-Jansen, 2000). W badaniach nad autonarracjami wskazuje się na

dwie podstawowe tendencje w zakresie tematów: dążenie do niezależności, umacniania siebie jako jednostki (*agency*) oraz dążenie do poczucia jedności z innymi (*communion*). Tendencje te, oparte na nieświadomych motywach podstawowych, wydają się sprzeczne. Autorzy podkreślają znaczenie dla prawidłowego rozwoju płynnego przechodzenia od realizacji jednego motywu do realizacji drugiego. Nadmierna dominacja jednego z nich w autonarracji świadczy o zaburzeniu równowagi, co powoduje zakłócenia w rozwoju: „Osoba o nadmiernej nasiloniej tendencji do autonomii często kompensuje rzeczywiste lub odczuwane braki, ma skłonność do nadmiernych reakcji na zagrożenie i obawia się lub nie potrafi okazać potrzeby homonomii. I na odwrót, człowiek sztywno przywiązany do homonomii nie ma siły, by stanąć na własnych nogach, jest często skrajnym konformistą i reaguje na otoczenie tak, jakby był słomką na wietrze” (Hermans, Hermans-Jansen, 2000, s. 40).

We wspomnianych już wcześniej badaniach własnych (Mróz, 2008) dokonano analizy autonarracji osób z wysokim poziomem rozwoju osobowego. Wyniki analizy wskazują na możliwość integrowania w trakcie procesu rozwojowego wyżej wymienionych motywów podstawowych. Integracja ta nie wyraża się zachowaniem równowagi czy giętkim przechodzeniem od jednej do drugiej tendencji, lecz raczej realizowaniem się jednego motywu poprzez drugi. Nawiązując do teorii dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego (1975), można stwierdzić, że na wyższych poziomach rozwojowych, którym towarzyszy umacniający się ideał osobowości, obie esencje tej osobowości (indywidualna i powszechna) warunkują się wzajemnie. Ilustrację tego procesu stanowi fragment wypowiedzi jednego z badanych mężczyzn (l. 50): „Te moje planety pozmiały się, bo wtopiły się w to wszystko moja rodzina, moje dzieci. To związek bardzo mocny i otwarty, ich sprawy są mi bardzo bliskie. Moją bardzo dużą siłą jest moja rodzina. Bardzo dużą. Ja sobie nawet nie wyobrażałem, że odpowiedzialność może być siłą dla samego siebie. Odpowiedzialność za kogoś może być siłą dla samego siebie. [...] To jest po prostu

odpowiedzialność. Myślę, że to jest sprawa takiego drugiego oddechu dla samego siebie. Powiększam się odpowiedzialnością za drugiego człowieka. Powiększam się o wiedzę na swój temat. [...] To jest nowy sposób widzenia zarówno siebie jak i świata – przez rodzinę, przez osoby, które cię potrzebują i których ty potrzebujesz. Kiedy patrzę na wysiłek żony, to w tym momencie mam odwagę na swój własny wysiłek, na zaryzykowanie, że może potrafię... i okazuje się, że potrafię”.

Integrowanie się motywów podstawowych na wyższych poziomach rozwoju osobowego wydaje się przekroczeniem antynomii pomiędzy jednostką a społecznością (Straś-Romanowska, 1997). Dzieje się tak w wyniku przeżycia kontaktu z drugim człowiekiem, który

w miejsce dotychczas doświadczanego poczucia „porzucania siebie dla innych” stwarza możliwość „umocnienia siebie” w relacji z inną osobą. Zwrotnie – następuje praca nad dalszym doskonaleniem swojej indywidualności i autonomii w celu nawiązywania twórczych kontaktów z innymi.

Warto podkreślić, że narracje autobiograficzne stanowią odpowiedni materiał do badania przemian zachodzących w trakcie rozwoju osobowego. W niniejszym artykule zostały przedstawione sposoby przejawiania się procesu rozwojowego w strukturze i treści autonarracji, będące rezultatem nielicznych badań z tego zakresu. Wspomniany obszar tematyczny wymaga dalszej eksploracji.

PRZYPIS

¹ Prace Dana McAdamsa na temat kształtowania się narracyjnej tożsamości pojawiły się w latach 1988–1993.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (1990), Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- Colby A., Damon W. (1994), *Some do Care. Contemporary Lives of Moral Commitment*. New York: The Free Press.
- Dąbrowski K. (1975), *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*. Warszawa: PTHP.
- Dąbrowski K. (1984), *Funkcje i struktura emocjonalna osobowości*. Lublin: PTHP.
- Dąbrowski K. (1988), O wartościowaniu w psychologii. *Zdrowie Psychiczne*, 2, 5–11.
- Frankl V. (1998), *Homo patiens*. Warszawa: PAX.
- Gałdowa A. (1990), Rozwój i kryteria dojrzałości osobowej. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 13–27.
- Hermans H., Hermans-Jansen E. (2000), *Autonarracje: Tworzenie znaczeń w psychoterapii*. Warszawa: PTP.
- McAdams D., Diamond A., Mansfield E., de St. Aubin E. (1997), Stories of Commitment: The Psychosocial Construction of Generative Lives. *Journal of Personality and Social Psychology*, T. 72, 3, 678–694.
- McAdams D., Bowman Ph. (2002), Narrating Life's Turning Points: Redemption and Contamination [w:] D. McAdams, R. Josselson, A. Lieblich (red.), *Turns in the Roads. Narrative Studies of Lives in Transition*, 3–34. Washington: APA.
- Mróz A. (2008), *Rozwój osobowy człowieka. Badania w kontekście teorii dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Opczyńska M. (1999), Sama Keena „mityczna podróż do wewnątrz” [w:] A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, 139–150. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Singer J. (2002), Living in the Amber Cloud: A Live Story Analysis of a Heroin Addict [w:] D. McAdams, R. Josselson, A. Lieblich (red.), *Turns in the Roads. Narrative Studies of Lives in Transition*, 253–277. Washington: APA.
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Straś-Romanowska M. (1995), Główne idee teoretyczne i metodologiczne psychologii personalistyczno-egzystencjalnej jako dyscypliny humanistycznej [w:] M. Straś-Romanowska (red.), *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, 16–47. Warszawa–Wrocław: PWN.
- Straś-Romanowska M. (1997), Kulturowe wyznaczniki rozwoju osobowości [w:] J. Rostowski, T. Rostowska, I. Janicka (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, 17–26. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Trzebiński J. (2002a), Narracyjne konstruowanie rzeczywistości [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, 17–42. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trzebiński J. (2002b), Autonarracje nadają kształt życiu człowieka [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, 43–80. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Żylicz O. (2002), Narracje a moralność [w:] J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, 151–172. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

II. RAPORTY Z BADAŃ

Zmiany w zakresie postrzegania i oceny własnego ciała wśród kobiet od okresu dojrzewania do dorosłości

MARTA KOCHAN-WÓJCIK
JOANNA PISKORZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław

STRESZCZENIE

W artykule zebrano prawidłowości i tendencje zmian rozwojowych w obrazie kobiecego ciała, jakie ujawniły się w badaniach przeprowadzonych w grupie 476 dziewcząt i kobiet w wieku 13–50 lat. W analizach zostały wyodrębnione trzy granice wiekowe, związane z pojawianiem się znaczących zmian w postrzeganiu ciała. Pierwszą zaobserwowano około 18. roku życia, co wyznacza przejście nastolatek w wiek dorosłości i jednocześnie rozpoczyna okres odczuwania największej satysfakcji z własnego wyglądu. Wejście kobiet w wieku 25 lat w kolejny etap rozwoju psychospołecznego, rozwojowo związany z zadaniem zakładania rodziny i rozpoczęciem aktywności zawodowej, wyznacza dalsze zmiany w obrazie ciała. Wreszcie tak zwany kryzys środka życia to punkt zwrotny nie tylko w zakresie gromadzenia doświadczeń, przemyśleń i kompetencji przedstawicielek płci pięknej, ale także w obszarze oceny i sposobu postrzegania własnej sylwetki.

Słowa kluczowe: percepcja kobiecego ciała, percepcja cielesności, obraz ciała, zmiany w ocenie ciała

WPROWADZENIE

Problematyka cielesności jest coraz częściej poruszana w ramach rozważań nad psychologią płci, szczególnie płci żeńskiej. Badacze chętnie przyglądają się jakości obrazu ciała w różnych grupach społecznych (studentek; sportsmenek; osób szczupłych i otyłych; o niskiej i wysokiej

samoocenie czy różnym kolorze skóry), analizują wielowymiarowe konsekwencje zaabsorbowania współczesnych kobiet uzyskiwaniem pożądanego wizerunku i dociekają źródeł tego zjawiska. Niewiele jednak mówią o zmianach, jakie z wiekiem dokonują się w postrzeganiu cielesności oraz w postawach wobec kobiecego ciała, uzależnionych w dużej mierze od zróżnicowanych ról społecznych i zadań rozwojowych, jakie stoją przed przedstawicielkami płci pięknej w kolejnych etapach życia. Uchwycenie różnic w zakresie percepcji ciała wśród kobiet od okresu dojrzewania do dorosłości stanowi cel badań omawianych w niniejszym artykule.

Obraz kobiecego ciała

W ramach kulturowych stereotypów kobiecości od przedstawicielek płci pięknej wymaga się, by były uczuciowe, wrażliwe, troskliwe, ale także fizycznie atrakcyjne. Współczesny świat mody, kosmetologii i medycyny oferuje błyskawiczną pomoc, szczególnie przy pracy nad ostatnim z wymienionych atrybutów – atrakcyjnością fizyczną. W rezultacie od najmłodszych lat dziewczynki uczą się, jak poprawiać swój wygląd zewnętrzny dzięki modnym strojom, kosmetykom i metodom kontroli wagi ciała. Wraz z wiekiem płeć piękna internalizuje obowiązujące standardy kobiecości, a one stają się punktem odniesienia dla oceny własnej osoby, wpływając na samopoczucie, przekonania oraz podejmowane działania.

By wygląd zewnętrzny spełniał kulturowe kryteria piękna, kobiety nie tylko muszą umieć do niego dążyć, ale również powinny posiadać

niezawodne narzędzie dokonywania miarodajnej oceny swego wizerunku, umożliwiające określenie stopnia osobistej atrakcyjności w kategoriach, jakie stosują inni ludzie. Barbara L. Fredrickson i Tomi-Ann Roberts (1997) za takie narzędzie uznają posługiwanie się perspektywą trzeciej osoby podczas porównywania aktualnego wyglądu z osobistym ideałem (na przykład podczas przeglądania się w lustrze). Przyjmując perspektywę obserwatora, jednostka zaczyna myśleć o swoim ciele w kategoriach obiektu porównań, koncentrując się przede wszystkim na zewnętrznych atrybutach „ja”, takich jak kształty czy wymiary sylwetki, rzadko zaś dokonuje oceny osobistej atrakcyjności, odwołując się do cech nieobserwowalnych – zalet, przywilejów lub własnych umiejętności. Efekt ten przez badaczki został określony mianem uprzedmiotowienia ciała (*self-objectification*).

Codziennie dążenie do sprostania wymaganiom kulturowego ideału obraca się jednak przeciwko płci pięknej. Prowadzi do paradoksalnej sytuacji, w której nawet jeśli kobiety w oczach innych ludzi wyglądają rzeczywiście atrakcyjnie, to zupełnie się tak nie czują. Są stale niezadowolone z własnego wizerunku (na przykład czują się za grube), a ciało w tym wypadku staje się źródłem nieprzyjemnych doznań i jest traktowane raczej jako obiekt społecznych porównań niż integralna część własnej tożsamości. Badacze wskazują na wiele emocjonalnych, poznawczych i behawioralnych konsekwencji tego zjawiska, wśród których najczęściej wymieniają: nadmierne zaangażowanie w monitorowanie wyglądu zewnętrznego, przeszacowywanie realnych wymiarów własnej sylwetki, ujawnianie negatywnych odczuć wobec własnego ciała (wstydu, niechęci, złości) wpływających na spadek ogólnej samooceny, nadmierne zaangażowanie w podejmowanie zachowań prozdrowotnych (lub całkowite unikanie takich działań) oraz zaburzenia odżywiania (Franzoi, Shields, 1984; Fallon, Rozin, 1988; Fredrickson, Roberts, 1997; McKinley i Hyde, 1996; Fredrikson i in., 1998; Tiggemann, Lynch, 2001; Kochan-Wójcik, 2003; Strelan, Mehaffey, Tiggemann, 2003).

Dokonanie szczegółowego przeglądu badań prowadzonych w zakresie problematyki cie-

lesności wskazuje na wielość determinantów jakości wizerunku ciała. Wśród nich ujawnia się wpływ kontekstu sytuacyjnego: na przykład obecność innych ludzi, lustra lub kamery; jakość udzielanych informacji zwrotnych na temat wyglądu zewnętrznego (Fredrikson i in., 1998; Ogden, Evans, 1996), kulturowego: obecność i promowanie w kulturze określonego ideału cielesności (Tyszka, 1999; Borzekowski, Robinson, Killen, 2000; Harrison, 2000). Największa różnorodność dotyczy jednak czynników wynikających z uwarunkowań osobowych dotyczących:

- sfery fizyczności – waga, wiek oraz wskaźnik masy ciała (por. Kaplan, Busner, Pollack, 1988; Tiggemann, Lynch, 2001; Kochan-Wójcik, 2003);
- sfery ewaluacyjno-emocjonalnej – nastrój; samoocena; ocena własnej atrakcyjności (por. Tiggemann, 1992; Grubb, Sellers, Waligroski, 1993; Garner, 1997; Monteath, McCabe, 1997; Sarwer, Wadden, Foster, 1998; Barber, 2001);
- sfery poznawczej – przekonania na temat atrakcyjności własnego ciała oraz możliwości zmiany jego wyglądu; stopień internalizacji oraz treść norm dotyczących wizerunku ciała, zasoby uwagi (por. Garner, Garfinkel, 1981; Kaplan, Busner, Pollack, 1988; Garner, 1997; Fredrikson i in., 1998; Tovee, Emery, Cohen-Tovee, 2000);
- sfery behawioralnej – działanie, w jakim podmiot uczestniczy; podejmowane zachowania prozdrowotne (Huon, 1994; O'Mahony, Hollwey, 1995; Baumeister, Heatheron, Tice, 2000; Neumark-Sztainer, Hannan, 2000; Kołajtis-Dołowy, Pietruszka, 2003).

BADANIA WŁASNE

W kontekście tak zgromadzonej wiedzy prezentowane w niniejszym artykule badania, zakładające prześledzenie różnic w zakresie postrzegania ciała przez kobiety w kolejnych etapach życia, wymagały uwzględnienia zarów-

no wpływu kontekstu sytuacyjno-kulturowego i zmiennych osobowych na wizerunek cielesności, jak i wielowymiarowych konsekwencji szczególnej pozycji, jaką w tworzoną przez kobiety obrazie „ja” zajmuje ich ciało.

Założenia i hipotezy

W przygotowywanych analizach zostały wyodrębnione trzy granice wiekowe, stanowiące kryterium podziału wszystkich osób badanych na cztery grupy: 13–18 lat (120 osób), 19–24 lata (163 osoby), 25–40 lat (139 osób) oraz 41–50 lat (60 osób). Ustalenie takich granic wynikało z założenia o zróżnicowaniu zadań rozwojowych pojawiających się przed przedstawicielkami płci pięknej w kolejnych etapach życia [por. koncepcja Erika Eriksona (2004)] oraz modyfikacji znaczenia i roli, jaką w tym kontekście odgrywa kobiece ciało.

Pierwszy z przełomów symbolicznie wyznacza etap wejścia nastolatek w wiek dorosłości i oswojenia fizycznej strony kobiecości. Jest to czas szczególnej koncentracji na wyglądzie zewnętrznym: wnikliwego obserwowania i poznawania wciąż zmieniającego się ciała, poszukiwania własnego wizerunku, porównywania go z pożądanym ideałem, a także doświadczania reakcji innych ludzi (szczególnie grupy potencjalnych partnerów) na swą fizyczność. To szczególne skupienie na wymiarze cielesności może w tym okresie wywoływać sporą dawkę niepewności, obawy i wstydu wynikającego z konfrontacji realnego wyglądu z pożądanym wzorcem, a także z uprzedmiotawiania ciała – zjawiska będącego konsekwencją wielokrotnego monitorowania wyglądu sylwetki z perspektywy trzeciej osoby.

Symboliczne wejście w pełnoletność, kończąca okres fizycznego dojrzewania i rozpoczynającą realnie doświadczaną dorosłość, otwiera w życiu kobiet możliwość odczuwania największej satysfakcji z własnego wyglądu. W tym czasie bowiem ukształtowane ciało jest w swej najlepszej formie; blisko mu do promowanego wzorca idealnej sylwetki. Jednocześnie kobieta zaczyna korzystać z ciała w coraz bardziej świadomy i pewny sposób, dzięki czemu samoocena wyglądu jest dodat-

kowo wzmacniana przez informacje zwrotne od otaczających ją ludzi.

Czas zakładania rodziny, związany z wchodzeniem w rolę żony, partnerki i narodzinami dzieci, ponownie zmienia postrzeganie ciała przez kobietę. Mimo że to właśnie kobiece ciało daje przestrzeń nowemu życiu, naturalnie inwestując w to zdarzenie swe fizjologiczne zasoby, ponosi również koszty i to one – zwłaszcza związane ze spadkiem jędrności skóry, mięśni czy trudnością powrotu do dawnej figury – przykuwają uwagę płci pięknej. Można więc przewidywać, że wraz ze stopniowym wzrostem masy ciała i oddalaniem wymiarów od pożądanego, „dwudziestoletniego ideału”, satysfakcja z wyglądu własnej sylwetki będzie malała. Wraz z rosnącym zaangażowaniem w realizację zadań rodzinnych oraz zawodowych spadać może jednak poziom monitorowania i zaabsorbowania wyglądem, bo na tę czynność w natłoku codziennych obowiązków kobieta po prostu nie może poświęcić tak wiele czasu jak uprzednio. Prawdopodobne jest też, że w rezultacie będzie się stopniowo zmniejszać znaczenie przypisywane ciału w kontekście ogólnej atrakcyjności osobistej, a panie będą odkrywały i umacniały inne aspekty tego wymiaru: konkretne umiejętności, przekonania na swój temat wynikające z pełnionych ról i tym podobne.

Doświadczanie pierwszych symptomów starzenia i przekroczenie „czterdziestki”, umownie związanej z podsumowującym doświadczeniem kryzysu środka życia, będzie się wiązać ponownie z dokonaniem oceny swego wizerunku. Na ów wizerunek składa się z pewnością pogłębiona świadomość swej cielesności, ale i coraz bogatsza w kompetencje oraz przeżycia – tożsamość. Wydaje się, że zainicjowane w poprzednich latach mechanizmy – zmniejszenia znaczenia przypisywanego ciału w kontekście ogólnej atrakcyjności, spadek monitorowania własnej sylwetki przy jednoczesnej świadomości niespełniania w wyglądzie promowanych kulturowo standardów piękna – będą nadal działały w podobnym kierunku.

Podsumowując, można zatem przewidywać, że wraz z wiekiem wśród kobiet:

– będzie wzrastać średnia masa ciała,

- będzie maleć poziom monitorowania i zaabsorbowania wyglądem sylwetki,
- zaobserwuje się spadek wagi przywiązywanej znaczeniu własnego ciała w kontekście ogólnej atrakcyjności osobistej, nie zmieni się natomiast poziom wstydu związanego z wyglądem i ocena ciała,
- będzie wzrastać znaczenie osobistych zasobów jednostki (na przykład umiejętności, pozytywnych przekonań na swój temat, budowanych relacji interpersonalnych) jako czynników determinujących w większym stopniu postrzeganie i ocenę wizerunku ciała, w porównaniu ze zmiennymi odnoszącymi się bezpośrednio do zewnętrznej oceny cielesności (takimi jak waga i kształt ciała, komplementy na temat wyglądu i tym podobne).

Osoby badane i przebieg badań

W przeprowadzonych badaniach wzięły udział łącznie 482 kobiety i dziewczęta w wieku 13–50 lat. Największą grupę badanych stanowiły młode kobiety w wieku 19–24 lata (163 osoby). W grupie nastolatek (13–18 lat) znalazło się 120 dziewcząt, wśród kobiet w wieku 25–40 lat – 139 osób, natomiast wśród pań w przedziale wiekowym 41–50 lat – 60 osób.

Uczestniczki badań były proszone o wypełnienie pakietu kwestionariuszy oraz udzielenie odpowiedzi na pytania związane z postrzeganiem i oceną własnej cielesności. W ten sposób zebrano dane ogólne na temat wieku, wzrostu i wagi ciała oraz informacje o samoocenie, ocenie ciała i stopniu jego uprzedmiotowienia.

Wykorzystane metody

Uczestniczki badania były proszone na początku o podanie swego wieku, wzrostu, aktualnej i idealnej (pożądaney) wagi ciała, a także liczby kilogramów, o które mogłyby schudnąć czy też przytyć.

Ocena ciała. W celu zebrania danych na temat stosunku do własnego ciała wykorzystano kilka nowych na gruncie polskim metod badawczych.

Do oceny poszczególnych atrybutów własnej sylwetki wykorzystano przetłumaczoną i zmodyfikowaną przez autorki tekstu wersję The Body Esteem Scale autorstwa Stephen L. Franzoi i Stephanie A. Shields (1984). Osoby badane były proszone w niej o ustosunkowanie się na pięciopunktowej skali do 35 różnych aspektów cielesności, gdzie 1 oznaczało bardzo negatywne odczucia wobec danej cechy, części ciała, a 5 – bardzo pozytywne. W rezultacie ogólna ocena ciała stanowiła sumę ewaluacji poszczególnych pozycji (maksymalny wynik: 175 punktów). Przeprowadzona analiza czynnikowa pozwoliła na wyodrębnienie trzech wymiarów Skali Oceny Ciała, które okazały się spójne z czynnikami opisanymi przez autorów oryginalnej wersji The Body Esteem Scale. Zostały one określone jako:

- zaabsorbowanie wagą ciała (przykładowe pozycje podskali: budowa ciała, figura, waga, uda, pośladki – łącznie 10 pozycji);
- atrakcyjność seksualna (między innymi: twarz, piersi, oczy, policzki – łącznie 10 pozycji);
- cechy fizyczne (między innymi: wytrzymałość, siła, sprawność, koordynacja fizyczna – łącznie 6 pozycji).

Współczynniki rzetelności (α -Cronbacha) dla poszczególnych czynników wyniosły odpowiednio: zaabsorbowanie wagą ciała – 0,87; atrakcyjność seksualna – 0,76; cechy fizyczne – 0,83.

Oprócz dokonania samooceny poszczególnych atrybutów ciała osoby badane analizowały 27 odczuć i opisów sytuacji, określając na dziesięciopunktowej skali ich wpływ na kształtowanie pozytywnego lub negatywnego obrazu własnej sylwetki. W tym wypadku 1 – oznaczało brak wpływu, a 10 – wpływ maksymalny. Pozycje tej części zestawu pytań zostały opracowane na podstawie przetłumaczonej przez autorki niniejszego tekstu ankiety Body Image 1996 autorstwa Davida M. Garnera i Ann Kearney-Cooke. W analizie uzyskanych wyników uwzględniono zarówno sumaryczną liczbę wszystkich sytuacji i ich natężenia, które wskazane zostały jako determinujące obraz ciała (oznaczone przez badanych cyfrą większą

niż 1), jak i treść sytuacji i odczuć wskazywanych przez uczestniczki badań.

W przeprowadzonej analizie czynnikowej dla zmiennych warunkujących pozytywny obraz ciała wyodrębniono trzy wymiary:

- zasoby osobiste (przykładowe pozycje podskali: wiara we własne umiejętności, poczucie skuteczności w działaniu – łącznie 4 pozycje);
- zdarzenia determinujące szczupły wygląd sylwetki (między innymi: spożywanie niskokalorycznych potraw, utrata wagi ciała – łącznie 4 pozycje);
- oraz zyski z kontaktów interpersonalnych (między innymi: miłość doznawana od kogoś, komplementy dotyczące twojego wyglądu – łącznie 3 pozycje).

Współczynniki rzetelności (α -Cronbacha) dla poszczególnych czynników wyniosły odpowiednio: zasoby osobiste – 0,95, zdarzenia determinujące szczupły wygląd sylwetki – 0,71, zyski z kontaktów interpersonalnych – 0,86.

W przypadku determinantów negatywnego wizerunku ciała pojawiły się dwa wymiary:

- doświadczenia z kontaktów interpersonalnych i brak osobistych zasobów (przykładowe pozycje podskali: poczucie odrzucenia przez ważną osobę, brak pewności siebie – łącznie 7 pozycji);
- oraz zdarzenia determinujące poczucie bycia otyłym (między innymi: spożywanie wysokokalorycznych potraw, oglądanie własnego brzucha w lustrze – łącznie 4 pozycje).

Współczynniki rzetelności (α -Cronbacha) dla czynników wyniosły odpowiednio: doświadczenia z kontaktów interpersonalnych i brak osobistych zasobów – 0,89; zdarzenia determinujące poczucie bycia otyłym – 0,85.

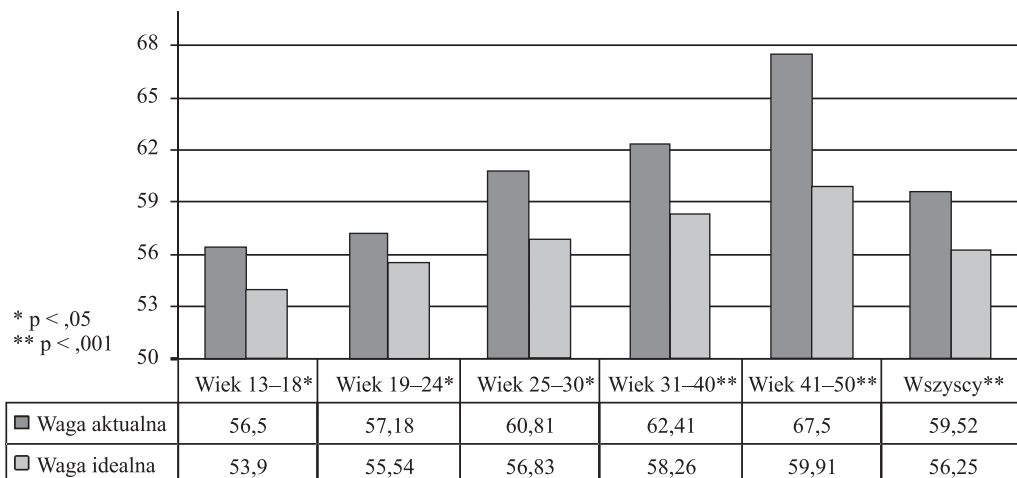
Kolejną część pytań poświęconych ocenie ciała stanowiły pozycje, w których uczestniczki badań określały na dziesięciopunktowej skali (gdzie 1 symbolizowało ewaluację najniższą, zaś 10 – najwyższą) stopień zadowolenia z wyglądu zewnętrznego, poczucia i uznawania się za osobę atrakcyjną, ważności przypisywanej ciału, jak również poczucia zgodności swego wizerunku z wewnętrzną normą. Dodatkowo uczestniczki badań były proszone o wskaza-

nie, jaki procent swej ogólnej atrakcyjności uzależniają od wyglądu zewnętrznego. Te pytania zaczerpnięto z kwestionariusza Stosunek do Mojego Ciała oraz Moje Ciało Alicji Kuczyńskiej.

Pozycje umożliwiające dokonanie oceny stopnia zaabsorbowania szczupłym ideałem kobiecej figury pochodzą z kolei z przetłumaczonej ankiety Body Image 1996 autorstwa D. M. Garnera i A. Kearney-Cooke. Włączono tu pięć twierdzeń opisujących sytuacje oglądania i porównywania własnej figury z figurami modelek prezentowanych w mediach, do których osoby badane ustosunkowywały się na pięciopunktowej skali, gdzie 1 oznaczało „zgadzam się z tym całkowicie”; zaś 5 – „całkowicie się z tym nie zgadzam”. Maksymalny wynik w tej części kwestionariusza wynosił 25 punktów, natomiast współczynnik rzetelności (α -Cronbacha): 0,78.

Stopień uprzedmiotowienia ciała. Narzędziem wykorzystanym w celu zebrania informacji na temat zjawiska uprzedmiotowienia ciała była Skala Samoświadomości Uprzedmiotowionego Ciała stworzona przez autorki artykułu na podstawie przetłumaczonej The Objectified Body Consciousness Scale Nity M. McKinley i Janet S. Hyde (1996). Osoby badane były w niej proszone o ustosunkowanie się na pięciopunktowej skali do 24 zaprezentowanych twierdzeń, gdzie 1 oznaczało „zgadzam się z tym całkowicie”, natomiast 5 – „całkowicie się z tym nie zgadzam”. Tę część kwestionariusza tworzyły trzy wymiary składające się na ogólną samoświadomość uprzedmiotowionego ciała, a były to: monitorowanie wyglądu sylwetki, wstyd związany z ciałem oraz przekonania na temat możliwości zmiany wyglądu zewnętrznego. Każdy z nich był reprezentowany w skali przez osiem twierdzeń opisujących przekonania lub doświadczenia jednostki związane ze spostrzeganiem, odczuwaniem lub traktowaniem własnej cielesności. Wynik w każdym z wymiarów stanowiła suma ewaluacji składających się na niego pozycji (maksymalna wartość każdej z podskal to 40 punktów).

Wysokie wartości w zakresie monitorowania uzyskiwały osoby, które często obserwują swe ciało i myślą o nim bardziej w kategoriach wyglądu niż samopoczucia. Wysokie wyniki



Wykres 1. Średnie wartości deklarowanej przez uczestniczki badań aktualnej i idealnej (pożądaney) wagi ciała dla poszczególnych grup wiekowych

na skali wstydu osiągnęli ci, którzy wierzą, że postępują niewłaściwie, jeśli nie spełniają kulturowych oczekiwań dotyczących swej sylwetki. Wysokie rezultaty w zakresie przekonań o możliwości kontroli wyglądu pojawiały się natomiast w grupie ludzi przeświadczonych o osobistym wpływie jednostki na wagę ciała oraz jego kształty. Współczynniki rzetelności (α -Cronbacha) obliczone dla każdego z wymiarów wyniosły odpowiednio: monitorowanie wyglądu sylwetki – 0,61; wstyd związany z ciałem – 0,69; przekonania na temat możliwości zmiany wyglądu zewnętrznego – 0,65.

Samoocena. Do pomiaru samooceny zastosowano Kartę Samoopisu Macieja Dymkowskiego. Zawiera ona 14 pozycji (cech, umiejętności, stanów), do których osoby badane ustosunkowywały się przez zakreślenie krzyżyka w odpowiadającym ich sądowi miejscu na dziesięciocentymetrowej skali oznaczonej jedynie na początku (brak natężenia cechy) i na końcu (maksymalne natężenie cechy). Podczas opracowywania wyników skale były mierzone, a uzyskane wartości sumowane. Zakres wartości samooceny wahał się w przedziale 0–140, zaś współczynnik rzetelności (α -Cronbacha) wyniósł 0,88.

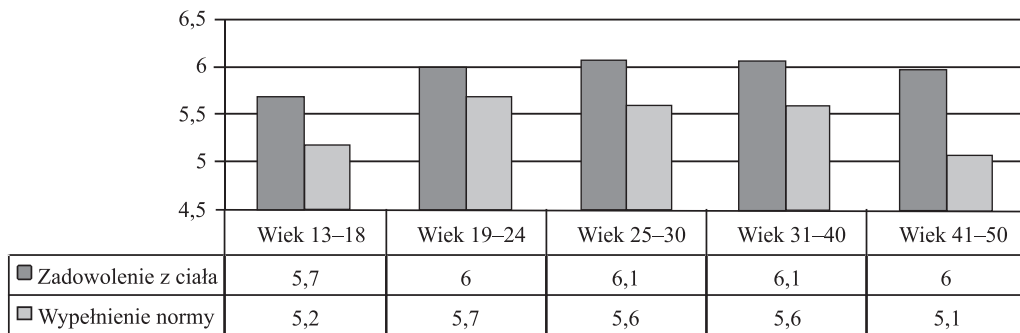
WYNIKI BADANIA¹

Idealna sylwetka a przekonania i emocje wobec własnego ciała

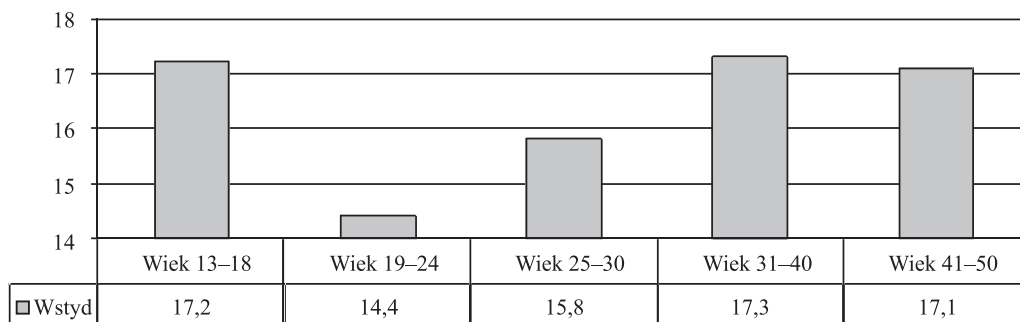
Wraz z wiekiem kształty kobiecej figury faktycznie coraz bardziej oddalają się od pożądanego przez badane kobiety ideału, co jest powodowane przez stabilny wzrost średniej wagi ciała (wykres 1).

Jak wynika z literatury, stwierdzona zmiana powinna się wiązać z pogorszeniem oceny ciała, coraz większym odczuwaniem wstydu wynikającego z odchodzenia od obowiązujących standardów, jak również ze wzrostem przekonań o niespełnieniu osobistych norm wyglądu sylwetki (Cash, Green, 1986; Monteath, McCabe, 1997; McLaren, Gauvin, 2002). W konsekwencji ta sytuacja może się przełożyć na spadek zadowolenia z obrazu figury i poczucie coraz mniejszej atrakcyjności fizycznej.

Wydaje się jednak, że przeprowadzone analizy zupełnie temu przeczą. Ani wstyd (mierzony na skali wstydu związanego z ciałem pochodzącej ze Skali Samoświadomości Uprzedmiotowanego Ciała), ani przekonanie o zgodności wyglądu ciała z wewnętrzną normą, ani też zadowolenie z kształtów własnej sylwetki (ocenianych przez uczestniczki badania na niezależnych skalach o wartościach 1–10) wraz



Wykres 2. Wiek a przekonania o zgodności wyglądu sylwetki z wewnętrzną normą oraz zadowolenie z kształtów ciała (maksymalna wartość zarówno zmiennej „zgodność”, jak i „zadowolenie z wyglądu sylwetki” wynosi 10 pkt. przy SD wynoszącym odpowiednio: 2,2 oraz 2,1)



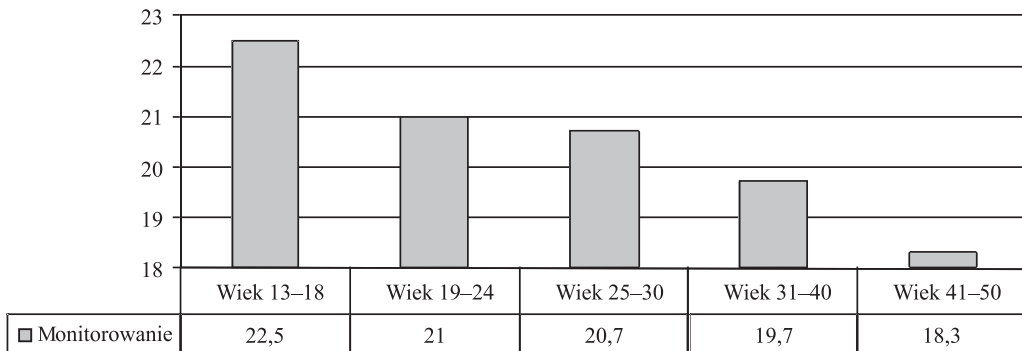
Wykres 3. Wiek a poziom wstydu związanego z ciałem (maksymalna wartość dla pochodzącej ze Skali Samoświadomości Uprzedmiotowionego Ciała podskali wstydu wynosi 40 pkt. przy SD = 8,1)

z wiekiem nie ulega zasadniczym zmianom (wykres 2, wykres 3). Porównania średnich między grupami w zakresie wstydu są istotne statystycznie jedynie w odniesieniu do kobiet między 19 i 24 rokiem życia a pozostałymi uczestniczkami badań ($p < 0,05$), natomiast w zakresie kolejnych zmiennych (przekonanie o zgodności wyglądu ciała z wewnętrzną normą oraz zadowolenie z kształtów sylwetki) są nieistotne.

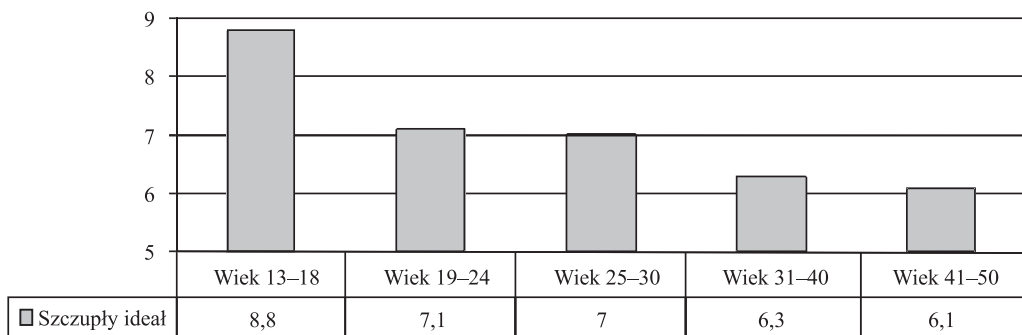
Poczucie osobistej atrakcyjności spada dopiero po 40 roku życia, co wiąże się prawdopodobnie z wchodzeniem w tym czasie przez kobiety w nowe role społeczne oraz z pojawiającymi się symptomami starzenia. Wiek 19–40 lat to czas, w którym można zaobserwować najwyższe wskaźniki przekonań o własnej atrakcyjności, które jednak nie ukazują spełnienia osobistych oczekiwań. Kobiety między 19 i 40 rokiem życia uważają się i czują atrakcyjne

średnio w 62%, a ich starsze koleżanki już tylko w 55%. Nieco niższy poziom przekonań o swej atrakcyjności charakteryzuje również nastolatki (57%).

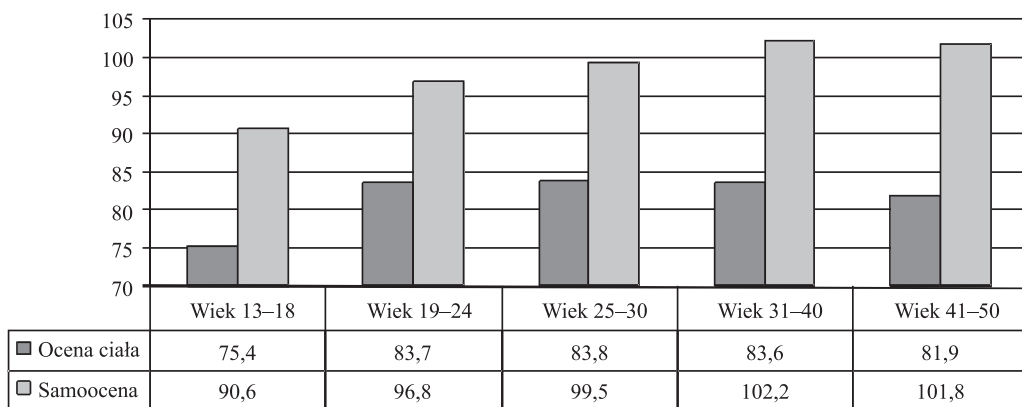
Ciekawe rezultaty uzyskano ponadto w zakresie uzależniania całkowitej atrakcyjności personalnej od wyglądu zewnętrznego. Wydawać by się mogło, że wraz z wiekiem kobiety powinny odkrywać i internalizować coraz więcej wymiarów decydujących o swym uroku, tymczasem najniższym wskaźnikiem w tym zakresie charakteryzują się nastolatki: ta grupa jedynie 19% swej atrakcyjności uzależnia od wyglądu zewnętrznego. W wieku lat 19 ów procent wzrasta dwukrotnie i utrzymuje się na tym poziomie przynajmniej do 50 roku życia. Warto przy tym zaznaczyć, że dla dziewcząt ważność ciała jest jednak znacząco wyższa niż dla pozostałych kobiet ($F = 4,05$; $p < 0,05$).



Wykres 4. Wiek a monitorowanie wyglądu sylwetki (maksymalna wartość dla pochodzącej ze Skali Samoświadomości Uprzedmiotowionego Ciała podskali monitorowania wynosi 40 pkt. przy $SD = 6,3$)



Wykres 5. Wiek a zabsorbowanie szczupłym wizerunkiem kobiecego ciała promowanym w mediach (maksymalna wartość skali to 25 pkt. przy $SD = 6$)



Wykres 6. Wiek a ocena ciała i ogólna samoocena (maksymalne wartości zmiennej „ocena ciała” wynoszą 175 pkt. przy $SD = 20,8$; natomiast „samoocena”: 140 przy $SD = 19,5$)

Monitorowanie wizerunku ciała

Wart odnotowania jest także fakt spadku w trakcie życia wartości jednego z trzech wymiarów

Skali Samoświadomości Uprzedmiotowionego Ciała – stopnia monitorowania wyglądu własnej sylwetki ($F = 4,37$; $p < 0,01$; wykres 4). Podobną zależność zaobserwowano w odniesieniu

do czynnika „zabsorbowanie szczupłym wizerunkiem kobiecego ciała” ($F = 3,00$; $p < 0,05$). Pytania diagnozujące ostatnią z wymienionych zmiennych dotyczyły oglądania wizerunków modelek w ilustrowanych magazynach, porównywania własnego wyglądu z prezentacją modelek oraz wpływu takich sytuacji na samopoczucie jednostki (wykres 5).

Ocena ciała a samoocena

Wraz z wiekiem do pewnego stopnia obserwuje się także wzrost oceny ciała oraz ogólnej samooceny jednostki (wykres 6).

W obu przypadkach przeprowadzone analizy wskazują na istotne różnice, jakie pojawiają się między grupą najmłodszych uczestniczek badań a ich starszymi koleżankami (wartości statystyk dla oceny ciała: $F = 3,47$ przy $p < 0,01$, zaś dla samooceny: $F = 2,42$ przy $p < 0,05$). Wzrost ewaluacji ciała wynika głównie z coraz wyższych ocen przypisywanych tym atrybutom własnego wizerunku, które nie są akcentowane w społecznych standardach kobiecości i raczej nie decydują o wymiarach figury. Są one natomiast związane z poczuciem atrakcyjności seksualnej i oceną fizycznej sprawności jednostki.

Determinanty obrazu ciała

W zakresie liczby czynników determinujących wizerunek kobiecego ciała nie zaobserwowano istotnych różnic między poszczególnymi grupami. Niezależnie od wieku liczba aspektów wpływających na negatywne oraz pozytywne postrzeganie własnej sylwetki pozostaje w równowadze.

Wiek różnicuje jednak kobiety ze względu na jakość czynników, które kształtują pozytywne spojrzenie na ciało i dotyczą osobistych zasobów jednostki. Im kobiety są starsze, tym większe znaczenie mają dla nich w tym zakresie poczucie osobistej skuteczności w działaniu, wiara we własne umiejętności, dobry nastrój oraz pozytywne relacje z innymi ludźmi ($F = 2,76$; $p < 0,05$). Te doświadczenia to w dużej mierze wynik rozwoju tożsamości, umiejętności i wiedzy jednostki na własny temat. Warto przy tym zaznaczyć, że niezależnie od wieku wymienione doświadczenia są dla dziewcząt i kobiet

istotniejsze niż czynniki związane z osiągnięciem i poczuciem szczupłej sylwetki lub możliwymi zyskami z kontaktów interpersonalnych (to znaczy komplementami, byciem obdarzoną miłością czy pozytywnymi doświadczeniami seksualnymi). Nastolatki jednakże przywiązują ogólnie mniejszą wagę niż dorosłe kobiety do wpływu zdarzeń i odczuć determinujących wizerunek własnego ciała, co prawdopodobnie wynika z mniejszej, bo dopiero rozwijającej się, samoświadomości i zakresu doświadczeń życiowych.

Wiek staje się także istotnym czynnikiem różnicującym uczestniczki badań ze względu na stosunek do uprawiania sportu i czas poświęcony na niego. Im młodsze kobiety, tym częściej w tygodniu się gimnastykują ($F = 11,09$, $p < 0,001$) i przeznaczają na ten cel więcej czasu ($F = 10,43$, $p < 0,001$), wykorzystują przy tym sport w zdecydowanie szerszym zakresie niż ich starsze koleżanki – jako metodę kontroli wagi ciała ($F = 4,34$, $p < 0,01$). Można zatem w tym wypadku mówić o nieco innych powodach podejmowania aktywności fizycznej przez kobiety w różnym wieku.

PODSUMOWANIE I Dyskusja

Przeprowadzone analizy uprawniają do wyciągnięcia następujących wniosków na temat zmian w zakresie postrzegania i oceny własnego ciała w badanej grupie kobiet:

1. Wraz z wiekiem kształty kobiecej figury coraz bardziej oddalają się od pożądanego ideału, co jest powodowane przez stabilny wzrost średniej wagi ciała. Jednak ani wstyd, ani przekonanie o zgodności wyglądu ciała z normą, ani też zadowolenie z kształtów własnej sylwetki nie ulegają zasadniczym zmianom.
2. Wraz z wiekiem spada zarówno stopień monitorowania wyglądu własnej sylwetki, jak i zaabsorbowania szczupłym ideałem kobiecego ciała promowanym w mediach.
3. Niezależnie od wieku liczba aspektów wpływających na negatywne oraz pozytywne spostrzeganie własnej fizyczności pozostaje w równowadze. W zakresie

- czynników, które kształtują pozytywne spojrzenie na ciało, większe znaczenie okazują się mieć jednak wraz z wiekiem wewnętrzne zasoby – poczucie osobistej skuteczności w działaniu, wiara we własne umiejętności, dobry nastrój oraz pozytywne relacje z innymi ludźmi.
4. Pomiędzy 19 i 40 rokiem życia można zaobserwować najwyższe wskaźniki przekonania o własnej atrakcyjności – kobiety wówczas uważają się za atrakcyjne i czują się także w 62%. To poczucie spada, do podobnego poziomu jak u nastolatka, po 40 roku życia – panie czują się atrakcyjne wtedy w 55%.
 5. Nastolatki charakteryzują się niższą samooceną, jak również oceną ciała w porównaniu z pozostałymi uczestniczkami badań. Przywiązują także mniejszą wagę niż dorosłe kobiety do wpływu zdarzeń i odczuć determinujących wizerunek własnego ciała. Dla dziewcząt ważność ciała w obrazie własnej osoby jest jednak znacząco wyższa niż dla pozostałych kobiet.

Wizerunek ciała u kobiet w okresie wczesnej i późnej adolescencji

Początki rozwoju tożsamości przypadające na okres dojrzewania wiążą się z intensywnymi zmianami w zewnętrznym obrazie ciała dziewcząt, co powoduje wyraźne zaabsorbowanie wyglądem własnej sylwetki. W rezultacie nastolatki charakteryzuje wysoki poziom monitorowania kształtów swej figury, traktowanie jej jako obiektu społecznych porównań, często zestawiają one także własny wizerunek z promowanymi w mediach zdjęciami szczupłych modelek oraz wyglądem ciała rówieśniczek. Ciało jest także dla nich bardzo istotnym aspektem rozwijającej się tożsamości, a wygląd zewnętrzny powoli zaczyna determinować poczucie osobistej atrakcyjności.

Przekonanie na temat własnej urody dopiero jednak się kształtuje, jako że wizerunek zewnętrzny ulega w tym czasie intensywnym zmianom, przeobrażając stopniowo nastolatkę w kobietę. Adolescentki nie są jednak jeszcze pewne swego wyglądu, dlatego też oceniają go

zdecydowanie gorzej niż ich starsze koleżanki i przywiązują mniejszą wagę do wpływu sytuacji oraz odczuć determinujących pozytywny lub negatywny wizerunek własnego ciała. Podobnie, ze względu na dopiero rozwijającą się świadomość własnych kompetencji i możliwości, ich samoocena nie jest także zbyt wysoka.

Okres późnego dojrzewania, przypadający na okolice 19–24 roku życia, według Jamesa E. Marci (1980) może przybrać postać przedłużonego moratorium, pojawiającego się podczas przesunięcia wejścia jednostki w tak zwane dorosłe życie z powodu kontynuacji nauki i niepodejmowania w związku z tym zadań związanych z zakładaniem rodziny czy posiadaniem dzieci. W takiej sytuacji znajduje się większość uczestniczek przeprowadzonych badań w wyodrębnionym przedziale wiekowym. Jak się okazuje, ten okres w życiu kobiety to najlepszy czas dla spostrzegania i kształtowania przekonań dotyczących własnego ciała.

Młode kobiety w porównaniu z nastolatkami są mniej zaabsorbowane swym wyglądem zewnętrznym i prezentowanym w mediach ideałem szczupłości. W zdecydowanie mniejszym stopniu traktują swe ciało jako obiekt społecznych porównań i przywiązują do niego mniejszą wagę, jak również lepiej oceniają siebie i swój zewnętrzny wizerunek. Stają się ponadto pewne własnego wyglądu, który w ich przekonaniu jest bliski promowanemu kulturowo standardowi, dlatego też, w porównaniu ze swymi starszymi koleżankami, odczuwają najmniej wstydu związanego z ciałem, są ze swej figury najbardziej zadowolone i czują się atrakcyjne.

Wizerunek ciała u kobiet w okresie dorosłości

Wraz z nadejściem kolejnego etapu życia związanego z podjęciem nowych ról społecznych i zawodowych nie obserwuje się już tak wyraźnych zmian w zakresie postrzegania i oceny ciała wśród kobiet jak uprzednio, niemniej pewne tendencje nadal się utrzymują. Spada poziom monitorowania i zaabsorbowania wizerunkiem szczupłego ciała, szczególnie po 30 roku życia, wzrasta waga ciała, rośnie także wskazywana liczba kilogramów, o jaką panie mogłyby być szczuplejsze. Nie zmienia się natomiast poziom

zadowolenia z zewnętrznego wizerunku, poczucia własnej atrakcyjności czy uzależnienia jej od wyglądu fizycznego. Na tym samym poziomie pozostaje również przekonanie o zgodności wyglądu sylwetki z obowiązującą normą, choć poziom wstydu związanego z ciałem jest wyższy niż w poprzedniej fazie rozwojowej. Coraz większą rolę odgrywają natomiast sytuacje i odczucia determinujące pozytywne bądź negatywne postrzeganie własnej sylwetki, co wynika z większej samoświadomości i zakresu doświadczeń życiowych tej grupy osób. Co istotne, osobisty potencjał i możliwości, które mogą wzmocnić pozytywne myśli na temat własnego ciała, są ważniejsze niż zdarzenia determinujące bezpośrednie utrzymanie szczupłego wizerunku.

W grupie kobiet między 40 a 50 rokiem życia jest widoczny dalszy spadek monitorowania wyglądu własnej sylwetki, choć poziom uprzedmiotowienia ciała pozostaje w zasadzie niezmienny od okresu późnej adolescencji. Wskaźnik masy ciała znacząco rośnie, podobnie jak liczba kilogramów, które kobiety deklarują jako zbędne. Nie wpływa to jednak na poziom satysfakcji z własnego wizerunku ani

na przekonanie o wypełnieniu obowiązujących standardów dotyczących wyglądu ciała czy poczucia wstydu w tym względzie. Nie zmienia się także ocena własnej sylwetki i poziom ogólnej samooceny, a wyraźnie obniża się jedynie przekonanie o osobistej atrakcyjności.

Zaobserwowane tendencje są zgodne z wnioskami wyciągniętymi na podstawie stworzonego przez Marię Tiggemann i Jessicę E. Lynch (2001) modelu analizy ścieżek, który łączy wybrane wymiary związane z oceną wizerunku ciała. Znaczący wzrost BMI wraz z wiekiem powinien powodować nasilenie wstydu i niezadowolenia z wyglądu kobiecej sylwetki, jako że oddala ją od kulturowo promowanego ideału. Tak się jednak nie dzieje. Obie zmienne pozostają na relatywnie stabilnym poziomie za sprawą obserwowanego w trakcie życia spadku zaabsorbowania kobiet wyglądem własnej sylwetki i monitorowania jej kształtów. Wydaje się także, że wzrost świadomości innych czynników decydujących o atrakcyjności kobiety, poza szczupłym wizerunkiem ciała, sprzyja ocenianiu własnej osoby i swego wyglądu pozytywnie, mimo obiektywnego oddalania się od promowanych standardów szczupłości.

PRZYPIS

¹ Ze względu na ograniczoną objętość tekstu w niniejszym artykule zostaną zaprezentowane jedynie wyniki badań dotyczące wpływu czynników osobowych na postrzeganie ciała i jego ocenę dokonywaną przez dziewczęta i kobiety w wieku 13–50 lat.

BIBLIOGRAFIA

- Barber N. (2001), Gender Differences in Effects of Mood on Body Image, *Sex Roles: A Journal of Research*, January.
- Baumeister R.F., Heatheron T.F., Tice D.M. (2000), *Utrata kontroli*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Borzekowski D.L., Robinson T.N., Killen J.D. (2000), Does the Camera Add 10 Pounds? Media Use, Perceived Importance of Appearance, and Weight Concerns among Teenage Girls. *Journal of Adolescent Health*, 26 (1), 36–41.
- Cash T.F., Green G.K. (1986), Body Weight and Body Image among College Women: Perception, Cognition and Affect. *Journal of Personality Assessment*, 50, 290–301.
- Erikson E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Fallon A.E., Rozin P. (1988), Body Image, Attitudes to Weight, and Misperceptions of Figure Preferences of the Opposite Sex: A Comparison of Men and Women in Two Generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 342–345.
- Franzoi S.L., Shields S.A. (1984), The Body Esteem Scale: Multidimensional Structure and Sex Differences in a College Population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173–178.

- Fredrickson B.L., Roberts T.A. (1997), Objectification Theory: Toward Understanding Women's Lived Experiences and Mental Health Risk. *Psychology of Woman Quarterly* 21, 173–178.
- Fredrickson B.L., Roberts T.A., Noll S.M., Quinn D.M., Twenge J.M. (1998), That Swimsuit Becomes You: Sex Differences in Self-objectification, Restrained Eating, and Math Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1, 269–284.
- Garner D.M. (1997), The 1997 Body Image Survey Results. *Psychology Today*, 30, 30–48.
- Garner D.M., Garfinkel P.E. (1981), Body Image in Anorexia Nervosa: Measurement, Theory and Clinical Implications. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 11, 263–284.
- Grubb H.J., Sellers M.I., Waligroski K. (1993), Factors Related to Depression and Eating Disorders: Self-esteem, Body Image, and Attractiveness. *Psychological Reports*, 72, 1003–1010.
- Harrison K. (2000), Television Viewing, Fat Stereotyping, Body Shape Standards, and Eating Disorder Symptomatology in Grade School Children. *Communication Research*, 27, 617–640.
- Huon G.F. (1994), Dieting, Binge Eating, and Some of Their Correlates among Secondary School Girls. *International Journal of Eating Disorders*, 15, 159–164.
- Kaplan S., Busner J., Pollack S. (1988), Perceived Weight, Actual Weight, and Depressive Symptoms in a General Adolescent Sample. *International Journal of Eating Disorders*, 7, 107–113.
- Kochan-Wójcik M. (2003), Perspektywa obserwatora jako narzędzie oceny własnej atrakcyjności [w:] A. Oleszkowicz (red.), *Psychologia Rozwojowa. Podmiotowe i społeczne korelaty aktywności człowieka*, T. VIII, nr 2/3.
- Kołłajtis-Dołowy A., Pietruszka B. (2003), Stosowanie diet alternatywnych w wybranej grupie młodzieży. *Annaly Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie*, vol. LVIII, supl. XIII, 116.
- Marcia J.E. (1980), Identity in Adolescence [w:] J. Adelson (red.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Toronto: J. Wiley & Sons.
- McKinley N.M., Hyde J.S. (1996), The Objectified Body Consciousness Scale. Development and Validation. *Psychology of Woman Quarterly*, 20, 181–215.
- McLaren L., Gauvin L. (2002), The Cumulative Impact of Being Overweight on Women's Body Esteem: A Preliminary Study. *Eating and Weight Disorders*, 7, 324–327.
- Monteath S.A., McCabe M. (1997), The Influence of Societal Factors on Female Body Image. *Journal of Social Psychology*, 137, 708–727.
- Neumark-Sztainer D., Hannan P.J. (2000), Weight-related Behaviors among Adolescent Girls and Boys: Results from a National Survey. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154, 569–577.
- Ogden J., Evans C. (1996), The Problem with Weighing: Effects on Mood, Self-esteem and Body Image. *International Journal of Obesity*, 20, 272–277.
- O'Mahony J.F., Hollwey S. (1995), The Correlates of Binge Eating in Two Nonpatient Samples. *Addictive Behaviors* 20, 471–480.
- Sarwer D.B., Wadden T.A., Foster G.D. (1998), Assessment of Body Image Dissatisfaction in Obese Women: Specificity, Severity, and Clinical Significance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 651–654.
- Strelan P., Mehaffey S.J., Tiggemann M. (2003), Self-objectification and Esteem in Young Women: The Mediating Role of Reasons for Exercise. *Sex Roles: A Journal of Research*, 48, 89–95.
- Tiggemann M. (1992), Body-size Dissatisfaction: Individual Differences in Age and Gender, and Relationship with Self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 13, 39–43.
- Tiggemann M., Lynch J.E. (2001), Body Image across the Life Span in Adult Women: The Role of Self-objectification. *Developmental Psychology*, 37, 243–253.
- Tovee M.J., Emery J.L., Cohen-Tovee E.M. (2000), The Estimation of Body Mass Index and Physical Attractiveness is Dependent on the Observer's own Body Mass Index. *Proceedings of the Royal Society of London. Series B. Biological Sciences*, 7, 267, 1987–1997.
- Tyszka P. (1999), „Kupuję nową twarz”. O ciele idealnym [w:] D. Czaja (red.), *Metamorfozy ciała*. Warszawa: Contago.

Doświadczanie sytuacji traumatycznych a zjawisko potraumatycznego rozwoju u młodzieży

NINA OGIŃSKA-BULIK

Zakład Psychologii Zdrowia
Instytut Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego
Łódź

STRESZCZENIE

Celem podjętych badań było ustalenie, jakich sytuacji traumatycznych doświadcza młodzież, czy występuje u niej zjawisko potraumatycznego rozwoju, czyli pozytywne zmiany, które są rezultatem podejmowanych prób poradzenia sobie z traumą, oraz sprawdzenie czy płeć, wiek, rodzaj doświadczanej traumy i czas, jaki upłynął od wydarzenia, wiążą się z tymi zmianami. W badaniach uczestniczyło 165 nastolatków (52% stanowiły dziewczęta, 48% chłopcy) w wieku 14–16 lat. Wykorzystano polską adaptację Posttraumatic Growth Inventory (PTGI). 72% spośród badanych nastolatków doświadczyło wydarzenia traumatycznego. Najczęściej były to: utrata ukochanej osoby (33%), przewlekła lub ostra choroba, wypadek lub uraz, poważne trudności finansowe (po 13,3%) oraz rozwód rodziców (9,9%). 58% spośród badanych nastolatków ujawniło pozytywne zmiany w stopniu co najmniej przeciętnym. Zmiany te były większe w zakresie percepcji siebie, relacji z innymi i doceniania życia niż w sferze duchowej. Płeć, wiek, rodzaj doświadczanej traumy oraz czas, jaki upłynął od wydarzenia traumatycznego, nie są związane z nasileniem potraumatycznego rozwoju w badanej grupie młodzieży.

Słowa kluczowe: wydarzenia traumatyczne, potraumatyczny rozwój, Inwentarz Rozwoju Potraumatycznego, nastolatki

WPROWADZENIE

Występowanie wydarzeń o charakterze traumatycznym jest dość powszechne. Wśród dorosłych doświadcza ich 60% mężczyzn i 50% kobiet. Wydarzenia takie są także udziałem młodych ludzi. Badania przeprowadzone przez Marię Lis-Turlejską (2009) na grupie studentów siedmiu warszawskich wyższych uczelni wykazały, że 75,6% badanych przeżyło co najmniej jedno takie wydarzenie, a 16,5% relacjonowało cztery lub więcej podobnych doświadczeń. Najczęściej występującymi w grupie kobiet wydarzeniami traumatycznymi były: utrata kogoś bliskiego, doznawanie przemocy fizycznej w dzieciństwie, zagrażający życiu wypadek czy obserwacja napadu lub zabójstwa. Mężczyźni z kolei doświadczali zdarzeń traumatycznych w postaci napadu/rozboju, zagrażającego życiu wypadku, przemocy fizycznej i obserwowania napadu/zabójstwa. Podobne wskaźniki częstości występowania zdarzeń traumatycznych odnoszą się do dzieci i młodzieży. Według różnych badań częstość takich zdarzeń jest szacowana na 59–70% (Dąbkowska, 2006). Dotyczą one przede wszystkim przemocy fizycznej, zaniedbywania emocjonalnego czy wykorzystywania seksualnego.

Przeżycie doświadczenia traumatycznego z reguły pociąga za sobą negatywne skutki, przede wszystkim w zakresie życia psychicznego. Jednym z nich jest zespół stresu pourazowego (Posttraumatic Stress Disorder – PTSD),

który ujawnia się u około 15–25% dzieci i młodzieży (Dąbkowska, 2002). Im młodszy wiek dziecka w momencie zaistnienia traumy, tym bardziej niekorzystne skutki ma ona dla jego zdrowia psychicznego. U wielu ludzi trauma może jednak także prowadzić do pojawienia się pozytywnych zmian w zakresie własnego funkcjonowania.

Pojęcie potraumatycznego rozwoju

Termin „potraumatyczny rozwój/wzrost” (*post-traumatic growth*) wprowadzili Richard Tedeschi i Lawrence Calhoun (1996) do opisu pozytywnych zmian, które pojawiają się w wyniku podejmowanych prób poradzenia sobie z następstwami traumatycznych wydarzeń. Pojęcie to nawiązuje do wcześniejszych poglądów Geralda Caplana czy Emila Frankla, kontynuowanych przez Kazimierza Popielskiego (2009), którzy wskazywali, że doświadczanie silnie stresujących wydarzeń, będących źródłem cierpienia, może się wiązać nie tylko z negatywnymi następstwami, ale także z pojawieniem się pozytywnych zmian psychologicznych.

Potraumatyczny rozwój jest czymś więcej niż tylko powrotem do stanu równowagi po doświadczonym przeżyciu traumatycznym. Zjawisko to wskazuje, że jednostka w wyniku traumy przechodzi pewnego rodzaju transformację i uzyskuje wyższy niż przed traumą poziom funkcjonowania, wyrażający się między innymi w większym poczuciu dobrostanu czy większej świadomości życiowej.

R. Tedeschi i L. Calhoun (1996) wskazują na trzy grupy pozytywnych zmian składających się na potraumatyczny rozwój. Są to: zmiany w percepcji siebie, w relacjach interpersonalnych i zmiany w filozofii życiowej. Zmiany w percepcji siebie wiążą się przede wszystkim z poczuciem bycia lepszą osobą, poczuciem osobistej siły, wyrażającym się w wyższym poczuciu własnej wartości, skuteczności, większym zaufaniu do siebie i własnych możliwości, także w odniesieniu do przyszłych wydarzeń. Osoby takie zauważają swoje zwiększone umiejętności radzenia sobie i przetrwania w skrajnie trudnych warunkach, dostrzegają nowe możliwości w życiu i stawiają sobie nowe cele.

Istotnym aspektem potraumatycznego wzrostu są zmiany w relacjach z innymi ludźmi. Osoby, które przeżyły traumę, odkrywają w sobie większe pokłady wrażliwości i współczucia dla innych, przekonują się, kto jest ich prawdziwym przyjacielem i na kogo mogą liczyć w sytuacji kryzysu. Wykazują też większą skłonność do otwierania się przed innymi i lepiej się czują w tych relacjach. Ludzie pod wpływem traumatycznego doświadczenia odnajdują w sobie siłę, która pozwala im z dystansem przyjrzeć się dotychczasowemu życiu i zmieniać je na lepsze.

Osoby doświadczające potraumatycznego wzrostu w wyniku przeżytych sytuacji traumatycznych w większym stopniu przywiązują wagę do drobnych codziennych wydarzeń, a zdają się pomniejszać znaczenie ważnych spraw życiowych. Rodzina, przyjaciele, a także drobne przyjemności codziennego dnia mogą być postrzegane jako ważniejsze od tych, które wcześniej były traktowane jako pierwszoplanowe (na przykład kariera zawodowa). Doświadczenie traumy może także zaowocować zmianami w przekonaniach egzystencjalnych (religijnych) jednostki. R. Tedeschi i L. Calhoun (2007) zwracają uwagę, że filozofia życiowa ludzi, którzy uporali się z kryzysem, staje się bardziej dojrzała, znacząca i satysfakcjonująca. Bardziej doceniają życie i przeżywają je bardziej świadomie.

R. Tedeschi i L. Calhoun (1998, 2007) twierdzą, iż najczęściej pozytywnych zmian zauważa się w okresie od dwóch tygodni do dwóch miesięcy po przeżytym wydarzeniu. Uważają jednak, że potraumatyczny rozwój może następować również wiele lat po traumie. Potraumatyczny wzrost nie oznacza także, że samo przeżycie traumy jest czymś dobrym, pożądanym czy koniecznym dla rozwoju czy dokonania zmiany (Tedeschi, Park, Calhoun, 1998). Wprawdzie rozwój potraumatyczny jest dość częstym zjawiskiem – jego występowanie wśród dorosłych kształtuje się na poziomie 30–90% – jednak to nie oznacza, że każda osoba, która przeżyje traumę, doświadczy wzrostu lub że jest to konieczny element pełnego powrotu do zdrowia po doświadczeniu traumatycznym.

Pozytywne zmiany w wyniku doświadczonej traumy są także obserwowane u dzieci i młodzieży (Alisic i in., 2008; Cryder i in., 2006; Kilmer i in., 2009). 50% dzieci, które doświadczyły traumy w związku z huraganem Katrina w Stanach Zjednoczonych, ujawniło wysoki stopień zmian, u 7,5% zmiany te były mniejsze, u pozostałych zanotowano minimalne zmiany lub ich brak. Co więcej, pozytywne zmiany utrzymywały się po upływie dwóch lat od wydarzenia (Kilmer i in., 2009).

Należy zwrócić uwagę na to, że to nie sama trauma powoduje wzrost, lecz podejmowane w jej wyniku strategie radzące. Proces potraumatycznego rozwoju nie wyklucza występowania stanu dystresu i obniżenia poczucia dyskomfortu. Ich wystąpienie wydaje się wręcz konieczne w celu przystosowania się do nowych okoliczności. Doświadczanie potraumatycznego rozwoju i doświadczanie psychicznego dystresu, jak twierdzą R. Tedeschi i L. Calhoun (2007), stanowią zasadniczo odrębne wymiary. Może to oznaczać, że jednostki doświadczające wzrostu mogą jednocześnie przejawiać stan dystresu i obniżonego poczucia dobrostanu. Zdają się to potwierdzać wyniki badań przeprowadzonych przez Vicki Helgeson i współpracowników (2006), wskazujące na pozytywny związek potraumatycznego wzrostu z niektórymi objawami PTSD, to jest intruzją i unikaniem negatywnych myśli związanych z doświadczanym wydarzeniem traumatycznym.

W badaniach własnych (Ogińska-Bulik, Juczynski, 2010) także zaobserwowano dodatnią korelację między objawami stresu pourazowego (mierzonymi Skalą Wpływu Zdarzeń), obejmującymi intruzję, pobudzenie i unikanie, a potraumatycznym wzrostem. Być może jest tak, że jednym z warunków potraumatycznego rozwoju jest najpierw doświadczenie negatywnych skutków traumy, w postaci pojawienia się symptomów PTSD (jednakże niezbyt nasilonych), a następnie jej przepracowanie, które może zaowocować poprawą funkcjonowania człowieka. Wskazywałoby to na krzywoliniową zależność między zmiennymi.

Czynniki warunkujące potraumatyczny rozwój

Wystąpienie potraumatycznego rozwoju zależy od wielu czynników, w tym od rodzaju doświadczonej traumy, jej intensywności, a także czasu trwania. Niewątpliwie ważną rolę odgrywają podmiotowe właściwości jednostki, w tym preferowane strategie radzenia sobie z negatywnymi wydarzeniami życiowymi i cechy osobowości¹.

Wśród sposobów radzenia sobie, które mogą sprzyjać pojawieniu się potraumatycznego rozwoju u osób dorosłych, szczególne znaczenie przypisuje się strategii pozytywnego przewartościowania (Helgeson, Reynolds, Tomich, 2006; Morris, Shakespeare-Finch, Scott, 2007), aktywnego angażowania się w pokonanie kryzysu oraz poszukiwania wsparcia, zarówno instrumentalnego, jak i emocjonalnego (Linley, Joseph, 2004). Podkreśla się także znaczenie radzenia sobie opartego na religii (Bussell, Naus, 2010). Wystąpieniu pozytywnych zmian w wyniku doświadczonej traumy sprzyjają styl funkcjonowania oparty na poszukiwaniu, zbieraniu i przetwarzaniu informacji, umiejętność nadawania znaczenia doświadczonym sytuacjom (Popielski, 2009) oraz takie cechy, jak optymizm, religijność (Helgeson, Reynolds, Tomich, 2006), nadzieja, wysoki poziom poczucia koherencji, ekstrawersja, ugodowość, sumienność, otwartość na doświadczenia (Linley, Joseph, 2004). Istotną rolę w rozwoju potraumatycznym odgrywa także właściwość osobowości określana mianem prężności (Felcyn-Koczevska, Ogińska-Bulik, w druku; Ogińska-Bulik, 2010a, b).

Dotychczasowe, nieliczne, badania wskazują na znaczenie podobnych właściwości w odniesieniu do dzieci i młodzieży. Joel Milam i współpracownicy (2004) dostarczyli danych wskazujących, że czynnikiem sprzyjającym wystąpieniu potraumatycznego wzrostu jest radzenie sobie oparte na religii. Z kolei Sharlene Wolchik i współpracownicy (2008/2009) w badaniach nastolatków, którzy stracili rodziców, wykazali, że predyktorem wzrostu były: ocena zagrożenia, aktywne radzenie sobie, radzenie sobie oparte na unikaniu oraz poszukiwanie wsparcia u osób dorosłych.

BADANY PROBLEM. METODA BADANIA

Prowadzone w omawianym obszarze dotychczasowe badania, głównie zagraniczne, koncentrowały się przede wszystkim na osobach dorosłych, niewiele z nich dotyczyło dzieci i młodzieży. Ponadto z reguły nie uwzględniały znaczenia czasu, jaki upłynął od traumatycznego wydarzenia, oraz rodzaju doświadczonych traumy dla wystąpienia pozytywnych zmian. Dlatego też zagadnienia te stały się przedmiotem podjętych badań.

Celem podjętych badań było ustalenie:

- czy i jakich wydarzeń traumatycznych doświadcza młodzież;
- czy, pomimo doświadczania sytuacji traumatycznych, występuje u niej potraumatyczny rozwój, a jeśli tak, to w jakim stopniu;
- czy potraumatyczny rozwój wiąże się z płcią, wiekiem badanych, rodzajem doświadczanych wydarzeń i czasem, jaki upłynął od ich wystąpienia.

Badaniami objęto 165 nastolatków – uczniów gimnazjum i liceum w wieku 14–18 lat ($M = 16,2$; $SD = 0,94$). 52% badanych stanowiły dziewczęta, 48% chłopcy. Badania zostały

przeprowadzone grupowo podczas lekcji wychowawczych i miały charakter anonimowy.

W badaniach zastosowano Inwentarz Potraumatycznego Rozwoju (The Posttraumatic Growth Inventory – PTGI), którego autorami są R. Tedeschi i L. Calhoun (1996). Narzędzie zostało zaadaptowane do warunków polskich przez N. Ogińską-Bulik i Z. Juczyńskiego (2010). Inwentarz zawiera 21 stwierdzeń. Osoba badana najpierw zaznacza wydarzenia, które zmieniły jej życie (strata ukochanej osoby, przewlekła lub ostra choroba, wypadek lub uraz, niepełnosprawność, walka frontowa, rozwój, utrata pracy, przejście na emeryturę i inne), wskazuje czas, jaki upłynął od zaznaczonego wydarzenia (6 miesięcy do roku, 1–2 lata, 2–5 lat, więcej niż 5 lat), a następnie stopień zmian, których doświadczyła w wyniku doznanego kryzysu. Narzędzie uwzględnia skalę od 0 – „nie doświadczyłem tej zmiany w wyniku kryzysu”, do 5 – „doświadczyłem tej zmiany w bardzo dużym stopniu”. Inwentarz w wersji polskiej służy ocenianiu zmian w czterech aspektach, a mianowicie: zmian w percepcji siebie, obejmujących nowe możliwości i poczucie osobistej siły, zmian w relacjach z innymi, zmian związanych z większym docenianiem życia oraz zmian duchowych. Inwentarz charakteryzuje się satysfakcjonującymi właściwościami

Tabela 1. Rozkład badanych ze względu na rodzaj doświadczonej traumy (N = 120)

Rodzaj wydarzenia	N	%
Strata ukochanej osoby	39	32,6
Przewlekła lub ostra choroba	16	13,3
Gwałtowne lub obelżywe przestępstwo	3	2,5
Wypadek lub uraz	16	13,3
Katastrofa	–	–
Niepełnosprawność	–	–
Utrata pracy	–	–
Trudności finansowe	16	13,3
Zmiana w karierze/przeprowadzka	7	5,8
Zmiana odpowiedzialności za rodzinę	1	0,8
Rozwód (rodziców)	12	10,0
Przejście na emeryturę	–	–
Walka frontowa	–	–
Inne	10	8,4

mi psychometrycznymi. Rzetelność oceniana za pomocą współczynnika α -Cronbacha jest wysoka (0,93). Stabilność bezwzględna, mierzona za pomocą testu-retestu (po dwóch miesiącach), wynosi 0,74.

WYNIKI BADAŃ

Spośród uczestniczących w badaniach 165 nastolatków 120, co stanowi 72% badanych, doświadczyło wydarzenia o charakterze traumatycznym (49,2% chłopców i 50,8% dziewcząt). Najczęściej była to strata ukochanej osoby (32,5%). W następnej kolejności znalazły się: przewlekła lub ostra choroba, wypadek lub uraz oraz trudności finansowe (po 13,3%). Rozkład badanych ze względu na rodzaj doświadczonego wydarzenia o charakterze traumatycznym przedstawiono w tabeli 1.

Wydarzenia o charakterze traumatycznym wystąpiły u badanych w różnym czasie. Dla połowy z nich był to okres od 6 miesięcy do 2 lat, dla drugiej połowy dłuższy – powyżej 2 lat. Rozkład badanych w zależności od czasu doświadczonej sytuacji przedstawia tabela 2.

W następnej kolejności ustalono średnie ogólne wyniki PTGI oraz czterech jego czynników i odsetek osób o niskim, przecięt-

nym i wysokim nasileniu potraumatycznego rozwoju (tabela 3).

Uzyskana przez badanych nastolatków średnia potraumatycznego rozwoju jest nieco niższa niż dla grupy normalizacyjnej ($M = 60,36$; $SD = 20,6$) i odpowiada górnej granicy 4 stena. Oznacza to, że uczestnicząca w badaniu młodzież w mniejszym stopniu doświadcza pozytywnych zmian w wyniku przeżytej traumy w porównaniu z osobami dorosłymi, które brały udział w badaniach normalizacyjnych.

Sprawdzono także, w którym z obszarów wchodzących w zakres potraumatycznego rozwoju zanotowano największe zmiany (sumę punktów uzyskanych w poszczególnych obszarach dzielono przez liczbę twierdzeń wchodzących w ich skład). Większe zmiany dotyczą doceniania życia ($M = 2,75$), percepcji siebie ($M = 2,57$), relacji z innymi ($M = 2,48$), mniejsze zaś – sfery duchowej ($M = 2,10$) (test t dla prób zależnych wykazał, że czynniki 1,2,3 > 4; $p < 0,01$).

Trzy osoby (2,5%) uzyskały 0 punktów w PTGI, co oznacza, że nie zauważyły u siebie żadnej pozytywnej zmiany w wyniku doświadczanego negatywnego wydarzenia, 5 osób (4,2%) uzyskało 1 punkt, natomiast 2 osoby (1,6%) uzyskały punktację maksymalną 101

Tabela 2. Rozkład badanych w zależności od czasu, jaki upłynął od traumatycznej sytuacji (N = 120)

Czas, jaki minął od traumatycznego wydarzenia	N	
6 miesięcy do 1 roku	30	25,0
1–2 lata	30	25,0
2–5 lat	33	27,5
Więcej niż 5 lat	27	22,5

Tabela 3. Wskaźniki potraumatycznego rozwoju w badanej grupie młodzieży

	M	SD
Potraumatyczny rozwój – wskaźnik ogólny	52,98	23,21
Cz. 1. Zmiany w percepcji siebie	23,10	11,45
Cz. 2. Zmiany w relacjach z innymi	17,41	8,53
Cz. 3. Większe docenianie życia	8,25	4,03
Cz. 4. Zmiany duchowe	4,21	2,92

Tabela 4. Płeć a potraumatyczny rozwój

	Chłopcy (N = 59)		Dziewczęta (N = 61)		t	p
	M	SD	M	SD		
Potraumatyczny rozwój – ogółem	52,06	23,67	53,87	22,91	- 0,42	ni
Cz. 1. Zmiany w percepcji siebie	23,52	11,61	22,71	11,38	0,39	ni
Cz. 2. Zmiany w relacjach z innymi	17,00	8,65	17,80	8,65	- 0,51	ni
Cz. 3. Większe docenianie życia	7,71	4,48	8,77	4,48	- 1,44	ni
Cz. 4. Zmiany duchowe	3,83	3,10	4,59	3,10	- 1,43	ni

Tabela 5. Wiek a potraumatyczny rozwój

	Młodszy – poniżej 17 lat (N = 78)		Starszy – powyżej 16 lat (N = 42)		t	p
	M	SD	M	SD		
Potraumatyczny rozwój – ogółem	55,11	22,89	49,02	23,55	1,37	ni
Cz. 1. Zmiany w percepcji siebie	24,24	11,08	21,00	11,96	1,49	ni
Cz. 2. Zmiany w relacjach z innymi	17,73	8,42	16,81	8,79	0,56	ni
Cz. 3. Większe docenianie życia	8,57	3,92	7,64	4,21	1,21	ni
Cz. 4. Zmiany duchowe	4,56	2,95	3,57	2,79	1,78	ni

i 102 punkty. Wyniki pozostałych osób mieściły się w zakresie 3–98 punktów. Na podstawie polskich norm ustalonych dla PTGI (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010) ustalono, jaki odsetek badanych nastolatków ujawnia niski, przeciętny i wysoki stopień potraumatycznego rozwoju. I tak, niskie nasilenie potraumatycznego rozwoju lub jego brak (sten 1–4) prezentuje 41,7%, przeciętne (5–6 sten) – 35,8%, natomiast wysokie (7–10 sten) – 22,5% badanych. Dane te nieco różnią się od grupy dorosłych, u których notuje się wyższe odsetki osób o wysokim nasileniu potraumatycznego rozwoju. Przykładowo w grupie kobiet chorych onkologicznie, które przeszły zabieg mastektomii, odsetek osób z wysokim nasileniem pozytywnych zmian wynosił 50% (Ogińska-Bulik, 2010b).

W kolejnym kroku sprawdzono, czy nasilenie potraumatycznego rozwoju wiąże się z płcią, wiekiem badanych, rodzajem wydarzenia traumatycznego oraz czasem, jaki upłynął od tego wydarzenia. Wiek ani płeć nie różnicują w sposób istotny statystycznie nasilenia

potraumatycznego rozwoju w badanej grupie nastolatków, choć dziewczęta i osoby młodsze zanotowały nieco więcej pozytywnych zmian w wyniku doświadczonego wydarzenia (por. tabela 4 i tabela 5).

Rodzaj doświadczonej traumy ani czas, jaki upłynął od wydarzenia, nie różnicują w sposób istotny statystycznie nasilenia potraumatycznego rozwoju w badanej grupie młodzieży (por. tabela 6 i tabela 7).

Niemniej, analizując dane zawarte w tabeli 6, można dostrzec, że większe pozytywne zmiany wiążą się z takimi wydarzeniami, jak strata ukochanej osoby oraz przewlekła choroba, mniejsze zaś z trudnościami finansowymi. Analizując zmiany w poszczególnych czynnikach składających się na potraumatyczny rozwój w zależności od rodzaju wydarzenia, zanotowano jedną istotną różnicę. Dotyczy ona czynnika 2 – zmiany w relacjach z innymi. Osoby, które doświadczyły straty ukochanej osoby, ujawniają większe zmiany w relacjach z innymi

Tabela 6. Rodzaj wydarzenia a potraumatyczny rozwój*

Rodzaj wydarzenia	M	SD
Utrata ukochanej osoby (N = 39)	58,05	17,81
Przewlekła lub ostra choroba (N = 16)	57,06	20,74
Wypadek lub uraz (N = 16)	48,75	30,75
Trudności finansowe (N = 16)	46,12	30,86
Rozwód (rodziców) (N = 10)	49,00	23,07

F = 0,89 ni

* Nie obliczono wskaźnika PTGI dla osób doświadczających innych wydarzeń traumatycznych ze względu na ich małą liczebność.

Tabela 7. Czas, jaki upłynął od negatywnego wydarzenia, a potraumatyczny rozwój

Czas	M	SD
6 miesięcy do 1 roku	52,80	22,36
1–2 lata	58,30	22,53
2–5 lat	51,93	26,24
Więcej niż 5 lat	48,55	20,96

F = 0,89 ni

w porównaniu z jednostkami, które przyznały się do poważnych trudności finansowych.

Podobnie, nieco większe zmiany – choć różnice nie są istotne statystycznie – zaobserwowano u młodzieży, która doświadczyła negatywnego wydarzenia życiowego w okresie 1–2 lat, mniejsze zaś po upływie 5 lat. Nie zanotowano różnic w zakresie poszczególnych czynników składających się na potraumatyczny rozwój w zależności od czasu, jaki upłynął od doświadczonego wydarzenia.

DYSKUSJA

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na wysoki odsetek nastolatków doświadczających wydarzeń o charakterze traumatycznym – 72%. Najczęściej występującym okazała się strata ukochanej osoby (32,5%), w następnej kolejności znalazły się: przewlekła lub ostra choroba, wypadek lub uraz oraz trudności

finansowe (po 13,3%). Dane te korespondują z rezultatami, które uzyskała M. Lis-Turlejska (2009) w badaniach studentów, wskazującymi, że 75,6% badanych przeżyło co najmniej jedno takie doświadczenie. Do najczęściej występujących należały: utrata kogoś bliskiego, doznanie napadu/rozboju, zagrażający życiu wypadek.

Połowa badanych nastolatków doświadczyła negatywnego wydarzenia w okresie od 6 miesięcy do 2 lat, połowa w okresie dłuższym – powyżej 2 lat. Przeżycie negatywnego wydarzenia życiowego wiąże się z pozytywnymi zmianami, których doświadcza młodzież (zaledwie 3 osoby nie zaobserwowały u siebie żadnych pozytywnych zmian). Przejawiają się one przede wszystkim w postaci większego doceniania życia, wyższej samooceny, w nieco mniejszym stopniu dotyczą poprawy relacji z innymi, w najmniejszym zaś stopniu wiążą się ze zmianami w sferze duchowej. Uczestnicząca w badaniu grupa nastolatków ujawnia

jednak mniejsze zmiany w porównaniu z grupą dorosłych. Niskie nasilenie potraumatycznego rozwoju prezentuje 41,7%, przeciętne – 35,8%, natomiast wysokie – zaledwie 22,5% badanych. W grupie kobiet chorych onkologicznie (średnia wieku 60 lat) wysokie nasilenie pozytywnych zmian zanotowano u 50% badanych (po 25% – niskie i przeciętne; Ogińska-Bulik, 2010b). Z kolei V. Helgeson i współpracownicy (2006) oraz P.A. Linley i S. Joseph (2004) wskazują, że to osoby młodsze doświadczają większego wzrostu.

Niższe nasilenie zmian zaobserwowane u badanych nastolatków można wiązać z okresem rozwojowym. Dla okresu adolescencji charakterystyczne są: przeżywanie silnych negatywnych emocji (niezależnie od doświadczanych wydarzeń życiowych), skłonność do zamartwiania się, wyolbrzymiania znaczenia doświadczanych sytuacji i ich negatywnych skutków, koncentrowania się na terażniejszości, a to w rezultacie może zmniejszać wystąpienie pozytywnych zmian. Wystąpieniu pozytywnych zmian sprzyjają przede wszystkim emocje pozytywne, doświadczane obok negatywnych (Tugade, Fredrickson, 2007). Mniejsze nasilenie tych zmian może także wynikać z dopiero kształtujących się i jeszcze niestabilnych cech osobowości oraz pewnych trudności w pozyskiwaniu wsparcia społecznego, zwłaszcza ze strony rodziców. Mniejsze zmiany zanotowane w grupie badanych nastolatków mogą być także skutkiem stosowania mniej skutecznych – w porównaniu z dorosłymi – strategii radzenia sobie, a jak podkreślają R. Tedeschi i L. Calhoun (1996), potraumatyczny rozwój jest wynikiem podejmowanych przez jednostkę prób radzenia sobie z następstwami traumatycznych wydarzeń.

Nie można także wykluczyć, że relacjonowane wydarzenia nie miały wyraźnie traumatycznego charakteru, przynajmniej dla niektórych osób. Może to dotyczyć przede wszystkim takich sytuacji, jak trudności finansowe czy przeprowadzka, co mogło zmniejszyć szanse na wystąpienie pozytywnych zmian. R. Tedeschi i L. Calhoun (1998, 2004) wskazują na krzywoliniowy związek między intensywnością wydarzenia a nasileniem potraumatycznego wzrostu

u osób dorosłych. Oznacza to, że największe zmiany są związane z wydarzeniem traumatycznym o średniej intensywności, zaś sytuacja o słabym i bardzo silnym nasileniu prowadzi do mniejszego wzrostu. Ponadto podkreśla się, że czynnikiem sprzyjającym pojawieniu się pozytywnych zmian jest wystąpienie raczej silnego dystresu związanego z przeżytą sytuacją, przejawianego w postaci objawów składających się na zespół stresu potraumatycznego, zwłaszcza w formie intruzji (Helgeson, Reynolds, Tomich, 2006; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2010). Intruzja ułatwia przepracowanie traumy, co zwiększa prawdopodobieństwo poprawy funkcjonowania człowieka i wystąpienia pozytywnych zmian. Podobne zależności obserwuje się u dzieci i młodzieży. Stephen Levine i współpracownicy (2008) przytaczają badania przeprowadzone na grupie izraelskich nastolatków, którzy doświadczyli wydarzeń związanych z terrorem. Wyniki badań ujawniły krzywoliniowy związek między nasileniem PTSD a potraumatycznym rozwojem. Największy rozwój wiązał się z umiarkowanym nasileniem objawów PTSD, zdecydowanie mniejszy – z niskim i wysokim. Podobną zależność w grupie dzieci dziesięcioletnich wykazano w badaniach holenderskich (Alisic i in., 2008) oraz amerykańskich, obejmujących grupę dzieci, które doświadczyły traumy w związku z huraganem Katrina (Kilmer i in., 2009).

Płeć, wiek, rodzaj doświadczonego wydarzenia i czas, jaki upłynął od jego wystąpienia, nie wiążą się z nasileniem potraumatycznego rozwoju. Z kolei dane dotyczące osób dorosłych wskazują, że kobiety doświadczają więcej pozytywnych zmian w wyniku przeżytej sytuacji o charakterze traumatycznym (Helgeson, Reynolds, Tomich, 2006; Tedeschi, Calhoun, 2004). Tłumaczy się to między innymi większą skłonnością kobiet do ujawniania swoich emocji, co przyczynia się do przewartościowania traumy i zwiększa szanse na potraumatyczny rozwój. Związek między wiekiem a potraumatycznym rozwojem w grupie młodzieży w świetle literatury nie jest jednoznaczny. J. Milam i współpracownicy (2004) stwierdzili pozytywną zależność między tymi zmiennymi, podczas gdy C. Cryder i współpracownicy

(2006) oraz R. Kilmer i in. (2009) nie znaleźli takiego związku. Brak istotnej zależności między rodzajem przeżytego wydarzenia i czasem od jego wystąpienia wskazuje, że niezależnie od tego, czego dotyczy sytuacja traumatyczna i jak dawno wystąpiła, możliwe jest pojawienie się pozytywnych zmian, które pozwolą jednostce na lepsze funkcjonowanie niż przed traumą.

Przeprowadzone badania wiążą się z pewnymi ograniczeniami, które nie pozwalają na formułowanie szerszych wniosków. Dotyczą one niezbyt licznej grupy badanej młodzieży, a także braku jednoznacznego (subiektywnego) rozumienia traumy. To samo wydarzenie mogło być przez jednego nastolatka traktowane w kategoriach sytuacji traumatycznej, a przez innego jako normalne wydarzenie, z którym trzeba się uporać. Pewne zastrzeżenia dotyczą także wykorzystanego narzędzia pomiaru, które zakłada subiektywną ocenę doświadczanej sytuacji. To osoba badana sama określa, czy dane wydarzenia miało dla niej charakter traumatyczny. Nie można także wykluczyć relacjonowania przez nastolatków pozytywnych zmian, nawet gdy

one nie wystąpiły, co może wynikać na przykład z potrzeby prezentowania się w lepszym świetle. Ponadto pewne aspekty wzrostu mogą być wynikiem występujących u nastolatków zmian rozwojowych, związanych z okresem dojrzewania.

Niewątpliwie potrzebne są dalsze badania w tym obszarze. Należałoby w nich uwzględnić rolę czynników determinujących występowanie potraumatycznego rozwoju, w tym podejmowanych strategii radzenia sobie z negatywnymi wydarzeniami, kompetencji osobistych istotnych w procesie radzenia sobie czy wsparcia społecznego.

Traumatycznych wydarzeń w życiu młodzieży nie da się uniknąć, warto więc podejmować wysiłki, które prowadziłyby u dzieci i młodzieży do zwiększenia odporności na stres i zwiększenia poczucia kompetencji do radzenia sobie z kolejnymi wydarzeniami. Najbardziej przydatne byłyby szkolne programy mające na celu rozwijanie umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi oraz wzmacnianie zasobów jednostki.

PRZYPIS

¹ Czynniki determinujące potraumatyczny rozwój zostały szerzej przedstawione w artykułach: Ogińska-Bulik (2010a, b) i Ogińska-Bulik, Juczyński (2010).

BIBLIOGRAFIA

- Alicie E., van der Schoot T.A., van Ginkel J.R., Kleber R.J. (2008), Looking Beyond Posttraumatic Stress Disorder in Children: Posttraumatic Stress Reaction, Posttraumatic Growth, and Quality of Life in a General Population Sample. *Journal of Clinical Psychiatry*, 69 (9), 1455–1461.
- Bussel V., Naus M. (2010), A Longitudinal Investigation of Coping and Posttraumatic Growth in Breast Cancer Survivors. *Journal of Psychosocial Oncology*, 28 (1), 61–78.
- Cryder C.H., Kilmer R.P., Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (2006), An Exploratory Study of Posttraumatic Growth in Children Following a Natural Disaster. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 65–69.
- Dąbkowska M. (2002), Zespół stresu pourazowego u dzieci. *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 2 (4), 251–254.
- Dąbkowska M. (2006), Wpływ traumatycznych doświadczeń na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. *Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej*, 4 (6), 161–164.
- Felcyn-Koczevska M., Ogińska-Bulik N. (w druku), Rola prężności w rozwoju potraumatycznym osób w żałobie [w:] L. Golińska, E. Bielawska-Batorowicz (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwania i zagrożeń*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Helgeson V., Reynolds K., Tomich P. (2006), A Meta-analytic Review of Benefit Finding and Growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74 (5), 797–816.
- Kilmer R.P., Gil-Rivas V., Tedeschi R.G., Cann A., Calhoun L.G., Buchanan T., Taku K. (2009), Use of the Revised Posttraumatic Growth Inventory for Children. *Journal of Traumatic Stress*, 22 (3), 248–253.

- Levine S.Z., Laufer A., Hamma-Raz Y., Stein E., Solomon Z. (2008), Posttraumatic Growth in Adolescence: Examining Its Components and Relationship with PTSD. *Journal of Traumatic Stress*, 21 (5), 492–496.
- Linley P.A., Joseph S. (2004), Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review. *Journal of Traumatic Stress*, 17 (1), 11–21.
- Lis-Turlejska M. (2009), Zdarzenia traumatyczne – sposoby definiowania, pomiar i rozpowszechnienie [w:] J. Strelau, B. Zawadzki, M. Kaczmarek (red.), *Konsekwencje psychiczne traumy*, 15–33. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Milam J., Ritt-Olson A., Unger J. (2004), Posttraumatic Growth in Adolescents. *Journal of Adolescents Research*, 19 (2), 192–204.
- Morris B., Shakespeare-Finch J., Scott J. (2007), Coping Process and Dimensions of Posttraumatic Growth. *The Australian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1.
- Ogińska-Bulik N. (2010a), Pozytywne zmiany w następstwie doświadczonej traumy – zjawisko potraumatycznego rozwoju [w:] L. Suchocka, R. Sztembis (red.), *Człowiek i dzieło*, 193–203. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ogińska-Bulik N. (2010b), Potraumatyczny rozwój w chorobie nowotworowej – rola prężności. *Polskie Forum Psychologiczne*, 2.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2010), Potraumatyczny rozwój – charakterystyka i pomiar. *Psychiatria*, 7 (4), 129–142.
- Popielski K. (2009), *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (1996), The Post-traumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9 (3), 455–471.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (1998), Posttraumatic Growth: Future directions [w:] R.G. Tedeschi, C.L. Park, L.G. Calhoun (red.), *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis*, 215–238. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (2004), Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1–8.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (2007), Podejście kliniczne do wzrostu po doświadczeniach traumatycznych [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, 230–248. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tedeschi R.G., Park C.L., Calhoun L.G. (1998), Posttraumatic Growth: Conceptual Issues [w:] R.G. Tedeschi, C.L. Park, L.G. Calhoun (red.), *Posttraumatic Growth: Positive Changes in the Aftermath of Crisis*, 1–22. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tugade M., Fredrickson B. (2007), Regulation of Positive Emotions: Emotion Regulation Strategies that Promote Resilience. *Journal of Happiness Studies*, 8, 311–333.
- Wolchik S.A., Cox S., Tein J., Sandler I.N., Ayers T.S. (2008/2009), Six-year Longitudinal Predictors of Posttraumatic Growth in Parentally Bereaved Adolescents and Young Adults. *Journal of Death and Dying*, 58 (2), 107–128.

Rodzaje wewnętrznych granic w rodzinie a społeczne kompetencje młodzieży

KINGA KALETA

Zakład Psychologii
Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego
Kielce

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono wyniki badań dotyczących oceny rodzinnych uwarunkowań efektywności społecznego funkcjonowania młodzieży. Zgodnie z teorią Salvadora Minuchina (1974) założono, że nieprawidłowe wewnętrzne granice w rodzinie między podsystemami rodzice i dzieci (nadmiernie sztywne lub rozproszone) kształtują mniejsze kompetencje młodzieży do funkcjonowania w trudnych sytuacjach społecznych, podczas gdy jednostki z rodzin o wyraźnych, jasnych granicach są bardziej skuteczne w takich sytuacjach, jak: kontakt intymny, ekspozycja społeczna oraz wymagających asertywności.

Analizie poddano dane od 345 osób dorastających w systemach rodzinnych o różnej przepuszczalności wewnętrznych granic. W badaniach zastosowano zmodyfikowaną wersję skali Analiza Środowiska Rodzinnego Marii Ryś (2004) oraz Kwestionariusz Kompetencji Społecznych Anny Matczak (2001). Wyniki przeprowadzonej analizy wariancji wykazały, że młodzież z poszczególnych typów rodzin różni się istotnie poziomem efektywności w trudnych sytuacjach interpersonalnych.

Słowa kluczowe: adolescencja, systemy rodzinne, wewnętrzne granice w rodzinie, społeczne kompetencje, kontakt intymny, ekspozycja społeczna, asertywność

WPROWADZENIE

Jednym z głównych zadań okresu dorastania jest efektywne przystosowanie się do życia społecznego. Chodzi tu o skuteczne funkcjonowanie w relacjach, przy jednocześnie postępującej separacji od rodziców (Wycisk, Ziółkowska, 2010), co przejawia się w określonym poziomie społecznych kompetencji. W procesie ich nabywania i trenowania młody człowiek potrzebuje od dorosłego adekwatnego wsparcia, opartego na więzi emocjonalnej i właściwych granicach między dorastającym a dorosłym (Bardziejewska, 2005). Dlatego rodziny, ze swoimi względnie trwałymi wzorami interakcji, odgrywają istotną rolę, ułatwiając lub utrudniając nabywanie interpersonalnych umiejętności (Łapiński, 1988). Źródłem zagrożeń dla przebiegu społecznego treningu mogą być nieprawidłowe relacje wynikające z wadliwego dystansu rodzic–dziecko, to jest nadmiernej koncentracji na dorastającym lub nadmiernym dystansie rodzica wobec dziecka (Ziółkowska, 2005; por. Birch, Malim, 1997).

Podstaw do zrozumienia bliskości i dystansu w relacjach oraz tworzenia określonych granic dostarcza koncepcja Salvadora Minuchina. W swojej strukturalnej teorii rodziny autor podkreśla, że dla prawidłowego jej funkcjonowania konieczne są optymalne granice między podsystemami rodzice–dzieci, czyli granice elastyczne, ale wyraźne (de Barbaro 1999; Feldman, Gehring, 1988; Minuchin, 1974).

Granice wyznaczają, kto należy do rodziny lub jej podsystemów i na jakich zasadach (Minuchin, 1974). Regulują przepływ informacji,

rodzaj aktywności, dostęp do określonych osób czy przedmiotów, co włącza lub wyklucza członków określonego systemu (Namysłowska, 2000; Radochoński, 1987). Rolą granic jest ochrona zróżnicowania systemu. Każdy subsystem ma bowiem specyficzne funkcje i żądania wobec swoich członków. Rozwój interpersonalnych umiejętności osiąganych w podsystemach może być zapewniony dzięki wolności od ingerencji w ich podstawowe zadania ze strony innych osób. Dlatego S. Minuchin (1974) uważa klarowność granic wewnętrznych za „użyteczny wskaźnik oceny funkcjonowania rodziny” jako systemu. W niektórych systemach dochodzi jednak do nadmiernego rozproszenia lub też usztywnienia granic między podsystemami, co zaburza prawidłową strukturę relacji rodzinnych (zob. Tryjarska, 1998). Rodzaj granic między podsystemami służy tym samym jako kryterium typologii systemów rodzinnych; każdą z rodzin można bowiem umieścić na kontinuum rozciągającym się pomiędzy systemami o granicach niewykształconych, „przepuszczalnych” (rodziny splątane) a systemami o granicach całkowicie sztywnych, „nieprzepuszczalnych” (rodziny niezaangażowane).

Właściwe granice nie tylko mają znaczenie dla rodzaju relacji między członkami rodziny, ale również są istotne w procesie socjalizacji jej członków, zwłaszcza dzieci. Dotyczy to kształtowania ich tożsamości, potrzeby afiliacji i autonomii, a także nabywania społecznych kompetencji (Field, 1996; Minuchin, 1974). Szczególnie w tym ostatnim aspekcie granice w rodzinie wydają się ważnym czynnikiem.

Kompetencje społeczne są rozumiane jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych” (Mataczak, 2001, s. 7; por. Argyle, 1998; Sęk, 1988). Szczególne znaczenie mają tak zwane sytuacje trudne, jak sytuacje intymne, ekspozycji społecznej oraz sytuacje wymagające asertywności (Argyle, 1991; Borecka-Biernat, 2003; Mataczak, 2001; Sęk, 1980; Tyszkowa, 1979).

Anna Mataczak (2001) wskazuje, że kompetencje są nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego, zależnego zarówno od

samej jednostki, jak i jej otoczenia. Szczególną rolę w kształtowaniu umiejętności społecznych przypisuje się rodzinie, a zwłaszcza rodzicom (Zsolnai, 2002). Wzór interakcji w rodzinie, całość kształtu komunikacji, dostępność członków rodziny i tym podobne składają się na doświadczenie społeczne dziecka, warunkujące proces nabywania kompetencji (Radochoński, 1980; Sęk, 1988). W systemach o różnej przepuszczalności granic między podsystemami trening interpersonalny przebiega w odmienny sposób: od nadmiernego instruowania i kontrolowania dzieci w przypadku rodzin splątanych do nieudzielania im żadnych wskazówek i wzmocnień – w rodzinach niezaangażowanych. Regulując stopień przepuszczalności granic wewnętrznych, rodzice wyznaczają tym samym intensywność i rodzaj treningu społecznego.

BADANY PROBLEM

Celem niniejszego opracowania jest próba ustalenia związku pomiędzy rodzajem wewnętrznych granic w rodzinie a społecznymi kompetencjami młodzieży. Na podstawie przeglądu literatury (Kaleta, 2010) przyjęto hipotezę ogólną, w myśl której młodzież z rodzin o różnej przepuszczalności wewnętrznych granic charakteryzuje się odmienną skutecznością w kontaktach społecznych. Postawiono następujące hipotezy szczegółowe:

1. Młodzież z rodzin o wewnętrznych granicach przepuszczalnych charakteryzuje się wyższym poziomem różnych kompetencji społecznych.
2. Młodzież z rodzin o zbyt sztywnych granicach wewnętrznych cechuje niższy poziom społecznych kompetencji.

METODA BADANIA

Badaniami objęto młodzież z ostatnich i przedostatnich klas szkół średnich, w wieku 17–20 lat. Badania miały charakter grupowy, były prowadzone na terenie szkół, w grupach klasowych, w wybranych miastach województwa świętokrzyskiego oraz mazowieckiego. Ogółem przebadano 437 osób, z czego odrzucono – ze względu na nierzetelność – 51 protokołów.

Tabela 1. Charakterystyka wyodrębnionych typów rodzin (opracowanie własne)

Typ rodziny	Charakterystyka relacji w rodzinie
Nadopiekuńcza (nadmiernie rozproszone granice w rodzinie)	zmniejszony dystans pomiędzy członkami rodziny; wzajemna komunikacja naznaczona jest wrażliwością; małżonkowie poświęcają swoje „ja” innym; dzieci mają władzę nad rodzicami, którzy rezygnują ze swojego autorytetu, otaczają zbyt ochraniającą miłością, ale też stawiają zmienne wymagania i niekonsekwentnie karzą; wszyscy unikają niezgody, trudnych tematów; dorastając, dzieci stawiają wygórowane żądania; ich odejście z domu jest opóźniane
Prawidłowa (granice optymalne)	w rodzinie istnieje równowaga między byciem razem a zachowaniem odrębności; dba się o rozwój każdego członka i zaspokajanie jego potrzeb, szanuje prawa, uczucia i zdanie innych; rodzice dają priorytet relacji małżeńskiej, spędzają czas z dziećmi, ale też uczą je samodzielności; wszyscy stawiają innym rozsądne wymagania; nagrody i kary są oceniane przez dzieci jako słuszne
Niezaangażowana (granice usztywnione)	słabe powiązanie wszystkich członków rodziny; rodzice nie okazują sobie uczuć; członkowie rodziny nie rozmawiają o swoich sprawach; dzieciom brakuje ciepła i partnerstwa, nie są odpowiednio wprowadzane w zasady życia społecznego, ale też nie są jawnie odrzucane emocjonalnie
Chaotyczna (nieprzepuszczalne granice)	brak między członkami rodziny więzi, wzajemnego zainteresowania, konstruktywnej komunikacji; rodzice nie tworzą wspólnej pary; dzieci nie zwracają się do rodziców; atmosfera jest konfliktowa i zagrażająca; rodzice stawiają zbyt wysokie wymagania, ciągle krytykują i odrzucają emocjonalnie dzieci, które chcą szybko odejść z domu

Do analizy zakwalifikowano pierwotnie 386 osób, a ostatecznie – po ujawnieniu braków danych – 345.

Do wyodrębnienia typów rodzin ze względu na rodzaj granic wykorzystano metodę Analizy Środowiska Rodzinnego Marii Ryś (2004) w wersji zmodyfikowanej (Kaleta, 2010). Metoda ta pozwala na zakwalifikowanie badanych do jednego z czterech rodzajów systemów: prawidłowego (o granicach optymalnych), nadopiekuńczego (o granicach nadmiernie przepuszczalnych), niezaangażowanego (o granicach usztywnionych) oraz chaotycznego (o granicach szczelnych). Zwięzłą charakterystykę poszczególnych typów rodzin zawiera tabela 1.

Obraz struktury rodziny, uzyskany w badaniu metodą Analizy Środowiska Rodzinnego, odzwierciedla percepcję granic rodzinnych przez badanych. Dane liczbowe dotyczące poszczególnych typów rodzin zamieszczono w tabeli 2.

Do oceny interpersonalnej skuteczności zastosowano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) A. Matczak (2001), uzyskując obraz zarówno ogólnego poziomu kompetencji,

jak i w poszczególnych typach sytuacji: kontaktu intymnego, ekspozycji społecznej oraz wymagających asertywności. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych uwzględnia ocenę przez badanego efektywności własnego funkcjonowania społecznego. W tym aspekcie odnosi się nie tyle do potencjalnych umiejętności społecznych, ile do tego, jak są one aktualizowane, zatem do wymiaru behawioralnego. Im wyższy zarówno ogólny wynik, jak i rezultaty w poszczególnych skalach, tym lepsze kompetencje społeczne.

WYNIKI

Kompetencje społeczne młodzieży w rodzinach o różnej przepuszczalności granic wewnętrznych

W tym miejscu zostaną przedstawione, przeanalizowane i opisane wyniki, jakie uzyskały badane grupy wyróżnione ze względu na określony rodzaj granic między podsystemami rodziców i dzieci w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych. Statystyki opisowe w KKS w poszczególnych typach rodzin oraz istotność różnic pomiędzy grupami prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Kompetencje społeczne badanych z poszczególnych typów rodzin

Skale KKS	Typ rodziny								ANOVA	
	Nadopiekuńcza (N = 60)		Prawidłowa (N = 99)		Niezaangażowana (N = 93)		Chaotyczna (N = 93)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
WO wynik ogólny	180,92	24,29	182,50	21,90	169,00	17,67	172,53	21,17	8,473 a, b, e	0,000
I kontakt in- tymny	44,85	6,55	46,53	5,96	42,83	5,25	42,77	5,56	5,794 a, b	0,001
ES ekspozycja społeczna	53,25	9,55	53,90	8,29	49,30	7,76	50,27	8,32	5,438 a, b, e	0,001
A asertywność	51,02	7,97	49,61	7,59	46,46	6,73	48,58	6,98	4,751 b, e	0,003

Oznaczenia dotyczące różnic pomiędzy grupami:

- a: prawidłowa – chaotyczna
- b: prawidłowa – niezaangażowana
- c: prawidłowa – nadopiekuńcza
- d: nadopiekuńcza – chaotyczna
- e: nadopiekuńcza – niezaangażowana
- f: niezaangażowana – chaotyczna

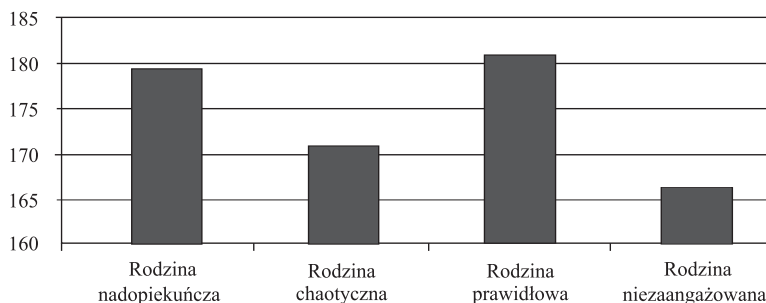
Zawiera ona wyniki surowe, pozwalające na dokładne porównania międzygrupowe (Matczak, 2001).

Jak pokazuje tabela 2, typ rodziny różnicuje badanych zarówno w zakresie wyniku ogólnego, jak i w poszczególnych podskalach.

Kompetencje społeczne – wynik ogólny

Najwyższy wynik ogólny w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych uzyskali badani z rodzin prawidłowych, następnie nadopiekuń-

czych, dalej z chaotycznych. Zdecydowanie najniższą średnią uzyskali respondenci z rodzin niezaangażowanych. Analiza różnic między typami rodzin wskazuje, że młodzież z rodzin prawidłowych cechuje istotnie wyższy poziom kompetencji społecznych od badanych z rodzin niezaangażowanych (*post hoc*: $p < 0,001$) i chaotycznych ($p < 0,014$). Ponadto grupa młodzieży z rodzin nadopiekuńczych osiągnęła wyższe wyniki od grupy z rodzin niezaan-



Wykres 1. Porównanie wyniku ogólnego kompetencji społecznych

gażowanych ($p < 0,009$). Różnice w wyniku ogólnym między wyszczególnionymi grupami obrazuje wykres 1.

Analiza wyników uzyskanych przez badanych w poszczególnych podskalach pozwala dokładniej określić, które grupy są skuteczniejsze w wyróżnionych typach sytuacji społecznych, a które mogą doświadczać trudności, tym bardziej, że grupy różnią się w sposób istotny statystycznie we wszystkich poszczególnych podskalach. Najbardziej w efektywności swoich działań różnią się od siebie badani z rodzin prawidłowych i niezaangażowanych. Najbardziej zbliżone wyniki uzyskali z kolei respondenci z rodzin prawidłowych i nadopiekuńczych oraz chaotycznych i niezaangażowanych. Różnice są zobrazowane na wykresie 2.

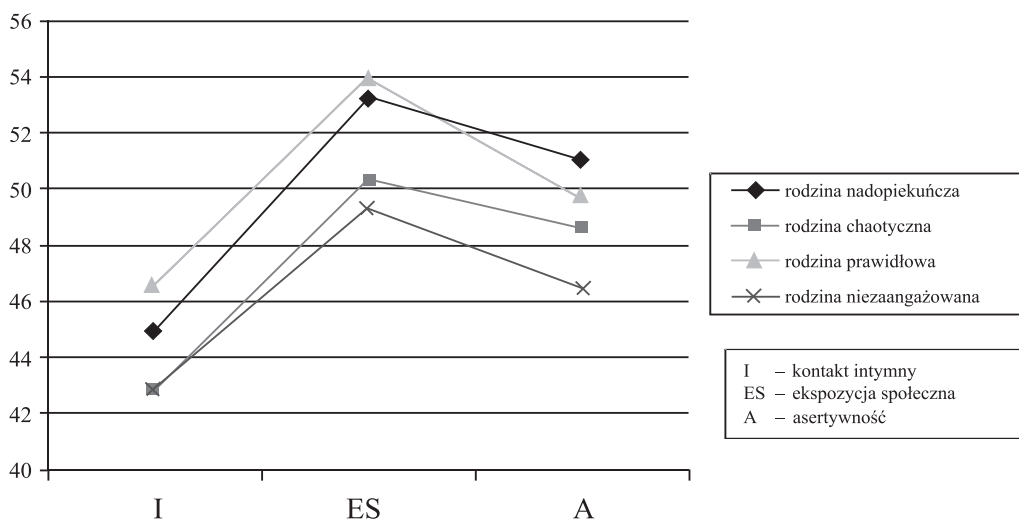
Kompetencje społeczne – kontakt intymny

Najwyższy wynik w skali „kontakt intymny” osiągnęli badani z rodzin prawidłowych, a następnie z rodzin nadopiekuńczych. Wyraźnie niższy rezultat uzyskała młodzież z rodzin niezaangażowanych i chaotycznych. Wynik badanych z systemów prawidłowych okazał się istotnie wyższy od wyniku respondentów z rodzin chaotycznych (*post hoc*: $p < 0,001$) i niezaangażowanych ($p < 0,001$).

Osoby z rodzin prawidłowych wykazują zatem najwyższe umiejętności potrzebną w bliskich relacjach interpersonalnych. Na podstawie treści twierdzeń wchodzących w skład skali I można wnioskować, że osoby te potrafią ujawniać informacje o sobie, również te najbardziej intymne, zwierzać się innym ze swoich problemów i uzewnętrzniać towarzyszące temu emocje. Jednocześnie same są zdolne do udzielania wsparcia, zarówno werbalnie, jak i przez kontakt fizyczny (przytulenie). Nieco mniejsze umiejętności w tym zakresie cechują badanych z rodzin nadopiekuńczych. Można przypuszczać, że młodzież z rodzin chaotycznych i niezaangażowanych ma pewne trudności w zakresie kontaktów intymnych. Nie są to istotnie nasilone deficyty, bowiem wyniki mieszczą się w normie, ale jednostki te oceniają siebie jako mniej skuteczne w bliskich relacjach interpersonalnych i wyraźnie ustępują badanym z rodzin o prawidłowych granicach.

Kompetencje społeczne – ekspozycja społeczna

Najwyższą średnią uzyskała młodzież z rodzin prawidłowych, następnie z rodzin nadopiekuńczych, dalej chaotycznych, zaś najniższy wynik otrzymali respondenci z rodzin niezaangażowanych. Badani z rodzin prawidłowych ponownie



Wykres 2. Porównanie wyników w podskalach Kwestionariusza Kompetencji Społecznych

wykazali istotnie wyższe umiejętności w sytuacji ekspozycji społecznej od osób wychowywanych w rodzinach niezaangażowanych (*post hoc*: $p < 0,002$) i chaotycznych ($p < 0,032$). Ponadto grupa z rodzin nadopiekuńczych uzyskała wyższe wyniki od grupy z rodzin niezaangażowanych ($p < 0,043$).

Wyniki młodzieży z rodzin o optymalnych granicach wyraźnie wskazują na najwyższe kompetencje w sytuacji społecznej ekspozycji, szczególnie w porównaniu z badanymi z rodzin niezaangażowanych i chaotycznych. Jednostki z rodzin prawidłowych, gdy zostają wystawione na widok publiczny i skupiają na sobie uwagę innych ludzi, dobrze sobie radzą w osiąganiu ważnych dla siebie celów. Młodzież z rodzin nadopiekuńczych niewiele ustępuje im w opisywanych umiejętnościach, również górując nad jednostkami wychowywanymi w rodzinach niezaangażowanych, u których nieco częściej mogą się pojawiać pewne trudności. Zajmowanie przez te osoby pozycji centralnych, stanowiących źródło zagrożenia dla własnego „ja”, rodzi u nich lęk, dyskomfort i działa dezorganizująco.

Kompetencje społeczne – asertywność

Również w tej skali różnice między średnimi uzyskanymi w poszczególnych typach rodzin okazały się istotne, choć wyniki układają się odmiennie. Najlepszymi umiejętnościami wykazali się badani z rodzin nadopiekuńczych. Nieco niższy rezultat uzyskała grupa z rodzin prawidłowych. Jeszcze niższy wynik uzyskała młodzież z rodzin chaotycznych, a najniższy – młodzież z rodzin niezaangażowanych. Istotne statystycznie różnice wystąpiły pomiędzy badanymi z rodzin nadopiekuńczych i niezaangażowanych (*post hoc*: $p < 0,002$) oraz prawidłowych i niezaangażowanych ($p < 0,032$).

Na podstawie wyników można wnioskować, że respondenci z rodzin nadopiekuńczych najlepiej potrafią bronić własnych praw, jasno wyrażać swoje zdanie, odmawiać spełnienia niestosownych żądań czy prosić o pomoc lub przysługę w celu zaspokojenia własnych ważnych potrzeb. Posługują się do tego metodami, które – choć stanowcze – jednocześnie respektują uczucia i dążenia innych osób. Są pod tym

względem znacznie skuteczniejsi niż badani z rodzin niezaangażowanych.

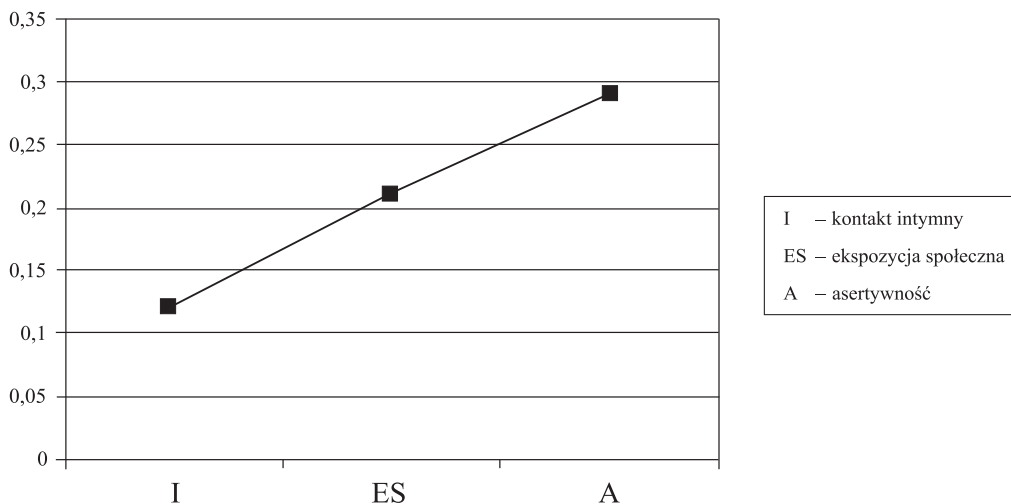
Specyfika kompetencji społecznych młodzieży z poszczególnych typów rodzin

W dalszej części artykułu zostanie przedstawiona charakterystyka kompetencji w każdym typie rodziny odrębnie, wraz z systematyczną interpretacją wyników w świetle przyjętej teorii strukturalnej. Dla zobrazowania wyników i ich określonej konfiguracji w poszczególnych typach rodzin umieszczono wykresy profili kompetencji społecznych. Ze względu na różną liczbę itemów w podskalach zastosowanego testu KKS wykresy sporządzono w jednostkach standaryzowanych z, które pozwalają na porównania intragrupowe.

Kompetencje społeczne w rodzinie nadopiekuńczej

Osoby z rodzin nadopiekuńczych cechują kompetencje społeczne powyżej średniej dla całej badanej grupy, dotyczy to zarówno ogólnego poziomu kompetencji, jak i umiejętności w poszczególnych sytuacjach społecznych. Wynika to z dobrego treningu interpersonalnego, jaki przebyły w rodzinie o przepuszczalnych granicach. Stały dostęp do rodziców, możliwość obserwacji ich w sytuacjach społecznych oraz uczenie przez starsze pokolenie różnych umiejętności sprawiły, że u tych dzieci dobrze rozwinęły się kompetencje społeczne. Najlepiej radzą sobie w sytuacjach wymagających asertywności, nieco słabiej w ekspozycji społecznej, a stosunkowo najmniej rozwinięte są ich umiejętności potrzebne do nawiązywania kontaktów intymnych, co graficznie przedstawiono na wykresie 3.

Taki profil ich kompetencji społecznych wskazuje, że są najskuteczniejsze w dochodzeniu swoich praw, odmawianiu niewygodnym żądaniom innych, stanowczym wyrażaniu potrzeb i nakłanianiu innych do ich spełnienia. Swobodnie wyrażają zarówno pozytywne, jak i negatywne uczucia. Nie mają trudności w zwracaniu się do ludzi o pomoc i wsparcie. Rodzina o rozproszonych granicach stwarza doskonałe warunki do ćwiczenia tego rodzaju umiejętności, jako że rodzice dostosowują się do pragnień dzieci, nie potrafią im odmawiać,



Wykres 3. Średni profil kompetencji społecznych w rodzinie nadopiekuńczej

przez co te coraz lepiej uczą się, jak prosić innych o pomoc czy przysługę. Wyrażanie własnych potrzeb i uczuć spotyka się w tej rodzinie z pozytywnym wzmocnieniem, co doskonalili asertywne umiejętności tej grupy.

Również wtedy, gdy osoby te są wystawione na widok publiczny, potrafią dobrze wypełnić zadanie, zabrać głos, zaprezentować siebie. Jest to konsekwencją skupienia rodziców na nich, przez co w pewnym sensie nieustannie znajdują się w sytuacji ekspozycji. Ich ekspresja siebie oraz swoich umiejętności najczęściej spotyka się z oznakami akceptacji, przez co generalnie antycypują one pozytywną ocenę siebie ze strony innych.

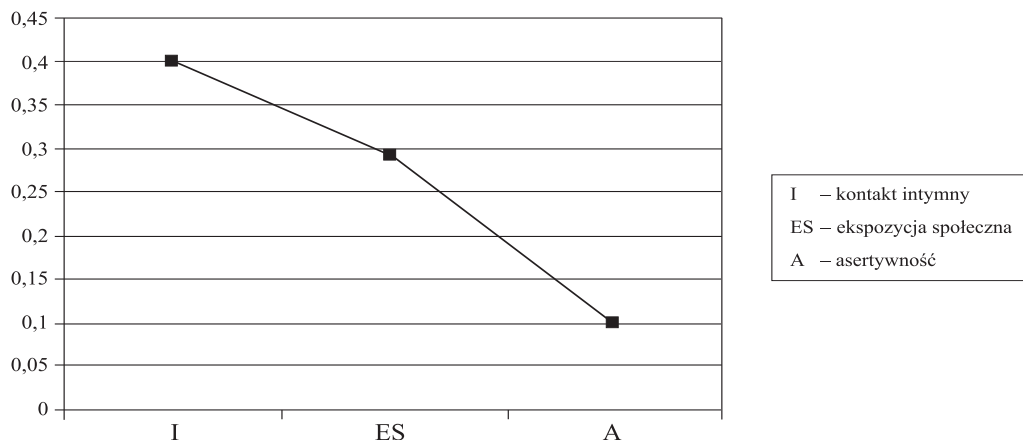
Najmniejszą skuteczność badani z rodzin nadopiekuńczych wykazują w sytuacjach bliskiego kontaktu z drugą osobą. Potrafią nawiązać intymną relację, wykorzystywać w interakcji kanały werbalne i pozawerbalne, ale widzą się tu jako mniej efektywni niż w walce o własne prawa. Przyzwyczajone do koncentracji rodziców na ich potrzebach, dążących do zaspokajania wszelkich pragnień dzieci i chętnie poświęcających się im, osoby z tej grupy są bardziej nastawione na własne cele. Prawdopodobnie są mniej otwarte na przyjmowanie informacji o innych, okazywanie zainteresowania głębszymi stanami psychicznymi rozmówców czy empatyczne wspieranie ich.

Uwzględniając przyczynowość cyrkularną, należy wskazać, iż opisane wyżej umiejętności dorastających dzieci są bodźcem dla zachowań pozostałych członków rodziny. Umiejętne wyrażanie próśb przez dzieci skłania rodziców do opiekuńczości, skuteczność w stawianiu żądań – do ustępstw, eksponowanie siebie – do koncentracji na nich, a mniejsza troska o potrzeby innych i nadmierne absorbowanie uwagi – do zaniedbywania przez rodziców ich własnych spraw. Takie powtarzające się zachowania rodziców wpływają w rezultacie na postrzeganie granic w rodzinie przez dzieci jako nadmierne przepuszczających. Reakcje rodziców oczywiście wzmacniają zachowania dzieci, które ponownie prowokują ich określone postępowanie. W ten sposób członkowie rodziny oddziałują na siebie na zasadzie sprzężeń zwrotnych (zob. Goldenberg, Goldenberg, 2006).

Społeczne kompetencje młodzieży z rodzin prawidłowych

Badanych z tej grupy cechuje najwyższy poziom ogólnych kompetencji społecznych, wśród których dominują umiejętności potrzebne w bliskich kontaktach interpersonalnych (zob. wykres 4).

Respondenci z rodzin prawidłowych potrafią najlepiej spośród wszystkich badanych dzielić się bliskością doświadczaną w różnych



Wykres 4. Średni profil kompetencji społecznych w rodzinie prawidłowej

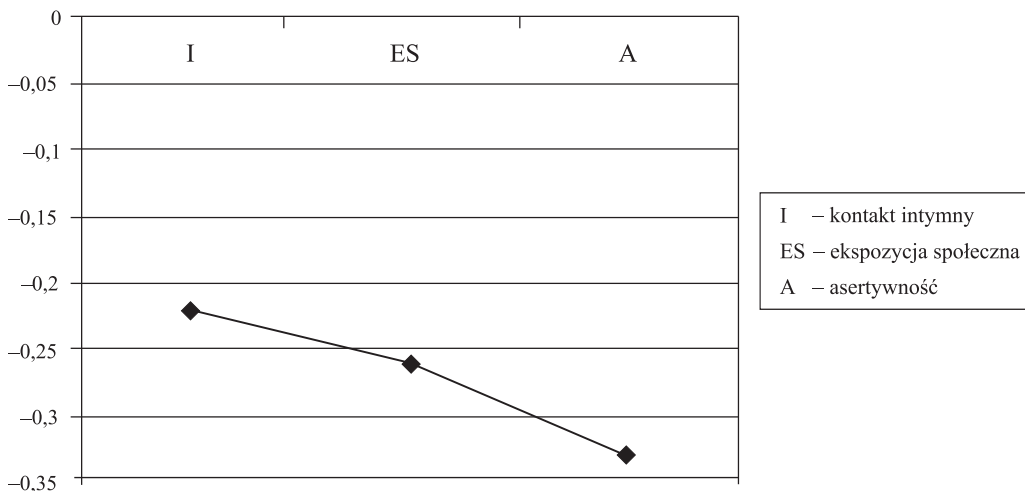
aspektach – intelektualnych, emocjonalnych i działaniowych. Jednostki te są najbardziej empatyczne i otwarte. Stosują dobre techniki komunikacyjne, potrafią w czasie interakcji regulować granice. Mają bowiem możliwość ćwiczyć tego typu umiejętności w rodzinie, gdzie wzajemne relacje opierają się na życzliwości, a rodzice są zainteresowani sprawami dzieci, udzielają im wsparcia, chętnie spędzają z nimi czas. Jest to zgodne z wnioskami Chalandyry Bryant i Glena Eldera (2002), którzy przekonują, że rodzice dostarczają pola treningowego dla rozwoju społecznych umiejętności mających wpływ na rozwój głębokich rówieśniczych przyjaźni. Zwłaszcza pozytywny emocjonalny ton rodzicielskich zachowań w stosunku do potomstwa odgrywa ważną rolę w rozwoju odpowiednich umiejętności regulacyjnych i komunikacyjnych.

Osoby z rodzin prawidłowych dobrze radzą sobie również w sytuacji ekspozycji społecznej. Świadomość bycia oglądanym, słuchanym, obserwowanym i ocenianym przez innych wpływa na nie aktywnie, ponieważ spostrzegają obserwatorów jako ludzi życzliwych. Są pewne swoich kompetencji, mają do siebie zaufanie, dzięki czemu antycypują pozytywną ocenę ze strony innych, a to umożliwia im sprawne działanie i osiąganie pożądanego celu – w tym zakresie radzą sobie lepiej niż pozostałe grupy. Przy optymalnych granicach strategie rodzinne

polegają na zachęcaniu członków rodziny do rozwijania pozytywnej samooceny i czucia się zdolnym i ufnym w pokonywaniu różnych wyzwań życiowych. Podczas interakcji z dziećmi rodzice zachęcają je do postrzegania siebie jako posiadających raczej pozytywne niż negatywne cechy. Rodzice podkreślają walory dziecka i dostarczają mu okazji do doświadczania powodzenia (Plopa, 2005). W ten sposób rodzina prawidłowa pozwala trenować umiejętności funkcjonowania w grupie bez lęku odrzucenia (Shapiro, 1997).

W najmniejszym stopniu są rozwinięte ich kompetencje potrzebne w sytuacjach wymagających asertywności, choć nadal są one na poziomie powyżej średniej dla całej grupy. Osoby z rodzin prawidłowych potrafią bronić własnych praw, ale prawdopodobnie są mniej skuteczne w swobodnym wyrażaniu negatywnych uczuć.

Ich umiejętność skłaniania innych do otwartości, przy jednoczesnym eksponowaniu własnych spraw i delikatnym wyrażaniu próśb, zachęca rodziców do bliskości, ale bez konieczności poświęcania potrzeb własnych i współmałżonka. Te zachowania są spostrzegane przez młodzież jako przejaw elastycznych granic w rodzinie. W tym wypadku również trudno byłoby wskazać, czyje zachowania są przyczyną, a czyje skutkiem, gdyż wzajemnie się one wzmacniają.



Wykres 5. Średni profil kompetencji społecznych w rodzinie niezaangażowanej

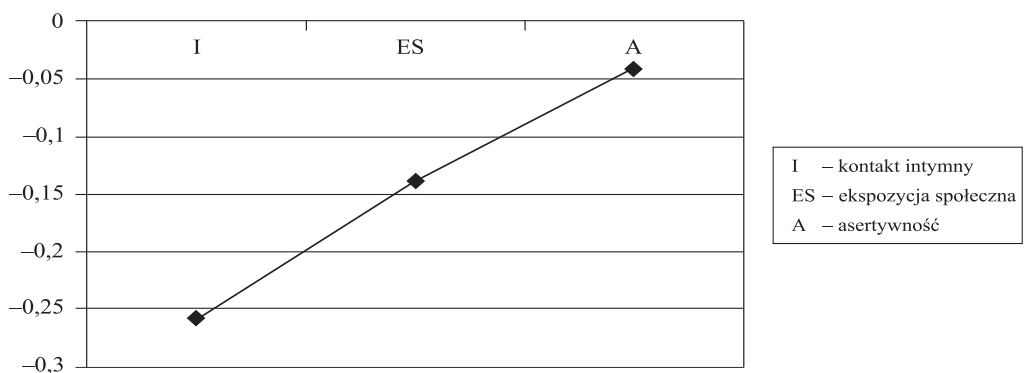
Kompetencje społeczne młodzieży z rodzin niezaangażowanych

Badanych z rodzin niezaangażowanych charakteryzuje najniższy poziom kompetencji społecznych (zob. wykres 5).

Mając mało doświadczeń społecznych, osoby z tej grupy doświadczają trudności w kontaktach intymnych, jak również wtedy, gdy znajdują się na pozycji eksponowanej. Zdecydowanie jednak najmniej skuteczne są w sytuacjach wymagających asertywności. Nie potrafią wyrażać swoich uczuć i opinii, podtrzymywać i ograniczać komunikacji z rozmówcą. Brak im stanowczości w obronie dążeń osobistych i mają trudności w nakłanianiu innych do pomocy, pro-

szczeniu o przysługę czy wsparcie. W środowisku rodzinnym ich aktywność społeczna nie spotyka się z adekwatną reakcją – brak tu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wzmocnień. Deficyt społecznego uczenia się i umiejętności wyciągania wniosków dotyczących tego, które działania są pożądane, a które nie, powoduje z kolei zanik aktywności społecznej i w konsekwencji ubóstwo kontaktów społecznych.

Takie zachowania dziecka w rodzinie mogą hamować aktywność rodziców, którzy doświadczając braku jego inicjatywy czy nieumiejętności w podtrzymywaniu kontaktu, zachowują dystans, a ten wpływa na ocenę granic jako niedostatecznie przepuszczalnych.



Wykres 6. Średni profil kompetencji społecznych w rodzinie chaotycznej

Kompetencje społeczne respondentów z rodzin chaotycznych

W zakresie kompetencji społecznych badani z rodzin o systemach chaotycznych wykazują deficyty we wszystkich aspektach, a analiza profilu (wykres 6) dostarcza informacji na temat charakterystycznego układu tych umiejętności.

Badani z tej grupy zdecydowanie najgorzej radzą sobie w bliskich relacjach interpersonalnych. Mają największe z całej grupy badanej młodzieży trudności w ujawnianiu swoich intymnych przeżyć, jak również przyjmowaniu od innych informacji na temat ich problemów, stanów psychicznych, oczekiwań. Zapewne wynika to z odrzucenia emocjonalnego, jakie występuje w systemach o usztywnionych granicach. Rodzice nie interesują się pragnieniami i opiniami dzieci, dlatego te ostatnie nie umieją wyrażać swoich przeżyć. Nadmierny dystans rodziców, przejawiający się w braku kontaktu z dziećmi i niespędzaniu z nimi czasu, a tym samym mały trening społeczny dzieci może być z kolei przyczyną trudności w udzielaniu przez badanych wsparcia i zrozumienia innym osobom. W tym aspekcie rodzina chaotyczna zawodzi w dziedzinie rozwijania głębokich relacji międzyludzkich (Field, 1996; Tryjarska, 1998).

W okolicznościach społecznej ekspozycji jednostki z systemów o sztywnych granicach również mają pewne trudności w swobodnym zachowaniu. Surowa i zagrażająca atmosfera w rodzinie oraz nadmierne wymagania, którym nigdy nie mogą sprostać, powodują, że badani z rodzin chaotycznych – gdy znajdują się w centrum uwagi i potencjalnie są oceniani przez innych – przewidują negatywną ocenę ze strony otoczenia, karę i krytykę. W ich rodzinach członkowie nie są dostępni dla dzieci wtedy, gdy są im potrzebni, nie dostarczają odpowiedniej wiedzy na temat radzenia sobie, blokowany jest dostęp do informacji, a reguły rodzinne zakazują prowadzenia dyskusji (Plopa, 2005). Oczekiwania rodziców wobec dzieci są wysokie, jednak rzadko udzielają im oni wskazówek, przez co dziecko dopiero po fakcie dowiaduje się, że postąpiło źle. Rodzice po prostu oczekują, że dzieci będą wiedziały, co i jak należy robić (Field, 1996), czemu nie

są w stanie sprostać i dlatego przewidują porażkę oraz dezaprobatę w sytuacji społecznej ekspozycji.

Stosunkowo lepiej jednostki z rodzin chaotycznych radzą sobie wówczas, gdy zabiegają o obronę własnych praw. Mogą skutecznie wyrażać niezgodę na poniżenie i agresywne zachowania, choć zapewne trudno im jasno i stanowczo wyrazić własne potrzeby i oczekiwania. Tak jak rodzice dbają o zaspokojenie głównie własnych potrzeb, tak i dzieci rozwijają względnie lepszą od innych kompetencję umiejętność dbania o własne prawa. Ich asertywność nie jest wysoka, ale niektóre umiejętności nabywają. Być może jest to podyktowane pewną koniecznością obrony przed wykorzystywaniem ze strony rodziców.

Ogólnie mało plastyczna organizacja podsystemów w omawianej grupie ogranicza warunki do ukształtowania się w jednostce zróżnicowanego „ja” i trenowania umiejętności interpersonalnych. Tu jednak również działa mechanizm sprzężeń zwrotnych: dzieci, których zachowania cechuje mała empatia, a znacznie większe domaganie się własnych praw, mogą prowokować ze strony rodziców karanie czy nawet odrzucenie, co wpływa na ocenę granic jako nieprzepuszczalnych i ponownie powoduje określoną aktywność młodzieży.

DYSKUSJA

Celem przeprowadzonych badań było poszukiwanie związku pomiędzy rodzajem wewnętrznych granic w systemie rodzinnym a społecznymi kompetencjami młodzieży. Hipoteza ogólna zakładała, że badani z rodzin o wewnętrznych granicach przepuszczalnych (w tym przypadku: prawidłowych i nadopiekuńczych) mają wyższe kompetencje społeczne niż dzieci z rodzin o zbyt sztywnych wewnętrznych granicach (chaotycznych i niezaangażowanych). Z przesłanek teoretycznych wynika bowiem, że kompetencje nabywane są w toku treningu, obejmującego zamierzone i niezamierzone oddziaływania w realnych sytuacjach społecznych. Dlatego założono, iż przepuszczalne granice wewnętrzne w rodzinie gwarantują bardziej intensywny trening niż granice nieprzepuszczalne. Uży-

skane wyniki wskazują, że istotnie młodzież z rodzin prawidłowych i nadopiekuńczych charakteryzuje się wyższym ogólnym poziomem kompetencji społecznych, zatem hipoteza została potwierdzona. Mimo że przepuszczalne granice wewnętrzne w rodzinie gwarantują bardziej intensywny trening niż granice sztywne, zależność ta nie jest prostoliniowa; nie jest tak, że największa przepuszczalność sprzyja najlepszemu rozwojowi kompetencji społecznych ani też największe usztywnienie wewnętrznych granic nie prowadzi do kształtowania najniższego poziomu tych umiejętności. Najlepsze wyniki uzyskano w przypadku wewnętrznych granic optymalnych, najgorsze – przy nieco usztywnionych granicach.

Wyniki nie tylko pozwalają stwierdzić różnice pomiędzy systemami o granicach przepuszczalnych i nieprzepuszczalnych, ale również ujawniają odmienności pomiędzy rodzinami o różnym nasileniu przepuszczalności czy usztywnienia.

Biorąc pod uwagę profile kompetencji społecznych w poszczególnych grupach, najlepszą konfiguracją tych kompetencji charakteryzują się badani z systemów o wewnętrznych granicach elastycznych, a następnie nadmiernie przepuszczalnych. Ci pierwsi górują umiejętnościami w sytuacjach kontaktu intymnego oraz ekspozycji, ci drudzy – w sytuacjach wymagających asertywności. Najgorzej z kolei radzą sobie badani z rodzin niezaangażowanych, szczególnie w sytuacjach ekspozycji i wymagających asertywności, oraz z rodzin chaotycznych, zwłaszcza w kontakcie intymnym. Zatem granice, które umożliwiają dostęp do członków rodziny, przepływ informacji, wzajemne kontaktowanie się, sprzyjają rozwojowi szczegółowych kompetencji społecznych.

Najlepszym radzeniem sobie w kontakcie intymnym oraz w sytuacji ekspozycji służą granice optymalne, czyli elastyczne, gdzie jest zapewniony dostęp do pozostałych członków rodziny i wsparcie z ich strony, a także respektowanie prywatności i autonomii, sprzyjające nabywaniu szacunku dla uczuć i zachowań innych. Ważne jest również to, że dzięki wyraźnym granicom nabywanie przez dzieci kompetencji potrzebnych w bliskich interakcjach nie

jest zakłócanie przez inne osoby. Paradoksalnie zatem dla rozwoju umiejętności intymnych ważniejsza jest nie tyle bardzo duża bliskość między członkami systemu, ile jasność granic między podsystemami. Granice rozmyte, implikujące niedostateczne zróżnicowanie podsystemów i ich funkcji, powodują, że dziecko może mieć nieco mniejsze możliwości trenowania umiejętności intymnych.

Optymalne granice kształtują również najlepszą umiejętność pozytywnej autoprezentacji w sytuacji społecznej ekspozycji. Kluczowe znaczenie ma tu prawdopodobnie występujące w rodzinach prawidłowych zachęcanie dzieci do podejmowania samodzielnych działań oraz prawidłowe wzmacnianie, bez nadmiaru rad.

Asertywność w najwyższym stopniu rozwijają natomiast jednostki, w których rodzinach granice wewnętrzne są nadmiernie przepuszczalne i członkowie rodziny stale naruszają granice i prywatność pozostałych, przy dość ciepłym klimacie emocjonalnym. Prawdopodobnie taka sytuacja psychologiczna sprzyja treningowi w zakresie obrony własnych praw, ale również otwartemu wyrażaniu własnych opinii.

Granice nieprzepuszczalne kształtują niższe kompetencje we wszystkich aspektach. Brak dostatecznego zaangażowania rodziców w kontaktach z dziećmi w rodzinach niezaangażowanych utrudnia rozwój umiejętności potrzebnych w trudnych sytuacjach, szczególnie w sytuacjach ekspozycji i wymagających asertywności. Rodzina chaotyczna, o najbardziej sztywnych wewnętrznych granicach, w najmniejszym stopniu pomaga w nabywaniu kompetencji o charakterze intymnym, nieco mniej zaburza kompetencje w sytuacjach ekspozycji i wymagających asertywności. Prawdopodobnie zbyt silne odrzucenie w rodzinie sprawia, że młodzież przenosi swą aktywność na grupę rówieśniczą i to pozwala na względnie lepsze (niż w rodzinie niezaangażowanej) rozwinięcie umiejętności w sytuacjach ekspozycji i wymagających asertywności. Te umiejętności mogą być w grupie skutecznie trenowane. Powyższe wyniki są zgodne z badaniami Johna Gottmana i Lawrence'a Katza (1989), którzy stwierdzili odwrotną zależność między jakością rodzin-

nych relacji a sumą czasu spędzanego przez dzieci na czynnościach socjalizujących z rówieśnikami zabaw. Ocena relacji w rodzinie jako niesatysfakcjonujących może zatem sprzyjać większej aktywności w grupie rówieśniczej, co pozwala na pewne wyrównywanie deficytów w zakresie asertywności i ekspozycji, choć nie takie, by osiągać istotnie lepsze funkcjonowanie społeczne. Rówieśnicy nie są w stanie zrekomensować braków wsparcia rodzicielskiego (Scholte, van Lieshout, van Aken, 2001). Z kolei odrzucenie, brak okazywania w rodzinie miłości, a raczej demonstrowanie wrogości nie pozwalają tym osobom na większe zbliżenie się do innych i ćwiczenie umiejętności niezbędnych w kontakcie intymnym. Z jednej strony w rodzinach niezaangażowanych dystans między podsystemami nie jest tak nasilony i dlatego w kontakcie intymnym jednostki radzą sobie nieznacznie lepiej (od chaotycznych). Z drugiej strony, ponieważ odrzucenie emocjonalne jest mniej nasilone, u młodzieży wychowywanej w omawianych systemach nie rodzi się motywacja do kompensacyjnego poszukiwania innych grup, stąd mniejsze możliwości treningu asertywności i ekspozycji w alternatywnych grupach.

Pamiętając, że nieprawidłowe wewnętrzne granice stwierdzone w badaniach nie oznaczają dysfunkcjonalności, lecz preferowany styl transakcji w rodzinie (Minuchin, 1974), należy stwierdzić, że nie mamy też do czynienia z zaburzeniami na poziomie klinicznym, a jedynie możliwymi trudnościami (Fishman, Meyers, 2000). Ponadto sama percepcja granic przez młodzież jest uwarunkowana jej zachowaniami wynikającymi z posiadanych kompetencji; jednostki o niższych umiejętnościach spostrzegają usztywnienie granic, które współtworzą w rodzinie, zaś młodzież o wyższych kompetencjach ocenia granice jako bardziej przepuszczalne.

BIBLIOGRAFIA

- Argyle M. (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
Argyle M. (1998), *Zdolności społeczne [w:] S. Moscovici (red.), Psychologia społeczna w relacji ja–inni*, 77–104. Warszawa: WSiP.

Na koniec warto zwrócić uwagę na samą specyfikę badań dotyczących wewnętrznych granic rodzinnych, rzadko podejmowanych w polskiej tradycji badawczej, gdzie popularne jest ujmowanie relacji rodzic–dziecko w kategoriach rodzicielskich postaw czy stylu (Plopa, 2005). Badania postaw pozwalają głównie na charakterystykę jednokierunkowych oddziaływań rodziców na dzieci oraz przyjmowanych przez nich strategii wychowywania i kontrolowania. Pomijają zaś wpływ innych relacji, przez co nie realizują podstawowego założenia teorii systemowych o całościowości rodziny, w świetle którego zachowanie osoby pozostaje w ścisłym związku z relacjami pomiędzy wszystkimi członkami, nawet tymi, w których jednostka bezpośrednio nie uczestniczy (Braun-Gałkowska, 1992).

Kategorie wewnętrznych granic i wynikające stąd typy rodzin dostarczają opisu zachowań wszystkich członków rodziny, którzy wspólnie tworzą określone granice. Podejście to pozwala na badanie sposobu organizacji rodziny, funkcjonowania istniejących w niej podsystemów, ze szczególnym uwzględnieniem podsystemu małżeńskiego, dynamiki życia rodzinnego czy mechanizmu odchodzenia dzieci z domu (Ryś, 2004). Uwzględnia się w nim całościowość oraz cyrkularność oddziaływań pomiędzy podsystemami. Ponadto zaproponowane przez S. Minuchina kontinuum granic dostarcza bazy do opisu bliskości i dystansu w relacjach rodzinnych (Johnson, Waldo, 1998), a tym samym mieści się w nurcie poszukiwań podstawowych wymiarów systemów rodzinnych, takich jak na przykład spójność, elastyczność, komunikacja (Margasiński, 2006), opisujących globalne funkcjonowanie rodziny. Chodzi o scharakteryzowanie tych właściwości, których nie posiadają poszczególne jednostki czy relacje, lecz rodzina jako nowa całość (Braun-Gałkowska, 1992).

- Bardziejewska M. (2005), Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 345–377. Gdańsk: GWP.
- Birch A., Malim T. (1997), *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Borecka-Biernat D. (2003), Kwestionariusz radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. *Przegląd Psychologiczny*, 46 (1), 9–36.
- Braun-Galkowska M. (1992), *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*. Lublin: TW KUL.
- Bryant C.E., Elder G.H. (2002), Parental Behavior and the Quality of Adolescent Friendships: A Social-contextual Perspective. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 676–689.
- de Barbaro M. (1999), Struktura rodziny [w:] B. de Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, 45–55. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Feldman S.S., Gehring T.M. (1988), Changing Perceptions of Family Cohesion and Power across Adolescence. *Child Development*, 59, 1034–1045.
- Fishman E.A., Meyers S.A. (2000), Marital Satisfaction and Child Adjustment: Direct and Mediated Pathways. *Contemporary Family Therapy*, 22 (4), 437–452.
- Field D. (1996), *Osobowości rodzinne*. Warszawa: Logos.
- Goldenberg H., Goldenberg I. (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gottman J.M., Katz L.F. (1989), Effect of Marital Discord on Young Children's Peer Interaction and Health. *Development Psychology*, 25, 373–381.
- Johnson P., Waldo M. (1998), Integrating Minuchin's Boundary Continuum and Bowen's Differentiation Scale: A Curvilinear Representation. *Contemporary Family Therapy*, 20 (3), 403–413.
- Kaleta K. (2010), *Struktura rodziny a społeczne funkcjonowanie dorastających dzieci*. Kielce: Wyd. UJK.
- Łapiński B. (1988), Rola rodziny w osiągnięciu autonomii przez dziecko w okresie dorastania. *Psychologia Wychowawcza*, 31 (5), 499–507.
- Margasiński A. (2006), Rodzina w Modelu Kołowym i FACES IV Davida H. Solona. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 69–87.
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Minuchin S. (1974), *Families and Family Therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Namysłowska I. (2000), *Terapia rodzin*. Warszawa: IPiN.
- Plopa M. (2005), *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Elbląg: Wydawnictwo Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Radochoński M. (1980), Koncepcja terapii rodzinnej Salvadora Minuchina. *Problemy Rodziny*, 5, 33–40.
- Radochoński M. (1987), Rodzina jako system psychospołeczny. *Problemy Rodziny*, 5, 13–21.
- Rogala-Obłękowska J. (1999), Systemowa interpretacja mechanizmów funkcjonowania rodzin narkomanów. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 23–35.
- Ryś M. (2004), *Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa: CM PPP.
- Scholte R.H.J., van Lieshout C.F.M., van Aken M.A.G. (2001), Perceived Relational Support in Adolescence: Dimensions, Configurations and Adolescent Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), 71–94.
- Sęk H. (1980), *Orientacja w sytuacjach społecznych. Studium teoretyczno-kliniczne*. Poznań: UAM.
- Sęk H. (1988), Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne. *Przegląd Psychologiczny*, 31 (3), 787–808.
- Shapiro L.E. (1997), *Jak wychować dziecko o wysokim EQ?*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Simon F., Stierlin H. (1998), *Słownik terapii rodzin*. Gdańsk: GWP.
- Tryjarska B. (1998), Terapia rodzinna [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, 245–293. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa M. (1979), Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych. *Oświata i Wychowanie*, 6, 210–216.
- Wycisk J., Ziółkowska B. (2010), *Młodzież przeciwko sobie*. Warszawa: Difin.

- Ziółkowska B. (2005), Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? [w]: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, 379–422. Gdańsk: GWP.
- Zsolnai A. (2002), Relationship Between Children's Social Competence, Learning Motivation and School Achievement. *Educational Psychology*, 22 (3), 317–329.

Cechy osobowości a decyzje adolescentów dotyczące planów edukacyjnych i zawodowych

KATARZYNA MARKIEWICZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

BOŻYDAR L.J. KACZMAREK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Szczeciński, Szczecin
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

MAŁGORZATA KOSTKA-SZYMAŃSKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Lublin

STRESZCZENIE

Jednym z ważniejszych zadań rozwojowych okresu późnej adolescencji jest konieczność podejmowania względnie niezależnych decyzji, dotyczących planowania własnej przyszłości (Kanfer, Wanberg, Kantrowitz, 2001). Liczne badania pokazują, że realizacja tego zadania może nastęrczać wielu problemów (Super, 1963; Super, Savickas, Super 1996; Webber, 1990; Borgen, Amundson, 2010). Celem podjętych badań było zdefiniowanie mechanizmów decyzyjnych związanych z planowaniem kariery zawodowej przez adolescentów oraz ustalenie ich związku z cechami osobowości. W badaniach uczestniczyło 116 uczniów klas maturalnych. Posłużono się inwentarzem osobowości NEO-FFI (Neo-Five Factor Inventory) oraz ankietą własnego autorstwa. Analiza uzyskanych wyników wskazuje na istnienie związku między wyborami dotyczącymi dalszego kształcenia a cechami osobowości mierzonymi inwentarzem NEO-FFI. Istotny wpływ miały: neurotyczność, ekstrawersja, ugodowość i sumienność.

Słowa kluczowe: adolescencja, decyzje zawodowe, cechy osobowości, przemiany gospodarcze

WPROWADZENIE

Okres późnej adolescencji (wiek młodzieńczy) jest ostatnim etapem na drodze do dorosłości. Jest to czas intensywnych, wzajemnie powiązanych i zróżnicowanych przemian biologicznych, psychologicznych i społecznych. Jednym z ważniejszych zadań rozwojowych tego okresu jest osiągnięcie zdolności do samodzielnego kształtowania własnego życia. Wiąże się to z koniecznością podejmowania pierwszych, względnie niezależnych, decyzji dotyczących własnej przyszłości (Kanfer i in., 2001; Obuchowska, 1982, 1996). Wśród czynników kształtujących młodzieńcze decyzje związane z planowaniem kariery zawodowej najczęściej wymieniane są:

- 1) poglądy innych osób, uznawanych przez młodzież za autorytety, oraz opinie wyrażane przez rówieśników (Keating, 1990; Sobańska, 1965; Tyszkowa, 1977),

- 2) zdolność do wyznaczania odległych celów oraz podporządkowania im zorganizowanej i planowej aktywności (Wright, Carr, 1995),
- 3) zdobywanie pierwszych doświadczeń zawodowych przy wykonywaniu prac sezonowych lub dorywczych (Bachman, Schulenberg, 1993; Lucas i Lammont, 1998).

Ostatni z wymienionych czynników umożliwia młodym ludziom zdobywanie orientacji o warunkach panujących na rynku pracy (Jawłowska, Gotowski, 1977; Galas, 2003). Czas, w jakim żyjemy, będąc uczestnikami wydarzeń społecznych („czas społeczny”, Gurycka, 1991), powinien być uwzględniany przez młodzież jako punkt odniesienia do rozumienia, wartościowania świata oraz podejmowania decyzji. Jednak jak pokazują badania (Paszowska-Rogacz, 2003; Amundson i in., 2010) – co zostanie omówione w dalszej części artykułu – nie zawsze tak się dzieje.

Wymienione wyżej czynniki nie są jedyne mające wpływ na tworzenie przez adolescentów planów dotyczących kariery. Z pewnością młodzi ludzie uwzględniają również własne możliwości i predyspozycje (Czerwińska-Jasiewicz, 1997, 2005; Liberska, 2004). Z badań nad percepcją sukcesu (Brown, 2002; Lounsbury i in., 2003) wynika, że do grupy istotnych jego determinantów wskazywanych przez młodzież należą właśnie cechy osobowości, a także zdolności, umiejętności i wartości. Pojawia się zatem pytanie: **czy cechy osobowości mają również wpływ na procesy decyzyjne adolescentów dotyczące planowania kariery zawodowej?**

Planowanie kariery zawodowej w ujęciu psychologicznym

Planowanie kariery zawodowej jest trudnym wyzwaniem dla młodzieży. Wiąże się z koniecznością podejmowania wielu decyzji, takich jak wybór przedmiotów maturalnych, wybór kierunku dalszego kształcenia, orientacja dotycząca warunków lokalnego i globalnego rynku pracy. Konieczność podejmowania odpowiedzialnych decyzji splota się z przemianami fizjologicznymi i hormonalnymi, które

są przyczyną labilności emocjonalnej. Dlatego ukierunkowanie działań na cel może się wiązać z tak zwanym słomianym zapałem, powodując zmiany decyzji. Jednak, zwłaszcza w późnej adolescencji, następuje stopniowa stabilizacja osobowości (McCrae i in., 2002), co sprzyja rozpoznawaniu siebie i własnych możliwości, a tym samym planowaniu kariery i rozwoju zawodowego.

W klasycznej już koncepcji Donalda E. Supera (1957, 1963) podkreśla się, że ważne dla starszych nastolatków i młodych dorosłych poszukiwania możliwości i ról zawodowych łączą się z dążeniem do niezależności, oraz – co nie mniej istotne – z realizacją potrzeb związanych z rozwojem osobistym i karierą (Super, 1990; Super, Savickas i Super, 1996). W okresie eksploracji, przypadającym na wiek 15–24 lat, młody człowiek realizuje zadania rozwojowe ukierunkowane na wstępne planowanie rozwoju zawodowego (14–18 lat) oraz określanie celu zawodowego (18–21 lat). Poszukiwanie przyszłego zawodu następuje poprzez rozwijanie zainteresowań, uczestnictwo w kursach, działalność wolontariacką. Dzięki zdobywanym doświadczeniom gromadzone są odpowiednie informacje umożliwiające młodzieży dokonywanie wstępnych wyborów związanych z perspektywą pracy, a powiązanych właśnie z posiadanymi doświadczeniami.

Ukierunkowanie własnej aktywności na poszukiwanie oraz zmianę form relacji z innymi podkreśla również Daniel J. Levinson (1978, 1990). Przełom adolescencji i wczesnej dorosłości jest momentem sprzyjającym doświadczeniu sukcesów i wielu psychicznych satysfakcji, ale też okresem licznych konfliktów i stresów. Wchodząc w dorosłość, człowiek dokonuje wyborów decydujących o kształcie dalszego życia. Musi się nauczyć równoważenia oczekiwań i nacisków grupy społecznej (na przykład rodziny) z własnymi dążeniami. Analizując poszczególne sezony życia („pory życia”), D.J. Levinson podkreśla cykliczny charakter następujących przemian rozwojowych. Autor ten wyodrębnił w przebiegu rozwoju okresy stabilne oraz przejściowe. Okresy przejściowe wiążą się z oceną dotychczasowych osiągnięć oraz potrzebą zadania sobie pytań o sens ży-

cia. Dokonana refleksja sprzyja przemianom ról społecznych, które jednostka realizuje. D.J. Levinson (1978), prezentując systemowe podejście do problematyki rozwoju, wskazuje, iż na podejmowane przez młodzież decyzje wpływają zarówno indywidualne możliwości i osobiste doświadczenia, jak i czynniki ekonomiczne i społeczno-kulturowe.

Z kolei Erik H. Erikson (1968), a także Robert Kail i John Cavanaugh (2000) wskazują na następstwa braku pozytywnych wzmocnień społecznych w planowaniu przez młodzież kariery zawodowej. Jeśli młody człowiek nie uzyskuje dla swych dążeń poparcia ze strony rodziny, jak również otoczenia społecznego (opinie nauczycieli), oraz gdy eksplozja informatyczna wzmaga poczucie zmienności i niepewności – w takich warunkach proces scalania struktury tożsamości może ulec poważnym zakłóceniom. Prowadzi to do pomieszenia ról, braku umiejętności wyznaczania sobie celów i planów, tworzenia nierealistycznych marzeń. Jednocześnie cele rzeczywiste i możliwe do osiągnięcia wydają się mało atrakcyjne. Tego typu doświadczenia prowadzą do kształtowania się postaw pasywnych, typowych dla wyuczonej bezradności (Overmeier, Seligmann, 1967). Norman Amundson, William Borgen i Elizabeth Tench (1995) zauważyli, że tempo i eskalacja zmian zachodzących na rynkach pracy mogą stanowić zagrożenie dla krystalizowania się kariery zawodowej nastolatków, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów. Pojawiające się problemy mogą powodować poczucie braku możliwości sprawowania kontroli osobistej nad przebiegiem owych przemian, a tym samym skutkować brakiem możliwości zaspokajania potrzeb osobistych i zawodowych.

Charakterystyczna dla adolescencji jest skłonność do zawyżania szans zajęcia zdarzeń pozytywnych i zaniżania szans zajęcia zdarzeń niepożądanych (raczej „Zmienię pracę na lepszą” niż „Mogę zostać zwolniony i pozostawać bez pracy”). Jest to skutek myślenia życzeniowego, ściśle powiązanego z siłą potrzeb konsumpcyjnych typowych dla tego okresu życia (Tyska, 1997). Stefan Szuman (Szuman, Pieter, Weryński, 1933) określa takie postawy jako idealizm antycypacyjny, czyli oczekiwanie

dobra, wytwarzanie przez młodych ludzi idealnego modelu rzeczywistości. Ta optymistyczna refleksja, a także poszukiwanie odpowiedzi na nurtujące pytania, krytycyzm, odrzucanie obowiązujących reguł i dążenie do samodzielnego rozwiązywania problemów to wynik przejścia do stadium operacji formalnych, typowych dla omawianego okresu rozwojowego (Piaget, 1966).

Istotnym elementem związanym z planowaniem kariery zawodowej jest również szacowanie skutków podejmowanych działań w czasie. Prowadzone badania wskazują na skłonność młodzieży do podejmowania ryzyka, zwłaszcza gdy wiąże się ono z natychmiastowymi, a przynajmniej nieodległymi czasowo konsekwencjami. W wypadku planowania kariery zawodowej jest to ocena z perspektywy uzyskania korzyści finansowych (Plassman, O’Doherty, Rangel, 2007). Dlatego młodzież często deklaruje chęć zmiany pracy, a w jej poszukiwaniu przeszkodą nie są odległość czy uciążliwość. Stąd częste deklaracje, a nieraz i decyzje o emigracji zarobkowej na określony czas (na przykład zarobkowanie wakacyjne). Perspektywa skutków odległych bywa ignorowana, chociaż zdolność do wyznaczania odległych celów oraz zorganizowana i planowana aktywność to cechy charakterystyczne dla analizowanego okresu życia. Podkreśla to Irena Obuchowska (1996, 2000), zwracając uwagę na charakterystyczne dla okresu młodzieńczego krótkotrwałe ukierunkowanie na cel. Często zatem czynnikiem warunkującym podejmowanie decyzji jest „osobisty interes” i postawa „już chcę posiadać” (Plassman, O’Doherty, Rangel, 2007).

Poczucie korzyści osobistej jest z kolei warunkowane między innymi poziomem wykształcenia (Judd, Krosnick, 1982; Lipset, 1995). Osoby z wyższym wykształceniem mają skłonność do zachowań „prorynkowych”, są aktywniejsze, nastawione zadaniowo. Im niższe wykształcenie, tym wyraźniej ujawnia się postawa roszczeniowa (na przykład państwo powinno zapewnić obywatelowi stałą i godziwie płatną posadę). Niski poziom wykształcenia sprzyja oczekiwaniom kontroli zewnętrznej, czyli kontroli państwa nad rynkiem pracy,

placami, produkcją i zbytem. Osoby z niskim wykształceniem są nastawione na poszukiwanie źródeł bezpieczeństwa. Im wyższe wykształcenie, tym większa aprobatą dla przemian gospodarczych czy ekonomicznych. Prawdopodobnie wynika to z faktu umiejętności przewidywania, iż zmiany systemowe mogą stanowić zapowiedź korzyści, nowej szansy (Wright, Carr, 1995; Tyska, 1997). I. Obuchowska (1996, 2000) wskazuje, iż okres dorastania można ogólnie scharakteryzować jako czas burzliwej aktywności, chaotycznych poszukiwań i wzniosłych, często nierealnych pragnień. Charakterystyczna dla tego okresu ambiwalencja może dotyczyć naprzemienności myślenia i planów perspektywicznych oraz dążenia do natychmiastowych gratyfikacji podejmowanych działań. Stąd w zachowaniach adolescentów może się pojawiać bardzo ambicjonalne planowanie dotyczące własnej przyszłości, ale jednocześnie brak działań, które mogłyby prowadzić do realizacji tych pomysłów.

William Borgen i Bryan Hiebert (2006), a także N. Amundson i współpracownicy (1995) zauważają, iż w ostatnich latach można zaobserwować zjawisko wydłużania okresu edukacyjnego (Czerka, 2007). Badacze sugerują, iż nie jest to skutek wzrostu dążeń ambicjonalnych młodzieży i na ogół nie prowadzi też do lepszego przygotowania adolescentów do wejścia na rynek pracy. Często natomiast bywa konsekwencją niewłaściwych wyborów i konieczności zmiany podjętych już decyzji. Kończąc edukację na poziomie szkoły średniej, młodzi ludzie wyrażali na ogół optymizm dotyczący własnych planów zawodowych (Amundson i in., 1995; Borgen, Amundson, 2010). Po upływie odpowiednio dziewięciu i osiemnastu miesięcy od ukończenia szkoły średniej około połowa badanych, zarówno tych, którzy podjęli pracę zawodową, jak i tych, którzy kontynuowali naukę na studiach, skarżyła się jednak na zniechęcenie i depresję. Poziom lęku był skorelowany z zakresem postrzegania problemów, takich jak brak pieniędzy oraz brak wsparcia ze strony rodziny i przyjaciół. Respondenci pytani o określenie czynników pomocnych w adaptacji do nowych warunków samodzielnego życia wskazywali wsparcie rodziny, zarobkowanie

oraz sukcesy edukacyjne i osobiste. Wśród czynników utrudniających adaptację najczęściej wymieniano: błąd planowania kariery, problemy w kształtowaniu nowych więzi społecznych opartych na relacjach zawodowych oraz brak ofert kształcenia policealnego dostosowanych profilowo do potrzeb rynku pracy, a także perspektywę bezrobocia (Amundson i in., 1995). Nie mając odpowiedniego zaplecza adaptacyjnego, młodzi ludzie samodzielnie podejmują decyzje, opierając się nie na rzeczywistych analizach rynku pracy, ale na intuicji lub nie zawsze trafnych (ambicjonalnych) sugestiach dorosłych. W konsekwencji okazuje się, że na początku kształtowania własnej kariery doświadczają porażek. Brak sukcesów w jednej sferze wpływa zaś zasadniczo i negatywnie na inne obszary. Na przykład niemożność znalezienia właściwego dla siebie kierunku kształcenia może radykalnie zmienić zdolność samodzielnego, niezależnego od wpływu dorosłych, poruszania się na rynku pracy.

Przedstawione analizy teoretyczne skłaniają do podjęcia badań nad wyborami związanymi z planowaniem kariery zawodowej dokonywanymi przez polską młodzież. Interesujące staje się określenie czynników decyzyjnych, a także ustalenie ich związku z cechami osobowości.

PROBLEM I HIPOTEZY BADAWCZE

Prezentowane badania stanowią kontynuację projektu *Mechanizmy decyzyjne ludzi młodych przy wyborze kierunków kształcenia*, realizowanego we współpracy UMCS (Zakład Psychologii Rozwoju i Neurolingwistyki, Zakład Bankowości) i Wojewódzkiego Urzędu Pracy (WUP) w Lublinie w latach 2008–2009. Inspiracją były zarówno eksploracje naukowe, jak i wynikające z pierwszego etapu badań praktyczne doświadczenia oraz ocena skutków przemian zachodzących na polskim rynku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki rynku regionalnego.

Lublin jest jednym z największych ośrodków miejskich ściany wschodniej. Działa tu pięć uniwersytetów oraz dwie duże uczelnie niepubliczne, a w regionie – również liczne filie szkół wyższych. Daje to młodym ludziom

gwarancję kontynuowania nauki. Jednak, jak się wydaje, działania edukacyjne nie są zsynchronizowane z możliwościami absorbowania tego potencjału przez rynek pracy. Mimo systematycznego poszerzania ofert edukacyjnych obserwuje się brak dostatecznego dostosowania szkolnictwa do potrzeb lokalnego rynku pracy. Wśród najliczniej oferowanych specjalności dominują te, które są uznawane za generujące bezrobocie, jak: zarządzanie i marketing, ekonomia, pedagogika, administracja, politologia i nauki społeczne czy wychowanie fizyczne (WUP, 2008). Wobec takiej sytuacji wyzwaniem staje się usamodzielnianie młodzieży w aktywnym poznawaniu rynku pracy, szacowaniu jego potencjalnych potrzeb i możliwości oraz dostosowywaniu do tego własnych decyzji edukacyjnych i zawodowych.

Celem podjętych badań było rozpoznanie mechanizmów decyzyjnych związanych z planowaniem kariery zawodowej przez młodzież kończącą pewien cykl edukacyjny i rozpoczynającą kolejny etap (dorosłego już) życia oraz ustalenie ich związku z cechami osobowości. Zrealizowanie tego zadania zapewniała analiza mechanizmów decyzyjnych młodych ludzi przy wyborze kierunków kształcenia policealnego oraz ocena planów związanych z przyszłą karierą zawodową. Przyjęte zmienne niezależne to wiek badanych (adolescencja jako okres rozwojowy) oraz cechy osobowości mierzone za pomocą inwentarza NEO-FFI (NEO-Five Factor Inventory). Jako zmienną zależną przyjęto wybrane wskaźniki decyzji dotyczących planowania własnej kariery edukacyjnej i zawodowej (na przykład czynniki skłaniające respondenta do decyzji o kontynuacji oraz wyboru kierunku dalszego kształcenia, czynniki wpływające na wybór zawodu, czynniki spełniające warunek tak zwanej idealnej pracy).

Postawiono następujące problemy i hipotezy badawcze:

Problem główny:

Czy istnieje związek między cechami osobowości a decyzjami związanymi z planowaniem własnej kariery edukacyjnej i zawodowej przez adolescentów?

Problemy szczegółowe:

1. Czy istnieje związek między cechami osobowości a podejmowanymi przez młodzież klas maturalnych decyzjami dotyczącymi wyboru dalszego kierunku kształcenia?
2. Czy istnieje związek między cechami osobowości a podejmowanymi przez młodzież klas maturalnych decyzjami dotyczącymi wyboru przyszłej pracy?

W związku z powyższym postawiono następujące hipotezy:

1. Istnieje związek między cechami osobowości a podejmowanymi przez młodzież klas maturalnych decyzjami dotyczącymi wyboru dalszego kierunku kształcenia. Podejmowaniu decyzji dotyczących dalszego kierunku kształcenia sprzyja wysoki poziom sumienności i ekstrawersji.
2. Istnieje związek między cechami osobowości a podejmowanymi przez młodzież klas maturalnych decyzjami dotyczącymi wyboru przyszłej pracy. Podejmowaniu decyzji związanych z wyborem przyszłego zawodu sprzyjają takie cechy osobowości, jak ekstrawersja oraz otwartość na doświadczenie.

Powyższe założenia sformułowano na podstawie istniejących badań (Lounsbury i in., 2003, 2005; Hirschi, 2008) oraz obserwacji własnych. Należy przy tym podkreślić, iż wobec przemian gospodarczych, ekonomicznych, społecznych, a także rewolucji informatycznej, z jakimi mamy do czynienia w ostatnich latach, zasadne staje się wznawianie badań, które uwzględniają zarówno osobowościowe determinanty podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych, jak i czynniki zewnętrzne będące następstwem przemian społeczno-gospodarczych współczesnego świata.

METODA I PROCEDURA BADAŃ

Badania objęły 150 uczniów szkół ogólnokształcących z Lublina i okolic. Ostatecznej analizie poddano wyniki uzyskane od 116 osób. Pozostałe odrzucono ze względu na formalne błędy popełniane przez respondentów przy

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy ze względu na miejsce zamieszkania

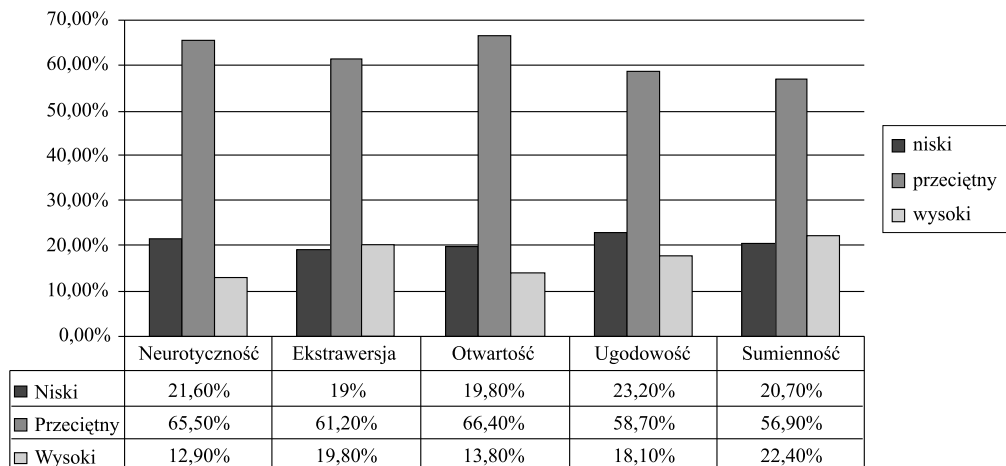
Miejsce zamieszkania	Liczba	Procent
Duże miasto (powyżej 200 tys.)	61	52,6
Średnie miasto (50–200 tys.)	10	8,6
Małe miasto (do 50 tys.)	12	10,3
Wieś	33	28,4
Ogółem	116	100

wypełnianiu inwentarza NEO-FFI lub ankiety. W badaniu uczestniczyło 80 dziewcząt (69%) i 36 chłopców (31%). Wszyscy badani byli uczniami klas maturalnych liceów ogólnokształcących. Charakterystyka grupy ze względu na miejsce zamieszkania została zaprezentowana w tabeli 1.

Badanie przeprowadzono w styczniu i lutym 2010 roku. Zastosowano inwentarz osobowości NEO-FFI (autorstwo: P.T. Costa, R.R. McCrae, w polskiej adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka, Słowińskiej, 1998) oraz ankietę własnego autorstwa, składającą się z 19 pytań dotyczących aspektów związanych z planowaniem kariery i decyzjami zawodowymi. Wyniki uzyskiwane za pomocą NEO-FFI pozwalają na pełny opis osobowości badanego i ostrożne (ze względu na niewysoką rzetelność niektórych skal) prognozowanie jego możliwości adaptacyjnych do środowiska szkolnego lub

zawodowego (Zawadzki i in., 1998). Ze względu na powszechną dostępność i popularność narzędzia w badaniach psychologicznych jego szczegółowy opis zostanie pominięty. Charakterystyka badanej grupy ze względu na wyniki uzyskane w inwentarzu osobowości NEO-FFI została zaprezentowana na wykresie 1.

Związki zmiennych jakościowych oceniano na podstawie częstości występowania poszczególnych kategorii w tabelach kontyngencji i porównania ich za pomocą testu niezależności χ^2 (χ^2). Dla wszystkich analiz za maksymalne dopuszczalne prawdopodobieństwo popełnienia błędu przyjęto wartość $\alpha = 0,05$. Obliczono dokładne prawdopodobieństwa testowe p dla zastosowanych statystyk. Jako miarę siły związku przyjęto współczynnik lambda Kołmogorowa (λ). Analizy statystyczne wykonano z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS 17.0 PL.

**Wykres 1.** Charakterystyka próby ze względu na wyniki NEO-FFI

WYNIKI BADAŃ

Jedną z najważniejszych decyzji, wobec których stoją uczniowie ostatnich klas liceum ogólnokształcącego, jest dokonanie wyboru dotyczącego dalszych planów edukacyjnych lub zawodowych. Z przeprowadzonych badań wynika, iż ponad 41% respondentów deklaruje chęć kontynuowania nauki, ale decyzja odnośnie do wyboru kierunku studiów nie została jeszcze podjęta. Okazuje się, iż na trzy miesiące

przed egzaminem dojrzałości zaledwie 37,9% uczniów klas maturalnych dokonało wyboru dotyczącego dalszego kształcenia, zaś całkowity brak decyzji ujawniło 17% badanych (tabela 3). Osoby, które decydują się na studia zawodowe (licencjackie), stanowią niespełna 8% badanej populacji. Zaś tych, którzy zdecydowali się na studia na dwóch kierunkach równoległe, było 4%. Niespełna 2% respondentów podjęło decyzję o rozpoczęciu pracy zawodowej. Szczegółowe wyniki zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Plany edukacyjne i zawodowe respondentów

Plany edukacyjne i zawodowe	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
	1	0,9	0,9	0,9
Rozpocząć pracę zawodową	2	1,7	1,7	2,6
Kontynuować naukę na wybranych studiach licencjackich	9	7,8	7,8	10,3
Rozpocząć studia i masz już sprecyzowane plany dotyczące ich kierunku	45	38,8	38,8	49,1
Rozpocząć studia wieczorowe i jednocześnie pracować	2	1,7	1,7	50,9
Podjąć studia na dwóch kierunkach równoległe	5	4,3	4,3	55,2
Rozpocząć studia, ale jeszcze nie wiesz, na jakim kierunku	48	41,4	41,4	96,6
Wyjechać za granicę i tam spróbować szczęścia w pracy	1	0,9	0,9	97,4
Sam jeszcze nie wiesz, co będzie po maturze	3	2,6	2,6	100,0
Ogółem	116	100,0	100,0	

Tabela 3. Wyniki dotyczące wyboru dalszego kształcenia

Wybór kształcenia	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Tak	44	37,9	37,9	37,9
Raczej tak	52	44,8	44,8	82,8
Raczej nie	14	12,1	12,1	94,8
Nie	6	5,2	5,2	100,0
Ogółem	116	100,0	100,0	

Tabela 4. Cechy osobowości a wybory dotyczące dalszego kształcenia

Cechy osobowości	Wartości współczynnika χ^2			Wartości współczynnika λ		
	Wartość	Df	Istotność asymptotyczna	Wartość	Asymptotyczny błąd standardowy	Istotność przybliżona
Ekstrawersja	28,165	27	0,402	0,021	0,054	0,695
Neurotyczność	20,289	27	0,818	0,054	0,055	0,334
Otwartość	25,880	27	0,525	0,033	0,047	0,490
Ugodowość	20,824	27	0,794	0,042	0,025	0,099
Sumienność	29,405	27	0,342	0,042	0,044	0,344

Analiza uzyskanych danych wskazuje na istnienie związku między wyborami dotyczącymi dalszego kształcenia a cechami osobowości mierzonymi inwentarzem NEO-FFI. Wpływ czynnika osobowościowego na decyzje edukacyjne okazał się istotny w odniesieniu do wszystkich czynników, ale był też znacznie zróżnicowany (tabela 4). Nie potwierdziły się założenia dotyczące związku między takimi cechami, jak sumienność i ekstrawersja a podejmowaniem decyzji dotyczących dalszego kształcenia. Najbardziej sprzyjający podejmowaniu takich decyzji okazał się przeciętny poziom neurotyzmu oraz ugodowości. Związek z czynnikiem ekstrawersji i sumienności okazał się natomiast istotny, ale słaby. Może to sugerować, iż na decyzje dotyczące kierunku dalszego kształcenia istotny wpływ mają przeciętne (właści-

we) przystosowanie emocjonalne oraz pozytywne nastawienie do innych ludzi.

Wyniki badań ankietowych wskazują ponadto, iż opinie rodziców przy tworzeniu planów edukacyjnych uwzględnia 10,3% badanych. Opinie znajomych, którzy już studiują, były ważne dla około 12% respondentów, zaś zdanie tych, którzy znajdują się w podobnej decyzyjnej sytuacji (rówieśnicy), uwzględnione zostało przez 8,6% badanych. Prawie 65% respondentów jako przyczynę wyboru kierunku dalszego kształcenia wskazuje zainteresowania i pasję. Należy również podkreślić, iż ponad 62% badanych w swoich wyborach dotyczących edukacji uwzględniło perspektywy znalezienia pracy po studiach (tabela 5). Nie można wykluczyć, że właśnie ugodowość, jako specyficzny rodzaj nastawienia do innych ludzi, ułatwia taką orien-

Tabela 5. Determinanty wyboru studiów

Rodzaje determinant wyboru studiów	Ważne	Nieistotne
Odległość uczelni od miejsca zamieszkania	22,40%	77,60%
Wynik egzaminu maturalnego	45,70%	54,30%
Liczba kandydatów na miejsce	3,40%	96,60%
Sytuacja finansowa	12,90%	87,10%
Zainteresowania, hobby	64,70%	35,30%
Opinie rodziców/opiekunów	10,30%	89,70%
Opinie znajomych, którzy także wybierali wtedy studia	8,60%	91,40%
Opinie znajomych polecających studia, na których sami byli	11,20%	88,80%
Perspektywa znalezienia pracy po studiach	62,90%	37,10%
Konieczność zdobycia wymaganych uprawnień	12,10%	87,90%
Renoma, pozycja uczelni	36,20%	63,80%

Tabela 6. Cechy osobowości a wybory dotyczące perspektyw zawodowych

Cechy osobowości	Wartości współczynnika χ^2			Wartości współczynnika λ		
	Wartość	Df	Istotność asymptotyczna	Wartość	Asymptotyczny błąd standardowy	Istotność przybliżona
Ekstrawersja	32,773	36	0,623	0,033	0,047	0,490
Neurotyczność	29,475	36	0,771	0,032	0,054	0,563
Otwartość	49,459	36	0,067	0,055	0,054	0,295
Ugodowość	34,374	36	0,546	0,095	0,041	0,026
Sumienność	28,655	36	0,803	0,063	0,054	0,254

tację ukierunkowaną na przyszłość. Renoma i pozycja uczelni na rynku okazały się istotne dla ponad 36% respondentów.

Z kolei analiza planów zawodowych młodzieży pokazuje, że jako sprecyzowane określa je 23,3% badanych. Wachlarz zawodów, które młodzież chce w przyszłości realizować, jest szeroki. Są to wybory indywidualne (ksiądz, tłumacz, aktor, grafik, historyk, menedżer i inne). Zawody powtarzające się w wyborach to prawnik, psycholog i dziennikarz. O ogólnie zakrojonych planach zawodowych mówi 34,5% respondentów. Na brak sprecyzowanych planów zawodowych wskazało 10% osób, prawie 26% waha się, a 6% podjęcie studia niekoniecznie związane z przyszłą pracą. Wynika stąd, że 58% badanych wykazuje ogólne ukierunkowanie swojej zawodowej przyszłości, zaś 42% jeszcze nie sprecyzowało swoich planów. Analiza osobowościowych uwarunkowań decyzji zwią-

zanych z planami zawodowymi pokazuje na silny wpływ takich cech, jak sumienność oraz przeciętny poziom neurotyczności i ekstrawersji (tabela 6). Najślabszy związek odnosi się do otwartości jako czynnika modyfikującego plany zawodowe. Trzeba jednak podkreślić, iż młodzież, mówiąc o planach zawodowych, zarysowuje je na ogólnym, a nie na ściśle sprecyzowanym poziomie.

Wśród czynników warunkujących wybór przyszłego zawodu adolescenti wskazywali najczęściej atrakcyjność finansową (69%) i możliwość realizowania kariery rozumianej jako osiąganie kolejnych etapów w pracy zawodowej (Erikson, 1963; Levinson, 1986) (72,4%). Prestiż zawodu okazał się ważny dla 54,3% badanych, zaś dostępność miejsc pracy uwzględniło w swoich wyborach 53,4% osób (tabela 7).

Analiza uzyskanych wyników wskazuje na to, że brak lub słabe skonkretyzowanie planów

Tabela 7. Determinanty wyborów zawodowych

Rodzaje determinant wyboru zawodu	Znaczenie		
	Bardzo duże/duże	Średnie	Bardzo małe/małe
Atrakcyjność finansowa	69%	21,30%	8,60%
Tradycje rodzinne	5,20%	13,80%	80,20%
Presja rodziny i otoczenia	5,20%	13,80%	79,30%
Prestiż zawodu	54,30%	31,10%	13,80%
Możliwość realizowania kariery	72,40%	23,30%	3,50%
Dostępność miejsc pracy	53,40%	29,30%	15,50%
Koneksje i znajomości	15,50%	38,80%	44,80%
Przypadek/szczęście	22,40%	26,30%	30,50%
Trendy światowe	12,10%	29,30%	57,70%

Tabela 8. Ocena szans i perspektyw zawodowych

Rodzaj oceny	Częstość	Procent	Procent ważnych	Procent skumulowany
Bardzo dobre	24	20,7	20,7	20,7
Zadowolające	56	48,3	48,3	69,0
Niepewne	36	31,0	31,0	100,0
Ogółem	116	100,0	100,0	

edukacyjnych i zawodowych nie rzutuje na optymistyczne widzenie własnych szans i perspektyw. Prawie 50% respondentów oceniło je jako zadowolające, a prawie 21% jako bardzo dobre. Zatem około 70% badanych widzi swoją przyszłość zawodową pozytywnie mimo braku jej precyzyjnego określenia (tabela 8).

Dodatkowo oszacowano doświadczenia młodzieży związane z wykonywaniem dorywczych lub sezonowych prac. Okazało się, iż zaledwie 7,8% badanych miało jakiegokolwiek doświadczenia związane z pracą zarobkową. Przy czym około 18% respondentów uczestniczyło w językowych kursach wakacyjnych. Badani wskazywali je jako kursy podnoszące kwalifikacje.

DYSKUSJA NAD WYNIKAMI

Zaprezentowane wyniki potwierdzają wskazywane przez wielu badaczy tendencje występujące w populacji adolescentów. Potwierdziły się między innymi dane o słabej orientacji adolescentów na rynku pracy oraz o przypadkowym charakterze planów edukacyjnych i zawodowych, nastawieniu raczej na poszukiwanie niż realizację określonego celu. Przypomnieć należy tezę I. Obuchowskiej (2000) zakładającą, iż ogólnie okres dorastania można scharakteryzować jako czas burzliwej aktywności. Oznacza to, że młodzi ludzie poszukują swojego życiowego i zawodowego celu. Może to stanowić wyjaśnienie faktu, iż na trzy miesiące przed egzaminem maturalnym aż 41% respondentów nie zdecydowało jeszcze o wyborze przyszłego kierunku studiów.

Z jednej strony, jak pokazują badania W. Borgena i N. Amundsona (1995, 2010), przypadkowość planów może prowadzić do dezorganizacji funkcjonowania i przeżywania sytuacji stresogennych przez ludzi stojących

u progu życia zawodowego. Z drugiej jednak strony uzyskane wyniki mogą wskazywać na odczuwanie przez młodzież ciężaru odpowiedzialności związanej z podejmowaniem decyzji. Warto zatem podjąć kontynuację zaproponowanych badań, zmierzającą do wyjaśnienia zaobserwowanych prawidłowości.

Na podstawie wyników uzyskanych w badaniach własnych N. Amundson i współpracownicy (1995) wskazują na konieczność szerszego spojrzenia na poradnictwo zawodowe, uwzględniającego potrzeby rozwojowe w kontekście przemian gospodarczych i społecznych. Harry Gelatt (1989) podkreśla, iż młodzi ludzie, opuszczając szkołę średnią, mają na ogół wąski plan działania i często brak im alternatyw, które można wykorzystać w razie niepowodzenia pierwotnego planu. Nie są więc przygotowani do radzenia sobie w sytuacjach krytycznych. Elastyczność w rozwoju kariery wymaga zdolności ustalania celu, ale też umiejętności stawiania czoła problemom. Pomocne w takiej sytuacji są strategie myślenia lateralnego oraz ocena możliwości podejmowania decyzji w warunkach niepewności.

Jeśli badani przez nas adolescenty mają problem z ustaleniem kierunku dalszego kształcenia, może to oznaczać, iż ich strategie działań alternatywnych wiążą się ze składaniem aplikacji na kilka kierunków równocześnie. Takie postępowanie jest jednak nieekonomiczne dla rodziców, ale również niekorzystne dla uczelni. Procedury przyjmowania kandydatów przedłużają się bowiem do okresu powakacyjnego, gdy część osób rezygnuje z danego kierunku, wiedząc, że w wyniku dodatkowego naboru mogą podjąć bardziej atrakcyjne dla siebie studia. Składanie dokumentów na kilku uczelniach można jednak interpretować również jako jeden ze sposobów radzenia sobie z trudną sytuacją niepewności wyborów, bowiem w przypadku

gdy młodzi ludzie nie zostaną przyjęci na „upragniony pierwszy” kierunek, a nie złożyli dokumentów nigdzie indziej – tracą rok i często finansowo obciążają rodziców o rok dłużej.

Prezentowane wyniki badań wskazują, iż mimo braku sprecyzowanych wyborów, dotyczących dalszej edukacji, a także braku sprecyzowanych planów odnośnie do przyszłego zawodu, młodzi ludzie wykazują znaczny optymizm w szacowaniu własnej przyszłości zawodowej. Przypomnijmy, iż zaledwie 39% respondentów na trzy miesiące przez maturą ma sprecyzowane plany dotyczących kierunku dalszego kształcenia, ale optymistycznie perspektywę przyszłości widzi 70% badanych. Na optymistyczne postrzeganie własnych perspektyw zwrócili uwagę w swoich pracach między innymi W. Borgen i B. Hiebert (2006), a w literaturze polskiej Grażyna Katra (2009). Jednak, jak zauważają W. Borgen i N. Amundson (2010), jest to sytuacja, która może prowadzić do przedwczesnych rozczarowań.

Analizując związek osobowości z podejmowanymi przez młodych ludzi decyzjami zawodowymi, John Lounsbury i współpracownicy (2003, 2005) wskazują, że wysoki poziom ekstrawersji oraz otwartości łączy się z optymizmem decyzyjnym, a wysokie wyniki w otwartości na doświadczenie są skorelowane z wysokim poziomem stymulacji poznawczej, która z kolei może prowadzić do wyższego poziomu umiejętności społecznych. W naszych badaniach sprzyjające podejmowaniu decyzji edukacyjnych okazały się ugodowość oraz przeciętny poziom neurotyzmu, zaś w przypadku decyzji zawodowych – sumienność oraz przeciętne natężenie neurotyzmu i ekstrawersji. Należy jednak pamiętać, że ani osobowość, ani zdolności decyzyjne nie są w tym burzliwym okresie w pełni ukształtowane i ustabilizowane (Arnett, 1999; Byrnes, 2001; McCrae i in., 2002).

W prowadzonych przez nas badaniach czynnikami najbardziej sprzyjającymi optymistycznemu patrzeniu w przyszłość okazały się, w przypadku planów edukacyjnych, przeciętny poziom neurotyczności oraz ugodowości, zaś w przypadku planów zawodowych, oprócz przeciętnej neurotyczności, także ekstrawersja i sumienność. Zgodnie z założeniami koncepcji

Robert McCrae i Paula Costy (1996), przeciętna neurotyczność sprzyja zrównoważeniu, stabilności samooceny, adaptacji do nowych warunków; ułatwia radzenie sobie ze stresem, zmniejsza podatność na doświadczanie lęku, agresji, depresji, korzystnie wpływając na przekonania, nastawienie i działania w relacjach społecznych. Z kolei przeciętna ugodowość wyraża się realnym zaufaniem oraz asertywną życzliwością w stosunku do innych. Sumienność sprzyja zaś podejmowaniu odpowiedzialnych decyzji, umożliwia w miarę konsekwentne dążenie do celu, rozważę w planowaniu i podejmowaniu nowych zadań.

Zaprezentowane wyniki wskazują zatem, iż badani przez nas adolescenty dysponują potencjałem, który może sprzyjać właściwemu konstruowaniu planów edukacyjnych i zawodowych. Wyrażany przez nich optymizm jest czynnikiem ułatwiającym aktywną eksplorację otoczenia, ocenę panujących warunków i adekwatną ocenę własnych możliwości. Konieczne jest jednak zapewnienie młodym, niedoświadczonym jeszcze ludziom warunków, które sprzyjałyby właściwemu pożytkowaniu posiadanego potencjału rozwojowego. Należy również zwrócić uwagę, że badana przez nas młodzież nie miała na ogół doświadczeń związanych z pracą. Przypomnijmy, iż zaledwie 7,8% deklarowało podejmowanie prac zarobkowych, podczas gdy w Ameryce, Australii czy Europie Zachodniej liczba osób podejmujących taką aktywność stale wzrasta. W Australii odsetek młodzieży podejmującej aktywność zarobkową w roku 1995 wynosił 35%, zaś w roku 2000 – 42% (Australian Bureau of Statistics, 2002). Podobne tendencje odnotowuje się w krajach Europy Zachodniej, gdzie odsetek uczniów podejmujących dorywczą aktywność zarobkową jest szacowany na ponad 50% (Loughlin, Barling, 2001). Badania pokazują, że wczesne doświadczenia związane z pracą umożliwiają młodym ludziom, oprócz oczywistego zdobywania doświadczeń przed wejściem na stałe na rynek pracy (Bachman, Schulenberg, 1993; Lucas, Lammont, 1998), kształtowanie umiejętności interpersonalnych i społecznych (Chaplin, Hannaway, 1996) oraz kształtowanie postaw ekonomicznych, biznesowych i umiejętności

konsumenckich (Curtis, Lewis, 2001). Są to doświadczenia doceniane przez pracodawców na docelowych rynkach pracy (McKechnie, Hobbs, Lindsay, 1999). Tym bardziej niepokojąca jest pasywność młodzieży zaobserwowana w prezentowanych przez nas badaniach. Brak właściwych doświadczeń może bowiem sprzyjać kształtowaniu zachowań patologicznych (zjawisko galerianek, przestępczość wśród młodzieży – Kowalczyk-Jamnicka, 1998; Pospiszyl, 2008). Nasuwa się w tym miejscu uwaga o szczególnej roli rodziców, którzy nie powinni w stosunku do młodzieży przejawiać nadopiekuńczości, lecz wspierać jej wybory, ukierunkowując na samodzielność i odpowiedzialność związaną z podejmowaniem prac sezonowych (Borgen, Amundson, 2010).

Okres dorastania jest, ze względu na przemiany fizyczne, fizjologiczne i psychologiczne, czasem przeżywania silnych stresów. Jak podkreślano wyżej, radzeniu sobie z tą sytuacją sprzyjają zarówno wsparcie ze strony najbliższych, jak i własne doświadczenia związane z planowaniem, działaniami organizacyjnymi

oraz relacjami interpersonalnymi. Wczesne podejmowanie doraźnej aktywności związanej z pracą sprzyja umacnianiu takich doświadczeń i w konsekwencji minimalizuje stresy związane z wchodzeniem we właściwą aktywność zawodową (Borgen, Amundson, 2010; Mortimer i in., 1996).

Przedstawione analizy skłaniają do wniosku, że pomocne w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej młodzieży mogą się okazać programy pomostowe, sprzyjające stopniowemu wchodzeniu na rynek pracy. Ważną rolę odgrywa tu doradztwo ukierunkowane nie tylko na udzielanie pomocy związanej z podejmowaniem stałej pracy i określaniem docelowych preferencji, ale również na aktywizację do podejmowania prac doraźnych. Programy wchodzenia na rynek pracy mogą odgrywać ważną rolę także w łagodzeniu trudności transformacji. Umożliwiają bowiem bieżący dostęp do informacji na temat tendencji rynkowych oraz programów edukacyjnych sprzyjających planowaniu kariery. Uczą również oceny przydatności posiadanych informacji.

BIBLIOGRAFIA

- Amundson N.E., Borgen W.A., Iaquina M., Butterfield L.D., Koert E. (2010), Career Decisions from the Decider's Perspective. *The Career Development Quarterly*, 58(4), 336–351.
- Amundson N.E., Borgen W.A., Tench E. (1995), Personality and Intelligence in Career Education and Vocational Guidance Counseling [w:] D.H. Saklofske, M. Zeidner (ed.). *International Handbook of Personality and Intelligence*, 603–621. New York: Plenum Press.
- Arnett J.J. (1999), Adolescent Storm and Stress, Reconsidered. *American Psychologist*, 54, 317–326.
- Australian Bureau of Statistics (2002), Year Book Australia: Education and Training-behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 543–570.
- Bachman J.G., Schulenberg J. (1993), How Part-time Work Intensity Relates to Drug Use, Problem Behavior, Time Use, and Satisfaction among High School Seniors: Are These Consequences or Merely Correlates? *Developmental Psychology*, 29, 220–235.
- Borgen W.A., Amundson, N.E. (1995), *Models of Adolescent Transition*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services (ERIC/CASS). ERIC Digest. Retrieved 1998, <http://npin.org/library/1998/n00008/n00008.html>, pobrano 10.05.2010.
- Borgen W.A., Amundson N.E. (2010), *Models of Adolescent Transition*, <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/ivpa-guide/appendix/borgen-transition.pdf>, pobrano 10.05.2010.
- Borgen W.A., Hiebert B. (2006), Career Guidance and Counselling for Youth: What Adolescents and Young Adults are Telling Us. *International Journal Advancement of Counselling*, 28 (4), 389–400.
- Brown D. (2002), The Role of Work and Cultural Values in Occupational Choice, Satisfaction, and Success: a Theoretical Statement. *Journal of Counseling and Development*, 80 (1), 48–56.

- Byrnes J.P. (2001), *Minds, Brains, and Education: Understanding the Psychological and Educational Relevance of Neuroscientific Research*. New York: Guilford.
- Chaplin D., Hannaway J. (1996), *High School Employment: Meaningful Connections for At-risk Youth*. Washington: Urban Institute.
- Curtis S., Lewis R. (2001), A Coincidence of Needs? Employers and Full-time Students. *Employee Relations*, 23(1), 38–54.
- Czerka E. (2007), *Rodzinne uwarunkowania odraczania dorosłości u młodych mężczyzn*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1997), *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości – uwarunkowania psychospołeczne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Erikson E. H. (1963), *Youth, Change, and Challenge*. New York: Basic Books.
- Erikson E.H. (1968), *Identity, Youth, and Crisis*. New York: Norton.
- Galas B. (2003), Orientacja społeczna młodzieży w warunkach nowego ładu społecznego [w:] B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec, M. Zielińska, E. Papiór (red.), *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*, 163–173. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Gelatt H.B. (1989), Positive Uncertainty: A New Decision Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252–256.
- Gurycka A. (1991), *Światopogląd młodzieży*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Hirschi A. (2008), Personality Complexes in Adolescence: Traits, Interests, Work Values, and Self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 45 (8), 716–721.
- Jawłowska A., Gotowski B. (1977), *Młodzież w procesie przemian*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Judd Ch. M., Krosnick J.A. (1982), Attitude Centrality, Organisation and Measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 436–447.
- Kail R.V., Cavanaugh J.C. (2000), *Human Development: A Lifespan View*. Belmont: Wadsworth.
- Kanfer R., Wanberg C., Kantrowitz T. (2001), Job Search and Employment: A Personality-motivational Analysis and Review. *Journal of Applied Psychology*, 86, 837–855.
- Katra G. (2009), Rozwój myślenia u osób dorastających a wybrane przejawy aktywności prospektywnej. *Psychologia Rozwojowa* 14, 3, 65–76.
- Keating D.P. (1990), Adolescent Thinking [w:] S.S. Feldman, G.R. Elliott (ed.), *At the Threshold: The Developing Adolescent*, 54–89. Cambridge: Harvard University Press.
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1998), Charakterystyka współczesnej prostytucji [w:] B. Urban (red.), *Problemy współczesnej patologii społecznej*, 177–182. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Levinson D.J. (1978), *The Seasons of a Man's Life*. New York: Ballantine.
- Levinson D.J. (1986), A Conception of Adult Development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13.
- Levinson D.J. (1990), A Theory of Live Structure Development in Adulthood [w:] N.C. Alexander, E.J. Langer (ed.), *Higher Stages of Human Development*, 35–54. New York: Oxford University Press.
- Liberska H. (2004), *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lipset S.M. (1995), *Homo politicus. Społeczne podstawy polityki*. Warszawa: PWN.
- Loughlin C., Barling J. (2001), Young Workers' Work Values, Attitudes, and Behaviours. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 543–570.
- Lounsbury J.W., Sundstrom E., Loveland J.L., Gibson L.W. (2003), Broad Versus Narrow Personality Traits in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14, 65–75.
- Lounsbury J.W., Welsh D.P., Gibson L.W., Sundstrom E. (2005), Broad and Narrow Personality Traits in Relation to Cognitive Ability in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, 1009–1019.
- Lucas R., Lammont N. (1998), Combining Work and Study: An Empirical Study of Full-time Students in School, College and University. *Journal of Education and Work*, 11(1), 41–56.

- McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (1996), Toward a New Generation of Personality Theories: Theoretical Contexts for the Five-factor Model [w:] J.S. Wiggins (ed.), *The Five-factor Model of Personality: Theoretical Perspectives*, 51–87. New York: Guilford.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr., Terraciano A., Parker W.D., Mills C.J., De Fruyt F., Mervielde I. (2002), Personality Trait Development from Age 12 to Age 18: Longitudinal, Cross-sectional, and Cross-cultural Analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1456–1468.
- McKechnie J., Hobbs S., Lindsay S. (1999), The Nature and Extent of Student Employment at the University of Paisley [w:] P. Kelly (ed.), *Working in Two Worlds: Students and Part-time Work*, 28–62. Glasgow: Scottish Low Pay Unit.
- Mortimer J., Finch M., Ryu S., Shanahan M., Call K. (1996), Effects of Work Intensity on Adolescent Mental Health, Achievement, and Behavioral Adjustment. *Child Development*, 67, 1243–1261.
- Obuchowska I. (1982), Psychologiczne aspekty dojrzewania [w:] A. Jaczewski, B. Woynarowska (red.), *Dojrzewanie*, 131–206. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska I. (1996), *Drogi dorastania*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska I. (2000), Adolescencja [w:] J. Trempała, B. Harwas-Napierała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, 163–202. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Overmeier J.B., Seligmann M.E.P. (1967), Effects of Inescapable Shock upon Subsequent Escape and Avoidance Responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28–33.
- Paszowska-Rogacz A. (2003), *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Plassman H., O'Doherty J., Rangel A. (2007), Orbitofrontal Cortex Encodes Willingness to Pay in Everyday Economic Transaction. *The Journal of Neuroscience*, 27, 9984–9988.
- Pospiszyl I. (2008), *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobańska J. (1965), Problemy wzajemnych stosunków między młodzieżą a rodzicami. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 225–245.
- Super D.E. (1957), *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
- Super D.E. (1963), *Career Development: Essays in Vocational Development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Super D.E. (1990), A Life-span, Life-space Approach to Career Development [w:] D. Brown, L. Brooks (ed.), *Career Choice and Development*, 196–261. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super D.E., Savickas M.L., Super C.M. (1996), A Life-span, Life-space Approach to Careers [w:] D. Brown, L. Brooks (red.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*, 121–178. San Francisco: Jossey-Bass.
- Szuman S., Pieter J., Weryński H. (1933), *Psychologia światopoglądu młodzieży*. Lwów – Warszawa: Naukowe Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Tyszka T. (1997), *Psychologia zachowań ekonomicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1977), *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa: WSiP.
- Webber R.A. (1990), *Zasady zarządzania organizacjami*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Wright J.D., Carr R. (1995), *Effects of High School Work Experience a Decade Later: Evidence from the National Longitudinal Survey*. Washington, DC: Employment Policies Institute.
- WUP (2008), *Ranking szkół wyższych według poziomu bezrobocia absolwentów (rok akademicki 2006/2007)*. Lublin: Wojewódzki Urząd Pracy w Lublinie, Wydział Badań i Analiz, s. 3.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998), *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Rola rodziny i rówieśników w procesie kształtowania się skłonności do kupowania kompulsywnego wśród nastolatków

MAŁGORZATA NIESIOBĘDZKA

Instytut Psychologii
Uniwersytet Gdański
Gdańsk

STRESZCZENIE

Od lat 90. można zaobserwować wzrost zainteresowania zachowaniami konsumenckimi dzieci i młodzieży, szczególnie ich wydatkami i wpływem na decyzje konsumenckie podejmowane w rodzinie oraz przebiegiem procesu socjalizacji konsumenckiej. Dorastanie w kulturze konsumpcji i materializmu może prowadzić do rozwijania się dysfunkcyjnych zachowań konsumenckich, na przykład kupowania kompulsywnego. Wynikające z nieodpartej i niekontrolowanej żądzy nabywanie, bez względu na konsekwencje, określa się jako kupowanie kompulsywne. Celem badań własnych było ustalenie, jaki wpływ na skłonność do kupowania kompulsywnego w okresie dorastania ma konstruowany w rodzinie prawidłowy i nieprawidłowy wzór tworzenia oraz korzystania z zasobów finansowych, a także podatność na wpływ rówieśników. Analiza statystyczna wykazała, że na kupowanie kompulsywne istotny wpływ ma podatność na opinie kolegów i koleżanek na temat decyzji konsumenckich jednostki. Uzyskane wyniki potwierdziły także znaczącą rolę nieprawidłowego wzoru tworzenia i korzystania z zasobów finansowych oraz rolę płci.

Słowa kluczowe: socjalizacja konsumencka, kupowanie kompulsywne, dorastanie

WPROWADZENIE

Zachowania konsumenckie to istotny element socjalizacji ekonomicznej obejmującej kwestie

związane z nabywaniem wiedzy ekonomicznej, rozwojem rozumowania ekonomicznego, ze sposobami funkcjonowania w rzeczywistości ekonomicznej (Leiser, Ganin, 1996; Roland-Levy, 1990, 2004). Socjalizacja konsumencka jest definiowana jako proces, dzięki któremu dzieci i młodzież nabywają umiejętności, wiedzę i postawy niezbędne do funkcjonowania na rynku jako konsumenci (Ward, 1974). Analiza tego procesu nabiera szczególnego znaczenia w kontekście zmian cywilizacyjnych prowadzących do dominacji kultury konsumpcji, opartej na hedonizmie, afirmacji życia i pogoni za chwilową przyjemnością. Nowe środki konsumpcji (hipermarkety, tematyczne parki rozrywki) oraz nowoczesne narzędzia płatnicze (karty bankomatowe, kredytowe, raty) nie tylko ułatwiają proces zakupu, ale także pozwalają na nabywanie towarów stale i natychmiast, zachęcając do kupowania w nadmiarze i bez kontroli (Dittmar, 2005; Koran i in., 2006; Lejoyeux i in., 2007; Neuner, Raab, Reisch, 2005). Wynikające z nieodpartej i niekontrolowanej żądzy nabywanie, bez względu na konsekwencje, jest określane jako kupowanie kompulsywne (Faber, O'Guinn, 1989, 1992). Ten rodzaj zachowań konsumenckich należy do grupy zachowań irracjonalnych zamierzonych w przeciwieństwie do kupowania impulsywnego, które ma charakter niezamierzony (Rook, Hoch, 1985). Zakupy impulsywne są podejmowane pod silnym wpływem bodźca, jakim jest produkt, mają charakter nagły i spontaniczny. Z kolei kupowanie kompulsywne to utrwalony sposób redukcji napięcia, w którym liczy się nie tyle produkt, ile sama czynność kupowania (Faber,

O'Guinn, 1989, 1992). Badacze zajmujący się analizą uwarunkowań kupowania kompulsywnego podkreślają rolę czynników społeczno-ekonomicznych bezpośrednio lub pośrednio wpływających na proces socjalizacji konsumenckiej (d'Astous, Maltais, Roberge, 1990; Gwin, Roberts, Martinez, 2004, 2005; Kwak i in., 2002; Kwak, Zinknan, Crask, 2003; Faber, O'Guinn, 1989; Rindfleisch, Burroughs, Denton, 1997; Roberts, 1998; Roberts, Gwin, Martinez, 2004; Roberts, Manolis, Tanner, 2006).

Zdaniem George'a P. Moschisa i Gilberta A. Churchilla Jr (za: Lueg i in., 2006) proces socjalizacji konsumenckiej można analizować z perspektywy pięciu czynników. Pierwszym jest wiek, w którym następuje socjalizacja konsumencka. Drugi to wynikające ze struktury społecznej ograniczenia procesu uczenia się (na przykład płeć, klasa społeczna). Kolejny czynnik wskazuje źródło wpływu – osoby, grupy, organizacje bezpośrednio zaangażowane w proces socjalizacji konsumenckiej. Sposób, w jaki jednostka nabywa określone wartości i zachowania od zaangażowanych w proces socjalizacji podmiotów to czwarta płaszczyzna analizy, czyli proces uczenia się. Ostatni, piąty czynnik dotyczy wartości, postaw, przekonań i zachowań niezbędnych do wypełniania danej roli społecznej. Zgodnie z prezentowanym modelem zachowania konsumenckie to rezultat różnorodnych interakcji między podmiotem a rodzicami, rówieśnikami, szkołą i tak dalej (pośrednicy, źródło wpływu) w określonym środowisku. W ramach tego ujęcia analizowano rolę rodziny (Bao, Fern, Sheng, 2007; Carlson, Grossbart, Walsh, 1990; Lachance, Legault, Bujold, 2000; Lachance, Beaudoin, Robitaille, 2003; Moschis, 1985; Rose, 1999), reklamy telewizyjnej (O'Guinn, Shrum, 1997; Valkenburg, Buijzen, 2005), internetu (Lueg i in., 2006; Sherry, Greenberg, Tokinoya, 1999) oraz różnicowanie kulturowe socjalizacji konsumenckiej (Rose, Boush, Shoham, 2002). W prezentowanym badaniu skupiono się na podmiotach zaangażowanych w proces socjalizacji konsumenckiej – rodzinie oraz rówieśnikach.

Efektywność działań edukacyjnych podejmowanych przez rodziców zależy od wielu czynników. W badaniach własnych analizo-

wano rolę konstruowanych w rodzinie wzorów tworzenia i korzystania z zasobów finansowych opartych na trzech czynnikach: formie otrzymywania pieniędzy przez młodzież, stosowanych przez rodziców sposobach kontroli wydatków oraz zachowaniach rodziców w sytuacji nacisku finansowego. Pieniądze mogą trafiać do rąk dzieci i młodzieży w postaci kieszonkowego, prezentów z okazji świąt, urodzin, nagród za postępy w nauce lub prace wykonywane na rzecz domu, czy drobnych kwot na słodycze. Coraz częściej też ważkim źródłem dochodów nastolatków jest wynagrodzenie za pracę.

Zdaniem badaczy podstawowym narzędziem wykorzystywanym przez rodziców do wzbogacania wiedzy i umiejętności konsumenckich dziecka powinno być kieszonkowe (Lewis, Webley, Furnham, 1995; Roland-Levy, 1990, 2004). Otrzymywanie pieniędzy jako nagrody za dobre oceny czy prace w domu może bowiem prowadzić do kształtowania w jednostce przekonania, że w każdy jej sukces, wysiłek obowiązkowo jest wpisana gratyfikacja materialna. Doskonałą ilustracją roli kieszonkowego jako czynnika kształtującego kompetencje finansowe stanowią wyniki badań eksperymentalnych przeprowadzonych przez Ronę Abramovitch, Jonathana L. Freedmana i Patricję Pliner (1991), w których uczestniczyły dzieci w wieku 6, 8 i 10 lat. Badanym zaoferowano w stworzonym na potrzeby eksperymentu sklepie szereg pozycji o zróżnicowanych cenach (od 50 centów do 5 dolarów) oraz kwotę czterech dolarów w postaci gotówki lub karty kredytowej. Dodatkowo badani mieli możliwość zabrania z sobą niewydatanych, zaoszczędzonych pieniędzy. Uzyskane wyniki pokazały, że dzieci, które otrzymywały kieszonkowe, wydawały zbliżone kwoty na zakupy w symulowanym sklepie niezależnie od formy pieniądza (gotówka: $M = 2,32$ dol.; karta kredytowa: $M = 2,42$ dol.). Z kolei dzieci, które nie otrzymywały kieszonkowego, wydały więcej, gdy płaciły kartą kredytową ($M = 2,82$ dol.), niż wówczas, gdy należności regulowały gotówką ($M = 1,76$ dol.). W drugiej części badania proszono uczestników o wypełnienie testu sprawdzającego znajomość cen popularnych produktów. Wyniki dzieci młodszych, którym

rodzice regularnie wypłacali kieszonkowe, były istotnie wyższe i kształtowały się na poziomie dzieci starszych. Prezentowane badania demonstrują istotną rolę kieszonkowego jako czynnika kształtującego dyscyplinę i umiejętność posługiwania się pieniędzmi.

Edukacyjną rolę kieszonkowego w znaczący sposób może ograniczać zarówno restrykcyjna kontrola wydatków, jak i sposób reakcji na zgłaszany brak gotówki. Jednoczesne przekazywanie dziecku pieniędzy oraz pozbawianie go możliwości samodzielnego nimi dysponowania sprawia, że wielostopniowy proces podejmowania decyzji konsumenckich zostaje zredukowany do ostatniego etapu, czyli oceny już wybranej opcji. Takie podejście jest charakterystyczne dla rodziców o nastawieniu prewencyjnym. Z kolei rodzice nastawieni edukacyjnie są przychylni wczesnemu wprowadzaniu dzieci w świat ekonomii i finansów oraz postrzegają siebie jako głównych promotorów rozwoju w tej dziedzinie funkcjonowania (Furnham, 1993, 2001; Furnham, Kirkcaldy, 2000).

Wprowadzenie kieszonkowego jako elementu edukacji ekonomicznej nie spełni również swojej funkcji, jeżeli rodzice są gotowi do bezwarunkowego uzupełniania stanu posiadania. Według Kena Davisa i Toma Taylora (1979, za: Furnham i Argyle, 1998) wychowawcza funkcja kieszonkowego zanika, jeżeli dziecko otrzymuje pieniądze zawsze wtedy, gdy o nie poprosi. Nauka planowania wydatków jest możliwa tylko wówczas, gdy dziecko doświadcza konsekwencji podjętych decyzji konsumenckich. Uleganie prośbom nie zachęca także do panowania nad swoimi pragnieniami i zachciankami, do zastanawiania się, na ile dane dobro jest rzeczywiście potrzebne i niezbędne.

Podsumowując, w rodzinie mogą się ukształtować dwa odmienne wzory tworzenia i korzystania z zasobów finansowych: prawidłowy i nieprawidłowy. Przekazywanie pieniędzy w postaci kieszonkowego, pozwalanie na samodzielne ich zarabianie oraz akceptacja wyborów konsumenckich dziecka stanowią podstawę wzoru prawidłowego. Z kolei otrzymywanie kieszonkowego w połączeniu z narzucaniem wyborów konsumenckich oraz uleganiem prośbom o dodatkowe pieniądze, jak również

przekazywanie pieniędzy w formie drobnych kwot na przykład na słodycze – wszystkie te elementy decydują o kształtowaniu się wzoru nieprawidłowego. Można oczekiwać odmiennego wpływu każdego z tych wzorów na skłonność do kupowania kompulsywnego: wzór pozytywny powinien zniechęcać do kupowania w nadmiarze i bez kontroli, a negatywny – nasilać tego rodzaju nieracjonalne zachowania konsumenckie.

W okresie dorastania szczególna rola przypada rówieśnikom. W kontekście socjalizacji konsumenckiej badania podejmujące to zagadnienie ogniskują się wokół takich zagadnień, jak kradzieże w sklepie czy konsumpcja szkodliwych produktów pod wpływem kolegów i koleżanek (Cox, Cox, Moschis, 1990). Ten nurt badań odzwierciedla jedną z głównych płaszczyzn analizy wpływu rówieśników – ich oddziaływanie negatywne, w postaci zachowań antyspołecznych, ryzykownych. U podłoża tego typu oddziaływania grupy leży wpływ normatywny i informacyjny. Rówieśnicy z jednej strony mogą stanowić istotne źródło informacji o obowiązujących trendach, markach, a z drugiej – wykluczać ze swojego kręgu osoby nieposiadające określonych produktów. Badania wykazały, że kupowanie w grupie zachęca do pokonywania większej powierzchni sklepowej, nabywania większej liczby towarów i za większe kwoty w porównaniu z kupowaniem w pojedynkę (Mangleburg, Doney, Bristol, 2004; Sommer, Marcia, Garland, 1992). Można zatem oczekiwać, że podatność na wpływ koleżanek i kolegów nasila skłonność do kupowania kompulsywnego.

Celem badań własnych było ustalenie, jaki wpływ na skłonność do kupowania kompulsywnego w okresie dorastania ma konstruowany w rodzinie prawidłowy i nieprawidłowy wzór tworzenia oraz korzystania z zasobów finansowych, a także podatność na wpływ rówieśników.

METODA

Metody i procedura badań

Do pomiaru skłonności do kupowania kompulsywnego wykorzystano zmodyfikowaną

wersję skali Compulsive Buying Measurement Scale (CBMS) autorstwa Gilles Valence i in. (za: d'Astous, Maltais, Roberge, 1990), która w oryginale obejmuje trzy wymiary: tendencję do wydawania pieniędzy, aspekt reaktywny oraz pozakupowe poczucie winy. Narzędzie składa się z 11 pozycji ocenianych na pięciostopniowej skali typu Likerta (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 5 – zdecydowanie się zgadzam). Oto przykłady pozycji z kwestionariusza: 2) Często kupuję coś, co widzę w sklepie, bez zastanowienia, po prostu dlatego, że muszę to mieć; 7) Niektórych rzeczy, które kupuję, nie pokazuję nikomu, ponieważ obawiam się, że inni pomyślą, że zmarnowałam pieniądze; 10) Często zdarzało mi się kupić produkt, którego nie potrzebowałam, nawet gdy miałam bardzo mało pieniędzy. Narzędzie to umożliwia odróżnienie konsumentów kompulsywnych od konsumentów zwyczajnych. Do pierwszej grupy zalicza się osoby, które uzyskały wynik powyżej dwu odchyłeń standardowych od średniej w danej grupie. Rzetelność skali określona na bazie przeprowadzonych badań na podstawie zgodności wewnętrznej (α -Cronbacha) wynosi $\alpha = 0,86$.

Kolejnym narzędziem wykorzystanym w badaniu była skala do badania wpływu rówieśników na zachowania konsumenckie jednostki (d'Astous, Maltais, Roberge, 1990). Skala składa się z sześciu pozycji ocenianych na pięciostopniowej skali typu Likerta (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam). Oto przykłady pozycji skali: 2) Gdy coś kupuję, opinia moich przyjaciół jest bardzo ważna, 5) Zwykle, gdy chcę coś kupić, rozmawiam ze swoimi przyjaciółmi. Skala charakteryzuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi, jej rzetelność określona na bazie przeprowadzonych badań na podstawie zgodności wewnętrznej (α -Cronbacha) wynosi $\alpha = 0,91$.

Doświadczenie badanych związane z pieniędzmi ustalono za pomocą ankiety składającej się z pięciu twierdzeń. Zawarte w niej pozycje dotyczyły form otrzymywania pieniędzy (W jakiej formie otrzymujesz pieniądze od rodziców: a) Regularne (wypłacane co tydzień lub miesiąc) kieszonkowe, b) Za prace wykonywane

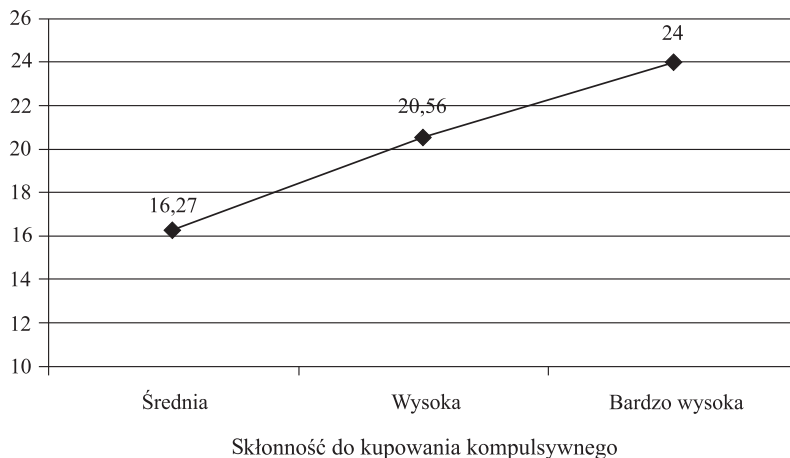
w domu, c) Codziennie niewielkie sumy na słodycze. Czy sam zarabiasz pieniądze?), sposobów kontroli wydatków stosowanych przez rodziców badanych nastolatków (W jaki sposób rodzice kontrolują twoje wydatki: a) Pytają, na co wydajesz swoje pieniądze, jednocześnie akceptując twoje wybory; b) Wszystkie moje wydatki muszą być uzgadniane z rodzicami) oraz zachowania rodziców w sytuacji nacisku finansowego (Jak reagują zazwyczaj Twoi rodzice w sytuacji, gdy skończyły ci się pieniądze: a) Nie dają mi więcej, b) Ulegają moim prośbom i dostają dodatkowe pieniądze) (Skala wielokrotnego wyboru: odpowiedź: tak, nie).

Na podstawie pozycji dotyczących form otrzymywania pieniędzy, sposobów kontroli wydatków oraz zachowania rodziców w sytuacji nacisku finansowego utworzono dwa wskaźniki konstruowanych w rodzinie wzorów tworzenia i korzystania z zasobów finansowych: prawidłowy i nieprawidłowy. Pierwszy z nich tworzyły pozycje dotyczące otrzymywania pieniędzy w postaci kieszonkowego oraz samodzielnego zarabiania, akceptacji wyborów konsumenckich dziecka (zakres od 0 do 3). Otrzymywanie kieszonkowego w połączeniu z narzucaniem wyborów konsumenckich oraz uleganiem prośbom o dodatkowe pieniądze, jak również przekazywanie pieniędzy w formie drobnych kwot na przykład na słodycze – dane z tych pozycji tworzyły wskaźnik wzoru negatywnego (zakres od 1 do 3).

W badaniach wzięło udział 138 osób. Grupa składała się z 56 dziewcząt (41%) oraz 82 chłopców (59%), w wieku od 16 do 19 lat.

WYNIKI

Uzyskane wyniki ujawniły, że badana młodzież nie ogranicza się wyłącznie do przyjmowania pieniędzy od rodziców, ale także samodzielnie dba o stan swojego konta – prawie jedna trzecia (31,2%) deklaruje, że sama zarabia na swoje wydatki. Zbliżony odsetek badanych otrzymuje pieniądze w postaci prezentów oraz kieszonkowego (26,8%). Płeć miała istotny wpływ na niektóre formy pozyskiwania pieniędzy. Pieniądze w formie drobnych kwot na słodycze istotnie częściej trafiały do rąk dziewcząt niż

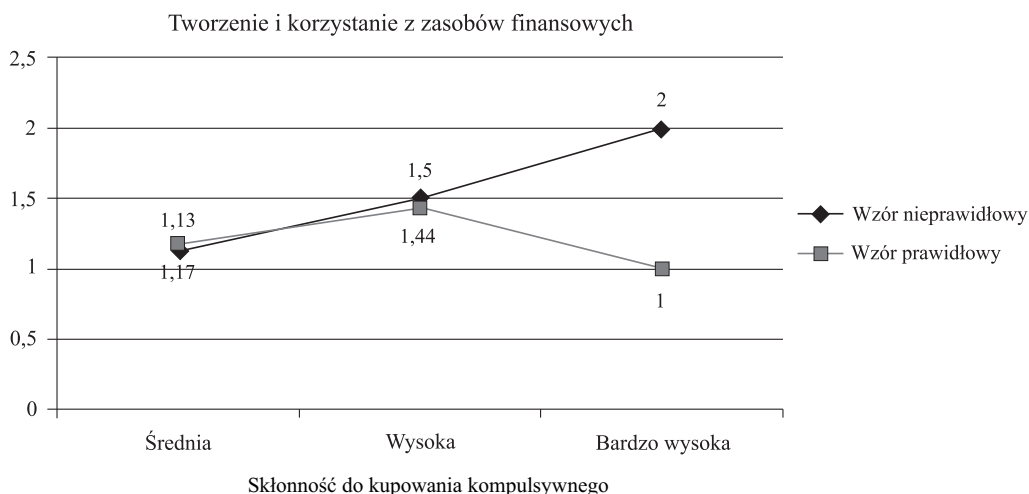


Wykres 1. Znaczenie opinii rówieśników przy podejmowaniu decyzji konsumenckich w grupach różniących się natężeniem skłonności do kupowania kompulsywnego

chłopców ($\chi^2 = 5,79$; $p < 0,05$). Dziewczęta są także bardziej pasywne – zdecydowanie mniej dziewcząt deklaruje aktywny sposób zdobywania pieniędzy ($\chi^2 = 12,51$; $p < 0,01$). Wpływ płci na otrzymywanie kieszonkowego był nieistotny ($\chi^2 = 0,62$; $p > 0,05$).

Rodzice większości badanych nastolatków (62%) pozwalali im na samodzielne

podejmowanie decyzji finansowych. Jedynie w przypadku 4% respondentów zawsze rodzaj i wysokość ich wszystkich wydatków zależały wyłącznie od rodziców. Zdecydowana większość rodziców (73%) chętnie ulegała prośbom o dodatkowe pieniądze. Płeć nie miała wpływu na rodzaj stosowanej kontroli wydatków (decydowanie: $\chi^2 = 1,77$; $p > 0,05$, akceptacja:



Wykres 2. Tworzenie i korzystanie z zasobów finansowych w grupach różniących się natężeniem skłonności do kupowania kompulsywnego

$\chi^2 = 0,79$; $p > 0,05$) ani na uleganie prośbom w sytuacji braku gotówki ($\chi^2 = 1,76$; $p > 0,05$).

Średnie natężenie wzoru pozytywnego było istotnie wyższe w grupie chłopców ($M = 1,31$; $SD = 0,78$) niż dziewcząt ($M = 1,04$; $SD = 0,79$) ($t(136) = 1,98$; $p < 0,05$). Z kolei średnia wartość wskaźnika wzoru negatywnego była istotnie wyższa w grupie dziewcząt ($M = 1,36$; $SD = 0,75$) niż chłopców ($M = 1,11$; $SD = 0,72$) ($t(136) = -1,95$; $p < 0,05$). Płeć różnicowała także rolę rówieśników przy podejmowaniu decyzji konsumenckich – opinie znajomych, przyjaciół zarówno przed, w trakcie, jak i po zakupach miały istotnie większe znaczenie dla dziewcząt ($M = 18,52$; $SD = 5,19$) niż chłopców ($M = 16,27$; $SD = 4,85$) ($t(136) = -2,60$; $p = 0,01$).

Średnie natężenie skłonności do kupowania kompulsywnego w badanej grupie wynosiło $M = 27,12$, a odchylenie standardowe $SD = 8,50$. Na podstawie tych danych dokonano podziału badanych na trzy grupy: grupę o przeciętnej, wysokiej oraz bardzo wysokiej skłonności do kupowania kompulsywnego. Do pierwszej zaliczono osoby, których wyniki mieściły się w zakresie 1 odchylenia standardowego od wyniku średniego. Badani, którzy uzyskali wyniki powyżej 1 SD od średniej, tworzyli grupę drugą, a powyżej 2 SD trzecią. Grupa o przeciętnej skłonności do kupowania kompulsywnego liczyła 116 osób (84%), a grupa o wysokiej skłonności do kupowania kompulsywnego – 16 respondentów (12%), grupa trzecia (kupujący kompulsywnie) – 6 osób, czyli 4% badanych. W grupie konsumentów wykazujących przeciętną skłonność do kupowania kompulsywnego dominowała płeć męska – zaliczono do niej 66% chłopców i 34% dziewcząt, a w pozostałych żeńska, przy czym wśród kupujących

kompulsywnie nie było ani jednego mężczyzny (grupę o wysokiej skłonności do kupowania kompulsywnego tworzyło 69% dziewcząt i 31% chłopców).

Rola rówieśników przy podejmowaniu decyzji konsumenckich była największa w grupie kupujących kompulsywnie ($M = 24$; $SD = 3,74$), nieco mniejsza w grupie badanych charakteryzujących się bardzo wysoką skłonnością do kupowania kompulsywnego ($M = 20,56$; $SD = 4,18$), a najniższa w grupie o umiarkowanej skłonności ($M = 16,36$; $SD = 4,83$) (wykres 1).

Na wykresie 2 pokazano, że wraz ze wzrostem skłonności do kupowania kompulsywnego istotnie zwiększała się średnia wartość wskaźnika wzoru nieprawidłowego ($F(134,2) = 5,71$; $p < 0,01$; grupa 1: $M = 1,13$; $SD = 0,70$; grupa 2: $M = 1,50$; $SD = 0,62$; grupa 3: $M = 2,00$; $SD = 1,10$). Średnie natężenie konstruowanego w rodzinie prawidłowego wzoru tworzenia i korzystania z zasobów finansowych było najwyższe w grupie badanych charakteryzujących się wysokim natężeniem skłonności do kupowania kompulsywnego ($M = 1,44$; $SD = 1,04$), nieco niższe w grupie o umiarkowanej tendencji ($M = 1,17$; $SD = 0,76$), a najniższe w grupie charakteryzującej się bardzo wysokim natężeniem skłonności do kupowania kompulsywnego ($M = 1,0$; $SD = 0,62$) (wykres 2). Jednoczynnikowa analiza wariancji nie potwierdziła istotności różnic między grupami, jeśli chodzi o wzór prawidłowy ($F < 1$).

W celu ustalenia, jaki wpływ na skłonność do kupowania kompulsywnego mają konstruowany w rodzinie prawidłowy i nieprawidłowy wzór tworzenia i korzystania z zasobów finansowych oraz opinia rówieśników, wykonano analizę regresji. Jej rezultaty przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Predyktory skłonności do kupowania kompulsywnego

	Beta	B	SD B	t	p	R-semi-cząstk.
Prawidłowy wzór	-0,02	-0,23	0,75	-0,31	0,76	-0,02
Nieprawidłowy wzór	0,15	1,72	0,82	2,15	0,03	0,15
Wpływ rówieśników	0,48	0,86	0,13	6,75	0,001	0,46
Płeć	0,24	4,10	1,24	3,29	0,001	0,22

Zaproponowany model wyjaśnia 36% zmienności skłonności do kompulsywnego kupowania (skorygowane R-kwadrat = 0,36). Zasadniczy wpływ na tę skłonność ma podatność na wpływ rówieśników dotyczący decyzji konsumenckich jednostki – 21% całkowitej wariancji zmiennej zależnej jest wyjaśniane przez wyłączny wpływ znaczenia przypisywanego opinii rówieśników (R-semicząstkowe = 0,46). Istotne są również rola płci oraz konstruowany w rodzinie nieprawidłowy wzór tworzenia i korzystania z zasobów finansowych (tabela 1).

DYSKUSJA

Celem badań własnych było ustalenie, jaki wpływ na skłonność do kupowania kompulsywnego w okresie dorastania mają konstruowany w rodzinie prawidłowy i nieprawidłowy wzór tworzenia oraz korzystania z zasobów finansowych jak i podatność na wpływ rówieśników. Uzyskane wyniki potwierdziły znaczącą rolę wzoru nieprawidłowego oraz wpływu rówieśników. Otrzymywanie kieszonkowego w połączeniu z narzucaniem wyborów konsumenckich oraz uleganiem prośbom o dodatkowe pieniądze, jak również przekazywanie pieniędzy w formie drobnych kwot, na przykład na słodycze (przejawy zachowań tworzących wzór nieprawidłowy), nasila skłonność do kupowania kompulsywnego. Warto podkreślić, że zasadniczy wpływ na skłonność do kupowania kompulsywnego ma podatność na opinie kolegów i koleżanek na temat decyzji konsumenckich jednostki, co potwierdza znaną z literatury rolę grupy rówieśniczej jako znaczących innych w okresie dorastania. Kolejnym czynnikiem mającym istotny wpływ na kupowanie kompulsywne była płeć badanych. Wśród osób kupujących kompulsywnie (wyniki na skali CBS powyżej drugiego odchylenia standardowego od średniej) nie było ani jednego chłopca. Uzyskane wyniki są spójne z danymi pochodzącymi z innych badań, które dowodzą, że to właśnie kobiety dominują w grupie kupujących kompulsywnie (Black, 2001; Dittmar, 2005; Koran i in., 2006; Lejoyeux i in., 2007). Istotny wpływ płci na natężenie konstruowanego w rodzinie nieprawidłowego wzoru tworzenia

i korzystania z zasobów finansowych oraz rolę rówieśników przy podejmowaniu decyzji konsumenckich pozwala lepiej poznać związek łączący płeć z kupowaniem kompulsywnym.

W kontekście uzyskanych wyników warto podkreślić konieczność uświadamiania rodzicom nastolatków, szczególnie dziewcząt, ich roli w procesie socjalizacji konsumenckiej. Ograniczanie nastolatkom możliwości samodzielnego tworzenia i dysponowania zasobami finansowymi sprawia, że ich zachowanie w roli konsumenta może mieć charakter nieracjonalny, ponieważ działania rodziców nie prowadzą do rozwoju umiejętności planowania wydatków oraz kontroli podejmowanych decyzji konsumenckich. Co ciekawe, w okresie dorastania konstruowany w rodzinie wzór tworzenia i korzystania z zasobów finansowych może jedynie nasilać pozostającą pod mocnym wpływem rówieśników skłonność do kupowania kompulsywnego (wzór nieprawidłowy), ale nie stanowi istotnego buforu chroniącego przed kupowaniem w nadmiarze i bez kontroli (wzór pozytywny). Uwaga rodziców powinna zatem się koncentrować przede wszystkim na korygowaniu nieprawidłowego sposobu przekazywania pieniędzy w postaci drobnych kwot na określone cele (na przykład słodycze), nieprawidłowej kontroli posiadanych przez nastolatków zasobów finansowych oraz nadmiernego ulegania prośbom o dodatkowe pieniądze. Nadmierna ochrona połączona z nadmierną pobłażliwością negatywnie wpływa na proces nabywania wiedzy i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w niezwykle istotnej w dobie rozwiniętego konsumeryzmu roli dojrzałego konsumenta.

Od lat 90. można zaobserwować dynamiczny rozwój strategii marketingowych adresowanych bezpośrednio do dzieci i młodzieży. Powszechne zainteresowanie tym segmentem konsumentów wynika przede wszystkim ze stale powiększających się kwot pozostających do dyspozycji dzieci i młodzieży. Jak podaje Jeff Brazil (1999), amerykańscy nastolatkwie w roku 1998 wydali na zakupy około 141 bilionów dolarów.

Znaczenie młodych konsumentów wynika nie tylko z siły ich bezpośrednich decyzji

nabywczycy, ale także z wpływu na decyzje konsumenckie rodziców. Badania pokazały, że rodzice coraz częściej pozwalają dzieciom pełnić rolę ekspertów przy coraz szerszych kategoriach produktów (Beatty, Talpade, 1994; Belch, Belch, Coresino, 1985; Gunter, Furnham, 1998; Mangleburg, Tech, 1990; Niesiołędzka, 2009; Olejniczuk-Merta, 2001). Nie mniej istotna jest również możliwość budowania wczesnych relacji konsumenta z marką, które owocują długotrwałą lojalnością. Wzrost zainteresowania nastoletnim konsumentem doskonale odzwierciedla leżące u podłoża społeczeństwa konsumpcyjnego założenie, że podstawową rolą jednostki jest rola konsumenta. Wraz z umacnianiem się kultury konsumpcji coraz więcej uwagi należy poświęcić procesowi, dzięki któremu dzieci i młodzież nabywają

umiejętności, wiedzę i postawy niezbędne do funkcjonowania na rynku jako konsumenci. Prawidłowy przebieg socjalizacji konsumenckiej przyczynia się do świadomego, refleksyjnego podejmowania decyzji nabywczycy. W innym przypadku może dojść do tworzenia się „syndromu konsumenckiego”, opartego na ciągłym rozbudzaniu zarówno pożądanego, jak i poczucia niezaspokojenia, oraz obietnicy bardziej satysfakcjonującego zaspokojenia pragnień przez konsumowanie nowych przedmiotów (Bauman, 2006). Społeczeństwo konsumenckie, oferując swoim członkom ogromną liczbę możliwych do nabycia dóbr, w różnorodnych ośrodkach konsumpcji, dzięki nowoczesnym narzędziom płatniczym zachęca do kupowania w nadmiarze i bez poczucia kontroli.

BIBLIOGRAFIA

- Abramovitch R., Freedman J.L., Pliner P. (1991), Children and Money: Getting an Allowance, Credit Versus Cash, and Knowledge of Pricing. *Journal of Economic Psychology*, 12, 27–46.
- Bao Y., Fern E.F., Sheng S. (2007), Parental Style and Adolescent Influence in Family Consumption Decisions: An Integrative Approach. *Journal of Business Research*, 60, 672–680.
- Bauman Z. (2006), *Społeczeństwo w stanie obłąkania*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Beatty S.E., Talpade S. (1994), Adolescent Influence in Family Decision Making: A Replication with Extension. *Journal of Consumer Research*, 21, 332–341.
- Belch G., Belch M., Coresino G. (1985), Parental and Teenage Influences in Family Decision Making. *Journal of Business Research*, 13, 163–176.
- Black D.W. (2001), Compulsive Buying Disorder. Definition, Assessment, Epidemiology and Clinical Management. *CNS Drugs*, 15, 17–27.
- Brazil J. (1999), Play Dough. *American Demographics*, 12, 56–61.
- Carlson L., Grossbart S., Walsh A. (1990), Mothers' Communication Orientation and Consumer-socialization Tendencies. *Journal of Advertising*, 3, 27–38.
- Cox A.D., Cox D., Moschis G.P. (1990), When Consumer Behavior Goes Bad: An Investigation of Adolescent Shoplifting. *Journal of Consumer Research*, 2, 149–159.
- d'Astous A., Maltais J., Roberge C. (1990), Compulsive Buying Tendencies of Adolescent Consumers. *Advances in Consumer Research*, 17, 306–312.
- Dittmar H. (2005), Compulsive Buying – a Growing Concern? An Examination of Gender, Age, and Endorsement of Materialistic Values as Predictors. *British Journal of Psychology*, 96, 467–491.
- Faber R. J., O' Guinn T. C. (1989), Classifying Compulsive Consumers: Advances in the Development of a Diagnostic Tool. *Advances in Consumer Research*, 16, 738–744.
- Faber R.J., O' Guinn T.C. (1992), A Clinical Screener for Compulsive Buying. *Journal of Consumer Research*, 3, 459–469.
- Furnham A. (1993), *Reaching for the Counter. The New Child Consumers: Regulation or Education*. London: Social Affairs Units.
- Furnham A. (2001), Parental Attitudes to Pocket Money/Allowances for Children. *Journal of Economic Psychology*, 22, 397–422.
- Furnham A., Agryle M. (1998), *Psychology of Money*. London: Routledge.

- Furnham A., Kirkcaldy B. (2000), Economic Socialization: German Parents' Perception and Implementation of Allowances to Educate Children. *European Psychologist*, 5, 202–215.
- Gunter B., Furnham A. (1998), *Children as Consumers. A Psychological Analysis of the Young People's Market*. London: Routledge.
- Gwin C., Roberts J., Martinez C. (2004), Does Family Matter? Family Influences on Compulsive Buying in Mexico. *The Marketing Management Journal*, 1, 45–62.
- Gwin C., Roberts J., Martinez C. (2005), Nature vs. Nurture: The Role of Family in Compulsive Buying. *The Marketing Management Journal*, 1, 95–107.
- Koran L.M., Fabe R.J., Adoujaoude E., Large M.D., Serpe R.T. (2006), Estimated Prevalence of Compulsive Buying Behavior in the United States. *American Journal of Psychiatry*, 10, 1806–1812.
- Kwak H., Zinknan G.M., Crask M.R. (2003), Diagnostic Screener for Compulsive Buying: Applications to the USA and South Korea. *The Journal of Consumer Affairs*, 1, 161–169.
- Kwak H., Zinknan G.M., DeLorme D.E. (2002), Effects of Compulsive Buying Tendencies on Attitudes Toward Advertising: The Moderating Role of Exposure to TV Commercials and TV Shows. *Journal of Current Issues and Research in Advertising*, 2, 17–32.
- Lachance M.J., Beaudoin P., Robitaille J. (2003), Adolescents' Brand Sensitivity in Apparel: Influence of Three Socialization Agents. *International Journal of Consumer Studies*, 27, 47–57.
- Lachance M.J., Legault F., Bujold N. (2000), Family Structure, Parent–Child Communication, and Adolescent Participation in Family Consumer Tasks and Decisions. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 29, 125–152.
- Leiser D., Ganin M. (1996), Economic Participation and Economic Socialization [w:] P. Lunt, A. Furnham (ed.), *Economic Socialization*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Lejoyeux M., Mathieu K., Embouazza H., Huet F., Lequen V. (2007), Prevalence of Compulsive Buying among Customers of a Parisian General Store. *Comprehensive Psychiatry*, 48, 42–46.
- Lewis A., Webley P., Furnham A. (1995), *The New Economic Mind*. Brighton: Harvester Wheatsheaf.
- Lueg J.L., Ponder N., Beatty S.E., Capella M.L. (2006), Teenagers' Use of Alternative Shopping Channels: A Consumer Socialization Perspective. *Journal of Retailing*, 2, 137–153.
- Mangleburg T.F., Doney P.M., Bristol T. (2004), Shopping with Friends and Teens' Susceptibility to Peer Influence. *Journal of Retailing*, 80, 101–116.
- Mangleburg T.F., Tech V. (1990), Children's Influence in Purchase Decisions: A Review and Critique. *Advances in Consumer Research*, 17, 813–825.
- Moschis G.P. (1985), The Role of Family Communication in Consumer Socialization of Children and Adolescents. *Journal of Consumer Research*, 11, 898–913.
- Neuner M., Raab G., Reisch L.A. (2005), Compulsive Buying in Maturing Consumer Societies: An Empirical Re-inquiry. *Journal of Economic Psychology*, 26, 509–522.
- Niesiołędzka M. (2009), Udział dzieci w decyzjach konsumenckich dotyczących produktów przeznaczonych do ich użytku. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 115–124.
- O'Guinn T.C., Shrum L.S. (1997), The Role of Television in the Construction of Consumer Reality. *Journal of Consumer Research*, 23, 278–294.
- Olejniczuk-Merta A. (2001), *Rynek młodych konsumentów*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji „Difin”.
- Rindfleisch A., Burroughs J.E., Denton F. (1997), Family Structure, Materialism, and Compulsive Consumption. *Journal of Consumer Research*, 23, 312–325.
- Roberts J.A. (1998), Compulsive Buying among College Students: An Investigation of Its Antecedents, Consequences, and Implication for Public Policy. *Journal of Consumer Affairs*, 2, 295–319.
- Roberts J.A., Gwin C.F., Martinez C.R. (2004), The Influence of Family Structure on Consumer Behavior: A Re-inquiry and Extension of Rindfleisch et al. (1997) in Mexico. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 12, 61–78.
- Roberts J.A., Manolis C., Tanner Jr. J.F. (2006), Adolescent Autonomy and the Impact of Family Structure on Materialism and Compulsive Buying. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 4, 301–314.
- Roland-Levy Ch. (1990), Economic Socialization: Basis for International Comparisons. *Journal of Economic Psychology*, 11, 469–482.

- Roland-Levy Ch. (2004), W jaki sposób nabywamy pojęcia i wartości ekonomiczne [w:] T. Tyszka (red.), *Psychologia ekonomiczna*. Gdańsk: GWP.
- Rook D.W., Hoch S.J. (1985), Consuming Impulses. *Advances in Consumer Research*, 12, 23–27.
- Rose G.M. (1999), Consumer Socialization, Parental Style, and Developmental Timetables in the United States and Japan. *Journal of Marketing*, 63, 105–119.
- Rose G.M., Boush D., Shoham A. (2002), Family Communication and Children's Purchasing Influence: A Cross-national Examination. *Journal of Business Research*, 55, 867–873.
- Sherry J., Greenberg B., Tokinoya H. (1999), Orientations to TV Advertising among Adolescents and Children in the U.S. and Japan. *International Journal of Advertising*, 2, 233–250.
- Sommer R., Marcia W., Garland B. (1992), Social Facilitation Effects in Shopping Behavior. *Environment and Behavior*, 3, 285–297.
- Valkenburg P.M., Buijzen M. (2005), Identifying Determinants of Young Children's Brand Awareness: Television, Parents, and Peers. *Applied Developmental Psychology*, 26, 456–468.
- Ward S. (1974), Consumer Socialization. *Journal of Consumer Research*, 1, 1–16.

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

RECENZJA

Peter K. Smith (2010), *Children and Play*.
Oxford: Willey-Blackwell, 256 s.

ANNA SZCZYPCZYK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

Książka *Children and Play* ukazała się w 2010 roku w serii *Understanding Children's Worlds*. Celem tej serii jest prezentowanie prac dotyczących problemów rozwoju, cechujących się ciekawym i zrozumiałym opisem omawianych zagadnień oraz przedstawiających wnioski z badań do wykorzystania w praktycznych działaniach edukacyjnych i wychowawczych.

Autorem publikacji jest Peter K. Smith, profesor psychologii Uniwersytetu Londyńskiego, którego zainteresowania naukowe i wcześniejsze publikacje dotyczą psychologii ewolucyjnej, rozwoju społecznego, przemocy i zjawiska bullingu w szkole oraz zabawy.

W omawianej książce Peter K. Smith podejmuje rozważania na temat charakteru dziecięcej zabawy oraz jej roli w rozwoju człowieka. Ważną cechą publikacji jest szerokie ujęcie tematu: zabawa jest ujmowana jako różne formy aktywności dziecka, bez ograniczania jej do najczęściej badanej postaci – zabawy tematycznej i symbolicznej. Sam autor podkreśla w rozdziale pierwszym, że celem przygotowanej pracy było ukazanie wielu perspektyw w opisie i badaniu zabawy w dzieciństwie. Peter K. Smith postanowił sięgnąć zarówno do teorii psychologicznych, jak i badań międzykulturowych, uwzględnić perspektywę ewolucyjną i etologiczną. Łączenie tych perspektyw pozwala zdaniem autora lepiej rozumieć i wyjaśniać zarówno genezę onto- i filogenetyczną, jak i znaczenie zabawy w rozwoju człowieka. Ważnym pytaniem, które pojawia się w różnych

rozdziałach książki, zwracając uwagę czytelnika na kluczowe aspekty zabawy dziecka, jest: „Dlaczego dzieci się bawią?”.

Publikacja składa się z jedenastu rozdziałów, autorem dziesięciu z nich jest Peter K. Smith. Autorką rozdziału piątego jest natomiast zaproszona do współpracy przez autora Yumi Gosso, badaczka zajmująca się międzykulturowymi aspektami rozwoju zabawy.

W pierwszym rozdziale zatytułowanym „Wprowadzenie do zabawy” zostały przedstawione rozważania na temat prób definiowania zabawy. Autor rozpoczyna od przytoczenia przykładów aktywności dzieci w różnym wieku i pochodzących z różnych stron świata. Na tym tle prezentuje różne podejścia do definiowania zabawy: funkcjonalne, strukturalne, oparte na kryteriach. Przystępny opis ułatwia zrozumienie, czym jest zabawa i w jaki sposób poszukiwano kryteriów odróżniania jej od innych zachowań dziecka. Autor szczególnie zwraca uwagę na ujęcie oparte na kryteriach.

Jest to uzasadnione przez dalszą część publikacji, w której odwołuje się do przedstawionych kryteriów, prezentując przykłady aktywności dzieci oraz zwierząt. Przywoływane kryteria zabawy to: wewnętrzna motywacja skłaniająca do jej podejmowania, element udawania powodujący, że zachowanie niesie z sobą dodatkowe znaczenie, pozytywne skutki w postaci czerpanej z zabawy przyjemności, plastyczność w zakresie formy oraz koncentracja na aktywności, a nie na jej rezultacie.

Równie ważną częścią tego rozdziału jest przedstawienie aktywności, które zgodnie z przyjętymi przez autora kryteriami (wynikającymi z prezentowanych analiz teoretycznych), zabawą nie są, co pozwala czytelnikowi w pełni zrozumieć przytoczone wcześniej kryteria oceny zabawy. Autor ukazuje różne typy zabaw, choć nie podaje spójnej typologii opartej na wybranej koncepcji rozwoju, podkreślając, że wśród badaczy zabawy dziecięcej nie ma w tej kwestii zgodności. Przywołuje dostępne metody badania zabawy, takie jak: obserwacja w naturalnym środowisku, obserwacja w ustrukturyzowanym środowisku, eksperyment, wywiad i kwestionariusz. Podaje przykłady ich wykorzystania oraz pokazuje możliwości każdej z tych metod. Rozdział zamyka przedstawienie planu dalszej części książki.

Rozdział drugi, zatytułowany „Krótka historia badań nad zabawą oraz teorii zabawy”, zawiera przegląd rozważań nad problematyką zabawy w głównych nurtach badawczych pojawiających się od XVII wieku do współczesności, uporządkowany chronologicznie. Autor przedstawia sylwetki oraz główne myśli filozofów i pedagogów mających wpływ na zmiany w podejściu do edukacji i wychowania, następnie prezentuje rozważania nad zabawą prowadzone przez autorów w nurcie ewolucyjnym oraz psychoanalitycznym. Przywołuje on pojęcie etosu zabawy, którego genezy upatruje w latach 20. XX wieku. Definiuje to pojęcie jako silne przekonanie o znaczeniu zabawy, jej kluczowej roli dla prawidłowego rozwoju człowieka. Argumentując na rzecz istnienia etosu zabawy w literaturze naukowej, systemie edukacji oraz społecznym przekonaniu, Smith przedstawia cytaty z różnych publikacji ilustrujące owo przekonanie. Wskazuje również na znaczenie tego pojęcia we współczesnym podejściu do badania dzieci oraz na jego praktyczne implikacje. Ukazuje on badania nad zabawą w obrębie psychologii, przytaczając poglądy klasycznych psychologów rozwojowych: Wygotskiego oraz Piageta. W tej części rozdziału brakuje uwypuklenia kwestii istnienia reguł w zabawie i ich roli w jej definiowaniu. Zarówno w koncepcji Piageta, jak i Wygotskiego istotne wydają się rozważania na temat gier

z regułami jako etapu rozwoju zabaw. Autor nie wykorzystuje powyższych koncepcji do przedyskutowania własnego stanowiska, zgodnie z którym podporządkowanie działania zewnętrznym regułom sprawia, iż taka aktywność nie jest już zabawą. Prezentując perspektywę psychologiczną, Smith zwraca uwagę na próby wyodrębnienia stadiów rozwoju zabawy przez takich badaczy, jak: Piaget, Smilansky oraz Parten. Autor kończy rozdział przedstawieniem nowszych koncepcji i badań nad rozwojem zabawy. Bardzo skrótkowe potraktowanie tego tematu powoduje jednak, że można odnieść wrażenie o nikłym zainteresowaniu zabawą wśród współczesnych badaczy rozwoju, czemu autor zaprzecza. Wydaje się, że jego celem było zaznaczenie związków pomiędzy innymi niż klasyczne koncepcjami rozwoju a dalszymi rozważaniami prowadzonymi w opisywanej publikacji.

Rozdziały trzeci oraz czwarty zawierają opis badań i teorii dotyczących zabawy w świecie zwierząt. W rozdziale trzecim przedstawiono zestawienie licznych badań nad zwierzętami, ilustrujące poszukiwanie w zachowaniu różnych gatunków (od mrówek do szympanów) zachowań o charakterze zabawy. Autor posługuje się szczegółowymi opisami przykładów użycia przedmiotów oraz własnego ciała, które, zgodnie z kryteriami przedstawionymi w pierwszym rozdziale, mogłyby stanowić o zwierzęcej zabawie. Przedstawia zachowania o charakterze zabawy ruchowej czy zabawy przedmiotami obecne u niektórych gatunków ptaków i ssaków oraz występującą u małp człekokształtnych zabawę w odgrywanie ról. Smith, wykorzystując perspektywę filogenetyczną, zwraca uwagę na szczególnie ważne aspekty rozważań nad zabawą – w jakich warunkach oraz okresach rozwojowych występuje oraz jakie może pełnić funkcje. Rozważania te są kontynuowane w kolejnym, czwartym, rozdziale, gdzie zawarto omówienie wniosków z przeglądu badań oraz teorii wyjaśniających. Ukazanie korzyści, jakie mogą czerpać zwierzęta z zabawy, oraz warunków, w jakich się ona pojawia (wiek osobników, partnerzy zabawy, różnice pomiędzy płciami), pozwala zrozumieć źródła ludzkiej aktywności zabawowej. Podstawowym

wnioskiem, jaki można wyciągnąć z badań nad zwierzętami, jak zauważa Peter K. Smith, jest fakt, że zabawa przynosi korzyści. To odkrycie ma istotne implikacje dla analiz zachowań ludzkich o charakterze zabawy. Jednocześnie korzyści czerpane z zabawy w świecie zwierząt, to jest rozwijanie sprawności fizycznych i poznawczych, radzenie sobie z nieoczekiwanymi zachowaniami i zdarzeniami, dotyczą w szczególności zabaw ruchowych oraz zabaw przedmiotami, mniejsze znaczenie mają zabawy symboliczne oraz związane z odgrywaniem ról, charakterystyczne przede wszystkim dla gatunku ludzkiego. W końcowej części rozdziału autor pokazuje również ograniczenia możliwości generalizowania wniosków z badań nad zwierzętami na populację ludzką. Zwraca uwagę na dłuższy okres zależności dziecka od rodzica oraz znaczną odmienną aktualnego środowiska życia od środowiska ewolucyjnego jako ważne czynniki, które mogą wpływać na odmienny charakter rozwoju zabawy u ludzi.

W rozdziale piątym, zatytułowanym „Zabawa w różnych kulturach”, którego autorką jest Yumi Gosso, zostały przedstawione badania międzykulturowe nad dziecięcą zabawą. Autorka tego rozdziału poszukuje odpowiedzi na pytanie, czy zabawa jest wytworem kultury, w jakim zakresie zależy od aktywności i postawy dorosłych (tak jak w przypadku postawy rodzicielskiej wynikającej z etosu zabawy w kulturach zachodnich) oraz jakie różnice w dziecięcych zabawach można obserwować w różnych kulturach. Badania własne autorki, polegające na obserwacji zabaw w plemienu Parakana (zamieszkującym północną część Brazylii), oraz analiza licznych zapisów obserwacji zabaw w różnych kręgach kulturowych wykazały, że dzieci na całym świecie podejmują aktywności o charakterze zabawy. Różnią się one w poszczególnych rejonach świata, a jednocześnie posiadają wspólne cechy. Pierwszą część rozdziału autorka poświęca omówieniu zabaw dzieci z plemienia Parakana, następnie na ich tle prezentuje obserwacje innych plemion żyjących w społecznościach zbieracko-łowickich, a także współczesnych społeczeństw zachodnich. Opis zachowań występujących w tych odległych kulturowo

społecznościach pozwala zauważyć, że zabawa jest zjawiskiem powszechnym, występuje także wśród dzieci, których otoczenie nie zachęca do zabaw, przedstawiając konieczność pracy nad potrzebą zabawy. Autorka zwraca uwagę na istotny czynnik zróżnicowania kulturowego w postaci postaw społecznych kultywujących, akceptujących lub ograniczających zabawę dzieci. Niezależnie od postaw społecznych zabawa dziecięca pojawia się w każdym kręgu kulturowym. Postawy te mają jednak wpływ na czas, jaki dzieci jej poświęcają. Badania międzykulturowe wykazały nie tylko uniwersalność występowania zabawy, ale także jej powszechne cechy. Okazało się, iż dzieci naśladują w zabawie zachowania dorosłych oraz preferują zabawę z rówieśnikami tej samej płci. W zabawie dzieci można obserwować różnice płciowe – zarówno dziewczynki, jak i chłopcy preferują w niej aktywności związane z czynnościami wykonywanymi przez rodziców tej samej płci. Jednocześnie w społecznościach zachodnich dzieci uznają większą liczbę czynności za adekwatne dla obu płci. Różnice pomiędzy płciami obserwuje się również w zakresie przestrzeni zabawy – chłopcy zwykle bawią się na szerszym terenie, eksplorując otoczenie, dziewczynki podczas zabawy wykorzystują mniej przestrzeni. Zarówno w plemiennych, jak i przemysłowych społeczeństwach dziewczynki mają mniej czasu na zabawę, ze względu na oczekiwanie od nich większego zaangażowania w czynności domowe. Powyższe przykłady ilustrują ciekawie przedstawione przez autorkę podobieństwa i różnice obserwowane między dziecięcymi zabawami w różnych zakątkach świata. Wiedza dostarczona przez Gosso pozwala lepiej zrozumieć funkcje, jakie pełni zabawa. Autorka wskazuje również na te aspekty aktywności zabawowej, które mogą być przedmiotem pogłębionych badań, a mianowicie: rola przestrzeni w zabawie, naśladowanie wzorców kulturowych, wpływ postaw społecznych względem zabawy na zachowanie dzieci.

Kolejne trzy rozdziały książki dotyczą analizy poszczególnych typów zabaw: zabawy ruchowej, zabawy przedmiotami oraz zabawy w udawanie.

Rozdział szósty, zatytułowany „Zabawa ruchowa: zabawa sportowa i bijatyka”, jest zdaniem autora ważny z powodu relatywnie małego zainteresowania badaczy rozwoju zabawą ruchową. Większość rozważań koncentruje się na zabawie przedmiotami oraz zabawie w udawanie. Zdaniem autora, ze względu na ilość czasu poświęcaną przez dzieci na zabawy ruchowe, powinno się także temu rodzajowi zabawy poświęcić więcej uwagi. W rozdziale opisano zaproponowane przez autora etapy rozwoju zabawy ruchowej wraz z przykładami. Szczegółowo przedstawiono rozważania dotyczące zabaw o charakterze bijatyki, przepychanki. Smith rozważa, czy takie zachowania można określić mianem zabawy, czy dzieci odróżniają zabawę w walkę od samej walki i rywalizacji, oraz przytacza badania pozwalające udzielić odpowiedzi na te pytania. Zwraca także uwagę na różnice międzykulturowe i międzypłciowe w zakresie różnych rodzajów zabaw ruchowych (rytmiczne stereotypy, zabawy sportowe, przepychanki). Kończąc rozdział, autor podkreśla wagę prowadzenia badań nad zabawami ruchowymi, szczególnie nad ich ciągle nieznaną rolą w rozwoju dzieci i młodzieży.

Rozdział siódmy, „Zabawa przedmiotami”, zawiera opis tego typu zabaw – od sensomotorycznych do konstrukcyjnych. Autor zastanawia się nad różnicami pomiędzy eksploracją, zabawą i używaniem narzędzi, przedstawiając badania wykazujące odmienności między zachowaniami dzieci nakierowanymi na poznanie przedmiotów a zabawami tymi przedmiotami. Zwraca uwagę na różnice płciowe obserwowane w warunkach eksperymentalnych dotyczące zabaw konstrukcyjnych oraz wykorzystywania narzędzi. Rozważania koncentrują się na poszukiwaniu informacji na temat funkcji zabawy przedmiotami. W tym celu autor przywołuje badania oraz oparte na nich wyjaśnienia znaczenia zabawy przedmiotami dla rozwoju takich sprawności, jak zdolność rozwiązywania problemów i kreatywność działania. Jednocześnie przyjmuje krytyczną postawę wobec nadmiernego upraszczania relacji pomiędzy zabawą przedmiotami a rozwijaniem zdolności poznawczych, pokazując ograniczenia wyko-

rzystywanych procedur badawczych i wniosków z nich płynących.

Kolejne dwa rozdziały dotyczą zabawy w udawanie. Rozdział ósmy zawiera niezwykle cenną analizę badań nad zabawą w udawanie z odwołaniem do różnic pomiędzy płciami, kulturami oraz dziećmi o prawidłowym rozwoju a dotkniętymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Rozdział „Zabawa w udawanie: charakterystyka” zawiera opis i przykłady zabaw w udawanie, zestawienie ważniejszych klasycznych badań nad zabawą oraz odwołania do współczesnych obszarów poszukiwań badawczych. Autor w sposób przystępny zarysowuje ważne aspekty zabawy w udawanie, tak że poruszane kwestie mogą stanowić zarówno wprowadzenie w tematykę, jak i inspirację do pogłębionej refleksji na temat natury zabawy symbolicznej. Analizując funkcję zabawy w udawanie, pokazuje korzyści płynące z tej formy dziecięcej aktywności dla rozwoju poznawczego i społecznego. Rozważania nad szczególnym charakterem zabawy symbolicznej, która nie występuje u innych, niż ludzki, gatunków, jednocześnie pojawiając się w różnych kulturach (autor przywołuje główne wnioski z rozdziału piątego), a jej deficyty są charakterystyczne dla poważnych zaburzeń rozwoju (dzieci z autyzmem oraz zespołem Aspergera), skłaniają do wniosków o niezwykle ważnym, funkcjonalnym znaczeniu zabaw dla rozwoju człowieka, szerzej omawianych w kolejnym rozdziale.

W rozdziale „Zabawa w udawanie: teorie i funkcje” Smith szczególnie koncentruje się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o rolę zabawy w rozwoju, jej funkcje i wynikające z niej implikacje dla funkcjonowania dziecka zarówno okresie dzieciństwa, jak i dorosłości. Prezentowane są teorie wyjaśniające genezę i znaczenie zabawy dla rozwoju poznawczego i społecznego człowieka. Odwołanie do międzykulturowej uniwersalności oraz stabilności pojawiania się zabawy w określonym wieku wprowadza w rozważania na temat jej potencjalnych biologicznych podstaw. Zwrócono uwagę na związki zabawy z innymi kompetencjami rozwijającymi się w podobnym okresie życia, takimi jak zdolności narracyjne oraz teoria umysłu. Smith, zauważając, że wielo-

krotnie wskazywano na korzyści rozwojowe wynikające z zabawy w udawanie, stawia sobie za cel uporządkowanie istniejącej wiedzy na ten temat oraz próbę dopasowania wyników badań, zarówno obserwacyjnych, jak i eksperymentalnych, nad bezpośrednimi i długoterminowymi skutkami zabawy do zaproponowanego przez siebie modelu teoretycznego. Prezentując kilka możliwych modeli obrazujących rolę zabawy w rozwoju, argumentuje na rzecz stanowiska pośredniego, wskazującego na istotną, ale nie krytyczną, dla nabywania kompetencji poznawczych i społecznych rolę zabawy w rozwoju.

Rozdział dziesiąty, „Praktyczne kwestie dotyczące zabawy”, zawiera dyskusyjne, czasem budzące kontrowersje, kwestie związane z zabawą. Autor podejmuje tematy dotyczące roli rodziców w rozwijaniu i strukturyzowaniu dziecięcej zabawy, zadaje pytanie dotyczące znaczenia treningu zabawy w oddziaływaniach edukacyjnych i możliwych konsekwencjach jej uczenia. Podejmuje istotną dla wielu nauczycieli i rodziców kwestię zabawy w wojnę oraz jej związków z agresją i przemocą wśród dzieci. Rozważania te nie prowadzą do jednoznacznych wniosków, opierają się jednak na wynikach badań i z pewnością stanowią podstawę do dalszych dyskusji na ten temat. Bardzo ciekawe są również zawarte w tym rozdziale rozważania na temat roli zabawy w przezwyciężaniu stresu, wspomaganiu rozwoju dzieci chorych lub niepełnosprawnych. Autor wnikliwie analizuje terapeutyczne działanie zabawy, porównując jej efektywność z innymi formami interwencji terapeutycznych. Zwraca uwagę na kluczowe czynniki stanowiące o skuteczności interwencji terapeutycznych względem dzieci oraz wskazuje, że zabawa ma znaczenie nie tylko w terapii, ale także w diagnozie dziecka. Ograniczenie spontanicznej zabawy świadczy o aktualnie przeżywanym przez dziecko stresie.

Ostatni, jedenasty, rozdział stanowi podsumowanie książki, w którym raz jeszcze pojawia się pytanie o postawy wobec zabawy prezentowane zarówno przez współczesnych psychologów, jak i praktyków zajmujących się edukacją i wychowaniem dzieci. Smith pokazuje, że zabawa bywa, zależnie od obszaru badań psychologicznych, zarówno tematem ignorowa-

nym, jak i idealizowanym. Postuluje przyjęcie stanowiska umiarkowanego – przyznając jej istotną rolę dla prawidłowego rozwoju dziecka, nie uznając jednocześnie, że drogą do rozwoju poszczególnych kompetencji społecznych i poznawczych jest jedynie zabawa. Zwraca uwagę, że istnieją różne formy oddziaływania mogące stymulować te same funkcje psychiczne. Autor odwołuje się w tym rozdziale do modelu przedstawionego w rozdziale dziewiątym. Kończąc ostatni rozdział, wskazuje na konieczność dalszych badań nad zabawą, szczególnie prób stworzenia modelu rozwoju zabawy, obejmującego różne typy zabaw oraz dopasowanego do dzieci na różnych etapach rozwoju. Pojawia się także wskazanie na pytania badawcze w obrębie badań nad dziecięcą zabawą, które nadal warto testować.

Opisywana lektura stanowi ważną i potrzebną publikację w dziedzinie psychologii rozwoju. Szczególnie, iż obecnie obszar badań nad zabawą nie jest szeroko eksplorowany przez psychologów rozwojowych, a większość polskich publikacji dotyczących tej tematyki ma charakter przeglądowy, przywołuje klasyczne teorie zabawy i wyniki wcześniejszych badań.

Szczególnym walorem książki jest uwzględnienie szerokiej perspektywy analizowanego tematu. Autor, wykorzystując porównania międzykulturowe oraz międzygatunkowe, pozwala na zrozumienie genezy i znaczenia zabawy dziecka. Z pewnością udało mu się osiągnąć zamierzony cel, jakim było przedstawienie problematyki zabawy w sposób przystępny i jednocześnie zachęcający do refleksji nad jej znaczeniem w rozwoju człowieka. Cennym aspektem książki jest połączenie rozważań teoretycznych z przykładami badań empirycznych. Zaprezentowano najważniejsze koncepcje, zarówno klasyczne, jak i współczesne, a także liczne badania dotyczące zabawy dziecka

Walorem publikacji jest także uporządkowanie przedstawianych treści. Szczególnie obszernie fragmenty książki (rozdziały dotyczące zachowań o charakterze zabawy pośród zwierząt oraz odnoszące się do dziecięcej zabawy w udawanie) zostały podzielone na dwa rozdziały, z których pierwszy stanowi zawsze opis analizowanego zjawiska z licznymi przy-

kładami, drugi natomiast zawiera teoretyczne rozważania oparte na wcześniej opisanych badaniach. Taki układ treści ułatwia utrzymanie uwagi czytelnika, pozwalając na pełne zrozumienie opisywanego zjawiska. W publikacji wykorzystano także materiał ilustracyjny w postaci wykresów, graficznych ilustracji omawianych modeli teoretycznych, zdjęć oraz ilustracji. Zdjęcia i ilustracje posłużyły zarówno przedstawieniu procedur badawczych, jak i przybliżeniu opisywanych rodzajów zabaw.

Po każdym rozdziale autor proponuje literaturę uzupełniającą, umożliwiając odbiorcy pogłębienie wiedzy z danego obszaru. Zainteresowany czytelnik może również odnaleźć interesującą pozycję lub artykuł w bibliografii zawierającej bogate zestawienie klasycznych i współczesnych prac dotyczących omawianych tematów.

W książce pojawiają się liczne pytania wynikające z braku jednoznacznych rozstrzygnięć postawionych problemów badawczych. Smith przedstawia różne wyniki badań, nie zawsze prowadzące do tych samych wniosków, zachęcając czytelnika do krytycznej analizy aktualnej wiedzy w zakresie badań nad rozwojem zabawy. Podobnie gdy autor nawiązuje, szczególnie w końcowych rozdziałach książki, do tematów związanych z praktyczną pracą z dzieckiem, również nie proponuje konkretnych rozwiązań. W zamian prezentuje wyniki badań naukowych, pozwalających uzasadnić stanowisko w dyskusji na przykład nad zjawiskiem agresji w zabawie. Właśnie dlatego publikacja ta może być cennym źródłem inspiracji zarówno dla badaczy rozwoju, jak i praktyków pragnących lepiej zrozumieć podstawy obserwowanych zachowań dzieci.

RECENZJA

Adam Winsler, Charles Fernyhough, Ignacio Montero
(red.) (2009), *Private Speech, Executive Functioning and
the Development of Verbal Self-Regulation*. Cambridge:
Cambridge University Press, 253 s.

MAŁGORZATA STĘPIEŃ-NYCZ

Institut Psychologii
Uniwersytet Jagielloński
Kraków

„Najważniejszym faktem w rozwoju myślenia i mowy u dziecka jest ów moment w drugim roku życia, kiedy to linie rozwoju myślenia i mowy, przebiegające dotąd oddzielnie, zaczynają się krzyżować, pokrywać i dają początek zupełnie nowej, tak charakterystycznej dla człowieka formie zachowania się” (Wygotski, 1989, s. 50–51). Ta idea zaproponowana przez Wygotskiego 80 lat temu wciąż na nowo inspirowuje badaczy podejmujących zagadnienia związane z rozwojem mowy i myślenia. Recenzowana książka, wydana w roku 2009 przez Cambridge University Press, stanowi próbę zebrania i podsumowania osiągnięć i nowych kierunków badawczych w zakresie problematyki związków mowy i myślenia. Jak argumentują redaktorzy pracy – Adam Winsler, Charles Fernyhough i Ignacio Montero – poprzedniego podsumowania dokonano ponad 15 lat temu¹, a liczba prac opublikowanych od tego czasu domaga się próby kolejnego podsumowania. Celem książki jest zatem prezentacja nowych teoretycznych perspektyw oraz nowych badań nad mową dla siebie, a także ich klinicznych i edukacyjnych implikacji.

Z założonym celem jest zgodna struktura książki. Część pierwsza („Theoretical and biological foundations”) zawiera artykuły przedstawiające rozważania teoretyczne lub mające charakter przeglądowy i wprowadzający. Doniesienia z badań zostały zamieszczone w dwóch

kolejnych częściach. Część druga („Language, communication, social cognition and awareness”) przedstawia wyniki badań w zakresie związków mowy dla siebie z poznaniem społecznym (zwłaszcza rozwojem teorii umysłu), a także z rozwojem kompetencji komunikacyjnej. Ponadto dwa artykuły w tej części prezentują wyniki badań nad wiedzą dzieci dotyczącą mowy dla siebie, zarówno ich własnej, jak i innych ludzi. W części trzeciej („Symbols and tools throughout the life span”) przedstawiono natomiast artykuły dotyczące problematyki roli, jaką pełnią symbole i narzędzia w rozwoju. Prezentowane wyniki badań oraz rozważania teoretyczne nie ograniczają się do okresu dzieciństwa, ale odnoszą się do całego biegu życia. Implikacje prowadzonych badań nad mową dla siebie, zwłaszcza dla praktyki edukacyjnej, przedstawiono w części czwartej („Motivational and educational applications”). Książkę zamyka *Postowie* pióra Jamesa Wertscha, znawcy i propagatora myśli L.S. Wygotskiego.

Wprowadzeniem w problematykę mowy dla siebie jest pierwszy artykuł, autorstwa Adama Winslera, zatytułowany *Still Talking to Ourselves after all These Years: A Review of Current Research on Private Speech*. Autor dokonuje w nim przeglądu badań nad mową dla siebie, pochodzących z ostatnich 15 lat. Podkreśla on, że badania nad mową dla siebie czerpią z różnorodnych tradycji: począwszy od klasycznych

koncepcji Piageta i Wygotskiego, przez behawioryzm, nurt przetwarzania informacji oraz badania nad stosowaniem strategii, rozwojem poznawczym i funkcjami zarządzającymi. Aktualnie prowadzone badania skupiają się między innymi na trajektoriach rozwojowych mowy dla siebie (zarówno w ujęciu poprzecznym, jak i podłużnym, a także w perspektywie mikrogenetycznej), w różnorodnych populacjach (dzieci i dorośli, dzieci rozwijające się w sposób typowy oraz dzieci z zaburzeniami, na przykład z autyzmem, ADHD, zaburzeniami zachowania). Ponadto podejmowane są próby aplikacji uzyskiwanych wyników badań w różnych obszarach, takich jak psychologia kliniczna (są to na przykład badania dotyczące walencji treści mowy dla siebie), psychologia sportu (zwraca się uwagę, że mowa dla siebie może pełnić funkcję motywacyjną i instrukcyjną), psychologia organizacji (zwiększanie własnej skuteczności w rozwiązywaniu problemów), psychologia edukacyjna (prowadzone badania dotyczą zarówno stosowania mowy dla siebie przez dzieci w różnych kontekstach edukacyjnych, jak i poglądów nauczycieli na mowę dla siebie i podejmowanych przez nich działań w tym zakresie). Wśród nowych kierunków badawczych autor wskazuje także badania nad świadomością własnej mowy dla siebie, jak i dziecięcą wiedzą w tym zakresie, jak również badania nad rolą mowy dla siebie w motywacji i regulacji emocji. Nowe kierunki badawcze wiążą się też ze stosowaniem nowych metod, zarówno obserwacyjnych, jak i eksperymentalnych czy kwestionariuszowych. W podsumowaniu artykułu autor zwraca uwagę, że problematyka mowy dla siebie stanowi obszar zainteresowania badaczy z wielu różnych dziedzin (między innymi lingwistyki, psychologii czy psychiatrii), różnych gałęzi psychologii (psychologii sportu, psychologii organizacji, psychologii klinicznej, psychologii edukacyjnej, psychologii rozwojowej), a także różnych obszarów psychologii rozwojowej (rozwój poznawczy, społeczny, językowy). Niestety, jak ubolewa autor, większość badaczy wciąż jeszcze „mówi do siebie”, brak natomiast porozumienia między nimi i podejmowania wspólnych

działań na rzecz lepszego zrozumienia kwestii związanych z werbalną samoregulacją.

Kolejne trzy artykuły zawarte w pierwszej części książki przedstawiają również nowe perspektywy teoretyczne i badawcze, jednak już nie w tak przekrojowy sposób, gdyż odnoszą się do konkretnych zagadnień podejmowanych w tym obszarze badawczym. Charles Fernyhough, autor artykułu zatytułowanego *Dialogic Thinking*, prezentuje poznawczo-rozwojową perspektywę patrzenia na tak zwaną dialogiczność myślenia. Zdaniem autora, dialogiczność myślenia jest konsekwencją procesów rozwojowych, o których pisał Wygotski, mianowicie interioryzacji języka. Język bowiem, przechodząc z planu społecznego na plan wewnętrzny, zachowuje te cechy, które w planie społecznym były ważne, mianowicie różne perspektywy wyrażane w języku w czasie dialogu. Perspektywy te zostają zinterioryzowane wraz z językiem i zaczynają charakteryzować mowę wewnętrzną, nadając jej dialogiczny charakter. Autorzy kolejnego artykułu: Ulrich Müller, Sophie Jacques, Karin Brocki i Philip Zelazo, *The Executive Function of Language in Preschool Children*, przedstawiają teoretyczne rozważania oraz wyniki badań dotyczące znaczenia języka w rozwoju funkcji zarządzających. Zwracają oni uwagę, że język pełni tu dwojaką rolę: konstytuującą oraz wykonawczą. Konstytuująca rola języka polega na tworzeniu psychologicznego dystansu między jednostką a światem. Przez nazywanie własnych doświadczeń jest możliwe dokonanie nad nimi refleksji. Język umożliwia zatem rozwój świadomości refleksyjnej. Z kolei rola wykonawcza języka polega na świadomym jego wykorzystaniu w mowie dla siebie, w celu utrzymywania kontroli myśli, zachowań i emocji. Autorzy przytaczają również wyniki badań nad znaczeniem języka w rozwoju funkcji zarządzających, wspierające przedstawiane teoretyczne rozważania. Ostatni artykuł pierwszej części (*The Neuropsychology of Covert and Overt Speech: Implications for the Study of Private Speech in Children and Adults*), autorstwa Simona Jonesa, przedstawia neurobiologiczną perspektywę w badaniach mowy dla siebie. Jak argumentuje autor, badania prowadzone z użyciem aparatury neuroobrazowania mogą

się przyczynić do lepszego zrozumienia relacji między mową dla siebie a mową wewnętrzną, a także pomóc w odkryciu, w jaki sposób interioryzacja mowy przebiega na poziomie neuronalnym.

Ten krótki przegląd perspektyw teoretycznych i badawczych pozwala dostrzec nowe obszary zainteresowania związane z problematyką mowy dla siebie, takie jak kwestia rozwoju myślenia dialogicznego, problematyka funkcji zarządzających czy wreszcie neuronalne podłoże mowy dla siebie. Również tematyka artykułów empirycznych, przedstawionych w kolejnych częściach, pokazuje, jakie są aktualne centra zainteresowania badaczy mowy dla siebie. Należą do nich niewątpliwie związki języka i mowy dla siebie z rozwojem poznania społecznego (J. Carpendale, Ch. Lewis, N. Susswein, J. Lunn: *Talking and Thinking: The Role of Speech in Social Understanding*; Ch. Fernyhough, E. Meins: *Private Speech and Theory of Mind: Evidence for Developing Interfunctional Relations*). Jeremy Carpendale i współpracownicy argumentują, że dzieci konstruują rozumienie świata społecznego i psychologicznego przez uczenie się tego, w jaki sposób mówić o codziennych aktywnościach, podejmowanych wspólnie z innymi osobami. Z kolei ta umiejętność bazuje na wcześniejszych zdolnościach do uczestniczenia w tego rodzaju aktywnościach, takich jak podzielenie uwagi. Autorzy przytaczają również wyniki badań wskazujące, że kiedy w typowym teście fałszywych przekonań (na przykład w teście niespodziewanej zmiany) wprowadzi się modyfikacje uwypuklające brak podzielenia uwagi w sytuacji zmiany lokalizacji obiektu, już trzyletnie dzieci udzielają poprawnych odpowiedzi na pytanie testowe, poprawnie przewidując zachowanie bohatera historyjki. Zdaniem autorów, doświadczenia w sytuacjach podzielenia uwagi, a następnie w mówieniu o takich sytuacjach są kluczem do rozwoju rozumienia świata psychologicznego i społecznego. Z kolei Charles Fernyhough i Elizabeth Meins przedstawiają wyniki serii badań poprzecznych, pokazujących zmieniającą się zależność mowy dla siebie i teorii umysłu w toku rozwoju, zgodną z trajektoriami rozwojowymi tych dwóch

obszarów: w okresie przedszkolnym zaobserwowano pozytywny związek mowy dla siebie i teorii umysłu, następnie związek ten zmniejszał się, aby w okresie późnego dzieciństwa przybrać kierunek ujemny. Zdaniem autorów, wyjaśnienia zaobserwowanego związku może dostarczyć przedstawiony wcześniej model myślenia dialogicznego. Zgodnie z nim, dzięki internalizacji dialogu społecznego, dziecko zyskuje możliwość operowania perspektywami innych osób, niezbędnymi w przejściu od rozumienia siebie i innych jako podmiotów intencjonalnych do rozumienia siebie i innych jako podmiotów myślących. Angażowanie się w mowę dla siebie umożliwia dziecku podjęcie aktywnej roli w tym procesie rozwoju rozumienia psychologicznego.

Wiele uwagi poświęca się również badaniom nad związkami mowy dla siebie z innymi formami komunikacji czy z rozwojem kompetencji komunikacyjnej. W prezentowanej pozycji tym zagadnieniom poświęcono trzy artykuły (Peter Feigenbaum: *Development of Communicative Competence through Private and Inner Speech*; Conchi San Martín Martínez, Humbert Boada i Calbet, Maria Fons i Santacana: *Private Speech in the Framework of Referential Communication*; Begoña Delgado, Juan Carlos Gómez, Encarnación Sarriá: *Private Pointing and Private Speech: Developing Parallelisms*). P. Feigenbaum przedstawia argumenty na rzecz tezy, zgodnie z którą mowa dla siebie – oprócz pełnienia funkcji samoregulacyjnych – jest również istotnym czynnikiem ułatwiającym dziecku nauczenie się, jak w efektywny sposób prowadzić konwersację z innymi osobami. Przez mówienie do siebie dziecko stwarza warunki i środki do nabycia umiejętności myślenia w sposób konwersacyjny. Zrozumienie czyjejś wypowiedzi może wymagać od rozmówcy przeprowadzenia wewnętrznej konwersacji z samym sobą, do czego prowadzi stopniowe uwewnętrznianie mowy dla siebie w toku rozwoju. Również badania przedstawione przez C. San Martín Martínez i współpracowników wskazują na związki mowy dla siebie z rozwojem kompetencji komunikacyjnej, badanej tym razem w odniesieniu do mowy społecznej (*referential communication*). Autorzy zastana-

wiają się nad rolą mowy dla siebie w sytuacjach interakcji społecznych, gdy konieczne jest jej użycie w celu komunikacji (w prezentowanych badaniach zadaniem dziecka było wytłumaczenie innej osobie, w jaki sposób należy rozmieścić elementy na planszy). Wyniki badań potwierdzają między innymi przedstawioną wcześniej przez P. Feigenbauma tezę, iż mowa dla siebie pomaga w zrozumieniu usłyszanego komunikatu: badane dzieci rzeczywiście stosowały mowę dla siebie w tej funkcji. Ponadto mowa dla siebie była stosowana również przez nadawcę komunikatu, pełniąc funkcje samoregulacyjne i pomagając w jego sformułowaniu. Jeszcze inną formę komunikacji i jej związki z mową dla siebie przedstawiają B. Delgado i współpracownicy. Odnoszą się oni do kwestii wskazywania dla siebie, argumentując, że wskazywanie takie nie tylko istnieje, ale również pełni podobne funkcje jak mowa dla siebie – funkcje samoregulacji. Wskazywanie dla siebie obserwowano zarówno u niemowląt (w sytuacji oglądania filmu w towarzystwie osoby dorosłej, zajętej czymś innym), jak i u starszych dzieci w sytuacjach rozwiązywania różnych zadań, na przykład szukania ukrytej zabawki czy porównywania obrazków. Autorzy stawiają tezę, że wskazywanie dla siebie może stanowić wczesny prekursor mowy dla siebie, rozwijający się w późniejszym czasie.

Coraz większe zainteresowanie badaczy wzbudza również zagadnienie dotyczące świadomości mowy dla siebie u dzieci oraz ich wiedzy na ten temat. Badania przedstawione przez Louisa Manfrę (*Preschool Children's Speech Awareness and Theory of Speech*) oraz Johna Flavella i Adriana Wonga (*Young Children's Knowledge about Overt and Covert Private Speech*) wskazują, że dzieci rozwijają pewną wiedzę w tym zakresie jeszcze przed czwartymi urodzinami. Co ciekawe, kolejność rozumienia różnych aspektów mowy wydaje się zgodna z kolejnością ich pojawiania się w rozwoju: dzieci najpierw rozumieją społeczny charakter i społeczne funkcje mowy, następnie rozwija się świadomość tego, że mowa może być skierowana nie tylko do odbiorcy zewnętrznego, ale również do siebie, a na końcu dzieci zaczynają rozumieć, że mowa może nie być słyszalna. Ten

kierunek zmian odpowiada wyraźnie obserwowanej trajektorii rozwoju: od mowy społecznej, przez mowę dla siebie, do mowy wewnętrznej. J. Flavell i A. Wong argumentują, że ponieważ tak duża część myślenia jest werbalna, wzrastająca świadomość mowy dla siebie może pomóc dzieciom w rozwoju wiedzy o myśleniu, co jest ważną częścią rozwoju teorii umysłu. Zatem metawiedza o mowie dla siebie powinna ułatwiać rozwój teorii umysłu oraz rozwój wiedzy o różnorodności ludzkiego poznania.

Odmianą perspektywę na znaczenie języka i mowy dla siebie w rozwoju samoregulacji przedstawiają Stephanie Carlson i Danielle Beck (*Symbols as Tools in the Development of Executive Function*). Nie negując znaczenia dla rozwoju funkcji zarządzających języka w ogólności, a mowy dla siebie w szczególności, autorki argumentują, że można wskazać również inne przejawy funkcji symbolicznej, mające potencjalnie znaczenie dla rozwoju samoregulacji. Zwracają uwagę na udawanie jako przejaw zdolności do symbolizacji dotąd pomijany w badaniach nad funkcjami zarządzającymi. Przywołują również obserwacyjne badania dzieci w sytuacji odraczania gratyfikacji, w których stosowały one spontanicznie rozmaite strategie pomagające przeciwstawić się pokusie zjedzenia pozostawionych na stole cukierków. Wśród tych strategii, oprócz stosowania mowy dla siebie (głośnego powtarzania reguły) oraz innych strategii werbalnych (na przykład śpiewania), znalazły się również strategie polegające na udawaniu. Zatem dzieci spontanicznie angażują się w udawanie w sytuacji, gdy może im to pomóc w regulacji własnego zachowania.

Badania nad mową dla siebie nie ograniczają się tylko do okresu dzieciństwa. Chociaż w okresie dzieciństwa używanie mowy dla siebie jest najbardziej wyraźne, ta forma mowy nie zanika całkowicie w późniejszym okresie, ale jest wciąż wykorzystywana, w szczególności w sytuacjach rozwiązywania problemów. Robert Duncan i Donato Tarulli (*On the Persistence of Private Speech: Empirical and Theoretical Considerations*) podejmują próbę reinterpretacji obserwowanego w badaniach faktu internalizacji mowy dla siebie w okresie

późnego dzieciństwa. Być może internalizacja ta z jednej strony wiąże się z rozwojem cichego myślenia werbalnego, z drugiej jednak może być odzwierciedleniem wzrastającej świadomości istniejących konwencji związanych z mówieniem do siebie. Niemniej, w określonych warunkach, głośna mowa dla siebie może być obserwowana zarówno u dzieci, jak i dorastających, a także dorosłych. Co więcej, mowa dla siebie w dorosłości może pełnić wiele różnych funkcji – poznawczych i komunikacyjnych, jak również jednocześnie być mową dla siebie i mową dla innych. Problematykę mowy dla siebie poza okresem dzieciństwa prezentuje również artykuł José Sánchez Medina, Davida Alárcon Rubia i Manuela De la Manta Beníteza (*Private Speech beyond Childhood: Testing the Developmental Hypothesis*). Wyniki badań autorów sugerują, że w analizie rozwoju i używania mowy dla siebie należy skupiać się nie tylko na poziomie ontogenetycznym, ale również historyczno-kulturowym. W przytaczanych badaniach użycie mowy dla siebie w trakcie rozwiązywania zadań pamięciowych i polegających na sortowaniu było bowiem silnie związane z poziomem umiejętności czytelnich i poziomem edukacji: tendencja do używania zewnętrznej mowy dla siebie była negatywnie związana z poziomem edukacji, natomiast tendencja do używania mowy wewnętrznej była z poziomem edukacji związana pozytywnie.

Czwarta część książki zawiera trzy artykuły, prezentujące możliwości aplikacji badań nad mową społeczną w obszarze działań edukacyjnych, na przykład związanych z motywacją czy twórczością (David Atencio, Ignacio Montero: *Private Speech and Motivation: The Role of Language in a Sociocultural Account of Motivational Processes*; Stephen White, Martha Daugherty: *Creativity and Private Speech in Young Children*; Carla Baker Deniz: *Early Childhood Teachers' Awareness, Beliefs and Practices Toward Children's Private Speech*). D. Atencio i I. Montero przedstawiają próbę rozszerzenia problematyki mowy dla siebie na kontekst emocjonalno-motywacyjny. Jak dotąd badań w tym zakresie jest niewiele, jednak istniejące doniesienia pozwalają dostrzec rolę mowy dla siebie jako narzędzia upośrednie-

nia motywacyjnych procesów, pozwalających dziecku na nakierowanie swojego działania na osiągnięcie zamierzonego celu. Z kolei S. White i M. Daugherty prezentują analizę różnych rodzajów mowy dla siebie i ich zależności z poziomem twórczości dziecka. Wyniki tych analiz wskazują, że dzieci twórcze częściej angażują się w określone rodzaje mowy dla siebie, na przykład mowę dla siebie związaną z metapoznaniem, planowaniem, samowzmocnieniem. Autorzy argumentują, że analiza mowy dla siebie może stanowić okno, przez które można dostrzec rozwój twórczego myślenia, jak również obserwować przebieg procesów takiego myślenia u dzieci. W ostatnim artykule natomiast C. Deniz przedstawia wyniki badań nad postrzeganiem mowy dla siebie przez nauczycieli, jak również podejmowane przez nich działania wobec stosowania tej mowy przez dzieci w klasie. Jak stwierdza autorka, wiedza dotycząca przekonań nauczycieli jest konieczna, aby możliwe było zastosowanie wiedzy o samoregulacyjnej roli mowy dla siebie w kontekście edukacyjnym. Ponadto poznanie przekonań oraz działań nauczycieli odnośnie do mowy dla siebie pozwoli lepiej zrozumieć społeczny kontekst internalizacji mowy dla siebie oraz ewentualne naciski związane z tym procesem.

Podsumowując prezentację książki *Private Speech, Executive Functioning, and the Development of Verbal Self-Regulation*, warto zwrócić uwagę na kilka kwestii. Po pierwsze można stwierdzić, że założony cel książki został osiągnięty: rzeczywiście zaprezentowano w niej najnowsze teoretyczne i empiryczne perspektywy związane z problematyką mowy dla siebie. Wśród nich niewątpliwie należy wymienić związki mowy dla siebie z rozwojem teorii umysłu, z rozwojem kompetencji komunikacyjnej oraz innych form komunikacji, z rozwojem twórczości czy wreszcie badania nad postrzeganiem mowy dla siebie przez dorosłych, a także badania neuropsychologiczne. Po drugie warto podkreślić, że wskazane w poprzedniej podsumowującej publikacji, dotyczącej problematyki mowy dla siebie, perspektywy dalszych badań (takich jak badania longitudinalne nad trajektorią rozwojową mowy dla siebie, badania dzieci z różnymi zaburzeniami, badania nad

wpływem farmakoterapii na mowę dla siebie u dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami, badania nad emocjonalnymi funkcjami mowy dla siebie, prowadzenie badań w tym zakresie w różnych okresach rozwojowych i w różnych kontekstach) zostały przez wielu badaczy podjęte, czego odzwierciedlenie można znaleźć w prezentowanej pracy. Po trzecie uzyskane rezultaty wyznaczają ciągle nowe kierunki badań i poszukiwań teoretycznych, czyniąc otwartym dalszy rozwój tego obszaru badawczego.

Ponadto artykuły zawarte w przedstawionej publikacji prezentują niezwykle szeroki wachlarz zagadnień, co pokazuje niewątpliwie wzrost zainteresowania problematyką mowy dla siebie wśród badaczy zajmujących się różnymi zagadnieniami. Choć książka jest podzielona na cztery części, artykuły zawarte w każdej z nich odnoszą się do wielu szczegółowych zagadnień, od tytułowych funkcji zarządzających począwszy, poprzez poznanie społeczne, różne formy komunikacji, myślenie twórcze, procesy motywacyjne, aż po świadomość mowy

dla siebie, zarówno u jej dziecięcych użytkowników, jak i innych osób, na przykład nauczycieli. Tak szeroki zakres zagadnień sprawia, że z pewnością każdy znajdzie w tej pozycji coś interesującego i inspirującego do nowych poszukiwań w różnych obszarach badawczych i teoretycznych. Co więcej, publikacja ta może stanowić ważny krok w realizacji postulatu zawartego przez Adama Winslera w artykule otwierającym książkę, mianowicie w nawiązaniu dialogu pomiędzy reprezentantami różnych dziedzin zainteresowanymi problematyką mowy dla siebie, co niewątpliwie pomoże w lepszym zrozumieniu tego zagadnienia. Choć niewątpliwie można obserwować coraz większy zakres współpracy – czego dowodem jest niniejsza książka – być może kolejna publikacja podsumowująca badania w tym zakresie będzie stanowić jeszcze wyraźniejszy dowód na wzrastające uspołecznienie dialogu naukowego w zakresie mowy dla siebie.

PRZYPIS

¹ Redaktorzy odwołują się w tym miejscu do pracy pod redakcją R. Diaz i L. Berg, *Private Speech: From Social Interaction to Self-Regulation*, wydanej w 1992 roku (recenzja tej książki, autorstwa Marii Kiejar-Turskiej, ukazała się na łamach „Kwartalnika Polskiej Psychologii Rozwojowej”, 3(1), w 1995 roku). Jeszcze wcześniejsze (a zarazem pierwsze) podsumowanie zawiera praca pod redakcją G. Zivin z roku 1979: *The Development of Self-Regulation through Private Speech*. Nowy York: Wiley.

BIBLIOGRAFIA

Wygotski L.S. (1989), *Myślenie i mowa*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Muzyka a Zdrowie Człowieka w Perspektywie Psychologicznej”, Kraków, 23 września 2010

MAŁGORZATA KACZOR

Uniwersytet Pedagogiczny
Kraków

23 września 2010 roku w Krakowie odbyła się konferencja naukowa „Muzyka a Zdrowie Człowieka w Perspektywie Psychologicznej”, zorganizowana przez Zakład Psychologii Zdrowia Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, pod kierunkiem prof. dr hab. Heleny Wrony-Polańskiej. Konferencja została objęta honorowym patronatem przez: Minister Zdrowia Ewę Kopacz, Prezydenta Miasta Krakowa prof. Jacka Majchrowskiego, JM Rektora Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie prof. Michała Śliwę, JM Rektora Akademii Muzycznej w Krakowie prof. Stanisława Krawczyńskiego oraz Przewodniczącą Komisji Nauk Psychologicznych PAN – Oddział w Krakowie prof. Marię Kielar-Turską.

Konferencja stała się okazją do ukazania w sposób wieloaspektowy wpływu muzyki na funkcjonowanie i zdrowie człowieka w różnych sferach życia. Nie tylko więc analizowano terapeutyczne funkcje muzyki, ale także wskazywano na te wszystkie dziedziny działalności, w których muzyka odgrywa lub może odegrać istotną rolę wzmacniającą zasoby indywidualne.

Integralnie związanym z konferencją wydarzeniem był odbywający się w dniach 17–23 września 2010 roku Międzynarodowy Festiwal Muzyczno-Artystyczny „Sfogato”, pod kierownictwem Marty Polańskiej, którego celem było ukazanie, w jaki sposób muzyka, a szczególnie muzyka Chopina, wpływa na człowieka i jego zdrowie, inspiruje, kształtuje osobowość.

W ramach wykładów plenarnych podjęto następujące zagadnienia:

1. Prof. dr hab. med. Aleksander B. Skotnicki (Katedra i Klinika Hematologii CM UJ): *Obecność sztuki w klinice Profesora Juliana Aleksandrowicza i jej rola w promowaniu zdrowia.*
2. Prof. dr hab. Helena Wrona-Polańska (UP w Krakowie): *Regulacyjna rola muzyki w promowaniu zdrowia.*
3. Dr Elżbieta Galińska (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie): *Psychoterapia muzyczna.*
4. Prof. dr hab. Wita Szulc (Uniwersytet Wrocławski): *Poczucie zdrowia jako cel muzykoterapii. Wybrane koncepcje teoretyczne.*

Profesor Aleksander B. Skotnicki odniósł się do roli muzyki i sztuki w leczeniu chorych somatycznie, z białaczką i różnego typu chorobami układu krwiotwórczego. Wskazał na pionierską rolę prof. Juliana Aleksandrowicza we wprowadzaniu muzyki i sztuki do kompleksowego leczenia chorych oraz podkreślił kontynuację tego podejścia przez jego następców w klinice.

Profesor Helena Wrona-Polańska omówiła zagadnienie wpływu muzyki na zdrowie człowieka w ujęciu funkcjonalnym (zdrowie jako funkcja twórczego radzenia sobie ze stresem). Muzyka, poprzez oddziaływanie terapeutyczne, profilaktyczne, relaksujące, uspokajające i mobilizujące zasoby osobiste do radzenia sobie ze stresem, pełni według niej funkcję regulacyjną, sprzyjającą zdrowiu. Uwaga została zwrócona na możliwości, jakie niesie z sobą w promocji zdrowia stworzenie programu oddziaływań mu-

zyki na człowieka, z podkreśleniem regulacyjnej i prozdrowotnej funkcji tej dziedziny sztuki.

Doktor Elżbieta Galińska rozważała rolę muzykoterapii ukierunkowanej psychoterapeutycznie. Taka muzykoterapia polega na rozwiązywaniu problemów psychologicznych za pomocą środków i aktywności muzycznych w terapii zaburzeń psychicznych. Dr Galińska przedstawiła przegląd zagadnień istotnych dla tej dyscypliny naukowej. Wskazała też, iż w związku ze złożonymi uwarunkowaniami zaburzeń psychicznych, włączenie muzykoterapii jako techniki niewerbalnej umożliwia, w ramach leczenia pacjentów w interdyscyplinarnych zespołach, wielokierunkowe i wielowymiarowe oddziaływanie.

Profesor Wita Szulc, referując poglądy wybitnych teoretyków muzykoterapii odnoszące się do koncepcji zdrowia, porównała je z własną koncepcją kulturoterapii, w której poczucie zdrowia jest traktowane jako główny cel aktywności kulturalnej pacjentów. Podkreśliła też konieczność kontynuowania działań, które wprowadzałyby zasady medycyny humanistycznej do praktyki medycznej.

Kolejnym punktem programu była dyskusja panelowa *Rola muzyki i sztuki w zdrowiu i chorobie*, prowadzona przez prof. Wronę-Polańską oraz dr Galińską. Stanowiła ona interesującą wymianę poglądów uczestników konferencji. Zwrócono w trakcie niej uwagę nie tylko na rolę muzyki w terapii, ale przede wszystkim na konieczność prowadzenia edukacji kulturalnej wśród dzieci i młodzieży. Zdaniem uczestników edukacja muzyczna powinna stanowić stabilny fundament w kształtowaniu społecznej świadomości odbioru muzyki i odpowiedniego wykorzystania jej prozdrowotnych funkcji. Muzyka, jak zwróciła uwagę prof. Wrona-Polańska, może wzmacniać zasoby energetyczne i skutecznie obniżać poziom pobudzenia. Dyskusja panelowa ukazała więc szerokie spojrzenie na muzykę jako dziedzinę sztuki, której świadomość prozdrowotnej roli w całokształcie doświadczeń człowieka należy kształtować od najwcześniejszych lat życia.

W ramach sesji plakatowej zaprezentowano kilkanaście prac. Forma i przebieg prezentacji pozwalały na podejmowanie z ich autorami

dyskusji i zadawanie im dodatkowych pytań dotyczących przedstawionych zagadnień. W obszarze podejmowanych problemów zarysowało się kilka grup tematycznych:

- rola muzyki w terapii pacjentów somatycznych oraz psychiatrycznych,
- koszty związane z procesem twórczym, problemy emocjonalne twórców,
- związek preferencji muzycznych z cechami osobowości,
- stres związany z działalnością muzyczną,
- regulacyjna funkcja muzyki i jej wpływ na zdrowie.

Wymienione tematy wskazują na istniejące powiązania muzyki z problemami pochodzącymi z różnych obszarów psychologii, takich jak psychologia zdrowia, psychologia twórczości, psychologia kliniczna czy też psychologia medycyny.

Uczestnicy konferencji zostali również zaproszeni do wzięcia udziału w warsztatach *Masaż dźwiękiem mis i gongów* prowadzonych przez dr Małgorzatę Kronenberger, specjalistkę w dziedzinie muzykoterapii i rytmiki, certyfikowaną masażystkę dźwiękiem mis i gongów. Prowadząca zapoznała słuchaczy z tą metodą. Dwie osoby mogły też sprawdzić na sobie działanie masażu za pomocą dźwięku.

Uwieńczeniem Konferencji oraz Międzynarodowego Festiwalu Muzyczno-Artystycznego „Sfogato” były Koncert *Chopin Soiree*, poświęcony pamięci Aleksieja Sułtanowa, oraz uroczysta kolacja w Dworku Białooprądnickim. Obok artystów: Marka Polańskiego (skrzypce), Sławomira Cierpika i Marty Polańskiej (fortepian), wieczór uświetnił swym występem brat Aleksieja, Sergiej Sułtanow, wykonując *Scherzo cis-moll op. 39* Fryderyka Chopina.

Należy zauważyć, iż zarówno część naukowa konferencji, jak i festiwal muzyczny zostały zaplanowane jako jedno naukowo-kulturalne wydarzenie pozwalające na integrację przedstawicieli tych środowisk. W Międzynarodowym Festiwalu Muzyczno-Artystycznym „Sfogato” wzięło udział 24 artystów z 4 kontynentów (12 krajów świata): Polski, Rosji, Niemiec, Chorwacji, Węgier, Włoch, Danii, Brazylii, Malezji, Japonii, USA i Australii. W ramach

kilkudniowego programu odbyły się liczne koncerty, wystawy: malarstwa i fotografii oraz wieczór wspomnień dedykowany prof. Julii-nowi Aleksandrowiczowi.

Wszystkie te wydarzenia ukazywały, jak muzyka przenika różne sfery aktywności ludzkiej i wpływa na człowieka, czasem nawet w nieświadomiany sposób. Naukowe rozważania, dyskusje teoretyczne, panele odbywały się w kontekście osobistych refleksji, przeżyć i doświadczeń w ramach spotkań z dziełami muzyki, sztuką wizualną oraz niepowtarzalną interpretacją danych utworów przez artystów.

Konferencja pozwoliła na zapoznanie się z aktualnymi problemami dotyczącymi badań nad muzyką i dała możliwość ukazania, jak

istotną pełni ona rolę w życiu człowieka. Obok funkcji relaksującej, mogącej wzbudzać pozytywne emocje, została uwidoczniła jej rola mobilizująca, wzmacniająca zasoby indywidualne potrzebne do rozwiązywania problemów dnia codziennego. Nie tylko więc muzyka jako metoda wykorzystywana w leczeniu, ale edukacja muzyczna i promocja zdrowia zostały podkreślone jako te możliwości oddziaływania na człowieka, które mogą się przyczynić do utrzymania jego dobrej kondycji psychofizycznej. Towarzyszący konferencji festiwal był zaś dla uczestników okazją do osobistego spotkania z dziełem muzycznym i doświadczeniem jego wpływu.

Multilevelness of personal development and autobiographical narratives

ANNA MRÓZ

Uniwersytet Zielonogórski
anroz@poczta.onet.pl

Autobiographical narrative is a means of continuous ordering, integrating and giving new meanings to life experiences. Analyses of autobiographical narratives of adults characterized by a high level of generativity (commitment to passing down values and supporting development of the next generation) – as described by E. Erikson – found differences between the structure and content of their stories and the ones created by less generative adults (McAdams, Diamond, Mansfield, de St. Aubin, 1997). One of the basic structural differences is that the former are dominated by redemption sequences (subjective negative-to-positive revaluation of situations), whereas the latter – by contamination sequences (positive-to-negative revaluation).

In the context of the above-specified findings, the question arises whether the observations of the particular type of revaluation can be linked with the concept of multilevelness of personal development and how developmental transformations, connected with the extension of conscious actualization of individual freedom, are reflected in the means of structuring self-narratives. Analyses of autobiographical narratives by individuals who reached a high level of personal development suggest possible links between the concept of multilevel personal development and the following characteristic features of self-narratives: finding coherence between many plots of a story, the prevalence of redemption imagery and integration of basic motifs contained in a life story.

Key words: autobiographical narratives, personal development, developmental transformations

Changes in body perception and evaluation among women from adolescence to adulthood

MARTA KOCHAN-WÓJCIK

Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski
m.kochan-wojcik@psychologia.uni.wroc.pl

JOANNA PISKORZ

Instytut Psychologii
Uniwersytet Wrocławski
j.piskorz@psychologia.uni.wroc.pl

The inspiration for the discussion presented in the article were differences in body self-perception in women from adolescence to adulthood. The results of research conducted among a group of 476 women at the age between 13 and 50 revealed regularities and tendencies for developmental changes in female body perception. There were distinguished three age groups connected with the appearance of significant changes in body perception ensuing from various social roles and developmental tasks that the fair sex representatives need to face during subsequent life stages. The first stage was observed in participants aged around 18, which sets the transition between adolescence and adulthood and at the same time begins the period with the most experienced satisfaction with one's own appearance. Entering the next stage of body perception development at the age of 25, there appears the so-called middle life crisis which is another turning point not only in the area of gathering experiences, reflections, and competencies of the gentle sex, but also in area of own body perception and evaluation.

Key words: female body perception, figure perception, body image, changes in body evaluation

Experiencing traumatic events and posttraumatic growth in youth

NINA OGIŃSKA-BULIK

Department of Health Psychology
Institute of Psychology
University of Łódź
noginska@uni.lodz.pl

The study explored the experience of traumatic events and posttraumatic in youth positive changes resulting from struggling with a trauma, and the relationship between sex, age, the kind of traumatic event and time elapsed since the event and subsequent changes occurred. 165 adolescents (52% girls, 48% boys) aged 14–18 participated in the study. The Polish adaptation of the Posttraumatic Growth Inventory was used. 72% of adolescents experienced some traumatic event. The most frequent were: loss of a loved person (33%), chronic or acute illness, accident and injury, financial hardship (13,3% each) and parent's divorce (9,9%). 58% the of examined adolescents revealed at least on average level of posttraumatic growth. Positive changes were higher in self-perception, relating to others, appreciation of life than in the spiritual area. Sex, age, the type of experienced trauma and time elapsed since the event occurred did not relate to the level of posttraumatic growth in the examined group of youth.

Key words: traumatic events, posttraumatic growth, Posttraumatic Growth Inventory, adolescents

Types of internal boundaries within families and social competence of adolescents

KINGA KALETA

Department of Psychology
Institute of Pedagogy and Psychology
The Jan Kochanowski University of Humanities and Sciences
Kielce

The objective of this study was to analyse family mechanisms of social competence of adolescent formation. According to Salvador Minuchin's (1974) theory, it was assumed that inappropriate boundaries (rigid or diffuse) between parents and children make adolescents less competent in difficult social situations, while individuals from families with clear boundaries are more competent in social situations such as intimate contact, social exposition and assertiveness.

The modified versions of *Analysis of Family Environmental Scale* by M. Ryś (2004) and *Social Competence Questionnaire* by A. Matczak (2001) were used in the study. 345 adolescents from different types of families were examined. The results of the analysis of variance (ANOVA) indicated that there is a connection between family boundaries and interpersonal skills of adolescents.

Key words: adolescence, family systems, family boundaries, social competence, intimate contact, social exposition, assertiveness

Personality traits and adolescents' decisions concerning education and career planning

KATARZYNA MARKIEWICZ

Institute of Psychology
Maria Curie-Skłodowska University
Lublin
k.markiew@wp.pl

BOŻYDAR L.J. KACZMAREK

Institute of Psychology
University of Szczecin
Maria Curie-Skłodowska University
Lublin

MAŁGORZATA KOSTKA-SZYMAŃSKA

Institute of Psychology
Maria Curie-Skłodowska University
Lublin

One of the most significant tasks confronting adolescents is planning future career in order to start an independent life (Kanfer et al., 2001). A number of studies show that it poses number of significant problems (Super, 1963; Super, Savickas, Super, 1996; Webber, 1990; Borgen, Amundson, 2010). The aim of the present study was to define decision-making mechanisms that have an impact on career planning by adolescents and the influence of their personality traits upon it. The NEO-FFI Inventory and a self-constructed questionnaire were administered to 116 students of the last year of a secondary school. The data indicate correlations between the choices concerning further studies and personality traits measured with NEO-FFI Inventory. The following traits proved to be significant: neuroticism, extraversion, agreeableness, and conscientiousness.

Key words: adolescence, career planning, personality traits, economic changes

The role of family and peers in the development of compulsive buying tendency among teenagers

MAŁGORZATA NIESIOBĘDZKA

Institute of Psychology
University of Gdańsk
psymn@ug.edu.pl

Since the 1990s, one could observe a growing focus on children's and teenagers' consumption behavior, especially their influence on family decisions. Growing up in the consumption culture may lead to developing dysfunctional consumer behavior, e.g. compulsive buying. Compulsive buying is defined as chronic, pathological purchasing that becomes a response to negative events or feelings and ultimately results in harmful consequences. The purpose of the research was to establish the impact of family acquisition and expenditure patterns and susceptibility to peer influence on compulsive buying. The analysis has revealed that compulsive buying depends significantly on teens' susceptibility to peer influence. The study has confirmed the impact of incorrect family acquisition, expenditure pattern and gender.

Key words: consumer socialization, compulsive buying, adolescence

Wskazówki dla autorów tekstów

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

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

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

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

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

W artykułach o charakterze sprawozdań z badań empirycznych należy przyjąć standardowy układ treści: problem, hipotezy, opis badania empirycznego, wyniki badania i dyskusja nad znaczeniem wyników; zaznaczyć należy wyraźnie strukturę tekstu poprzez wprowadzenie podtytułów oraz wcięć w tekście. Przypisy i bibliografię zamieszczamy na oddzielnych stronach na końcu tekstu, a materiał ilustracyjny (rysunki z podpisami, tabele z tytułami) w oddzielnych plikach. Streszczenia artykułu w języku polskim i angielskim, w granicach 600–900 znaków, wraz ze słowami kluczowymi, zamieszczamy w oddzielnych plikach.

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

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

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

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

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

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