

Psychologia Rozwojowa

tom 18 nr 3 rok 2013

ISSN 1895-6297

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Jagiellońskiego

Psychologia Rozwojowa



Psychologia Rozwojowa

Redaktor naukowy

Editor-in-chief

Maria Kielar-Turska

Sekretarz redakcji

Editorial secretary

Małgorzata Stępień-Nycz

Komitet redakcyjny

Associate editors

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

Rada redakcyjna

Editorial advisory board

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szcerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (KUL Lublin)

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

Redaktor statystyczny

Statistical reviewer

Jerzy Marzec (UE Kraków)

Redaktor zeszytu

Editor of the issue

Dorota Czyżowska

Adres redakcji

Editorial office

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

Psychologia Rozwojowa

tom 18 nr 3 rok 2013



Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR JĘZYKOWY
Agnieszka Steplewska

KOREKTA
Katarzyna Onderka

SKŁAD I ŁAMANIE
Katarzyna Mróz-Jaskuła

© Copyright by Uniwersytet Jagielloński
Wydanie I, Kraków 2013
All rights reserved

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

ISSN 1895-6297
e-ISSN 2084-3879

Nakład: 200 egz.

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

WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
JAGIELLOŃSKIEGO

www.wuj.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków
tel. 12-631-18-81, tel./fax 12-631-18-83
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98
tel. kom. 506-006-674, e-mail: sprzedaz@wuj.pl
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

Spis treści

I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

- Nabywanie reakcji emocjonalnych: rekonstrukcja i rewizja eksperymentu z udziałem Małego Alberta
Przemysław BĄBEL, Elżbieta A. BAJCAR, Anna M. ZIÓŁKOWSKA 9

II. RAPORTY Z BADAŃ

- Value priorities in hearing-impaired adolescents
Joanna KOSSEWSKA, Brenda PETERS, Petra POTMĚŠILOVÁ, Miloň POTMĚŠIL 23
- Ruchy gałek ocznych podczas oceny poprawności zapisu wyrazów jako wskaźnik rozwoju świadomości ortograficznej młodzieży z dysortografią
Aneta R. BORKOWSKA, Piotr FRANCUZ 37
- Znaczenie cech temperamentu dla zaangażowania młodzieży w używanie alkoholu
Ryszard POPRAWA 51
- Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów
Aleksandra TŁUŚCIAK-DELIOWSKA 75
- Twórcze przedszkolaki w percepcji rodziców i nauczycieli
Dorota KUBICKA 87

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

- Recenzja: Chris Moulin, Moshe Naveh-Benjamin, Celine Souchay (eds.) (2009), *Episodic memory and healthy ageing*. Hove, New York: Psychology Press
Karolina BYCZEWSKA-KONIECZNY 111
- Sprawozdanie z XXII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej *Spoleczny kontekst rozwoju. Od dziecka do dorosłego*, Gdańsk, 27–29 maja 2013
Karolina BYCZEWSKA-KONIECZNY, Magdalena KOSNO, Małgorzata STĘPIEŃ-NYCZ 115





I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE





PRZEMYSŁAW BĄBEL

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

ELŻBIETA A. BAJCAR

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Katedra Psychologii, Kraków
Pedagogical University of Cracow, Department of Psychology

ANNA M. ZIÓŁKOWSKA

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydział Zamiejscowy w Poznaniu, Poznań
University of Social Sciences and Humanities, Faculty in Poznań

Nabywanie reakcji emocjonalnych: rekonstrukcja i rewizja eksperymentu z udziałem Małego Alberta

Acquisition of emotional responses: Reconstruction and revision of the Little Albert

Abstract. In 1920 John B. Watson and Rosalie Rayner published the results of the study experiment describing how they had conditioned an 11-month-old boy (known as Little Albert) to fear a rat. The experiment is one of the best known and the most frequently cited empirical studies in the history of psychology. Many studies and theories suggesting the role of learning processes in the development of emotional responses were initiated by the Little Albert experiment. The article summarizes the procedures and results of the experiment reported by J.B. Watson and R. Rayner. The importance and impact of the results of the experiment on the development of psychological theories and research is discussed. Errors in the discussions of the Little Albert experiment in Polish psychological literature are identified. The results of the latest historical research on the Little Albert experiment are summarized and their consequences are discussed.

Key words: fear, Little Albert, emotional development, classical conditioning, Watson

Słowa kluczowe: lęk, Mały Albert, rozwój emocjonalny, warunkowanie klasyczne, Watson

WPROWADZENIE

W 1920 roku John Broadus Watson i Rosalie Rayner opublikowali wyniki eksperymentu, który miał dowieść, że reakcje strachu mogą być nabywane w wyniku uczenia się (Watson, Rayner, 1920). Eksperyment, w którym wziął udział jedenastomiesięczny chłopiec nazywa-

ny Małym Albertem, jest bez wątpienia jedną z najbardziej znanych prac badawczych w psychologii (Banyard, Grayson, 1996; Gross, 2003; Hock, 2005; Rolls, 2011). Z danych zawartych w bazie „Publish or Perish” wynika, że artykuł J.B. Watsona i R. Rayner (1920) był cytowany niemal 1700 razy, czyli średnio 18 razy w ciągu każdego roku (Harz-

ing, 2013), a jego opis znajduje się w wielu podręcznikach z zakresu psychologii ogólnej, rozwojowej i klinicznej.

Eksperyment J.B. Watsona i R. Rayner (1920) był częścią większego projektu badawczego. J.B. Watson w latach 1919–1920 prowadził badania nad zachowaniami odruchowymi i reakcjami nabytymi u dzieci, a przebieg badań rejestrował na taśmie filmowej. Nagrania te zostały wykorzystane w opublikowanym w 1923 roku filmie pt. *The experimental investigation of babies* – pierwszym upowszechniającym wyniki badań naukowych z dziedziny psychologii rozwojowej. J.B. Watson wykorzystał również wyniki swoich wieloletnich obserwacji i badań do opracowania kontrowersyjnego poradnika opieki nad dziećmi (Watson, 1928), napisanego z pomocą R. Rayner, noszącej już wówczas nazwisko Watson.

Eksperyment J.B. Watsona i R. Rayner (1920) istotnie przyczynił się do rozwoju wiedzy psychologicznej, w szczególności z zakresu psychologii rozwojowej i klinicznej. Przede wszystkim dał początek teorii, która wskazywała procesy warunkowania jako podstawę rozwoju prawidłowych i zaburzonych reakcji emocjonalnych u ludzi. Ponadto zainspirował wiele badań nad lękiem, które doprowadziły do opracowania specyficznych behawioralnych metod leczenia zaburzeń lękowych.

Paradoksalnie eksperyment J.B. Watsona i R. Rayner (1920) jest nie tylko jedną z najczęściej cytowanych, ale również jedną z najbardziej zniekształcanych, spłycających, a tym samym nie do końca znanych prac badawczych w historii psychologii (Harris, 1979, 2011; Prytula, Oster, Davis, 1977). Co więcej, wyniki najnowszych badań z zakresu historii psychologii (Beck, Levinson, Irons, 2009; Fridlund, Beck, Goldie, Irons, 2012) pokazują, że przebieg i wyniki eksperymentu przedstawione w publikacji J.B. Watsona i R. Rayner (1920) mogą znacząco odbiegać od tego, jakie były w rzeczywistości.

Pierwszym celem, jaki sobie postawiliśmy, jest ocena znaczenia i wpływu wyników eksperymentu z udziałem Małego Alberta na rozwój teorii i badań psychologicznych. Po drugie, wzięwszy pod uwagę liczne błę-

dy w omawianiu i interpretacji tego badania, stwierdzone w analizie anglojęzycznej literatury psychologicznej (Harris, 1979, 2011), postanowiliśmy sprawdzić, w jaki sposób rezultaty badania J.B. Watsona i R. Rayner (1920) są prezentowane w polskojęzycznej literaturze psychologicznej. Po trzecie, zważywszy na wspomniane wyniki badań historycznych (Beck *et al.*, 2009; Fridlund *et al.*, 2012), przedstawiamy nowe fakty dotyczące przebiegu eksperymentu z udziałem Małego Alberta i rozważamy ich konsekwencje. Aby umożliwić osiągnięcie powziętych celów, na wstępie dokonujemy rekonstrukcji przebiegu i wyników eksperymentu na podstawie relacji jego autorów.

WARUNKOWANIE LĘKU U MAŁEGO ALBERTA WEDŁUG J.B. WATSONA I R. RAYNER (1920)

Osobą badaną był jedenastomiesięczny chłopiec od urodzenia wychowywany w środowisku szpitalnym, gdyż jego matka pracowała jako mamka w szpitalu pediatrycznym Harriet Lane Home for Invalid Children przy Uniwersytecie Johnsa Hopkinsa w Baltimore. Według relacji badaczy Albert był zdrowym, jednym z najlepiej rozwiniętych dzieci, jakie kiedykolwiek trafiły do szpitala. Cechowała go powściągliwość i stabilność emocjonalna – nie wykazywał strachu, wściekłości, a także praktycznie nigdy nie płakał. Stabilność emocjonalna była decydującą przyczyną wyboru Alberta na uczestnika eksperymentu. J.B. Watson i R. Rayner (1920) sądzili bowiem, że procedura, którą zaplanowali, wyrządzi mu względnie małą szkodę.

Stwierdzono, że w wieku dziewięciu miesięcy Albert nie wykazywał reakcji lękowych na takie bodźce, jak biały szczur, królik, pies, małpa, maska z włosami i bez włosów, wata, płonąca gazeta itp. Ponowne testy, przeprowadzone w wieku jedenastu miesięcy, potwierdziły te spostrzeżenia. Stwierdzono także, że Albert, podobnie jak większość dzieci, reagował lękiem na hałas. Zareagował silnym lękiem i płaczem na głośny dźwięk, który wy-

wolano, uderzając młotkiem w stalowy pręt o długości ponad jednego metra i średnicy dwóch centymetrów umieszczony za jego plecami. Hałas był bodźcem bezwarunkowym, wywołującym reakcję bezwarunkową w postaci strachu.

Kiedy Albert miał 11 miesięcy i 3 dni, badacze pokazali mu białego szczura. Chłopiec zainteresował się nim i wyciągnął rękę, żeby go dotknąć. W momencie, w którym jego dłoń dotknęła zwierzęcia, badacze wywołali hałas, uderzając młotkiem w pręt. Dziecko zareagowało strachem – gwałtownie skoczyło i upadło do przodu, chowając twarz w materac, ale nie płakało. Kiedy procedurę tę powtórzono, Albert znów gwałtownie skoczył, upadł do przodu i zaczął kwilić.

Kiedy po tygodniu pokazano dziecku szczura, Albert początkowo zastygł w bezruchu, a gdy przybliżono do niego zwierzę, dwukrotnie wyciągał ku niemu rękę, lecz natychmiast ją cofał. Widoczne więc było, że przeprowadzone warunkowanie nie pozostało bez wpływu na jego reakcje na szczura. Tego dnia badacze pięciokrotnie pokazywali Albertowi szczura, jednocześnie wywołując hałas. Kiedy na zakończenie sesji ponownie zaprezentowali dziecku szczura, tym razem bez towarzyszącego hałasu, natychmiast zaczęło płakać i uciekać, pełzając tak szybko, że z trudem zostało złapane, zanim spadło ze stołu.

Po pięciu dniach J.B. Watson i R. Rayner (1920) pokazali Albertowi inne obiekty, których wcześniej się nie bał, a które w różnym stopniu przypominały białego szczura. Stwierdzono, że Albert reaguje lękiem na królika, psa, futrzany płaszcz, watę, a także na włosy J.B. Watsona i maskę Świętego Mikołaja. To oznacza, że doszło do generalizacji (zob. Bąbel, Suchowierska, Ostaszewski, 2010; Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2012). Kiedy po kolejnych pięciu dniach badacze przenieśli dziecko do nowego pomieszczenia, wykazało strach w reakcji na szczura, królika i psa, choć znacznie słabszy niż w pokoju, w którym uprzednio był prowadzony eksperyment, co także dowodzi, że doszło do generalizacji.

Po 31 dniach przerwy w eksperymencie Albertowi ponownie pokazano maskę Święte-

go Mikołaja, futro, królika i psa. Okazało się, że nadal reaguje na nie strachem. Wyuczona reakcja emocjonalna i reakcje wynikające z generalizacji okazały się zatem trwałe. J.B. Watson i R. Rayner (1920) zamierzali jeszcze odwarunkować Małego Alberta, ale w dniu ostatniego testu dziecko zostało zabrane ze szpitala i badacze stracili z nim kontakt.

ROZWÓJ BADAŃ I TEORII WARUNKOWANIA LĘKU

Już w latach dwudziestych i trzydziestych podejmowano próby replikacji eksperymentu z udziałem Małego Alberta (Bregman, 1934; English, 1929; Valentine, 1930), w których stosowano podobną procedurę do opisanej przez J.B. Watsona i R. Rayner (1920), ale starano się uwarunkować u dzieci lęk głównie wobec obiektów nieożywionych. Tylko w jednym badaniu (Valentine, 1930) udało się wzbudzić u rocznego dziecka słaby i nietrwały strach przed żywą gąsienicą. W kolejnych dziesięcioleciach zebrano jednak wiele danych potwierdzających Watsonowską teorię warunkowania strachu. Ich źródłem były głównie badania nad wzbudzaniem strachu u zwierząt, eksperymenty nad wzbudzaniem strachu u dorosłych, badania weteranów wojennych oraz obserwacje kliniczne dzieci i dorosłych (Rachman, 2005).

Watsonowską koncepcję warunkowania lęku rozwinął Orval H. Mowrer (1960), który zwrócił uwagę na to, że emocja nie jest jedynie wyuczoną reakcją wyzwalaną obecnością bodźca warunkowego, lecz również ważnym czynnikiem motywacyjnym. Lęk wyzwała reakcje ucieczki i unikania (zob. Bąbel *et al.*, 2010; Suchowierska *et al.*, 2012), które szybko się utrwalają, ponieważ przynoszą ulgę. Powodują jednak również inny skutek – blokują możliwości bezpiecznego kontaktu z wywołującymi lęk bodźcami, co sprzyja podtrzymywaniu lęku.

Klasyczna koncepcja warunkowania nie wyjaśniała, dlaczego w sytuacjach naturalnych pewne bodźce (np. zwierzęta, woda, wysokość) częściej niż inne stają się sygnał-

mi strachu. Badania laboratoryjne dowodzą, że strach przed tego typu obiektami powstaje często już w pierwszej próbie i jest odporny na wygaszanie (Öhman, Eriksson, Olofsson, 1975). Zdaniem Martina E.P. Seligmana (1971) odpowiada za to ukształtowana w toku ewolucji specyficzna gotowość ludzi do kojarzenia z niebezpieczeństwem obiektów, które miały naturalne znaczenie dla przetrwania gatunku. Wyniki badań nad strachem u ludzi i zwierząt potwierdziły tę tezę (Mineka, Zinbarg, 2001). We wspomnianych wyżej próbach replikacji eksperymentu J.B. Watsona i R. Rayner (1920) udało się uwarunkować strach u dziecka w reakcji na obiekt ożywiony (Valentine, 1930), co może potwierdzać fakt istnienia u małych dzieci gotowości do reagowania strachem na specyficzne typy bodźców.

Klasyczna koncepcja warunkowania zakładała, że reakcje lękowe są wywoływane przez bodźce uprzednio obojętne, które zostały skojarzone z traumatycznymi doświadczeniami. Wysoka częstotliwość występowania lęków w populacji ludzkiej sugeruje jednak, że reakcje lękowe mogą być nabywane również w wyniku warunkowania zastępczego (modelowanie), a także mogą być zainicjowane informacjami o zagrożeniu przekazywanymi przez inne osoby (Rachman, 1977). W badaniach, w których testowano tę koncepcję, większość dorosłych pytanych o to, w jaki sposób w ich przypadku doszło do powstania specyficznych lęków, wskazywała konkretne traumatyczne wydarzenie, które zapoczątkowało lęk (Öst, Hugdahl, 1981). Dzieci wskazywały głównie pośrednie sposoby nabywania lęku, aczkolwiek w niektórych przypadkach lęk był warunkowany w sposób pośredni i bezpośredni zarazem (Ollendick, King, 1991). Uzyskane wyniki sugerują, że pośrednie sposoby nabywania strachu mogą mieć większe znaczenie wówczas, gdy brakuje doświadczeń związanych z konkretnymi obiektami lub gdy doświadczenia te są niewielkie.

Współczesne koncepcje wyjaśniające etiologię lęku podkreślają, że bodziec nie nabiera zdolności wywoływania lęku tylko dlatego, iż pojawił się w sytuacji traumatycznej lub dlatego, że posiada określone właściwości. Jeżeli

w sytuacji warunkowania pojawia się bodziec, który był już wcześniej wielokrotnie eksponowany i nie występował po nim bodziec bezwarunkowy wywołujący lęk, to nie dojdzie do warunkowania. Zjawisko to, określane mianem hamowania utajonego (latentnego), stało się przedmiotem licznych badań (Lubow, Gewirtz, 1995) od końca lat pięćdziesiątych XX wieku, kiedy ukazała się klasyczna już praca w tym zakresie (Lubow, Moore, 1959). Na przykład dziecko, które miało częste i bezpieczne kontakty z psami, nie będzie reagowało nadmiernym i utrzymującym się lękiem na te zwierzęta, nawet jeśli zostanie pogryzione przez psa. Podobny efekt hamujący daje obserwowanie reakcji innych na dany obiekt (Mineka, Cook, 1986). Także zdarzenia, które następują po sytuacji traumatycznej, mogą wpływać na powstanie lęku, modyfikując nasilenie reakcji emocjonalnej i prowadząc do tzw. inflacji lęku. Na przykład u dziecka może się rozwinąć fobiczny lęk przed psami nawet wówczas, gdy kontakt ze zwierzęciem wywołał niewielki strach, lecz zaraz po incydencie z psem doszło do kolejnego urazu, spowodowanego zupełnie innymi przyczynami. Inflację lęku mogą powodować również informacje o niebezpiecznym charakterze minionego zdarzenia, uzyskiwane od innych ludzi.

Na gruncie współczesnej psychologii behawioralnej zwraca się również uwagę na możliwość uczenia się reakcji lękowych na bodźce, które tworzą klasę bodźców ekwiwalentnych z warunkowym bodźcem lękotwórczym, mimo że względem tych bodźców nigdy nie doszło do bezpośredniego uwarunkowania reakcji lękowej. Mechanizm tego zjawiska wyjaśnia teoria ram relacyjnych (Dymond, Rehwelt, 2000; Ostaszewski, Mallicki, 2013). Zgodnie z jej założeniami istotną rolę w powstawaniu i podtrzymywaniu zaburzeń odgrywają zachowania werbalne (język). Włączenie bodźców werbalnych do jednej klasy z bodźcem lękotwórczym powoduje zmianę ich funkcji z obojętnej na emocyjną. Eksperyment z udziałem Małego Alberta znacząco się przyczynił do rozwoju terapii behawioralnej. J.B. Watson i R. Rayner (1920) opisali cztery metody usuwania

lęku, które zamierzali zastosować wobec Alberta. Trzy spośród tych technik wykorzystana później Mary Cover Jones (1924) w przeprowadzonym pod kierunkiem J.B. Watsona eksperymencie z udziałem chłopca znanego dziś jako Mały Piotruś. Chłopiec, podobnie jak Mały Albert, bał się białego szczura, królika, futrzanego płaszcza i dywanika, kapelusza z piórami, waty itp., lecz jego lęki powstały w sposób naturalny. W eksperymencie wykorzystano wygaszanie, modelowanie i przeciwwarunkowanie (zob. Bąbel, 2011; Bąbel *et al.*, 2010; Suchowierska *et al.*, 2012), które skutecznie wyeliminowały lęk Piotrusia. Techniki te stanowią podstawę innych skutecznych sposobów eliminowania lęków – zatapiania, terapii implozyjnej (Kendall, Suveg, 2010) oraz systematycznego odwracania (Wolpe, Wolpe, 1999).

EKSPERYMENT J.B. WATSONA I R. RAYNER (1920) W LITERATURZE POLSKOJĘZycznej

Benjamin Harris (1979, 2011) przeanalizował anglojęzyczne podręczniki z zakresu wprowadzenia do psychologii, psychologii rozwojowej oraz psychologii zaburzeń, w których omawiany jest eksperyment J.B. Watsona i R. Rayner (1920). Tylko w czterech z nich eksperyment został przedstawiony rzetelnie i wyczerpująco, a w pozostałych znajdowały się liczne błędy i przeinaczenia, które B. Harris (1979, 2011) skategoryzował. Posługując się tą klasyfikacją, przeanalizowaliśmy polskojęzyczne publikacje z zakresu psychologii. Analizie poddaliśmy zarówno oryginalne publikacje polskojęzyczne, jak i przekłady literatury zachodniej. Uwzględnienie tłumaczeń publikacji zagranicznych uznaliśmy za zasadne, ponieważ są one często cytowane przez polskich uczonych i mają równie silny wpływ na kształtowanie poziomu wiedzy z zakresu psychologii w naszym kraju jak prace polskich autorów. Ponadto prace tłumaczone poddawane są redakcji naukowej, a zatem ewentualne błędne informacje mogą zostać – choćby w przypisach – skorygowane.

W literaturze polskojęzycznej najbardziej szczegółowy opis badania można znaleźć w podręcznikach Ryszarda Stachowskiego (2000) i Władysława Łosiaka (2007). Spośród prac tłumaczonych na język polski najrzetelniesze przedstawienie eksperymentu zawierają publikacje Geoffa Rollsa (2011) oraz Carol Tavris i Carole Wade (1999). Warto jednak zwrócić uwagę, że w najobszerniejszym współczesnym podręczniku dotyczącym problematyki emocji (Lewis, Haviland-Jones, 2005) praca J.B. Watsona i R. Rayner (1920) nie została zacytowana. Podobnie w większości polskojęzycznych podręczników z zakresu psychologii rozwojowej eksperyment z udziałem Małego Alberta nie jest cytowany.

Mało znaczące, ale najczęstsze zniekształcenia pojawiające się w pracach cytujących eksperyment dotyczą: (1) pisowni nazwiska współautorki publikacji Rosalie Rayner, która bywa cytowana jako Raynor (np. Hock, 2005); (2) bodźca warunkowego zastosowanego w badaniu, czyli pluszowego królika (np. Wytykowska, 2011) lub pluszowego szczura (np. Zienkiewicz, 2013), zamiast białego, laboratoryjnego (i żywego) szczura oraz (3) bodźca bezwarunkowego, w przypadku którego uderzanie młotkiem w metalowy pręt bywa zastępowane gongiem (np. Boese, 2008; Birch, Malim, 1998; Zimbardo, 1999; Zienkiewicz, 2013). Znaleźliśmy także specyficzne błędy, jakie pojawiają się w literaturze polskojęzycznej, a o których nie wspomina B. Harris (1979). Jednym z nich, wynikającym najprawdopodobniej z błędnego tłumaczenia prac anglojęzycznych, jest błędne przypisanie płci R. Rayner (np. Hilgard, Marquis, 1968; Rachman, 2005). Z kolei w jednej z rodzimych prac popularnonaukowych Watson ma na imię Edward (Wytykowska, 2011).

Do najbardziej znaczących błędów na temat eksperymentu z udziałem Małego Alberta należą: (1) zakres bodźców, które w wyniku eksperymentu wywoływały strach u chłopca, (2) cel eksperymentu oraz (3) dane dotyczące dalszych losów badanego. Z filmu dokumentującego przebieg eksperymentu oraz informacji podanych przez J.B. Watsona i R. Rayner (1920) wynika, że szczur był bia-

ły, królik był ciemnoszary lub brązowy, a futrzany płaszcz – czarny. Wielu autorów podkreśla jednak, że wszystkie bodźce, które uległy generalizacji, były białe i włochate, futrzane lub puszyste (np. Berryman, Ockleford, Howells, Hargreaves, Wildburd, 2005; Birch, Malim, 1998; Cave, 2005; Cervone, Pervin, 2011; Hock, 2005; Wytykowska, 2011; Zienkiewicz, 2013). Część rezygnuje z bieli, podkreślając, że bodźce wywołujące strach u Alberta były włochate lub futrzane (np. Hilgard, Marquis, 1968; Meyer, Chesser, 1973; Wolpe, Wolpe, 1999; Zimbardo, 1999; Zimbardo, Johnson, McCann, 2010). Niewielu autorów wspomina, że podczas gdy Albert zaczął reagować strachem na włosy Watsona, chętnie bawił się włosami dwóch asystentek eksperymentatora (Watson, Rayner, 1920). Fakt ten wyklucza teorie białych i/lub włochatych bodźców, które tak często pojawiają się w pracach opisujących omawiany eksperyment.

Helmut E. Lück (2008) wskazuje, że celem eksperymentu było wywołanie u dziecka fobii, podczas gdy w rzeczywistości badacze chcieli tylko sprawdzić, czy reakcja strachu na bodziec w postaci białego szczura może zostać wyuczona. Traktowanie eksperymentu z udziałem Małego Alberta jako dowodu pozwalającego wyjaśnić genezę fobii znalazło wielu zwolenników (np. Berryman *et al.*, 2005). Co ciekawe, w takich przypadkach zniekształceniu ulega opis bodźca warunkowego, gdzie biały, laboratoryjny szczur wykorzystywany w badaniach bywa zastępowany białym, oswojonym szczurem (Klimasiński, 2000; Vasta, Haith, Miller, 1995) lub wręcz szczurem należącym do Alberta (Cave, 2005; Maryniak, 1995). W jednej z publikacji można przeczytać, że przed eksperymentem Albert „uwielbiał małe zwierzątka, szczególnie białe i puchate. Miał nawet swojego ukochanego białego szczura, z którym żył w wielkiej przyjaźni” (Maryniak, 1995, s. 10). B. Harris (2011) tłumaczy, że „oswojenie” szczura służy w tych publikacjach pokazaniu, że strach Alberta był irracjonalny, a tym samym lepiej pasuje do wyjaśnienia genezy fobii.

Jeśli chodzi o dalsze losy chłopca, to autor popularnego podręcznika do psycholo-

gii zwraca uwagę, że „naukowcy doprowadzili dziecko do nauczenia się reakcji lęku, której nie można było już potem wymazać. W momencie przeprowadzenia tego eksperymentu nie znano bowiem stosownych metod” (Mietzel, 1998, s. 157). Pojawiały się też głosy, że Watson nie planował „oduczenia” reakcji strachu Alberta. Ludy T. Benjamin pisze na przykład, że „nic nie wskazuje na to, jakoby Watson w ogóle zamierzał to [oduczenie] przeprowadzić” (2008, s. 175). Jednak są też publikacje, w których dla odmiany pojawia się, również niezgodnie z prawdą, ale szczęśliwe zakończenie eksperymentu. Autorzy tych prac piszą, że reakcje Alberta najprawdopodobniej wygasły się (np. Zimbardo *et al.*, 2010), albo że badacze „wykryli, że drogą warunkowania klasycznego można wywoływać u niemowląt strach oraz że można tę reakcję eliminować również tą samą drogą” (np. Birch, Malim, 1998, s. 76). Ten ostatni cytat sugeruje, że J.B. Watson i R. Rayner (1920) nie tylko uwarunkowali, lecz także odwarunkowali Małego Alberta.

Do najważniejszych źródeł błędów, niedomówień i wykraczania poza dane z eksperymentu B. Harris (1979, 2011) zaliczył wykorzystywanie informacji z drugiej ręki zamiast sięgania do materiałów źródłowych. Ponadto zwrócił uwagę na tendencję psychologów do przedstawiania i interpretowania cytowanych badań w taki sposób, aby potwierdzały określoną teorię czy hipotezę, często znacząco odbiegając od intencji eksperymentatorów.

EKSPERYMENT J.B. WATSONA I R. RAYNER (1920) W ŚWIETLE NAJNOWSZYCH DONIESIĘĆ

Przez 90 lat nie było wiadomo, kim w rzeczywistości był Mały Albert, a przede wszystkim, czy bodźce, na które uwarunkowano u niego reakcje lękowe w czasie eksperymentu, wywoływały strach po zakończeniu badania. W 2009 roku Hall P. Beck, Sharman Levinson i Gary Irons opublikowali wyniki swoich siedmioletnich poszukiwań, które, jak twierdzą, pozwoliły ustalić tożsamość Małego Alberta.

Po pierwsze, na podstawie różnych danych w przybliżeniu określili, że pierwsze badanie Alberta przeprowadzono między 28 listopada a 12 grudnia 1919 roku, a ostatnia sesja odbyła się między 23 marca i 6 kwietnia 1920 roku. Biorąc pod uwagę wiek dziecka w chwili rozpoczęcia eksperymentu, określili datę jego urodzenia między 2 a 16 marca 1919 roku.

Po drugie, przeanalizowali wyniki spisu ludności z dnia 2 stycznia 1920 roku, by ustalić nazwiska mieszkańców kampusu Uniwersytetu Johnsa Hopkinsa w Baltimore, bowiem, zgodnie z danymi z artykułu, matka Alberta miała pracować w tym czasie jako matka w uniwersyteckim szpitalu Harriet Lane Home, a Albert miał być wychowywany w środowisku szpitalnym. Na liście 379 osób zamieszkujących kampus znalazły się trzy kobiety, których zawód określony był jako *foster mother* (dosł. zastępcza matka). Jak wykazała dalsza analiza dokumentów, jedna z nich urodziła 9 marca 1919 roku syna Douglasa. Nazywała się Arvilla Merritte (1898–1988), a jej panięńskie nazwisko brzmiało Irons. H.P. Beck odnalazł jej wnuka, G. Ironsa, który jest współautorem referowanej publikacji. G. Irons potwierdził ustalenia badaczy i dodał, że na początku 1920 roku Arvilla opuściła Baltimore, co zgadza się z informacjami zawartymi w artykule J.B. Watsona i R. Rayner (1920).

Po trzecie, badacze porównali jedyne zdjęcie Douglasa z dzieciństwa (notabene wykonane w zakładzie fotograficznym oddalonym o nieco ponad 3 km od szpitala) z dzieckiem z filmu dokumentującego eksperyment J.B. Watsona i R. Rayner (1920) i nie wykluczyli, że może to być ta sama osoba.

Publikacja wyników poszukiwań Małego Alberta (Beck *et al.*, 2009) spotkała się z zainteresowaniem naukowego świata, ale i z krytyką (Powell, 2010, 2011; Reese, 2010). Russel A. Powell (2010, 2011) i Hayne W. Reese (2010) wskazują na szereg argumentów i faktów, które, jeśli nie podważają, to zmniejszają pewność, że Mały Albert to Douglas Merritte. H.P. Beck, S. Levinson i G. Irons (2010) większość z nich przekonująco odpierają (por. także Fridlund *et al.*, 2012). Przedstawione przez nich dowody pozwalają stwier-

dzić, że jest wysoce prawdopodobne, iż Douglas był Albertem.

H.P. Beckowi i współpracownikom (2009) nie udało się stwierdzić, czy uwarunkowany u Alberta/Douglasa lęk występował w środowisku domowym, niemniej ich poszukiwania znalazły swój nieoczekiwany epilog. Okazało się bowiem, że Douglas Merritte zmarł 10 maja 1925 roku w wieku zaledwie 6 lat. Z aktu zgonu wynika, że przyczyną śmierci było nabyte w 1922 roku wodogłowie. Dokładne analizy zachowania dziecka na filmie nakręconym podczas eksperymentu wskazują jednak, że wodogłowie Alberta/Douglasa mogło być wrodzone. Alan J. Fridlund i współpracownicy (2012) przedstawili wyniki analiz przeprowadzonych przez psychologa klinicznego i neurologa. Eksperti zaobserwowali niezwykle dla dziecka w tym wieku brak reakcji na bodźce i niewystępowanie cofania się w reakcji na bodźce awersyjne, amimie i brak uśmiechu społecznego, opóźnienie rozwoju językowego oraz nienawiązywanie kontaktu wzrokowego z badaczami. Takie zachowania mogą wskazywać na upośledzenie umysłowe, zaburzenie ze spektrum autyzmu czy inne całościowe zaburzenie rozwoju, a także zaburzenie percepcji wzrokowej.

Z kolei z przekazów rodzinnych wiadomo, że Douglas nigdy nie nauczył się chodzić ani mówić. Dodatkowo badaczom udało się dotrzeć do jego dokumentacji medycznej, z której wynika, że cierpiał na zamykające (niekomunikujące) wodogłowie powodujące blokadę przepływu płynu mózgowo-rdzeniowego, które miało charakter wrodzony. Diagnozę tę postawiono już 20 kwietnia 1919 roku, czyli kiedy Douglas miał 6 tygodni. Ponadto 4 maja 1919 roku stwierdzono u niego paciorkowcowe zapalenie opon i komór mózgowych, a 20 grudnia 1919 roku – atrofię nerwu wzrokowego.

Z dokumentacji medycznej wynika, że w wieku 8 miesięcy i 14 dni obwód głowy Douglasa wynosił 46,5 cm. Z kolei pomiary głowy Alberta dokonane przez badaczy (Fridlund *et al.*, 2012) na podstawie klatek z filmu nakręconego przez J.B. Watsona w dniu, w którym Albert miał 8 miesięcy i 26 dni,

wskazują, że obwód głowy dziecka wynosił 46,1 cm, czyli niespełna 1% mniej niż wynika z dokumentacji medycznej Douglasa w zbliżonym okresie. Zważywszy że norma rozwojowa dla wieku 8 miesięcy wynosi 44 cm, nie tylko obaj chłopcy cierpieli na wodogłowie, ale z prawdopodobieństwem graniczącym z pewnością można stwierdzić, że Albert B. to Douglas Merritte.

Przedstawione wyżej dowody mogą wskazywać, że w eksperymencie J.B. Watsona i R. Rayner (1920) uczestniczyło dziecko z poważnymi zaburzeniami neurologicznymi, chociaż badacze twierdzili, że „życie Alberta było normalne: był zdrowy od urodzenia i był jednym z najlepiej rozwiniętych dzieci, jakie kiedykolwiek trafiły do szpitala” (Watson, Rayner, 1920, s. 1). Zakładając, że Albert rzeczywiście był dzieckiem o zaburzonym rozwoju, podane przez eksperymentatorów informacje na temat jego stanu zdrowia można wyjaśnić na dwa sposoby. Po pierwsze, nie można wykluczyć, że badaczom nie udało się rozpoznać zaburzeń u dziecka. Po drugie, Watson i Rayner mogli celowo podać nieprawdziwe informacje o stanie zdrowia Alberta, choć w takim wypadku trudno wyjaśnić motywy, jakimi się kierowali. A.J. Fridlund i współpracownicy (2012) wskazują z jednej strony na chęć uniknięcia oskarżeń o wykorzystywanie upośledzonego dziecka, a z drugiej strony na dążenie do sformułowania na podstawie uzyskanych wyników uniwersalnych praw uczenia się. Oba argumenty nie są jednak przekonujące. Po pierwsze, w początkach XX wieku chore dzieci i sieroty bardzo często były wykorzystywane do przeprowadzania znacznie bardziej okrutnych badań medycznych niż eksperyment J.B. Watsona i R. Rayner (1920) (Fridlund *et al.*, 2012). Po drugie, uniwersalność praw uczenia się zakłada, że stosują się one do wszystkich organizmów, bez względu na gatunek, poziom rozwoju czy obecność zaburzeń.

Znacznie łatwiej odpowiedzieć na pytanie o to, dlaczego J.B. Watson i R. Rayner (1920) zdecydowali się na wybór dziecka z zaburzeniami do przeprowadzenia eksperymentu. Jak sami wskazują, Albert został wybrany, gdyż był „powściągliwy i pozbawiony emocji”

(Watson, Rayner, 1920, s. 1). Jest mało prawdopodobne, żeby zdrowe dzieci w jego wieku nie reagowały na widok psa, małpy czy palącej się gazety, a wówczas badaczom trudno byłoby przeprowadzić pomiar początkowy zachowania. Poza tym właśnie ze względu na fakt, że był dzieckiem chorym, był dostępny badaczom przez dłuższy czas, niezbędny do przeprowadzenia eksperymentu. Nie bez znaczenia jest też niska pozycja jego matki w hierarchii pracowników szpitala, która sprawiała, że trudno byłoby jej nie zgodzić się na udział dziecka w eksperymencie (Fridlund *et al.*, 2012).

W świetle powyżej przytoczonych faktów na temat zdrowia Alberta/Douglasa pod znakiem zapytania stoją uzyskane przez J.B. Watsona i R. Rayner (1920) wyniki. A.J. Fridlund i współpracownicy (2012) przekonują wręcz, że Albert w ogóle nie został uwarunkowany. Argumentują oni, że między pomiarem stanu wyjściowego podczas pierwszej sesji a pierwszą sesją warunkowania minęły dwa miesiące, więc wszelkie zmiany w tym czasie należy przypisać dojrzwaniu. Autorzy zapominają jednak, że testy przeprowadzone podczas pierwszej sesji zostały powtórzone przed rozpoczęciem sesji z warunkowaniem i także nie wykazały, żeby u Alberta wystąpiły reakcje lękowe. Nie zmienia to jednak faktu, że zważywszy na zaburzenia widzenia stwierdzone w dokumentacji medycznej Douglasa oraz widoczne na filmie niereagowanie na bodźce pokazywane przez eksperymentatorów, pytanie o to, czy istotnie doszło do warunkowania, jest zasadne, choć pozostaje bez jednoznacznej odpowiedzi.

WNIOSKI

Po 90 latach od opublikowania wyników eksperymentu J.B. Watsona i R. Rayner (1920) znaleźliśmy się w paradoksalnej sytuacji. Po pierwsze, eksperyment z udziałem Małego Alberta jest jednym z najczęściej cytowanych badań psychologicznych w historii, a jego znaczenie dla dalszego rozwoju teorii i badań psychologicznych, jest – jak staraliśmy się pokrótce dowiedzieć – bezdyskusyjne.

Badanie to stało się poważnym krokiem naprzód w poszukiwaniu różnych wyjaśnień genezy emocji, stanowiąc solidną alternatywę dla dominującej wówczas myśli psychoanalitycznej. Po drugie, eksperyment J.B. Watsona i R. Rayner (1920) znany jest większości badaczy, praktyków i studentów psychologii głównie z przekazów z tzw. drugiej ręki (przede wszystkim z podręczników), które – jak pokazaliśmy – poza nielicznymi wyjątkami, zawierają mniej lub bardziej istotne błędy. Po trzecie, na podstawie przytoczonych przez nas najnowszych ustaleń historycznych z wysokim prawdopodobieństwem możemy stwierdzić, że J.B. Watson i R. Rayner (1920) nie mieli racji, pisząc, że uwarunkowali lęk

u zdrowego dziecka. Możemy mieć też wątpliwości, czy do warunkowania istotnie doszło, skoro Albert/Douglas cierpiał na atrofię nerwu wzrokowego.

Paradoks polega więc na tym, że wnioski płynące z eksperymentu J.B. Watsona i R. Rayner (1920) są do dziś aktualne, choć jego przebieg i wyniki nie wyglądały tak, jak wierzyliśmy w to przez 90 lat. W najlepszym bowiem razie eksperyment został nierzetelnie przedstawiony przez samych badaczy (ale i dodatkowo przez autorów podręczników go omawiających), a w najgorszym – był fikcją. Nadszedł zatem czas na rewizję jego opisów w podręcznikach, a tym samym aktualizację wiedzy i przekonań psychologów w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- Banyard P., Grayson A. (1996), *Introducing psychological research*. New York: New York University Press.
- Bąbel P. (2011), Terapia behawioralna zaburzeń rozwoju z perspektywy analizy zachowania. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 3, 27–38.
- Bąbel P., Suchowierska M., Ostaszewski P. (2010), *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Beck H.P., Levinson S., Irons G. (2009), Finding Little Albert: A journey to John B. Watson's infant laboratory. *American Psychologist*, 64, 7, 605–614.
- Beck H.P., Levinson S., Irons G. (2010), The evidence supports Douglas Merritte as Little Albert. *American Psychologist*, 65, 4, 301–303.
- Benjamin L.T., Jr. (2008), *Historia współczesnej psychologii*, tłum. J. Rydlewska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berryman J., Ockleford E., Howells K., Hargreaves D., Wildburd D. (2005). *Psychologia moje hobby*, tłum. E. Zaremba, P. Bucki. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Birch A., Malim T. (1998), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Boese A. (2008), *Potomkowie Frankensteina: nauka straszliwa, fantastyczna i osobliwa*, tłum. M. Kittel. Warszawa: Wydawnictwo Bellona.
- Bregman E.O. (1934), An attempt to modify the emotional attitudes of infants by the conditioned response technique. *Journal of Genetic Psychology*, 45, 1, 169–198.
- Cave S. (2005), *Terapie zaburzeń psychicznych*, tłum. M. Trzebiatowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cervone D., Pervin L.A. (2011), *Osobowość. Teoria i badania*, tłum. B. Majczyna et al. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dymond S., Rehweidt R.A. (2000), Understanding complex behavior: the transformation of stimulus functions. *The Behavior Analyst*, 23, 2, 239–254.
- English H.B. (1929), Three cases of „conditioned fear response”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 24, 2, 221–225.
- Fridlund A.J., Beck H.P., Goldie W.D., Irons G. (2012), Little Albert: A neurologically impaired child. *History of Psychology*, 15, 4, 302–327.
- Gross R. (2003), *Key studies in psychology. Fourth edition*. London: Hodder & Stoughton.
- Harris B. (1979), Whatever happened to Little Albert? *American Psychologist*, 34, 2, 151–160.

- Harris B. (2011), Letting go of little Albert: Disciplinary memory, history, and the uses of myth. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 47, 1, 1–17.
- Harzing A.W. (2013), *Publish or Perish*. <http://www.harzing.com/pop.htm>.
- Hilgard E.R., Marquis D.G. (1968), *Procesy warunkowania i uczenia się*, tłum. J. Radzicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hock R.R. (2005), *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, tłum. E. Wojtych. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jones M.C. (1924), A laboratory study of fear: The case of Peter. *Pedagogical Seminary*, 31, 4, 308–315.
- Kendall P.C., Suveg C. (2010), Leczenie zaburzeń lękowych u dzieci i młodzieży [w:] P.C. Kendall (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Procedury poznawczo-behawioralne*, 232–279, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klimasiński K. (2000), *Elementy psychopatologii i psychologii klinicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lewis M., Haviland-Jones J.M. (2005), *Psychologia emocji*, tłum. M. Kacmajor *et al.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lubow R.E., Gerwitz J.C. (1995), Latent inhibition in humans: data, theory, and implications for schizophrenia. *Psychological Bulletin*, 117, 1, 87–103.
- Lubow R.E., Moore A.U. (1959), Latent inhibition: the effect of nonreinforced pre-exposure to the conditional stimulus. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 52, 415–419.
- Lück H.E. (2008), *Historia psychologii. Orientacje, szkoły, kierunki rozwoju*, tłum. D. Szarkowicz, W. Zeidler. Warszawa: Vizja Press & It.
- Łosiak W. (2007), *Psychologia emocji*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maryniak A. (1995, 14 stycznia), Mały Albert i szczur Watsona. *Gazeta Wyborcza. Dodatek Gazeta Stołeczna*, 12, 10.
- Meyer V., Chesser E.S. (1973), *Terapia behawioralna w psychiatrii klinicznej*, tłum. P. Kalembe, W. Szelenberger. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Mietzel G. (1998), *Wprowadzenie do psychologii*, tłum. E. Pankiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mineka S., Cook M. (1986), Immunization against the observational conditioning of snake fear in rhesus monkeys. *Journal of Abnormal Psychology*, 95, 4, 307–318.
- Mineka S., Zinbarg R. (2001), Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning. *Psychological Review*, 108, 3, 483–522.
- Mowrer O.H. (1960), *Learning theory and behaviour*. New York: Wiley.
- Ollendick T.H., King N.J. (1991), Origins of childhood fears: An evaluation of Rachman's theory of fear acquisition. *Behaviour Research and Therapy*, 29, 2, 117–123.
- Ostaszewski P., Malicki S. (2013), Człowiek – zwierzę werbalne: wprowadzenie do teorii ram relacyjnych. *Przegląd Psychologiczny*, 56, 1, 45–57.
- Öhman A., Eriksson A., Olofsson C. (1975), One-trial learning and superior resistance to extinction of autonomic responses conditioned to potentially phobic stimuli. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 88, 2, 619–627.
- Öst L.G., Hugdahl K. (1981), Acquisition of phobias and anxiety response patterns in clinical patients. *Behaviour Research and Therapy*, 19, 5, 439–447.
- Powell R.A. (2010), Little Albert still missing. *American Psychologist*, 65, 4, 299–300.
- Powell R.A. (2011), Research notes: Little Albert, lost or found: Further difficulties with the Douglas Merritte hypothesis. *History of Psychology*, 14, 1, 106–107.
- Prytula R.E., Oster G.D., Davis S.F. (1977), The „rat rabbit” problem: What did John B. Watson really do? *Teaching of Psychology*, 4, 1, 44–46.
- Rachman S. (1977), The conditioning theory of fear-acquisition: A critical investigation. *Behaviour Research and Therapy*, 15, 5, 375–387.
- Rachman S. (2005), *Zaburzenia lękowe. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne*, tłum. Joanna Kowalczevska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Reese H.W. (2010), Regarding Little Albert. *American Psychologist*, 65, 4, 300–301.
- Rolls G. (2011), *Najciekawsze przypadki w psychologii*, tłum. M. Cierpisz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seligman M.E.P. (1971), Phobias and preparedness. *Behavior Therapy*, 2, 3, 307–320.
- Stachowski R. (2000), *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Suchowierska M., Ostaszewski P., Bąbel P. (2012), *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem. Teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tavris C., Wade C. (1999), *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, tłum. J. Gilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Watson J.B. (1928), *Psychological care of infant and child*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Watson J.B., Rayner R. (1920), Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1, 1–14.
- Wolpe J., Wolpe D. (1999), *Wolni od lęku. Lęki i ich terapia*, tłum. A. Jarczyk. Kraków: WiR Partner.
- Wytykowska A. (2011), *Lęk – rozpoznaj zagrożenia*. <http://zwierciadło.pl/2011/psychologia/rozwoj/lek-rozpoznaj-zagrozenia>.
- Valentine C.W. (1930), The innate bases of fear. *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 37, 3, 394–420.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Zienkiewicz A. (2013), *Przestraszony umysł*. <http://wydaje.pl/ebooks/scrap/1821/Przestraszony-umysl>.
- Zimbardo P.G. (1999), *Psychologia i życie*, tłum. E. Czerniawska et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia – kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.





II. RAPORTY Z BADAŃ



JOANNA KOSSEWSKA

Department of Psychology, Pedagogical University of Krakow, Poland
e-mail: Joanna.Kossewska@ap.krakow.pl

BRENDA PETERS
PETRA POTMĚŠILOVÁ
MILOŇ POTMĚŠIL

Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Palacky University, Olomouc, Czech Republic

Value priorities in hearing-impaired adolescents

Szeregowanie wartości przez młodzież z uszkodzonym słuchem

Abstract. Hearing impairment is regarded to be a barrier to the psychological development and language skills of deaf students. In understanding and establishing what comprises the value priorities amongst adolescents, certain deviations can be expected amongst teenagers who are deaf or who have hearing impairment. The article describes and compares the value priorities of 246 adolescents who are deaf or with hearing impairment from Poland and the Czech Republic with hearing peers. The Schwartz Portrait Values Questionnaire is used to measure the value priorities of the respective groups of participants. In comparison to peers responses the results indicate that hearing status impacts upon an individuals' values of conformity, tradition as well as achievement, however, other value priorities are shown to be influenced by gender and country of domicile.

Key words: adolescents, hearing impairment, Schwartz Portrait Value Questionnaire (PVQ-21), values priority

Słowa kluczowe: młodzież, uszkodzenie słuchu, Portretowy Kwestionariusz Wartości S.H. Schwartza (PVQ-21), uszeregowanie wartości

INTRODUCTION

The psychological development of a child, in relation to educational aims and objectives, creates a prerequisite for providing key competencies at an achievable level that is suitable for the child's current mental fitness. These key competencies help prepare children for further education and inclusion into society. Mastering key competencies, including value orientation, is a long-term and complex process that begins in pre-school and continues through primary and secondary school. Psychological and values development is, therefore, gradually accomplished over the course of a lifetime (Priestley, 2003).

Hearing impairment is undoubtedly reflected in the mental image of its bearer (Stachyra, 2001). The challenges connected with the development of psychological skills are linked to an individual's development of communication competencies, and certain specifics can be expected in understanding values systems and subsequently in establishing ones value priorities. In addition, personal values are an integral part of culture; are diverse and specific to particular cultural backgrounds (Schwartz, 1996). In this instance the concept of group cultural specificity and value priority systems corresponds to the conception of self held by people who are deaf or who have hearing impairment. Deaf/hard of hearing people are

defined as a specific cultural minority determined by cultural features such as language, which is a distinct characteristic different from the majority of people in society. Indeed, deaf people consider themselves as a linguistic and cultural minority (Kourbetis, Adamopoulou, Ferentinos, 2005). A cultural minority group is defined by demonstrated parameters such as history, values, and language and group acceptance (Holliday, 2010).

Long-term studies of behaviour of the deaf/hard of hearing children and adolescents indicate how values are perceived by the deaf (Gregory, Bishop, Sheldon, 1995; Kushalnagar, Krull, Hannay, Mehta, Candle, Oghalai, 2007; Turner, Windfur, Kapur, 2007; Tomaszewski 2007). Researchers report findings that coincide with educational activities and provision, however, a dearth of research in this field makes comparative studies conducted with teenagers from the hearing population challenging despite the cultural, linguistic and educational importance of this topic (Bellin, Stephens, 2002; Bidziński, 2008; Ciecuch, 2007; Řehkov, 2005; Wysocka, 2003). In a study by Wynford Bellin and Dafydd Stephens (2002), deaf teenagers who also experienced marginalization, develop similar value systems and priorities to peers. Moreover the study shows there are similarities in the priority of values between genders. Bellin and Stephens (2002) suggest that deaf adolescents are not absorbed into the adolescent population, and their identity as members of the deaf community is diffused.

There is a dearth of theoretical/methodological studies relating to the development of priorities and value systems in connection with education practice, however a few studies have concerned the field of hearing impairment and psychology. Thus, the development of priorities and the value systems of teenagers who are deaf and educational practice is an area for further investigation. The point of interest in this aspect of research is whether this group of adolescents share a common set of values or similar priorities in value systems with their hearing counterparts. The research question, therefore, seeks to determine whether deaf adolescents

share the same overall tendency towards developing priority value systems that is similar to hearing adolescents, or whether this particular group of young persons is an exception. The background to the central research question is based on the human rights model of disability, particularly that all people with hearing impairment have an equal right to educational provision, furthermore, that needs fulfillment is a basic human right. The human rights model of disability (Harris, Enfield, 2003) differs from two other models, the medical model and the socio-cultural model (Lane, 2000). The medical model focuses on the outcome of hearing impairment, the extent of the person's hearing loss, the aetiology and the impact of the disability upon the person's daily life. The social/cultural model focuses on an individual with disability acceptance. As members of a cultural and language minority group the use of the term deaf¹ delineates separate and linguistic nature of this minority. As an extension to this concept, Carol A. Padden and Tom L. Humphries (2006) suggest that the distinct cultural differences emerge for people who are deaf in the course of their socialization and language development. Hearing impairment is a fundamental factor to affect language and psychological development, however, despite the fact that the majority of hearing impaired children are born to hearing parents (Mitchell, Karchmer, 2004), the parents may not be not familiar with sign language.

A further study conducted by Ross E. Mitchell and Michael Karchmer (2004), concerns hearing status and its impact on value systems and priority development, for deaf adolescents in comparison to their hearing peers. Mitchell and Karchmer (2004), find the importance of deaf cultural awareness in the contexts of gender and nationality.

The present study is based on the assumption that adolescents with hearing impairment have a particular value priority system as a result of perceptual restrictions. In addition to belonging to a cultural or linguistic minority many different means of communication are used. The value priority system, therefore, is modified by the child's perceptual restrictions

and other social factors such as gender and nationality. These variables lead to the following two hypotheses

1. Hearing impairment is a significant factor that differentiates the value priorities in adolescents.
2. Social variables and independent variables of gender and country of domicile further influence the development of value priorities patterns.

METHOD

Subjects

Students with a severe and profound hearing impairment aged 15–20 took part in a country comparison between Poland and the Czech Republic. There were two groups which comprised students who were hearing impaired and their hearing counterparts.

The students with hearing impairment or who were deaf attended residential secondary schools either in Poland or the Czech Republic. Students who attended Polish schools were situated in the Małopolska Voivodship in the south of Poland, but students from the Czech sample were from all over the country. The hearing adolescents were also aged 15–17 and attended boarding schools. Thus the socialization backgrounds of the groups of students were similar to students who attended boarding schools for the deaf. Both national groups were a non-clinical cohort with no additional special needs such as developmental disorders as stated by the participants' parents

and teachers. Table 1 presents the characteristics of the groups.

Prior to the commencement of the study, parents gave their written permission for their child to be included.

Measures

The Schwartz Portrait Values Questionnaire. Each student was given national version of the Schwartz Portrait values Questionnaire (PVQ-21). The PVQ-21 was used in the European Social Survey in 2002 across 20 representative national samples. Alpha reliabilities of the values with this version averaged .56, ranging from .36 (tradition) to .70 (achievement). The structure of the 10 values of the Schwartz Portrait Values Questionnaire has shown cross-cultural stability and has been found to relate meaningfully to real behaviors, such as pro-social, anti-social, environmental, political, consumer, and intellectual ones (Bardi, Schwartz, 2003). The questionnaire included 21 items representing 10 types of values: universalism, benevolence, conformity, tradition, security, power, achievement, hedonism, stimulation, and self-direction.

In the study, subjects used a 6-point scale to assess the importance of each value by identifying themselves with an imaginary person who represented the maximum expression of the value (the person is like me = 1) or its minimum expression (the person is not like me = 6), therefore, a high score represented a high importance of the relevant value. As recommended by Schwartz (2006) the procedure of centring responses around the mean was used

Table 1. Group characteristics

Polish				Czech			
Hearing-impaired		Hearing		Hearing-impaired		Hearing	
156		97		92		724	
Girls	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys	Girls	Boys
87	69	59	38	43	49	502	222

to control the effect that some responses recorded were the extremes of the scale, while others limited themselves to the middle or the end part the scale.

Procedure

The research was conducted in the school setting. Polish and Czech versions of the Schwartz Portrait Values Questionnaire (PVQ-21) were obtained and independent translations and back-translations of the survey were used in the study. Each student was given either the Polish or Czech version of the PVQ-21 and asked to fill the response form freely and anonymously.

The researcher was accompanied by a school teacher, who explained the purpose of the study and the questionnaire to the students. The PVQ-21 was administered to groups of 20 and 28 hearing adolescents at their schools. Hearing impaired students responded to the questionnaire in subgroups of six to eight pupils of one grade.

Students filled in the written Polish/Czech forms independently according to group characteristics. For students with hearing impairment special DVDs were made and the PVQ-21 was translated into manually coded Polish (SJM) or Czech Sign Language (CzSL). A qualified teacher who used signing as communication in his/her daily school practice was present. Participants with hearing impairment then viewed the DVD statement by statement, they read the written form and recorded their responses. If necessary, the supporting teacher helped participants understand the instruction by repeating the recorded version.

RESULTS

The hypothesis about the factors influence on the value priority in adolescents was tested by analysing the impact of three independent variables, hearing status, gender and country on the priority scores of the ten dependent variables.

The ANOVA statistical method for the three factors was used to determine the influ-

ence of the variables as well as any dual and/or triple interactions. The sample sizes were unequal, therefore the Tukey post-hoc analysis method was used. In addition, this analysis tool was used to determine the direction of intergroup differences.

Results were analysed in reference to (1) values influenced by hearing status, (2) values affected by gender and/or country, and (3) values not related to the controlled independent variables. Hearing status was the core factor to affect value systems and their priority, although hearing status related to only three of the measured dependent values, which were conformity, tradition and achievement.

Hearing status was the differentiating factor for conformity ($F = 8.086$; $p < .001$): deaf adolescents (\bar{x} deaf = .763) were more conformist than the hearing group (\bar{x} hearing = .517), however, conformity did not differ in reference to separately handled independent variables such as gender ($F = .828$; $p > .05$) and country ($F = 1.395$; $p > .05$). In addition, the dual interactions between each two of the independent variables did not yield a significant effect, although a significant interaction between the three independent variables of gender, country and hearing status ($F = 3.657$; $p < .05$) occurred. Conformity results are presented in Figure 1.

As shown in Figure 1, the general effect of hearing status was based on the fact that the Czech deaf females obtained a significantly higher result in conformity ($\bar{x} = 1.027$) than Czech hearing females ($\bar{x} = .415$). No similar patterns of difference were found amongst Polish female subgroups, moreover, there was no difference found between deaf and hearing males both in the Polish and Czech subgroups. So, was interpreted that for the Polish subgroup neither gender nor hearing influenced conformity.

Hearing status was a differentiating factor of tradition ($F = 7.925$; $p < .001$), and so was the country of domicile ($F = 5.944$; $p < .001$). More interestingly, an interaction between the country and hearing status was found ($F = 4.166$; $p < .05$). On the other hand, gender did not affect the participants values of tradition

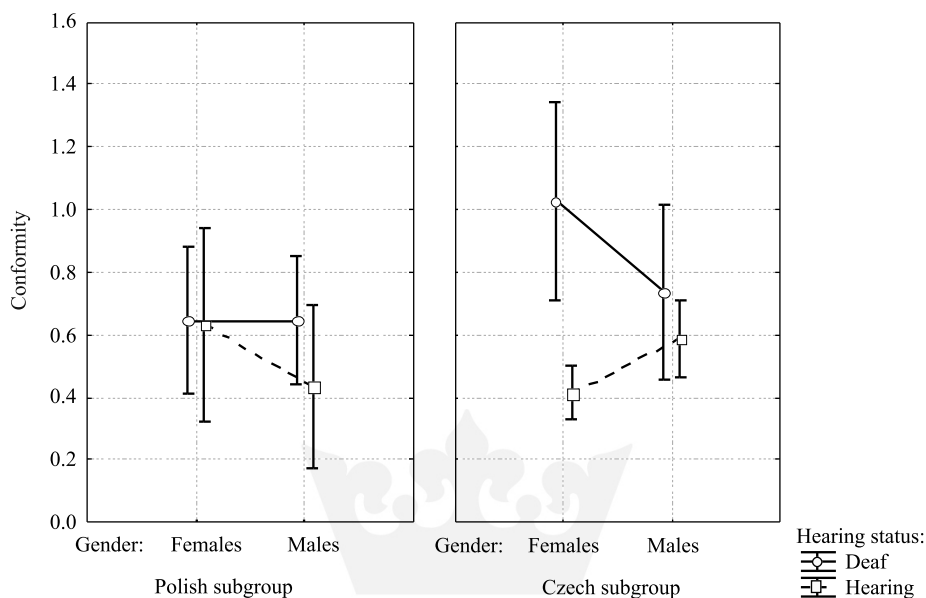


Figure 1. Conformity – the effect of hearing status, gender and country

($F=1,387$; $p>.05$), however, gender was involved in the dual interaction between variables with both countries ($F = 3.768$; $p < .05$). The triple interaction was not significant. The results for the level of tradition are presented in Figure 2.

In the Polish subgroup, the level of tradition was similar and independent of hearing status. In the Czech subgroup of hearing adolescents, a higher level of tradition ($\bar{x} = -.503$) was found than amongst participants who were deaf ($\bar{x} = -.074$). However, the tradition importance was similar for both Czech and Polish deaf adolescents..

The interaction between country and gender in reference to tradition was as follows. In the Polish subgroup tradition was more important for females ($\bar{x} = .201$) than for males ($\bar{x} = -.078$), however, in the Czech subgroup there was no difference found between genders. The tradition level of Polish females was similar to those of Czech subgroups independent of their gender.

The third dependent variable to be differentiated was in reference to the hearing status was achievement ($F = 4.505$; $p < .05$).

Achievement was also related to country ($F = 16.967$; $p < .0001$), however, it did not differ in reference to gender ($F = .419$; $p > .05$). Dual and triple interactions between the independent variables were not significant. The influence of the country and hearing status on achievement are presented in Figure 3.

Hearing status was found to impact on achievement. Hearing adolescents valued achievement higher than the deaf ($F = 4.504$; $p < .05$). Achievement was also differentiated in reference to nationality: Polish students valued achievement higher than the Czech groups ($F = 16.967$; $p < .001$). Such a relationship direction occurred in the Polish sample, however, with reference to the overall number of hearing participants, the interaction between country and hearing status was not significant.

The second group of values related to gender or/and the country of domicile. Gender, when handled as a separate factor, influenced the values priority of benevolence ($F = 6.786$; $p < .01$). Females valued benevolence significantly lower (\bar{x} female = $-.93$) than males (\bar{x} male = $-.76$).

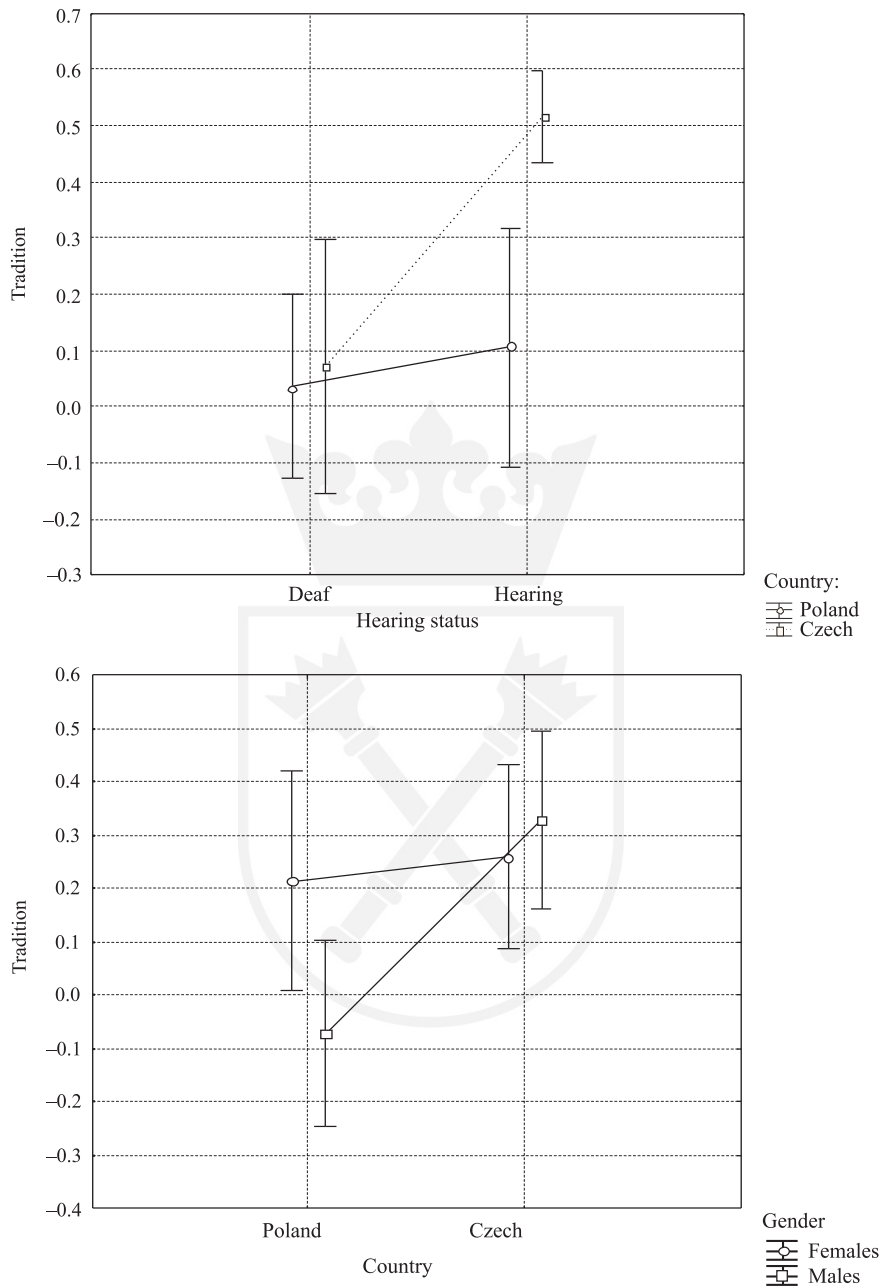


Figure 2. Tradition – the effect of the hearing status – country and gender-country interactions

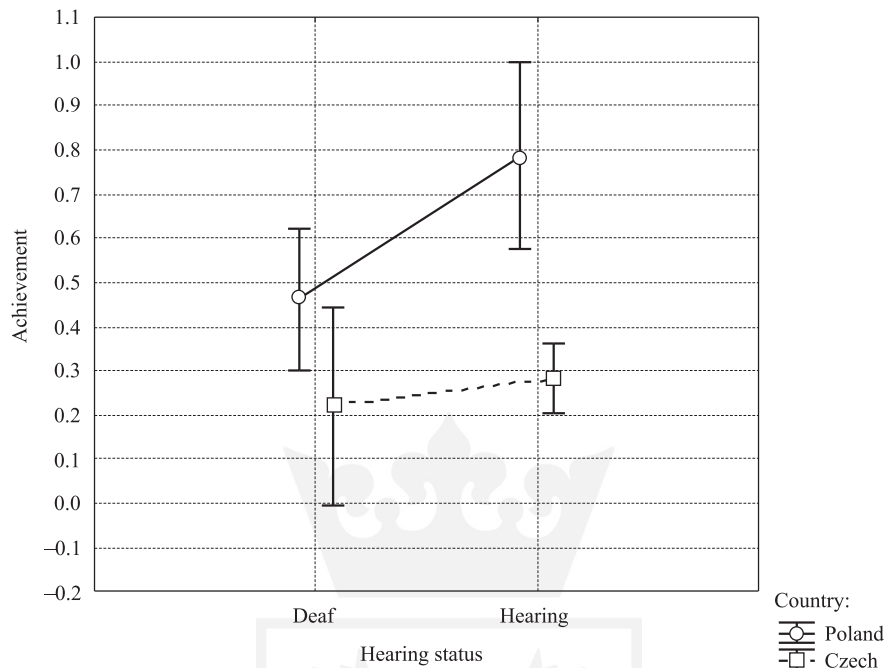


Figure 3. Achievement – the effect of the hearing status and country interaction

The security level was not differentiated in reference to the separate treatment of independent variables such as gender ($F = 2.493$; $p > .05$) and hearing status ($F = 2.961$; $p > .05$), but it differed in reference to country ($F = 12.128$, $p < .001$). The Czech subgroup valued security higher than the Polish participants. A significant factor was the dual interaction between the variable of gender and country ($F = 5.614$; $p < .001$), however, the triple interaction was not significant. Security was related to the interaction between country and gender. The results are presented in Figure 4.

There was no difference in security in reference to gender for the Czech group. The Polish group, however, showed that males ($\bar{x} = .258$) valued security lower than females ($\bar{x} = .607$), where the females valued security at the same level as both males ($\bar{x} = -.485$) and females ($= -.446$) from the Czech group. It was interpreted that Polish males valued security at a lower level than the other three subgroups.

Differences in power valuation related to gender ($F = 3.723$; $p < .05$) and country ($F =$

16.198 ; $p < .001$), however, no dual or triple interaction were found. The influence of gender and country on power are presented in Figure 5. Czechs value power higher than Polish participants, and females value power higher than males.

Hedonism differed between the two subgroups ($F = 7.887$; $p < .001$). Polish participants valued hedonism higher than Czechs. The dual interaction between gender and country was also significant ($F = 8.415$; $p < .001$), however, no dual (hearing status – gender and hearing status – country) or triple interaction between the independent variables was statistically significant. The detailed results of the interactive influence of gender and country on hedonism are shown in Figure 6.

In general Polish participants valued hedonism higher than Czechs, however this relationship was strongly modified by gender. It was the Polish males who caused this effect: they obtained higher results in hedonism than both the Polish females and Czech males and females.

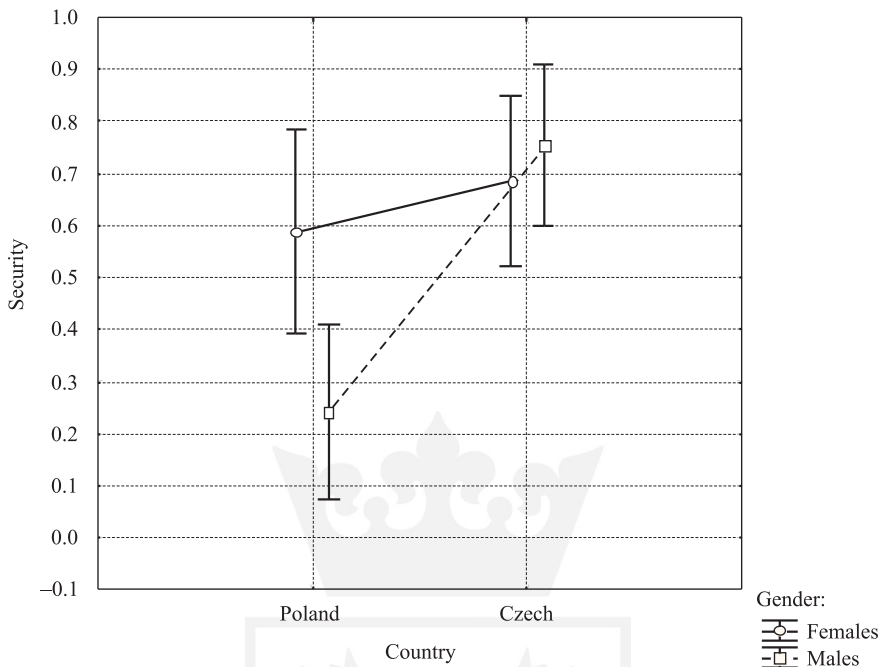


Figure 4. Security – the effect of the gender and country interaction

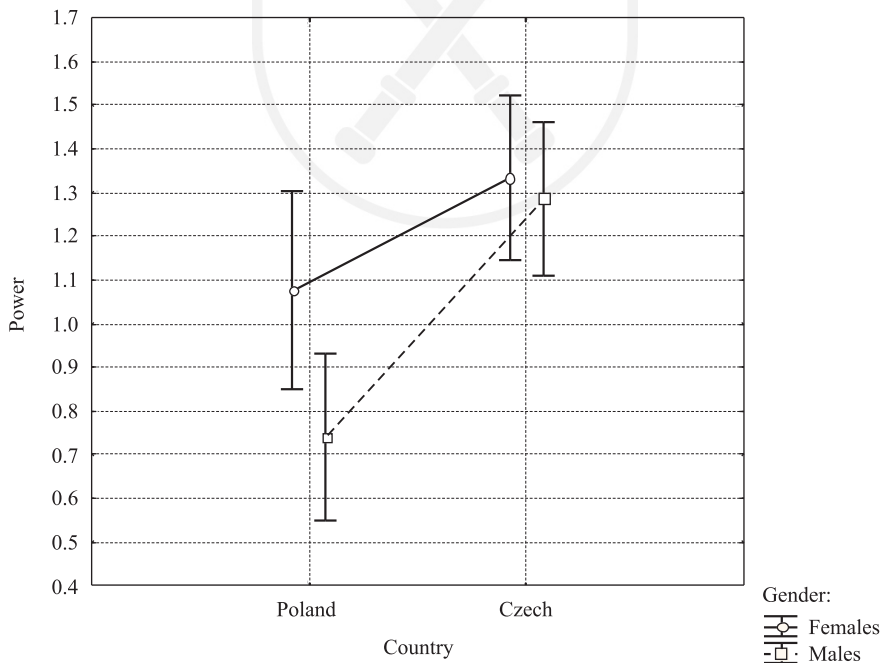


Figure 5. Power – the effect of the gender and country interaction

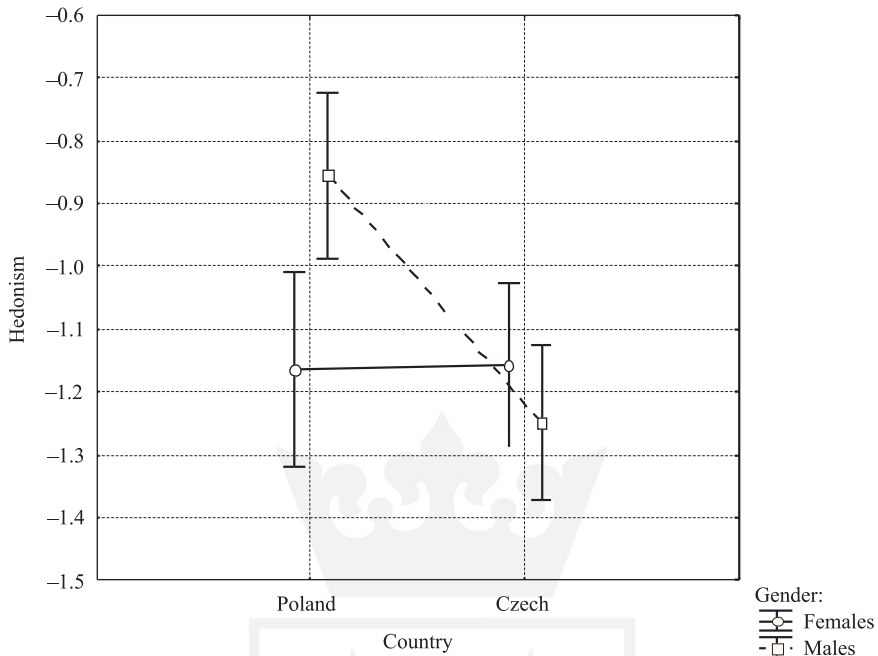


Figure 6. Hedonism – the effect of the gender and country interaction

Stimulation was differentiated by the country factor ($F = 6.088$; $p < .01$), which was further modified by the gender influence (a dual interaction between gender and country ($F = 4.882$; $p < .05$). Neither dual interaction nor triple interactions were significant. Detailed results are shown in Figure 7.

The general effect of the country factor suggested that Polish valued stimulation higher than Czechs and was related to the modifying role of gender. It was found that Polish males valued stimulation higher than Polish females, who obtained similar results to the Czech subgroups which were independent of gender.

The third group of values consisted of two variables: self-direction and universalism and were not related to controlled independent variables. The final and crucial finding was that neither self-direction nor universalism stood in reference to either the separately handled independent variables or their interactions. The importance of those values was similar in Polish and Czech groups and was found to be independent of any measured variables. Nei-

ther gender nor the country or hearing status affected differences in valuing self-direction and universalism in adolescents.

DISCUSSION

The impact of hearing impairment on values systems and their priority is seen in the findings for the values of conformism, achievement and tradition. Findings indicate that language and communication difficulties in mainstream society are an obstacle to the acceptance and fixation of values. The specificity of Deaf culture partially follows from the very core of deafness, the implication of which is the domination of their visual perception of the world, which is partially an effect of social life – firstly in the school dormitory and then outside the boundaries of the school, to a community that uses a common language code. The process of enculturation into Deaf culture comes intrinsically and naturally through the birth of a deaf child in a Deaf family, whereas children of hearing parents join the Deaf com-

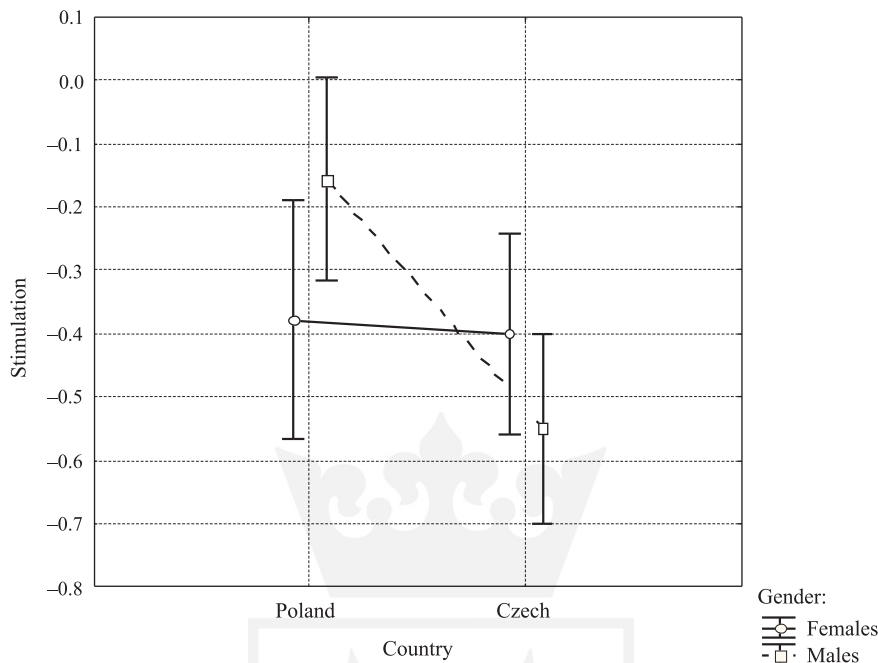


Figure 7. Stimulation – the effect of the gender and country interaction

munity by contacts with their peers at a residential school for the Deaf, where sign language dominates (Priestley, 2003). In children educated in integrated classes, the process of integrating into the Deaf culture is even more delayed if the Deaf model is not present; it occurs during the study period and in adult life. Friendship bonds established at schools for the deaf are maintained throughout the persons life. Referring to terminology proposed by Geert Hofstede (2003), Deaf Culture is perceived as a collective as opposed to the strongly individualistic culture of hearing people, so conformity is valued higher by hearing impaired adolescents than by hearing ones, as it helps them participate in the social life of the Deaf community at school. Padden and Humpries (2006) in their study point out the linguistic inadequacy of the hearing impaired when it comes to the mainstream (hearing) population, which accounts for the greater closeness of people with deafness or hearing impairment. This may also contribute towards the perceived fixation on group values and a low

degree of flexibility to respond to the values of mainstream society held by people in the deaf community.

Lane (2000) drew attention to the problems of psychological testing linked to language and reading comprehension, which must be taken into consideration.

The questionnaire assessment method to test the deaf sample was adapted, however, it can be argued that for most authors (Padden, Humpries, 2006; Ladd, 2003; Lane, Hoffmeister, Bahan, 1996; Barnes, Mercer, 2002) who deal with hearing impairment and the consequences, that it is a question of culture withdrawal from language and communication. This concept is rather misleading, because culture is a relatively broad base and value orientation should be considered an essential component of culture. It means that harmonious relationships and strong ties between members are rewarded through sharing information, mutual decision-making, and domination of the group over individual private life. The main interests of the Deaf community as

a whole are language protection, the education of hearing-impaired children, and the organization of the deaf community as well as their social lives (Lane, 2000, 2005), therefore, individual achievements of community members are less important.

Findings from the current research indicate that values that relate to tradition are valued less for hearing impaired adolescents than for their hearing peers. This result might be analysed in the context of the value transmission process across generations. With the hearing-impaired child the transmission of values from childhood is complicated because the deaf population is very heterogeneous: 95% of children with hearing impairment are born to hearing parents (Mitchell, Karchmer, 2004), which is a reason for the existence of communication barriers and an alleged basis of other problems not only in personal development, but also in the acquisition and training of social competencies. Deaf children of hearing parents usually grow up in an environment with poor stimulation and low levels of engagement, and they are often treated as objects of speech therapy, which is connected with a more authoritarian way of communication that seems to focus on the parents' own wishes rather than the subject of the personal dialogue in which the child's feelings and needs are respected (Zalewska, 1998). In such a situation, deaf children of hearing parents are usually deprived of any possibilities or motivation to explain their own needs and take their own independent decisions. Additionally, children who are deaf might be less involved in the enculturation process of their parents'. Tradition might also be less important for hearing-impaired adolescents because of a less intensive interpersonal dialog with their parents and other family members, as well as the lack of proper understanding of the historical secondary time perspective. Kaiser-Grodecka and Cieszynska (1991) findings state that deaf adolescents are delayed in the process of secondary time understanding, furthermore, common modes of communication within a family seem to be involved in inculcating temporal concepts in deaf

children, as well as time event ordering at two separate levels: the primary time level, which is related to personal individual experiences, and the secondary time level, which is a fundamental base for the development of structures of historical event understanding either in the context of personal history or national or general history.

The presented study reveals a crucial influence of gender and national factors on most values described by the Schwartz circular model. The findings reported in this article reveal the intercultural differences between the subgroups of Polish and Czech adolescents, which appear irrespective of hearing impairment, and which may account for the discrepancies in living conditions of Poles and Czechs. The results show that the hearing status of adolescents was the core factor to affect value priority systems and show that the three values of conformity, tradition and achievement, are affected, however, gender and/or country differentiated other dependent variables. The Schwartz Portrait Values Questionnaire (Schwartz, 2006) concerns universal values, and Schwartz's (2006) theory reflects the values and beliefs of the inhabitants of the rich West (Boski, 2009). Despite their territorial proximity, similar political experiences and numerous historical interconnections between Poles and Czechs, selected objective indices show there are differences between living conditions. On the basis of data collected by Remigiusz Koc (2006), based upon the *Report on Human Development* and carried out within the United Nations Development Programs (UNPD), in comparison to Czechs, Poles are in a less favourable situation with regard to economic determinants (average income per citizen, rate of national income, rate of social inequalities) and broadly defined living conditions (such as living standard, rate of long-term unemployment). Due to the existing diverse living conditions, in comparison with Polish adolescents, Czech youth in the current study highly value security and sense of power, whereas Polish adolescents are shown to value hedonism, stimulations and achievements,

which can be explained as their compensating for negative emotions that follow from harder living conditions (Koc, 2006).

Results indicate that both in Poland as well as in most Central European countries, including the territory of the Czech Republic, a specific set of values prevails, which are different from the characteristic patterns of Western European countries. As shown by Schwartz's studies, Poles and Czechs have a high regard for conservative (traditional) values in particular, findings indicate that people from both central European countries tend to shift emotional, intellectual autonomy and egalitarianism into the background. This tendency is specifically noted amongst Polish people (Schwartz, Bardi, 2001). Research findings from the current study indicate that the value of tradition is particularly vital to Polish female adolescents. Similar tendencies are found concerning conservative values held by people in Poland and the Czech Republic, which has been emphasized in previous cross-country studies (e.g., Inglehart, Basanez, Moreno, 1998).

Attachment to materialistic values show that Poles are similar to Czechs, however, people living in both countries differ from most other Central European nations with regard to respected authority, which in the case of Poles is religious as opposed to secular-rational. In the Czech Republic, a study that focuses on the religiosity of people with hearing impairments shows that attitudes towards religion and nationality bear no significant difference in comparison hearing peers (Potměšilová, 2012). Owing to the diverse educational environments of the current study, the aspect of religiosity is not captured. However, the context of school settings for example residential special schools and inclusive local schools, findings indicate that students achievement is higher (Potměšil, 2011), which can be explained by the high quality of education for students who are deaf and attend schools for the deaf. Teachers in schools for the deaf have didactic skills that reflect the visual needs of their students with additional class management skills (Potměšil, 2011), however, stu-

dents are far away from their family and home culture.

Like all families, children with hearing impairment who have parents with hearing impairment share similar orientations of particular value systems (Lane *et al.*, 1996). In addition, the values orientation of children is also reflected in their approach to the school climate and in their attitudes to learning. In this instance studies show there is no significant statistical difference between hearing children and children with impaired hearing (Lasek, Potměšil, 1999).

CONCLUSION

The research was conducted to determine differences in the value priorities of hearing and hearing impaired adolescents. The hypotheses was based on the assumption that different priority patterns exist due to a person's perceptual restrictions. Hearing status is the core factor to affect development factor in addition to cultural differences between the groups.

The results showed that:

1. Values such as conformity, tradition and achievement are influenced by an individual's hearing status. Findings from the current study indicate that students with hearing impairment assign higher values to conformity than to values of tradition and achievement and that scores assigned by students with hearing impairment were lower than hearing adolescents.
2. Value priorities of benevolence, security, power, hedonism and stimulation are affected by gender and country or by interactions between gender-country variables.
3. Self-direction and universalism are values not related to the controlled independent variables.

The survey includes some important data, however, it is difficult to generalize the results and draw a general conclusion because the hearing impaired population is highly heterogeneous. The family background and mode of

communication are crucial variables, however, the school setting (special, mainstream or inclusive) as well as the dominant method of teaching and communicating (oral, sign, Total Communication, bilingual) are also im-

portant factors for consideration. In future studies those factors should be investigated further to improve our understanding of hearing impaired persons.

NOTE

¹ The socio-cultural deafness model states that the hearing impaired person is a member of a linguistic and cultural minority due to the sign language usage. According to this model, the Deaf community use the term of „Deaf” (in opposition to „deaf”) to delineate its separateness from the community who communicate orally (Lane, 2000). Deaf children of Deaf parents are Native Signers because of their early access to the sign language but deaf children of hearing parents are late signers because they usually get access to the sign language at school. This extension is fundamental for communication skills development.

REFERENCES

- Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E.E., Bem D.J. (1993), *Introduction to psychology*, (11th ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bardi A., Schwartz S.H. (2003), Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207–1220.
- Barnes C., Mercer G. (2002), *Disability*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bellin W., Stephens D. (2002). The value systems of deaf and hearing adolescents. *Deafness and International Education* 4, 3, 148–165.
- Bidziński K. (2008). Hierarchia wartości młodzieży z niepełnosprawnością ruchową i jej pełnosprawnych rówieśników (lata 1995 i 2005) [in:] J. Rottermund (red.), *Problemy edukacji, rehabilitacji, socjalizacji. Wybrane aspekty pracy z niepełnosprawnymi*, 137–150. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boski P. (1999), Humanizm w kulturze i mentalności Polaków [in:] B. Wojciszke, M. Jarymowicz (red.), *Psychologia rozumienia zjawisk społecznych*, 79–119. Warszawa–Łódź: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cieciuch J. (2007), *Relacje między systemami wartości a przekonaniem światopoglądowymi w okresie dorastania*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Förlin C. (2006), Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, XXI, 3, 265–277.
- Frederickson N., Cline T. (2009), *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook*, second edition. Buckingham: Open University Press.
- Gregory S., Bishop J., Sheldon L. (1995), *Deaf young people and their families*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris A., Enfield S. (2003), *Disability, equality and human rights: A training manual for development and humanitarian organisations*. Oxford: An Oxfam Publication in association with Action Aid on Disability and Development (ADD). Oxfam.
- Hofstede G. (2003). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schwartz S.H. (2006). Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications. *Revue française de sociologie*, 47, 4, 929–968.
- Inglehart R., Basanez M., Moreno A. (1998), *Human values and beliefs: a cross-cultural sourcebook*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Kaiser-Grodecka I., Cieszyńska J. (1991), The understanding of time by deaf pupils [in:] D.S. Martin (Ed.), *Advances in cognition, education and deafness*, 201–204. Washington: Gallaudet University Press.
- Koc R. (2006), Zjawisko zmęczenia w badaniach międzykulturowych [in:] R. Kijak, A. Froelich (red.), *Dialog o wybranych problemach współczesnego świata*, 97–110. Bydgoszcz: KPSW.

- Kourbetis V., Adamopoulou A., Ferentinos S. (2005), Deaf communities and social inclusion: a cross-national comparative study [in:] *Inclusion of deaf people in education and society: International perspectives – proceedings of conference 21–22 March, 2003*. Patras: DSU.
- Kushalnagar P., Krull K., Hannay J., Mehta P., Caudle S., Oghalai J. (2007), Intelligence, parental depression, and behaviour adaptability in deaf children being considered for cochlear implantation. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 12(3), 335–349.
- Ladd P. (2003), *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lane H. (2000). *Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. DawnSignPress.
- Lane H. (2005). Ethnicity, ethics, and the Deaf-World. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10 (3), 291–310.
- Lane H., Hoffmeister R., Bahan B. (1996), *A journey into the Deaf-world*. DawnSignPress.
- Lašek J., Potměšil M. (1999), Sociální klima ve třídách sluchově postižených žáků. *Speciální pedagogika*, 9, 5, 20–32.
- McInerney D.M., Liem A.D., Ortega Y.P.Y., Lee J.Q., Manzano A.S. (2008). Future goals and self-regulated learning among Singaporean Chinese students: The mediating role of utility values of schooling, perceived competence, academic self-concept and academic motivation [in:] O.S. Tan, D.M. McInerney, A.D. Liem, A.-G. Tan (eds.), *What the West Can Learn from the East: Asian perspectives on the Psychology of Learning and Motivation. Vol. 7 in Research on Multicultural Education and International Perspectives series*, 267–294. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mitchell R.E., Karchmer M.A. (2004), Chasing the mythical ten percent: parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the united states. *Sign Language Studies* 4, 2, 138–163, 216–217.
- Padden C., Humpries T. (2006), *Inside deaf culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Potměšil M. (2011), The sentiments, attitudes and concerns of educators when working under the conditions of inclusion. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Psychologica* IV, 71–85.
- Potměšilová P. (2012), Spiritualita a sluchové postižení, *Paidagogos – časopis pro pedagogiku a s ní související vědy*, No 2.
- Priestley M. (2003), *Disability: A life course approach*. Cambridge: Polity Press.
- Řeháková B. (2005), *Measuring Value Orientations with the Use of S.H. Schwartz's Value Portraits*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- Schwartz S.H. (1996). Value priorities and behaviour: Applying of theory of integrated value systems [in:] C. Seligman, J.M. Olson, M.P. Zanna (eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*. vol. 8, 1–24. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwartz S.H., Bardi A. (2001), Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 268–290.
- Schwartz S.H. (2006), Basic human values: Theory, measurement, and applications. *Revue française de sociologie*, 47, 4.
- Tomaszewski P. (2007), Głuchota a zaburzenia zachowania dziecka: wyzwanie dla rodziców słyszących [in:] E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością*, 7–30. Gdańsk: Harmonia.
- Turner O., Windfuhr K., Kapur N. (2007), Suicide in deaf populations: a literature review. *Annals of General Psychiatry*, 6, 26 [cited 2011 August 17]. <http://www.annals-general-psychiatry.com/content/6/1/26>.
- Wysocka, E. (2003). System wartości i orientacje wartościujące preferowane przez młodzież. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 123–145.
- Zalewska M. (1988), *Dziecko w autoportrecie z zamalowaną twarzą. Psychiczne mechanizmy zaburzeń rozwoju tożsamości dziecka głuchego i dziecka z opóźnionym rozwojem mowy*. Warszawa: Jacek Santorski & CO Wydawnictwo.

ANETA R. BORKOWSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej, Lublin
Institute of Psychology, Maria-Curie Skłodowska University, Lublin
e-mail: aneta.borkowska@poczta.umcs.lublin.pl

PIOTR FRANCUZ

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin
Institute of Psychology, Catholic University of Lublin, Lublin

Ruchy gałek ocznych podczas oceny poprawności zapisu wyrazów jako wskaźnik rozwoju świadomości ortograficznej młodzieży z dysortografią¹

Eye movement while evaluating the correctness of spelling
as an indicator of the development of spelling awareness in adolescents
with a spelling disorder

Abstract. In this paper we discuss the problem whether the disorder of the development of spelling awareness visible in the form of spelling errors occurs at the level of the visual perception of words. It was assumed that, in an eye-tracker study, adolescents aged 13–15 years with a spelling disorder (N = 32) will have a different pattern of eye movement in the task of evaluating the correctness of spelling in word and pseudo-word tasks than good spellers (N = 19).

The main result was the lack of inter-group differences with regard to most indicators of eye movement. This means that both groups examine the words with a spelling difficulty in a similar, visual way. There is no difference between the level of engagement and direction of visual attention. The disorder of the development of spelling awareness, therefore, is not the result of the problems with perception and attention.

Keywords: spelling disorder, orthographic awareness, eye-tracking, fixations, saccades

Słowa kluczowe: dysortografia, świadomość ortograficzna, okulografia, fiksacje, sakkady

WPROWADZENIE

Pomimo że trudności z przetwarzaniem języka pisanego ujawniają się w postaci problemów w czytaniu i pisaniu, badania, których celem jest opis poznawczych mechanizmów tych trudności, koncentrują się głównie na dysleksji (Bogdanowicz, 2007; Démonet, Taylor, Chaix, 2004; Habib, 2000; Krasowicz-Kupis, 2008; Richards, Berninger, 2008;

Thomson, Chenault, Abbott, Raskind, Richards, Aylward, Berninger, 2005). Tylko pojedyncze prace poświęcone są izolowanym trudnościom w zakresie poprawnego pisania (Bogdanowicz, 1989; Gebauer, Enzinger, Kronbichler, Schurz, Reishofer, Koschutnig, Kargl, Purgstaller, Fazekas, Fink, 2012; Pietras, 2008; Richards, Berninger, Fayol, 2009).

Jedną z metod stosowanych w analizach trudności w zakresie czytania i pisania jest

badanie okulograficzne. Stanowi ono źródło istotnych danych na temat funkcjonowania poznawczego, w tym czasowego i przestrzennego przetwarzania informacji wzrokowych podczas czytania (Rayner, 1998; Rayner, Slattery, Bélanger, 2010) oraz pisania (Alamargot, Plane, Lambert, Chesnet, 2010). Począwszy od lat 50. XX wieku, okulograf jest stosowany w badaniach dzieci z dysleksją (De Luca, Borrelli, Judica, Spinelli, Zoccolotti, 2002; Dürrwächter, Sokolov, Reinhard, Klosinski, Trauzettel-Klosinski, 2010; Hutzler, Wimmer, 2004; Jones, Kelly, Corley, 2007; Kuperman, van Dyke, 2011; Pavlidis, 1981; Prado, Dubois, Valodois, 2007; Tinker, 1958), dysleksją współwystępującą z ADHD (Thaler, Urton, Heine, Hawelka, Engl, Jacobs, 2009), dyskalkulią rozwojową (Moeller, Neuburger, Kaufmann, Landerl, Nuerk, 2009), ale nie z izolowanymi trudnościami w pisaniu.

Odmienny wzór ruchów gałek ocznych osób z dysleksją w zróżnicowanych zadaniach prezentowanych wzrokowo był wielokrotnie badany i weryfikowany. Pierwotnie uważano go za przyczynę trudności w czytaniu (Pavlidis, 1981), obecnie jest traktowany jako wtórny wobec deficytu wzrokowego przetwarzania materiału językowego (Kuperman, Van Dyke, 2011; Prado *et al.*, 2007).

Wyniki wielu badań oraz modele zależności pomiędzy ruchami oczu a czytaniem wskazują na to, że właściwości słowa determinują, kiedy i gdzie zostaną wykonane ruchy oczu podczas czytania (Reichle, Pollatsek, Rayner, 2006; Reilly, Radach, 2006). Drugą ważną zmienną są specyficzne cechy osoby czytającej, a zwłaszcza poziom jej zdolności językowych (Kuperman, Van Dyke, 2011).

W grupie dzieci z dysleksją opisuje się specyficzny wzór ruchów gałek ocznych podczas czytania. Charakteryzuje się on wydłużonym czasem pojedynczych fiksacji, istotnie wyższą liczbą fiksacji na każdym słowie, krótszymi sakkadami, mniejszą amplitudą sakkad i częstszym występowaniem sakkad powrotnych (regresji) w porównaniu do grupy kontrolnej (De Luca *et al.*, 2002; Hutzler, Wimmer, 2004).

W zadaniu czytania dzieci dyslektyczne wykazywały wydłużony czas pojedynczej fik-

sacji (290 ms vs 230 ms w grupie kontrolnej) i podwojenie liczby fiksacji na każdym słowie (De Luca *et al.*, 2002). Podczas czytania przez dzieci z dysleksją posługujące się językami regularnymi zaobserwowano tzw. efekt długości słowa. Oznacza to, że wraz ze wzrostem liczby liter niemal liniowo wzrastał czas czytania, niezależnie od tego, czy materiałem były słowa, pseudosłowa czy tekst. U osób dobrze czytających nie stwierdzono tego efektu w odniesieniu do słów i tekstu, natomiast efekt na poziomie tendencji stwierdzono w odniesieniu do pseudosłów (Ferrand, New, 2003). Wyniki te stały się źródłem wniosków o stosowaniu mało efektywnych sposobów czytania u dzieci z dysleksją rozwojową, bazujących na odpowiedniości grafem – fonem.

Z powyższych przykładów wynika zasadność stosowania analizy ruchów gałek ocznych podczas czytania, która pozwala na uzyskanie istotnych danych dotyczących mechanizmów trudności dziecka z dysleksją. Pojawia się pytanie, czy i na ile metoda okulograficzna może pomóc w rozumieniu trudności rozwojowych u dzieci z dysortografią? Dysortografia, czyli specyficzne trudności w opanowaniu poprawnego zapisu, może występować jako część obrazu klinicznego dysleksji, może też występować w izolacji (Pietras, 2008). W obu przypadkach jest przejawem braku pełnej świadomości ortograficznej (Awramiuk, 2006). Świadomość ortograficzna jest elementem świadomości pisma, czyli rozumienia funkcji pisma i relacji pomiędzy mową a pismem. Jest konieczna do efektywnego posługiwania się językiem pisanim (Krasowicz-Kupis, 2005). Kształtuje się w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa, a znaczny skok w rozumieniu celu i zasad funkcjonowania pisma dokonuje się w wieku 4–5 lat (Share, Gur, 1999). W tym kontekście świadomość ortograficzna to wiedza o systemie alfabetycznym, o relacjach między grafemem a fonemem oraz o pisowni indywidualnych słów. Moment pojawienia się pytania „A jak to się pisze?” jest traktowany jako wskaźnik zaistnienia świadomości ortograficznej (Awramiuk, 2006).

Rozwój świadomości ortograficznej jest widoczny w rodzajach błędów popełnianych

przez dzieci na poszczególnych etapach nauki pisania (Awramiuk, 2006). W wieku gimnazjalnym, gdy dzieci znajdują się na zaawansowanym etapie nauczania szkolnego, istotnie często przejawiają problemy zastosowania jednego z dwóch grafemów równorzędnych – par grafemów, które odpowiadają jednemu fonemowi i mają tę samą wartość fonologiczną (Awramiuk, 2006). Poprawny zapis wyrazów stanowi ostateczny etap nabywania świadomości ortograficznej (Pietras, 2008).

Celem niniejszego badania było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy zakłócenie przebiegu rozwoju świadomości ortograficznej widoczne w postaci błędów w pisowni następuje na poziomie percepcji wzrokowej wyrazu? Czy młodzież z dysortografią ma świadomość szczególnego znaczenia miejsca trudności ortograficznej? Sformułowaliśmy hipotezę, że badane dzieci z dysortografią będą się charakteryzować odmiennym niż osoby dobrze piszące sposobem analizy wzrokowej wyrazów zawierających trudność ortograficzną, czego wskaźnikiem będzie odmienny wzór ruchów gałek ocznych. Zakładaliśmy także, że deficyt percepcyjny i uwagi wzrokowej jest mechanizmem powstawania trudności o charakterze dysortografii, czyli będzie widoczny w zadaniu uczenia się zapisu nowych słów. Dlatego zgodnie z drugą hipotezą oczekiwaliśmy, że także podczas uczenia się nowych, nieznanymi wyrazów (pseudosłów) zawierających trudności ortograficzne, analogiczne jak w rzeczywistych wyrazach, młodzież z dysortografią będzie wykazywać odmienny niż grupa kontrolna wzór aktywności okoruchowej. Wyniki badania okulograficznego pozwalają na charakterystykę percepcji, kierunku i koncentracji uwagi wzrokowej na wybranych fragmentach bodźca.

W celu weryfikacji postawionych hipotez przeprowadziliśmy badanie składające się z dwóch odrębnych zadań, w których do badania ruchów gałek ocznych został zastosowany okulograf. Pierwsze z nich dotyczyło oceny poprawności zapisu wyrazów z języka polskiego, a drugie – oceny poprawności zapisu pseudosłów.

METODA

Osoby badane

W badaniu uczestniczyły 32 osoby z dysortografią (grupa DYS) oraz 19 osób bez trudności w pisaniu (grupa KONTR) w wieku 13–15 lat. Procentowy udział chłopców i dziewcząt w obu grupach był taki sam. W grupie z dysortografią 13 osób (40%) to dziewczynki, 19 (60%) to chłopcy, w grupie kontrolnej odpowiednio 7 (40%) i 12 (60%). Osoby badane wykonywały dwa zadania, jedno po drugim. W zadaniu pierwszym materiałem bodźcowym były polskie słowa z trudnością ortograficzną, w zadaniu drugim wykorzystano pseudosłowa.

Ze względu na specyfikę badania okulograficznego dane niektórych osób badanych są usuwane z analiz statystycznych z powodu ich niekompletności. Najczęstszymi przyczynami są rozkalibrowanie okulografu w trakcie eksperymentu lub nadmierna ruchliwość głowy osób badanych w wyniku zmęczenia, zniecierpliwienia lub frustracji związanej z trudnością zadania. W prezentowanych badaniach z dalszych analiz zostały usunięte dane jednej osoby z grupy kontrolnej w zadaniu pierwszym oraz dane ośmiu osób z dysortografią i jednej z grupy kontrolnej w zadaniu drugim. Podsumowując, analizy statystyczne zostały przeprowadzone na 50 osobach w odniesieniu do zadania pierwszego i na 42 osobach w odniesieniu do zadania drugiego.

Wszystkie osoby badane były narodowości polskiej, język polski był dla nich językiem ojczystym. Kryteria kwalifikacji do grupy z dysortografią były następujące: (1) izolowane trudności w pisaniu zdiagnozowane w poradni psychologiczno-pedagogicznej przez zespół specjalistów (psycholog, pedagog); (2) w historii edukacji nie występowały trudności w czytaniu; (3) IQ > 85. Równieśnicy z grupy kontrolnej nie wykazywali trudności w pisaniu ani czytaniu. Uczestnicy badania nie byli chorzy neurologicznie, nie mieli zaburzeń sensorycznych. Rodzice oraz młodzież wyrazili zgodę na udział w badaniu.

Tabela 1 przedstawia dane opisowe dla obu grup oraz istotności różnic międzygrupowych

w odniesieniu do wieku, poziomu inteligencji oraz umiejętności w zakresie poprawnej pisowni badanych. W celu oceny umiejętności poprawnego zapisu zastosowano dyktando Zdzisławy Saduś (narzędzie powszechnie stosowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych). Składa się z 26 wyrażen dwuwyrazowych z wieloma trudnościami ortograficznymi, w tym typu: rz-ż, ó-u lub ch-h, np. rzadkie wyróżnienie, chór młodzieżowy, bieżący komentarz. Wskaźnikiem wykonania jest liczba popełnionych błędów. W badaniu nie ma ograniczeń czasowych.

Aparatura badawcza

Ruchy gałek ocznych rejestrowano za pomocą okulo grafu SMI (iView X Hi-Speed) z częstotliwością próbkowania 1250 Hz, czasem latencji 0,5 ms., i rozdzielczością 0,01°. Do ekspozycji bodźców zastosowano 20" monitor Dell Professional 2009W (1680 × 1050). Osoby badane reagowały za pomocą klawiatury Ergodex DX1 ze zmiennym układem klawiszy. Eksperyment został napisany w E-prime 2.0. Dane okoruchowe zostały poddane analizie za pomocą programu OGAMA 4.2 oraz opracowane statystycznie za pomocą pakietu STATISTICA 8.0.

ZADANIE 1

Materiały

W zadaniu 1 zastosowano osiemnaście wyrazów z trudnością ortograficzną, po sześć w każdej kategorii: ó-u, rz-ż, ch-h. Każdy wy-

raz posiadał dwie „wersje”: poprawną i błędną, np. porządek – poządek, zatem łączna liczba wyrazów wynosiła 36. Słowa różniły się długością: od 5 do 10 liter. Średnia długość słowa wynosiła w każdej kategorii odpowiednio: 7,17 (SD = 1,11), 7,83 (SD = 1,11) i 7,50 (SD = 1,44) liter. Różnice w zakresie długości wyrazów nie były istotne statystycznie ($p > 0,4$). W każdej parze jedno słowo napisane było poprawnie i jedno niepoprawnie (patrz: załącznik nr 1). W każdej kategorii połowa słów zapisana była poprawnie z pierwszym grafemem z pary np. z u, a połowa z drugim grafemem z pary np. ó. Wszystkie słowa zapisane były czcionką Courier monospace. Każda litera była wpisana w kwadrat (3 × 3 cm) w obszarze odpowiadającym 2,4° kąta pola widzenia.

Procedura

Osoby badane siedziały około 70 cm od ekranu komputera. Głowa badanych była unieruchomiona w kolumnie okulo grafu. Wyrazy z trudnościami ortograficznymi były pojedynczo wyświetlane na ekranie komputera w porządku losowym. Każdy wyraz (zarówno zapisany poprawnie, jak i niepoprawnie) był eksponowany trzykrotnie. Badani byli proszeni o podjęcie decyzji, czy słowo jest napisane poprawnie czy nie. Każda osoba badana wykonywała 108 prób (36 wyrazów × 3 ekspozycje). Przykładowo, gdy na ekranie pojawił się wyraz „argument”, badany klikał myszką na jeden z kwadratów umieszczonych na dole ekranu z napisem „tak” lub „nie” w od-

Tabela 1. Statystyki opisowe dla obu grup

Grupa Zmienna	DYS.		KONTR.		t	p
	Średnia	SD	Średnia	SD		
Wiek (w miesiącach)	165.84	7.80	167.11	7.20	-0.57	n.i.
IQ w skali pełnej	106.06	14.50	110.53	13.90	-1.08	n.i.
IQ w skali werbalnej	104.50	14.80	111.21	11.73	-1.68	n.i.
IQ w skali niewerbalnej	106.72	15.20	108.58	15.20	-.42	n.i.
Liczba błędów w dyktandzie	20.15	5.77	2.68	1.82	12.78	0,001

powiedzi na pytanie „Czy eksponowany wyraz napisany jest poprawnie?”. Czas prezentacji słów nie był ograniczony. Rejestrowano trafność rozpoznania wyrazu oraz dane dotyczące ruchów gałek ocznych podczas czytania całego słowa i spoglądania w miejsce trudności ortograficznej.

Wyniki

Punktem wyjścia do wszystkich analiz statystycznych w odniesieniu do danych okoruchowych było sprawdzenie, czy osoby z dysortografią rzeczywiście ujawniają większe trudności w trafnym rozpoznawaniu prezentowanych im wyrazów w porównaniu do osób z grupy kontrolnej. W tym celu zastosowano test U-Manna-Whitneya ze względu na skośność rozkładów zmiennej zależnej i stwierdzono istotne statystycznie różnice między porównywanymi grupami ($U = 55,00$; $z = -4,84$; $p < 0,001$). Osoby z dysortografią popełniały znacznie więcej błędów podczas rozpoznawania poprawności wyrazów niż osoby z grupy kontrolnej.

Analiza danych okoruchowych dla całego słowa

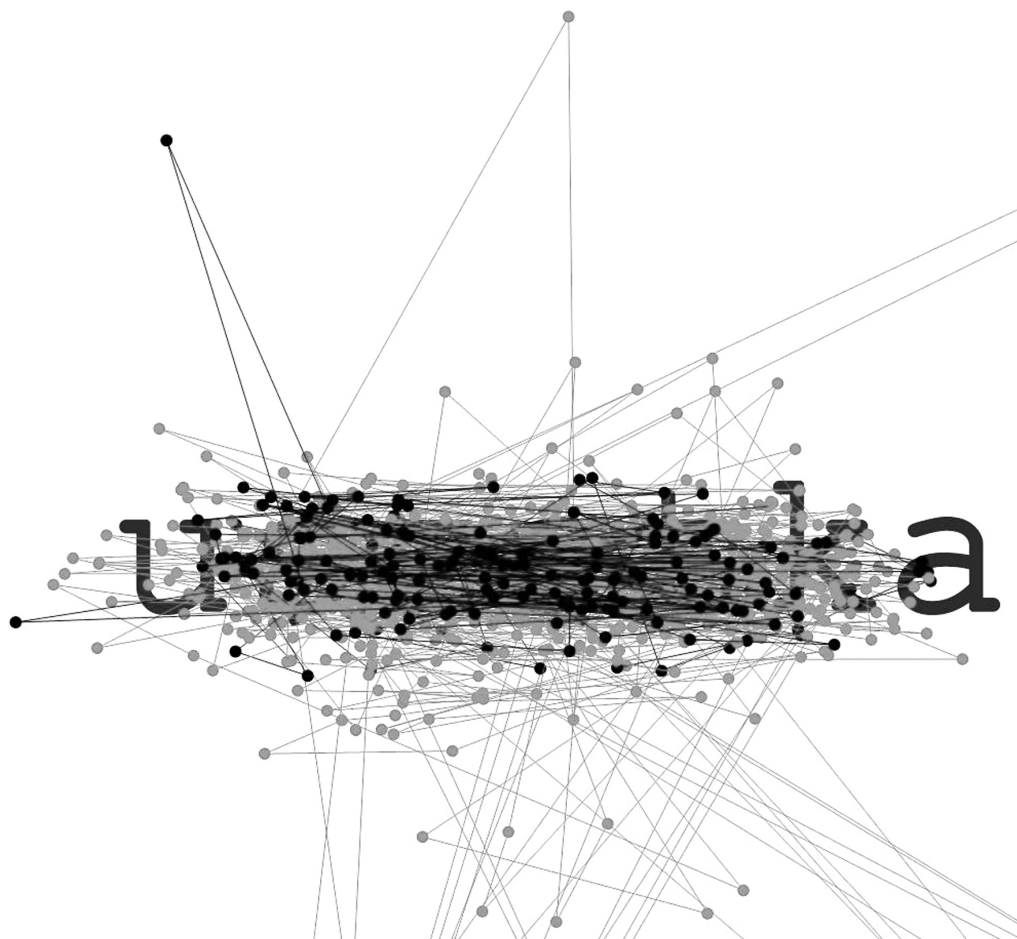
Dla każdego wyrazu zarejestrowano ruchy gałek ocznych wszystkich osób badanych. Analizowano liczbę fiksacji, średni czas fiksacji, średnią długość (amplituda) i prędkość sakkady oraz sumaryczną długość ścieżki skanowania. Liczba fiksacji jest wskaźnikiem ogólnej aktywności okoruchowej i potrzeby eksploracji pola percepcyjnego. Średni czas fiksacji to sumaryczny czas poświęcony na czytanie wyrazu pomniejszony o sumaryczny czas sakkad (tj. przeniesień spojrzeń w inne miejsce obrazu) podzielony przez liczbę fiksacji. Jest on wskaźnikiem głębokości przetwarzania danych wzrokowych. Im więcej wysiłku poznawczego wkłada obserwator w interpretację danych sensorycznych w punktach fiksacji, tym dłuższy jest średni ich czas. Sakkada oznacza ruch gałki ocznej, którego efektem jest przeniesienie spojrzenia z jednego miejsca dwuwymiarowej płaszczyzny, prostopadłej do osi widzenia w inne. Jej miarą jest od-

ległość między dwoma punktami fiksacji, wyrażona w jednostkach metrycznych. Średnia długość sakkad jest ilorazem sumarycznej długości ścieżki skanowania przez liczbę punktów fiksacji. Jest wskaźnikiem przyjętej strategii skanowania obrazu. Większa średnia amplituda sakkad oznacza bardziej globalną strategię, której celem jest budowanie mapy poznawczej obrazu i rekonstrukcja jego kompozycji. Krótsza średnia amplituda sakkad wskazuje na strategię lokalną, czyli koncentrację na niejednoznacznych lub trudno rozpoznawalnych szczegółach obrazu. Średnia prędkość sakkad jest z kolei wskaźnikiem dynamiki przeszukiwania pola percepcyjnego. Jest pochodną własności zadania (np. ograniczeń w czasie) oraz cech indywidualnych obserwatora.

Po połączeniu wszystkich ruchów gałek ocznych dla każdego wyrazu uzyskano określony wzór aktywności okoruchowej. Poniżej zaprezentowano przykładowy zapis trajektorii ruchów gałek ocznych zarejestrowany podczas oceny poprawności zapisu wyrazu „uszatka” (rysunek 1).

W odniesieniu do każdej z wymienionych zmiennych zależnych zastosowano analizę wariancji ANOVA ze zmienną [GRUPA] (osoby z dysortografią vs kontrolna) jako czynnikiem międzygrupowym oraz trafnością rozpoznania słowa [TRAFNOŚĆ] (trafne vs nietrafne rozpoznanie) i poprawnością zapisu ortograficznego [POPRAWNOŚĆ] (poprawny vs niepoprawny zapis) jako czynnikami wewnątrzgrupowymi. Trafność rozpoznania rozumiana jest jako prawidłowa reakcja danej osoby badanej. Dotyczy zarówno wyrazów zapisanych poprawnie (trafne rozpoznanie wyrazu zapisanego poprawnie), jak i niepoprawnie (trafne rozpoznanie wyrazu zapisanego niepoprawnie, czyli rozpoznanie błędu). Czynniki POPRAWNOŚĆ odnosił się do zastosowanych wyrazów, z których połowa zapisana była poprawnie, a połowa niepoprawnie.

Nie stwierdzono istotnego efektu głównego zarówno zmiennej GRUPA [$F(1.48) = 2.19$; $MSE = 30.32$; $p = .145$], jak i zmiennej POPRAWNOŚĆ [$F(1.48) = 1.01$; $MSE = 2.73$; $p = .472$] w odniesieniu do liczby punk-



Rysunek 1. Trajektorie ruchów gałek ocznych podczas oceny poprawności zapisu wyrazu „uszatka” w grupie z dysortografią (linie z jasnymi kropkami) oraz kontrolnej (linie z ciemnymi kropkami)

tów fiksacji wzroku na prezentowanych wyrazach zawierających trudność ortograficzną. Stwierdzono natomiast istotny efekt zmiennej TRAFNOŚĆ [$M_{\text{TRAF}} = 6.62$ fiksacji; $M_{\text{NIE-TRAF}} = 8.34$ fiksacji; $F(1.48) = 52.93$; $MSE = 2,56$; $p < .001$; $\eta^2 = .52$] oraz istotny efekt interakcji zmiennych GRUPA \times TRAFNOŚĆ [$F(1.48) = 5.75$; $MSE = 2.56$; $p = .020$; $\eta^2 = .11$]. O ile w odniesieniu do nietrafnych odpowiedzi nie ma różnic między grupami ze względu na liczbę fiksacji wzroku na prezentowanych wyrazach [Test Newmana-Keulusa; $p = .46$], o tyle udzielenie odpowiedzi trafnych przez grupę DYS było poprzedzone istotnie większą

liczbą fiksacji wzroku niż w grupie KONTR [$M_{\text{DYS}} = 7.50$ fiksacji; $M_{\text{KONTR}} = 5.54$ fiksacji; Test Newmana-Keulusa; $p = .04$].

Nie stwierdzono różnic między grupami w odniesieniu do sumarycznej długości ścieżki skanowania. Stwierdzono natomiast istotny efekt zmiennej TRAFNOŚĆ w odniesieniu do sumarycznej długości ścieżki skanowania, co jest bezpośrednią konsekwencją liczby punktów fiksacji [$F(1.48) = 32.21$; $MSE = 197747$; $p < .001$; $\eta^2 = .40$]. Istotnie dłuższa sumaryczna ścieżka skanowania poprzedza nietrafne rozpoznania niż trafne. Nie stwierdzono wpływu żadnej ze zmiennych niezależnych (GRU-

PA, TRAFNOŚĆ i POPRAWNOŚĆ) na następujące parametry ruchu gałek ocznych: średni czas fiksacji, przeciętna długość sakkad oraz przeciętna prędkość sakkad podczas rozpoznawania poprawności zapisu wyrazów zawierających trudność ortograficzną.

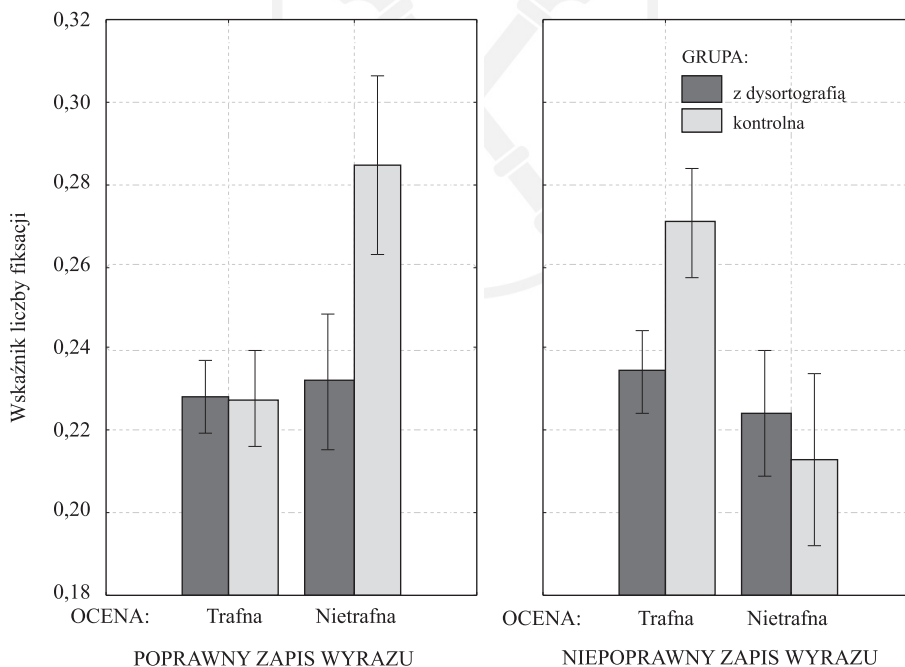
Analiza danych okoruchowych w miejscu trudności ortograficznej

W niniejszej analizie wzięto pod uwagę następujące wskaźniki zaangażowania uwagi wzrokowej w analizę miejsca zawierającego trudność ortograficzną: (1) stosunek liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji, (2) stosunek czasu poświęconego na analizę miejsca zawierającego trudność ortograficzną do całkowitego czasu udzielania odpowiedzi na pytanie o poprawność zapisu ortograficznego, (3) średni czas fiksacji w miejscu trudności ortograficznej. Wszystkie zmienne zależne były analizowane za pomocą analizy wariancji ANOVA

ze zmienną [GRUPA] (osoby z dysortografią vs kontrolna) jako czynnikiem międzygrupowym oraz trafnością rozpoznania słowa [TRAFNOŚĆ] (trafne vs nietrafne rozpoznanie) i poprawnością zapisu ortograficznego [POPRAWNOŚĆ] (poprawny vs niepoprawny zapis) jako czynnikami wewnątrzgrupowymi.

Stosunek liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji

Nie stwierdzono efektu głównego żadnej ze zmiennych niezależnych (GRUPA, TRAFNOŚĆ i POPRAWNOŚĆ) dla proporcji liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji. Stwierdzono natomiast dwie istotne interakcje zmiennych TRAFNOŚĆ × POPRAWNOŚĆ [$F(1,48) = 12.95$; $MSE = .001$; $p < .001$; $\eta^2 = .21$] i GRUPA × TRAFNOŚĆ × POPRAWNOŚĆ [$F(1,48) = 8.05$; $MSE = .001$; $p = .007$; $\eta^2 = .14$, Zob. rysunek 2]. Wartości częstościowego wskaźnika zaangażowania uwagi w miejscu trudności



Rysunek 2. Proporcja liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji w odniesieniu do wyrazów z trudnością ortograficzną zapisanych poprawnie i błędnie, trafnie i nietrafnie rozpoznanych przez osoby z grupy DYS i KONTR

ści ortograficznej przez grupę DYS nie różnią się istotnie ze względu na poprawność zapisu wyrazu oraz trafność w jego rozpoznaniu. Stwierdzono natomiast, że w grupie KONTR istotnie więcej fiksacji w miejscu trudności ortograficznej poprzedzało nietrafne niż trafne rozpoznanie wyrazów zapisanych poprawnie [Test Newmana-Keulusa; $p = 0,027$; zob. rysunek 2, lewa strona] oraz trafnie niż nietrafnie rozpoznanych wyrazów zapisanych z błędem ortograficznym [Test Newmana-Keulusa; $p = .034$, zob. rysunek 2, prawa strona].

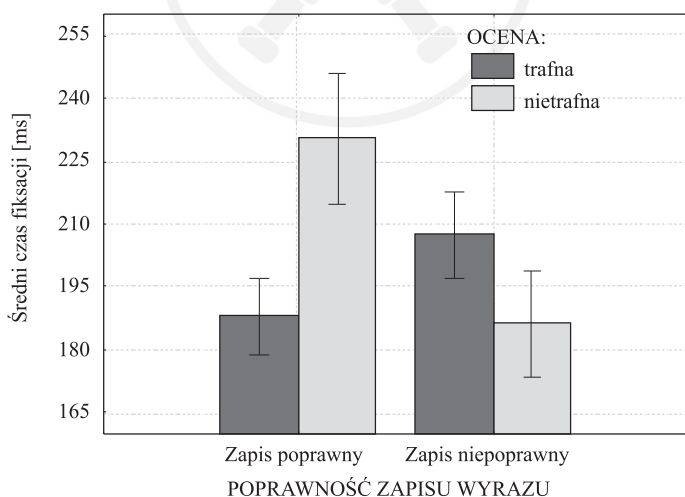
Stosunek czasu poświęconego na analizę miejsca zawierającego trudność ortograficzną do całkowitego czasu udzielania odpowiedzi na pytanie o poprawność zapisu ortograficznego

Wyniki analizy proporcji sumarycznego czasu koncentracji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do sumarycznego czasu fiksacji na całym wyrazie potwierdzają analizę liczby fiksacji. Podobnie jak w poprzedniej analizie, nie stwierdzono efektu głównego żadnej ze zmiennych niezależnych. Stwierdzono natomiast dwie istotne interakcje zmiennych

TRAFNOŚĆ \times POPRAWNOŚĆ [F(1.48) = 11.64; MSE = .001; $p < .001$; $\eta^2 = .20$] i GRUPA \times TRAFNOŚĆ \times POPRAWNOŚĆ [F(1.48) = 4.45; MSE = .001; $p = .040$; $\eta^2 = .09$]. Rozkład wartości wskaźnika był analogiczny jak na rysunku 2.

Średni czasu fiksacji w miejscu trudności ortograficznej

Podobnie jak w odniesieniu do dwóch poprzednich analiz nie stwierdzono efektów głównych żadnej ze zmiennych niezależnych. Stwierdzono natomiast istotną interakcję TRAFNOŚĆ \times POPRAWNOŚĆ [F(1.48) = 24.70; MSE = 1887; $p < .001$; $\eta^2 = .34$, zob. rysunek 3]. Trafne rozpoznania wyrazów poprawnie zapisanych były poprzedzone istotnie krótszym średnim czasem fiksacji na miejscu trudności ortograficznej niż wyrazów niepoprawnie zapisanych [Test Newmana-Keulusa; $p < .001$]. Z kolei nietrafne rozpoznania wyrazów poprawnie zapisanych były poprzedzone istotnie dłuższym średnim czasem fiksacji na miejscu trudności ortograficznej, niż wyrazów niepoprawnie zapisanych [Test Newmana-Keulusa; $p = .004$].



Rysunek 3. Średni czas fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej w odniesieniu do wyrazów z trudnością ortograficzną zapisanych poprawnie i błędnie, trafnie i nietrafnie rozpoznanych przez wszystkie osoby badane razem

ZADANIE 2

Material

W zadaniu zastosowano dziewięć pseudosłów z trudnością ortograficzną, po trzy w każdej z trzech kategorii: ó-u, rz-ż, ch-h (patrz: załącznik nr 2). Podobnie jak w przypadku wyrazów, każde pseudosłowo miało dwie „wersje”: zapis poprawny i niepoprawny, zatem ostatecznie wykorzystano 18 pseudosłów. W każdej z par wyrazów jeden był arbitralnie traktowany jako zapisany poprawnie, a drugi jako błędnie. Przykładowo w parze pseudosłów kiserzap – **kiseżap** wersja druga (pogrubiona) jest poprawna. Wyrazy składały się z 5 do 8 liter, średnia liczba liter w każdej kategorii była taka sama ($p > .6$). Wielkość liter była taka sama jak w zadaniu 1.

Procedura

W pierwszej, treningowej części eksperymentu osoby badane uczyły się, który zapis pseudosłowa jest poprawny, a który błędny. Po każdej odpowiedzi otrzymywały informację zwrotną o poprawności odpowiedzi. Pseudosłowa prezentowano w losowej kolejności. Pseudosłowa prezentowane były do momentu osiągnięcia przez badanego kryterium wyuczenia na poziomie 85% prawidłowych odpowiedzi. W drugiej, testowej części wykorzystano wszystkie pseudosłowa z części treningowej. Na ekranie komputera pseudosłowa pojawiały się pojedynczo, każde trzykrotnie, w losowej kolejności. Osoby badane prosiły o odpowiedź, czy poszczególne słowa są zapisane poprawnie czy nie. Rejestrowano trafność rozpoznawania oraz trajektorie ruchów gałek ocznych.

WYNIKI

Analiza danych okoruchowych dla całego słowa

Analizowano analogiczne wskaźniki trajektorii ruchów gałek ocznych jak w zadaniu 1. W odniesieniu do każdego wskaźnika zastosowano analizę wariancji ANOVA ze zmienną [GRU-

PA] (osoby z dysortografią vs kontrolna) jako czynnikiem międzygrupowym oraz trafnością rozpoznania słowa [TRAFNOŚĆ] (trafne vs nietrafne rozpoznanie) i poprawnością zapisu ortograficznego [POPRAWNOŚĆ] (poprawny vs niepoprawny zapis) jako czynnikami wewnątrzgrupowymi. Nie stwierdzono istotnego efektu głównego zarówno zmiennej GRUPA [$F(1.40) = .52$; $MSE = 12.84$; $p = .477$], jak i zmiennej POPRAWNOŚĆ [$F(1.40) = 1.08$; $MSE = 1.56$; $p = .304$] w odniesieniu do liczby punktów fiksacji wzroku na prezentowanych pseudowyrazach zawierających trudność ortograficzną. Stwierdzono natomiast istotny efekt zmiennej TRAFNOŚĆ [$M_{TRAFNE} = 4.97$ fiksacji, $M_{NIETRAFNE} = 5.76$ fiksacji; $F(1.40) = 9.99$; $MSE = 2.52$; $p = .003$; $\eta^2 = .20$].

Stwierdzono również istotny efekt zmiennej TRAFNOŚĆ w odniesieniu do sumarycznej długości ścieżki skanowania, co jest bezpośrednią konsekwencją liczby punktów fiksacji [$F(1.40) = 10.66$; $MSE = 82544$; $p < .002$; $\eta^2 = .21$]. Istotnie dłuższa sumaryczna ścieżka skanowania poprzedza nietrafne rozpoznanie niż trafne. Nie stwierdzono różnic między grupami w odniesieniu do tej zmiennej.

Analogicznie jak w odniesieniu do wyrazów, również w odniesieniu do pseudowyrazów nie stwierdzono efektu żadnej ze zmiennych niezależnych (GRUPA, TRAFNOŚĆ i POPRAWNOŚĆ) w odniesieniu do następujących miar ruchu gałek ocznych: średniego czasu fiksacji, przeciętnej długości sakkad, przeciętnej prędkości sakkad podczas wzrokowego analizowania wyrazów zawierających trudność ortograficzną.

Analiza danych okoruchowych w miejscu trudności ortograficznej

W niniejszej analizie wzięto pod uwagę następujące wskaźniki zaangażowania uwagi wzrokowej w analizę miejsca zawierającego trudność ortograficzną: (1) stosunek liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji, (2) stosunek czasu poświęconego na analizę miejsca zawierającego trudność ortograficzną do całkowitego czasu udzielania odpowiedzi na pytanie o popraw-

ność zapisu ortograficznego, (3) średni czas fiksacji w miejscu trudności ortograficznej.

Stosunek liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji

Nie stwierdzono efektu głównego żadnej ze zmiennych niezależnych (GRUPA, TRAFNOŚĆ i POPRAWNOŚĆ) dla proporcji liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji. Stwierdzono natomiast istotną interakcję zmiennych TRAFNOŚĆ \times POPRAWNOŚĆ [$F(1.40) = 5.46$; $MSE = .001$; $p < .024$; $\eta^2 = .12$]. Niezależnie od grupy osób badanych stwierdzono, że proporcja liczby fiksacji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do wszystkich fiksacji była znacznie wyższa w odniesieniu do poprawnie zapisanych pseudowyrazów, które zostały nietrafnie rozpoznane, w stosunku do trafnie rozpoznanych [Test Newmana-Keulusa; $p = .006$]. Nie stwierdzono istotnych różnic między proporcjami liczby fiksacji na miejscu trudności ortograficznej w stosunku do pseudowyrazów z błędem ortograficznym [Test Newmana-Keulusa; $p = .995$].

Stosunek czasu poświęconego na analizę miejsca zawierającego trudność ortograficzną do całkowitego czasu udzielania odpowiedzi na pytanie o poprawność zapisu ortograficznego

Stwierdzono istotny efekt zmiennej TRAFNOŚĆ na proporcję sumarycznego czasu koncentracji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do sumarycznego czasu fiksacji na całym pseudowyrazie [$F(1.40) = 4.28$; $MSE = .001$; $p = .045$; $\eta^2 = .10$]. Istotnie więcej czasu poświęcano miejscom trudności ortograficznej w pseudowyrazach, które zostały nietrafnie niż trafnie rozpoznane. Stwierdzono również istotną interakcję zmiennych TRAFNOŚĆ \times POPRAWNOŚĆ [$F(1.40) = 6.20$; $MSE = .005$; $p = .017$; $\eta^2 = .13$]. Rozkład wyników był analogiczny do wyników analizy wskaźnika częstościowego. Proporcja sumarycznego czasu koncentracji wzroku w miejscu trudności ortograficznej do sumarycznego czasu fiksacji na całym pseudowyrazie była

znacznie wyższa w odniesieniu do poprawnie zapisanych pseudowyrazów, które zostały nietrafnie rozpoznane, w stosunku do trafnie rozpoznanych [Test Newmana-Keulusa; $p < .001$]. Nie stwierdzono natomiast istotnych różnic między proporcjami czasów fiksacji na miejscu trudności ortograficznej w stosunku do pseudowyrazów z błędem ortograficznym [Test Newmana-Keulusa; $p = .992$].

Średni czas fiksacji w miejscu trudności ortograficznej

Podobnie jak w odniesieniu do analizy wyrazów, również w odniesieniu do pseudowyrazów stwierdzono istotną interakcję TRAFNOŚĆ \times POPRAWNOŚĆ [$F(1.40) = 12.74$; $MSE = 5020$; $p < .001$, $\eta^2 = .24$]. Trafne rozpoznanie pseudowyrazów poprawnie zapisanych, analogicznie, jak w odniesieniu do wyrazów (por. zadanie 1) były poprzedzone istotnie krótszym średnim czasem fiksacji na miejscu trudności ortograficznej niż pseudowyrazów niepoprawnie zapisanych [Test Newmana-Keulusa; $p < .001$]. Z kolei nietrafne rozpoznania pseudowyrazów poprawnie zapisanych były poprzedzone istotnie dłuższym średnim czasem fiksacji na miejscu trudności ortograficznej niż pseudowyrazów niepoprawnie zapisanych [Test Newmana-Keulusa; $p = .034$].

DYSKUSJA

Badania ruchów gałek ocznych są nieinwazyjną metodą uzyskiwania szerokiego spektrum danych o przebiegu procesów poznawczych: percepcyjnych, wyobraźniowych, pamięciowych. Podczas obserwowania obiektów oczy zwracane są na fragmenty istotne z informacyjnego punktu widzenia. Uzyskiwane wzorce ruchów oczu nie odzwierciedlają pasywnego typu percepcji typu *bottom-up*. Reprezentują aktywne, celowo ukierunkowane czynności sterowane procesami wyższego rzędu. Dlatego wyniki badań okoruchowych mogą być traktowane jako źródło informacji o jakości przebiegu procesów poznawczych podczas spostrzegania.

Głównym rezultatem uzyskanym w badaniach był brak różnic między osobami z dysortografią (grupa DYS) i osobami bez trudności w pisaniu (grupa KONTR), w odniesieniu do większości wskaźników ruchów gałek ocznych (średniej liczby fiksacji, średniego czasu fiksacji, przeciętnej długości sakkad, przeciętnej prędkości sakkad). Dotyczyło to zarówno sytuacji w zadaniu 1, czyli podczas oceny poprawności zapisu wyrazów zawierających trudność ortograficzną, jak i w zadaniu 2, podczas testowania wyników uczenia się zapisu ortograficznego nowych wyrazów. Przyjmując, że ruchy gałek ocznych są wskaźnikiem przebiegu procesów przetwarzania informacji wzrokowych, można stwierdzić, że obie grupy w podobny sposób spostrzegają, analizują wzrokowo wyrazy z trudnością ortograficzną i nie ma między nimi różnic w poziomie zaangażowania uwagi wzrokowej. Także w podobny sposób analizują wyrazy nowe, w taki sam sposób koncentrują uwagę wzrokową na miejscu istotnym dla poprawności zapisu. Uzyskany wynik pozwala sugerować, że zakłócenia rozwoju świadomości ortograficznej nie wynikają z dysfunkcji percepcyjnych czy uwagowych. Ten wniosek ma duże znaczenie dla planowania procesu terapeutycznego. Dotychczas w programach terapeutycznych wiele czasu poświęcano kierowaniu uwagi wzrokowej (podkreślanie miejsca trudności ortograficznej, zaznaczanie jej innym kolorem) na grafemy ważne dla prawidłowego zapisu (Omiecińska, Saduś, 1996). Zakłada się bowiem, że dziecko z dysortografią nie koncentruje jej w wystarczający sposób w miejscu najistotniejszym w wyrazie, niejako nie dostrzegając jego znaczenia. Okazuje się jednak, że proces percepcji i uwagi wzrokowej realizowany jest poprawnie, czyli ten etap kształtowania świadomości ortograficznej – jak się wydaje – przebiega prawidłowo.

Dalsze analizy pozwoliły na uszczegółowienie pierwszego wniosku. Różnice międzygrupowe ujawniły się w odniesieniu do trafności rozpoznania i poprawności lub błędnego zapisu prezentowanych wyrazów. W tym kontekście istotnym wskaźnikiem okoruchowym okazała się średnia liczba fiksacji na prezen-

towanym wyrazie. Trafne rozpoznanie wyrazów przez grupę z dysortografią było poprzedzone istotnie większą liczbą fiksacji wzroku na nich niż trafne rozpoznanie wyrazów przez dzieci bez zaburzenia. Wysoka liczba fiksacji na rozpoznawanym wyrazie sugeruje większą potrzebę eksploracji wzrokowej, zaangażowania uwagi wzrokowej i słabszą jego znajomość (De Luca *et al.*, 2002; Dürrwächter *et al.*, 2010). W odniesieniu do nietrafnych odpowiedzi nie stwierdzono natomiast różnic między grupami ze względu na liczbę fiksacji wzroku na prezentowanych wyrazach. Popelniając błąd, obie grupy w podobny sposób analizowały wyrazy, równie dokładnie eksplorując je i prawdopodobnie nie mając pewności co do ostatecznej klasyfikacji.

Osoby z dysortografią, w odróżnieniu od grupy kontrolnej, w podobny sposób eksplorały wzrokowo miejsce trudności ortograficznej we wszystkich słowach, niezależnie od tego, czy był to wyraz poprawnie zapisany czy niepoprawnie i czy trafnie go rozpoznały czy nie (podobna liczba fiksacji). Oznaczać to może, że dla grupy z dysortografią ten obszar wyrazu nie ma tak istotnego znaczenia dla rozpoznania poprawności jego zapisu jak dla osób z grupy kontrolnej. Z kolei dzieci dobrze piszące nietrafne rozpoznanie poprawnie napisanego wyrazu poprzedzały większą liczbą fiksacji na miejscu trudności ortograficznej niż trafne rozpoznania. Podobnie, gdy zapis był błędny, odpowiedzi trafne poprzedzone były większą liczbą fiksacji. Czyli w sytuacjach, gdy prawidłowe reprezentacje ortograficzne nie mogły być aktywizowane w sposób automatyczny (słowa błędnie zapisane oraz poprawnie, ale niewystarczająco dzieciom znane), dzieci zdrowe wykazywały potrzebę zwiększonego zaangażowania uwagi wzrokowej podczas analizy ważnej części wyrazu.

W podsumowaniu wyników badań można stwierdzić, że dysortografia nie jest problemem percepcyjnym, ponieważ stwierdzono brak różnic międzygrupowych w zakresie większości miar okoruchowych. Przeprowadzone analizy w kontekście trafności rozpoznania i poprawności zapisu sugerują, że trudności młodzieży z dysortografią tkwią na

dalszych etapach przetwarzania. Wyniki świadczą o problemach pojawiających się dopiero na etapie podejmowania decyzji przynależności do kategorii „poprawnie” lub „błędnie” zapisanych wyrazów.

Jedną z najważniejszych wskazówek przynależności kategorialnej jest naturalna częstotliwość, z jaką dany obiekt (w tym również np. wyraz) był uprzednio klasyfikowany do określonej kategorii (Hoffrage, Gigerenzer, Krauss, Martignon, 2002; Gigerenzer, Hoffrage, 1995). Im częściej był w przeszłości klasyfikowany do jakiejś kategorii, tym większe

jest prawdopodobieństwo, że ponownie zostanie do niej zaklasyfikowany w nowej sytuacji. Być może zatem jednym z czynników torujących dysortografię jest trudność w kodowaniu częstości wystąpień kolejnych przypadków danego słowa jako poprawnego lub błędnie zapisanego. Wówczas problem rozwoju świadomości ortograficznej mógłby być traktowany jako przejaw trudności w zakresie kodowania i kategoryzacji percepcyjnej. Weryfikacja tych hipotez wymaga jednak odrębnych badań empirycznych.

PRZYPIS

¹Badania przedstawione w artykule zostały sfinansowane z funduszy projektu badawczego NCN nr N106040038.

BIBLIOGRAFIA

- Alamargot D., Plane S., Lambert E., & Chesnet D. (2010), Using eye and pen movements to trace the development of writing expertise: case studies of a 7th, 9th and 12th grader, graduate student, and professional writer. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 23, 7, 853–888.
- Awramiuk E. (2006), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Bogdanowicz M. (1989), *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Bogdanowicz M. (2007), Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja – problem znany czy nieznan*, 13–36. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- De Luca M., Borrelli M., Judica A., Spinelli D., & Zoccolotti P. (2002), Reading words and pseudowords: An eye movement study of developmental dyslexia. *Brain and Language*, 80, 617–626.
- Démonet J-F., Taylor M.J., Chaix Y. (2004), Developmental dyslexia. *Lancet*, 363, 1451–1460.
- Dürrewächter U., Sokolov A.N., Reinhard J., Klosinski G., Trauzettel-Klosinski S. (2010), Word length and word frequency affect eye movements in dyslexic children reading in a regular (German) orthography. *Annals of Dyslexia*, 60, 86–101.
- Ferrand L., New B. (2003), Syllabic length effects in visual word recognition and naming. *Acta Psychologica*, 113, 167–183.
- Gebauer D., Enzinger Ch., Kronbichler M., Schurz M., Reishofer G., Koschutnig K., Kargl R., Purgstaller Ch., Fazekas F., Fink A. (2012), Distinct patterns of brain function in children with isolated spelling impairment: New insights. *Neuropsychologia*, 50, 1353–1361.
- Gigerenzer G., Hoffrage U. (1995), How to improve Bayesian reasoning without instruction: frequency formats. *Psychological Reviews*, 102, 684–704.
- Habib M. (2000), The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373–2399.
- Hoffrage U., Gigerenzer G., Krauss S., Martignon L. (2002), Representation facilitates reasoning: what natural frequencies are and what they are not. *Cognition*, 84, 343–352.
- Hutzler F., Wimmer H. (2004), Eye movements of dyslexic children when reading in a regular orthography. *Brain and Language*, 89, 235–242.

- Jones M.W., Kelly L., Corley M. (2007), Adult dyslexic readers do not demonstrate regularity effects in sentence processing: evidence from eye-movements. *Reading and Writing*, 20, 933–943.
- Krasowicz-Kupis G. (2005), Pisać litery, pisać zwierzęta..., czyli o świadomości pisma u dzieci. *Psychologia Rozwojowa*, 10, 1, 81–90.
- Krasowicz-Kupis G. (2008), *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuperman V., Van Dyke J.A. (2011), Effects of individual differences in verbal skills on eye-movement patterns during sentence reading. *Journal of Memory and Language*, 65, 42–73.
- Moeller K., Neuburger S., Kaufmann L., Landerl K., Nuerk H.C. (2009), Basic number processing deficits in developmental dyscalculia: Evidence from eye tracking. *Cognitive Development*, 24, 371–386.
- Omicieńska A., Saduś Z. (1996), *Ortografia. Kl. I–IV*. Opole: Wydawnictwo Oświatowe „Promyk”.
- Pavlidis G.T. (1981), Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia*, 19, 57–64.
- Pietras I. (2008), *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Prado C., Dubois M., Valdois S. (2007), The eye movements of dyslexic children during reading and visual search: impact of the visual attention span. *Vision Research*, 47, 2521–2530.
- Rayner K. (1998), Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124, 3, 372–422.
- Rayner K., Slattery T.J., Bélanger N.N. (2010), Eye movements, the perceptual span, and reading speed. *Psychonomic Bulletin and Review*, 17, 6, 834–839.
- Reichle E.D., Pollatsek A., Rayner K. (2006), E-Z Reader: A cognitive control, serial-attention model of eye-movement behavior during reading. *Cognitive Systems Research*, 7, 4–22.
- Reilly R.G., Radach R. (2006), Some empirical tests of an interactive activation model of eye-movement control in reading. *Cognitive Systems Research*, 7, 34–55.
- Richards T.L., Berninger V.W. (2008), Abnormal fMRI connectivity in children with dyslexia during a phoneme task: Before but not after treatment. *Journal of Neurolinguistics*, 21, 294–304.
- Richards T., Berninger V., Fayol M. (2009), fMRI activation differences between 11-year-old good and poor spellers’ access in working memory to temporary and long-term orthographic representations. *Journal of Neurolinguistics*, 22, 327–353.
- Share D.L., Gur T. (1999), How reading begins: a study of preschoolers’ print identification strategies. *Cognition and Instruction*, 17, 2, 177–214.
- Thaler V., Urton K., Heine A., Hawelka S., Engl V., Jacobs A.M. (2009), Different behavioral and eye movement patterns of dyslexic readers with and without attentional deficits during single word reading. *Neuropsychologia*, 47, 2436–2445.
- Thomson J.B., Chenault B., Abbott R., Raskind W.H., Richards T., Aylward E., Berninger V.W. (2005), Converging evidence for attentional influences on the orthographic word form in child dyslexics. *Journal of Neurolinguistics*, 18, 93–112.
- Tinker M.A. (1958). Recent studies of eye movements in reading. *Psychological Bulletin*, 55, 215–231.

ANEKS

Załącznik 1. Wyrazy stosowane w zadaniu 1

Ó – U	RZ – Ź	CH – H
Skóra – skura	Rzekomy – żekomy	Wąłach – wałah
Szczegół – szczeguł	Porządek – pożądek	Machanie – mahanie
Ówczesny – uwczesny	Fałszerz – fałszeż	Choraǳiew – horaǳiew
Animusz – animósz	Kradzież – kradzierz	Wahadło – wachadło
Argument – argóment	Żyletka – rzyletka	Wataha – watacha
Uszatka – ószatka	Obzarstwo – obrzarstwo	Haniebnie – chaniebnie

Załącznik 2. Pseudosłowa stosowane w zadaniu 2

Ó – U	RZ – Ż	CH – H
Ókiesop – ukiesop	Rzypodek – żypodek	Chosik – hosik
Mosókir – mosukir	Kiserzap – kiseżap	Girchum – girhum
Zypakó – zypaku	Dolimerz – dolimeż	Swapich – swapih



RYSZARD POPRAWA

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

Znaczenie cech temperamentu dla zaangażowania młodzieży w używanie alkoholu

The Significance of temperament traits to young people's alcohol use involvement

Abstract. Previous research based on Jan Strelaus (2006) Regulative Theory of Temperament (RTT) shows that energetic traits of temperament and non-harmonization of its structure are of particular significance to the risk of development of problems with alcohol drinking in late adolescents and young adults. The purpose of this study was to verify the results of previous research. The degree of alcohol use involvement constituted the variable explained, whereas temperament traits and their structure constituted the predictor variables. The degree of alcohol use involvement was measured with the use of Ryszard Poprawa's (2013) Alcohol Use Scale (AUS). Temperament traits according to RTT were measured with the use of Bogdan Zawadzki and Jan Strelau's (1997) Formal Characteristics of Behaviour – Temperament Inventory (FCB-TI). A sample of 208 adolescents and young adults at the age of 16 to 20 years old were interviewed. As a result of a multiple regression analysis, two sex-dependent models of the AUS temperamental predictor were selected. The temperamental variables determine the AUS results to a greater degree when it comes to young men rather than women. Together with the lower sensory sensitivity, emotional reactivity and endurance, and higher activity in men comes their deeper alcohol use involvement. Together with the higher activity and emotional reactivity, and lower sensory sensitivity in women comes their deeper alcohol use involvement. Based on the cluster analysis, there were selected groups of young men and women whose structure of temperament traits on the one hand predispose them to deep alcohol use involvement and on the other hand might protect them against risky involvement. In contrast to previous research, it was proved that low sensory sensitivity is of crucial importance to the degree of alcohol use involvement. It has not been fully proved that the lack of temperament structure harmonization has any particular significance to the risk of addiction in young women.

Key words: temperament, risk of addiction, gender differences, late adolescents, emerging adulthood

Słowa kluczowe: temperament, ryzyko uzależnienia, różnice międzypłciowe, dorastający i młodzi dorośli.

WPROWADZENIE

Wiele badań wskazuje na znaczenie zmiennych temperamentalnych w angażowaniu się ludzi w używanie alkoholu. Szczególne znaczenie tych zmiennych dla predykcji problemów z piciem alkoholu wynika, po pierwsze, z ich w znacznej mierze biologicznego/genetycznego uwarunkowania, po drugie, z ich ogólnego wpływu na funkcjonowanie i rozwój człowieka od najwcześniejszych lat jego życia, oraz po trzecie, z dużej ich stałości w przebiegu całego ludzkiego życia. W mechanizmach angażowania się ludzi w używanie alkoholu zmienne temperamentalne mają charakter dystalny i pełnią funkcje predysponujące, wchodząc w transakcję z czynnikami środowiskowymi i społecznymi. Oznacza to, że nie stanowią one czynników wprost, bezpośrednio powodujących używanie alkoholu i uzależnienie, ale mogą stanowić podłoże rozwijania się problemów z używaniem alkoholu. Jako szczególnie istotne w mechanizmach angażowania się młodych ludzi w używanie alkoholu wymienia się skrajne wartości temperamentalnych cech osobowości, takich jak: hiperaktywność, negatywna emocjonalność (neurotyczność, labilność emocjonalna, trudności w samouspokajaniu się), impulsywność (popędliwość, nadpobudliwość, rozhamowanie, deficyty trwałości i zakresu uwagi, deficyty wytrwałości, brak deliberacji), poszukiwanie doznań (nowości, wrażeń) i brak unikania szkód oraz ekstrawertyczność (towarzyskość, surgencja) (Brown, McGue, Maggs, Schulenberg, Hingson, Swartzwelder, Martin, Chung, Tapert, Sher, Winters, Lowman, Murphy 2009; Cloninger, 1987; Cloninger, Sigvardsson, Bohman, 1988; Cyders, Smith, 2008; Sher, Grekin, Williams, 2005; Sher, Trull, Bartholow, Vieth 2003; Tarter, Vanyukov, 1997; Wills, Dishion, 2004; White, Jackson, 2004/2005).

Jednymi z najczęściej cytowanych w literaturze badań wskazujących na znaczenie cech temperamentu dla przewidywania rozwoju problemów z używaniem alkoholu są przeprowadzone przez Roberta C. Cloningera, Sörena Sigvardssona i Michaela Bohmana (1988),

w ramach tzw. Sztokholmskiego Projektu Adopcyjnego (por. Cloninger, Sigvardsson, Bohman, 2002). Badacze ci, głównie opierając się na wywiadach z nauczycielami, wszechstronnie przebadali zachowania 431 szwedzkich 11-letnich uczniów. Po 16 latach, gdy osiągnęli 27 rok życia, zbadano ich ponownie, analizując ich obecne zachowania m.in. pod kątem rozpoznania problemów alkoholowych. Sprawdzano ich osobowościową/temperamentalną podatność na rozwój problemów alkoholowych w ramach Cloningerowskiej psychobiologicznej teorii osobowości (Cloninger *et al.* 1988). Okazało się, że trzy badane wymiary osobowości, tj. poszukiwanie nowości, unikanie szkody i zależność od nagrody były istotnymi predyktorami dla rozwoju nadużywania alkoholu w przyszłości. Ryzyko wczesnego nadużywania alkoholu i rozwoju problemów alkoholowych było największe u chłopców, których charakteryzowało wysokie poszukiwanie nowości oraz niskie unikanie szkody. Ten predysponujący do rozwoju nadużywania alkoholu układ cech był zgodny z tym, który przewiduje rozwój tzw. II typu alkoholizmu.

W innych badaniach w ramach Sztokholmskiego Projektu Adopcyjnego ustalono, że II typ alkoholizmu charakteryzuje się między innymi wczesnym początkiem (przed 25 rokiem życia), dotyczy częściej mężczyzn niż kobiet, ma wyraźne podłoże genetyczne (biologiczni ojcowie najczęściej byli antysocjalnymi alkoholikami), wyraźnie współwystępuje z antysocjalnymi zachowaniami i zaburzeniami osobowości. Pod względem osobowościowym ten typ alkoholików charakteryzuje niski poziom unikania szkody, znaczne nasilenie poszukiwania nowości i słaba zależność od nagrody (Cloninger, 1987; Cloninger *et al.* 2002).

REGULACYJNA TEORIA TEMPERAMENTU (RTT) A UŻYWANIE ALKOHOLU

Regulacyjna teoria temperamentu Jana Strelaua (2002, 2006; Zawadzki, Strelau, 1997) stanowi jedną z najbardziej znanych i wpły-

wowych, nie tylko na polskim gruncie, psychologicznych teorii temperamentu przełomu XX i XXI wieku¹. Stąd też nie sposób jej pominąć w badaniach temperamentalnych uwarunkowań zaangażowania się młodych ludzi w używanie alkoholu i ryzyka problematycznego picia.

Temperament w teorii Strelaua (2006, s. 115) to „podstawowe, względnie stałe cechy osobowości odnoszące się przede wszystkim do formalnych charakterystyk (energetycznych i czasowych) reakcji i zachowań”. Określają go następujące cechy:

- **żwawość** – tendencja do szybkiego reagowania, do utrzymywania wysokiego tempa aktywności i do łatwej zmiany jednego zachowania (reakcji) na inne, odpowiednio do zmiany w otoczeniu;
- **perseweratywność** – tendencja do kontynuowania lub powtarzania zachowań i doświadczania stanów emocjonalnych po zaprzestaniu działania bodźca (sytuacji), który te zachowania (stany) wywołał;
- **wrażliwość sensoryczna** – zdolność reagowania na bodźce zmysłowe o małej wartości stymulacyjnej;
- **reaktywność emocjonalna** – tendencja do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje, wyrażająca się w dużej wrażliwości i niskiej odporności emocjonalnej;
- **wytrzymałość** – zdolność do adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałej lub wysoko stymulującej aktywności lub w warunkach silnej stymulacji zewnętrznej;
- **aktywność** – tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub do zachowań dostarczających silnej stymulacji zewnętrznej (Strelau, 2006).

Energetyczną charakterystykę zachowania określają te cechy, „które są wyznaczone różnicami indywidualnymi w mechanizmach fizjologicznych odpowiedzialnych za poziom energetyczny organizmu, tj. za nagromadzenie (kumulowanie), jak również rozładowywa-

nie (wyzwolenie) zmagazynowanej energii” (Strelau, 2006, s. 119–120). Są to wrażliwość sensoryczna, reaktywność emocjonalna, wytrzymałość i aktywność. Czasową charakterystykę zachowania określa natomiast zespół tych cech, który charakteryzuje przebieg reakcji w czasie, i są to: żwawość i perseweratywność (Strelau, 2006).

Temperament, w zależności od natężenia i konfiguracji jego cech, spełnia ważne funkcje regulacyjne dotyczące zachowania i reakcji człowieka. Najogólniej mówiąc, polegają one na moderowaniu wartości energetycznej (stymulacyjnej) i temporalnej zarówno zachowań (reakcji), jak i sytuacji, w jakiej znajduje się jednostka. Ze względu na posiadane cechy jednostka organizuje zachowanie, czy też poszukuje sytuacji, które korespondują z jej temperamentem. Temperament odgrywa istotną rolę w regulacji zapotrzebowania na stymulację (Strelau, 2006).

Picie alkoholu jest czynnością wyraźnie powiązaną z funkcjami temperamentu. Z jednej strony, picie alkoholu i sytuacje nieodłącznie z tym związane (takie jak biesiady, hulanek, zabawy, wesela itd.) wpływają i określają wartość stymulacyjną otoczenia (dostarczają wrażeń, doznań, stymulacji), która może być zgodna lub nie z temperamentalnym zapotrzebowaniem jednostki. Z drugiej strony, picie alkoholu wpływa na poziom wewnętrznej stymulacji (aktywacji) doświadczanej przez jednostkę. Przy małych i umiarkowanych dawkach alkohol podnosi poziom wewnętrznej aktywacji, a przy bardzo dużych dawkach może nawet bardzo głęboko go obniżać (por. Lindenmeyer, 2007; Marlatt, 1987, 1999). Tak więc jednostka, jeśli ma taką potrzebę i oczekiwania, pijąc alkohol, może wpływać na poziom wewnętrznej aktywacji, regulować ją, podwyższać lub obniżać.

Uważa się, że cechami temperamentu odgrywającymi w kontekście używania alkoholu szczególną rolę są te związane z energetyczną charakterystyką zachowania i reakcji. A więc w pierwszej kolejności reaktywność emocjonalna i aktywność oraz w drugiej: wrażliwość sensoryczna i wytrzymałość (Miklewska, Miklewska, 2000; Senejko, Lachowicz-Taba-

czek, 2003). Można oczekiwać, że jednostki niskoreaktywne, czyli z wysokim zapotrzebowaniem na stymulację, a zarazem wysoce aktywne, będą szczególnie predysponowane do wchodzenia w sytuacje picia alkoholu, które są zazwyczaj wysoce stymulujące i zaliczane są do tzw. ryzykownych (Zaleskiewicz, 2005). Założenia te potwierdzają rezultaty badań nad związkiem poszukiwania doznań z nadużywaniem alkoholu (Carlson, Johnson, Jacobs, 2010; Magid, MacLean, Colder, 2007; Zaleskiewicz, 2005). Z kolei dla jednostek wysokoreaktywnych, wrażliwych i nieodpornych emocjonalnie, a tym samym z niskim zapotrzebowaniem na stymulację, picie alkoholu może służyć, jeśli będą tego potrzebowały i oczekiwały, obniżaniu tej stymulacji, szczególnie w warunkach stresu. Co więcej, aby osiągnąć ten efekt, jednostki wysokoreaktywne powinny pić alkohol w dużych ilościach, gdyż tylko przy takich alkohol fizjologicznie zaczyna działać sedatywnie. Zależność tę stwierdzano już w badaniach nad związkiem wysokiego poziomu neurotyczności/negatywnej afektywności (czyli wysokiej reaktywności emocjonalnej) z motywacją picia w celu radzenia sobie z dystresem i z nadużywaniem alkoholu (por. Cooper *et al.*, 1995, 2000; Sher *et al.*, 2003).

Żeby regulacja stymulacji była efektywna, struktura temperamentu musi być zharmonizowana. Oznacza to, że w parze z wysoką emocjonalną reaktywnością i małą wytrzymałością powinna iść niska aktywność, i odwrotnie, z niską reaktywnością i wysoką wytrzymałością powinna współwystępować wysoka aktywność. Przeciwnie, jeśli małym możliwościom przetwarzania stymulacji (czyli niskiej reaktywności emocjonalnej i wytrzymałości) towarzyszy duża aktywność, to taka niezharmonizowana struktura prowadzi do nieefektywnej regulacji stymulacji. Posiadanie niezharmonizowanej struktury temperamentu może mieć poważne konsekwencje dla adaptacji jednostki, może być przyczyną zaburzeń w jej funkcjonowaniu i przystosowaniu (Strelau, 2002, 2006; Zawadzki, Strelau, 1997). Osoby wysoko reaktywne, nieodporne emocjonalnie i nadwrażliwe powinny uni-

kać wysoko stymulującej aktywności, w tym i uczestniczenia w sytuacjach, w których nadużywany jest alkohol. Jak wiemy z różnych badań, osoby neurotyczne raczej unikają takich sytuacji. Jednakże paradoksalnie neurotyczność/negatywna afektywność często wiąże się z nadużywaniem alkoholu i problemami alkoholowymi (Cooper *et al.*, 1995, 2000; Kuntsche *et al.*, 2008; Sher *et al.*, 2003). Wyniki badań ujawniające nadużywanie alkoholu przez osoby, które powinny unikać nadmiernej stymulacji czy aktywności, potwierdzają szczególne znaczenie niezharmonizowania struktury temperamentu dla predykcji problematycznego picia alkoholu (patrz: Senejko, Lachowicz-Tabaczek, 2003).

PRZEGLĄD DOTYCHCZASOWYCH BADAŃ WYKORZYSTUJĄCYCH REGULACYJNĄ TEORIĘ TEMPERAMENTU DO WYJAŚNIANIA UŻYWANIA ALKOHOLU PRZEZ MŁODZIEŻ

Jedną z pierwszych opublikowanych prób zbadania związku cech temperamentu w ujęciu Strelaua z zaangażowaniem w używanie alkoholu przeprowadziły Agnieszka i Aleksandra Miklewskie (2000). Założyły one, że osoby zagrożone alkoholizmem będą się różniły od niezagrażonych zapotrzebowaniem na stymulację, wyrażającym się ich aktywnością i emocjonalną reaktywnością. Przewidywały również, że ryzyko uzależnienia jest różnicowane przez poziom takich cech jak: zżawość, wytrzymałość oraz wrażliwość sensoryczna. Autorki nie przedstawiają jednak żadnych hipotez szczegółowych. Niemniej trzeba stwierdzić, że ogólne założenia autorek są zgodne z założeniami i wynikami wielu badań nad rolą cech temperamentu w ryzyku problematycznego picia alkoholu. Według tych założeń nadużywaniu alkoholu będzie sprzyjała przede wszystkim niska emocjonalna reaktywność i wysoka aktywność.

Miklewskie (2000) przeprowadziły swoje badania w grupie 139 studentów (z ogromną przewagą kobiet w stosunku do mężczyzn),

o średniej wieku równej 21 lat. Badania te niestety zawierają kilka istotnych słabości. Po pierwsze, jako kryterium wyróżnienia i odróżnienia osób zagrożonych uzależnieniem od niezagrażonych przyjęto jedynie częstotliwość picia alkoholu. W grupie „zagrożonych” znalazły się osoby, które deklarowały, że piją alkohol co najmniej raz w tygodniu lub częściej. Takie kryterium kwalifikowania ludzi jako zagrożonych uzależnieniem jest niedostateczne i niezgodne z obowiązującą w badaniach praktyką. W badaniach zazwyczaj przyjmuje się wiele równoczesnych kryteriów (wskaźników) wyróżniania i rozpoznawania osób zagrożonych uzależnieniem od alkoholu. Najprostsze, poza częstotliwością picia, to również ilość wypijanego alkoholu przy jednej okazji, częstotliwość upijania się i nasilenie problemów spowodowanych piciem. Co więcej, kryterium zaproponowane przez autorki w ogóle nie pasuje do młodych dorosłych, którzy przeciętnie należą do najintensywniej pijących (Brown *et al.*, 2009; Faden, Goldman, 2004/2005; White, Jackson, 2004/2005). Po drugie, źle dobrano grupę porównawczą – niezagrażonych uzależnieniem. Znalazły się w niej osoby, które deklarowały, że w ogóle nie piją alkoholu lub że piją nie częściej niż raz na rok. Można więc przyjąć, że grupę tę stanowiły osoby, które albo były abstynentami, albo prawie abstynentami. Jak wiemy z innych badań, abstynenci są specyficzną grupą osób, również pod względem cech osobowości. Abstynenci bywają neurotyczni, lękowi, unikający szkody (Peele, Brodsky, 2000), a cechy te wysoko pozytywnie korelują z reaktywnością emocjonalną (Strelau, 2002, 2006). Cechy te do pewnego stopnia mogą chronić przed ryzykiem nadmiernego picia i zagrożenia problemami alkoholowymi. Osoby posiadające te cechy mogą się obawiać negatywnych konsekwencji picia, utraty kontroli pod wpływem alkoholu, co więcej – unikają czy zazwyczaj nie uczestniczą w sytuacjach społecznych, w których alkohol pity jest w dużych ilościach. Ochronne działanie cech związanych z wysoką reaktywnością dotyczy głównie tych młodych ludzi, którzy nie mają zwyczaju pić alkoholu, czyli

którzy są abstynentami lub prawie abstynentami. Tak więc w kontekście badań Miklewskich (2000) i ich grupy badawczej (w przeważającej mierze młodych dorosłych kobiet) nie można było spodziewać się niczego innego jak istotnej różnicy w zakresie reaktywności emocjonalnej i aktywności między abstynentami a często pijącymi.

Trzeci zarzut dotyczący badań Miklewskich (2000) wiąże się z tym, że w ogóle pominięto w nich grupę osób, którą można by zaklasyfikować jako umiarkowanie często pijący. Jeśli mamy dowieść znaczenia cech temperamentu dla ryzyka uzależnienia, to należy porównywać z sobą grupy osób pijących alkohol, tylko że różniących się wielowskaźnikowym stopniem zaangażowania w picie. Po czwarte, autorki omawianych badań przeprowadziły analizy bez uwzględnienia czynnika płci. Wiele badań dowodzi istotnych różnic międzypłciowych nie tylko w zakresie stopnia zaangażowania w picie alkoholu, ale i jego uwarunkowań, w tym i osobowościowych (Chodkiewicz, 2010; Poprawa, 2011; Senejko, Lachowicz-Tabaczek, 2003).

Jak nie trudno było przewidzieć, w wyniku badań stwierdzono, że często pijący studenci różnili się od abstynentów (lub prawie abstynentów) przede wszystkim niższą emocjonalną reaktywnością. Ponadto istotnie odróżniała ich wyższa żwawość i niższa wrażliwość sensoryczna. Aktywność różnicowała obie porównywane grupy tylko na poziomie tendencji do istotności statystycznej w ten sposób, że często pijący byli nieznacznie bardziej aktywni niż abstynenci. Nie stwierdzono różnic między często pijącymi a grupą kontrolną w zakresie wytrzymałości. Tak więc z badań tych wyłonił się obraz często pijących jako posiadających wyższe zapotrzebowanie na stymulację, nisko emocjonalnie reaktywnych a zarazem aktywnych, żwawo, szybko reagujących oraz nisko wrażliwych na bodźce sensoryczne.

Problem znaczenia cech temperamentu w ujęciu RTT dla ryzyka uzależnienia wśród dorastających podjęły również w swoich szeroko zakrojonych badaniach Alicja Senejko i Kinga Lachowicz-Tabaczek (2003). Badaczki te poszukiwały czynników ryzyka uzależ-

niania niezależnie dla dorastających dziewcząt i chłopców w zmiennych podmiotowych i społecznych. Do zmiennych podmiotowych zaliczyły między innymi energetyczne cechy temperamentu, tj. reaktywność emocjonalną, aktywność, wrażliwość sensoryczną (ograniczoną do wrażliwości wzrokowej) i wytrzymałość.

Wskaźnikiem ryzyka uzależnienia w tych badaniach była suma iloczynów częstości i ilości picia różnych, porangowanych rodzajów napojów alkoholowych. Badania przeprowadzono w grupie 246 adolescentów (161 dziewcząt i 85 chłopców) w wieku 16–17 lat. Analiza regresji przyjętego wskaźnika ryzyka nadmiernego picia potwierdziła dwa odmienne dla dziewcząt i dla chłopców modele temperamentalnych predyktorów. W grupie chłopców wśród głównych podmiotowych determinant intensywności picia znalazła się wysoka aktywność. Z kolei podmiotowymi determinantami intensywności picia dziewcząt okazały się przede wszystkim wysoka aktywność i depresyjność, a w słabszym stopniu podwyższona reaktywność. Senejko i Lachowicz-Tabaczek (2003) zauważają, że w przypadku dziewcząt intensywnie pijących alkohol mamy do czynienia z niezharmonizowanym układem cech temperamentu, na który składa się wysoka aktywność z wysoką depresyjnością i reaktywnością emocjonalną. Ten niezharmonizowany układ cech może „stanowić dodatkowy stały wewnętrzny stresor...”, z którym prawdopodobnie radzą sobie dziewczęta za pomocą używania alkoholu” (Senejko, Lachowicz-Tabaczek, 2003, s. 92).

PROBLEM BADAWCZY

Dotychczasowe badania nad znaczeniem zmiennych temperamentalnych dla wyjaśnienia angażowania się młodych ludzi w picie alkoholu i ryzyka uzależnienia, opierające się na Regulacyjnej Teorii Temperamentu (RTT) Strelaua (2006), nie wyczerpały możliwości, jakie ona stwarza. W celu weryfikacji wyników powyżej opisanych badań podjęto się po raz kolejny odpowiedzi na pytanie, jakie jest

znaczenie cech temperamentu wyróżnionych w RTT dla stopnia zaangażowania w używanie alkoholu? Badania te są tym bardziej zasadne, że dotychczasowe nie ustrzegły się błędów metodologicznych oraz wykorzystywano w nich trywialne wskaźniki angażowania się młodych ludzi w picie alkoholu.

W obecnych badaniach przyjęto, że zaangażowanie w używanie alkoholu jest to całościowy kształt stopniowalnej aktywności behawioralnej i poznawczo-motywacyjnej jednostki dotyczącej picia alkoholu oraz jego stopniowalnych skutków psychologicznych, fizjologicznych, społecznych i zdrowotnych, ujętych na skali od abstynencji (czyli braku zaangażowania) aż po uzależnienie (najwyższy stopień zaangażowania). Na stopień zaangażowania człowieka w używanie alkoholu wskazuje szereg zmiennych, takich jak: intensywność (ilość i częstotliwość) picia, czas poświęcany aktywności związanej z pićm alkoholu, utrwalone oczekiwania efektów picia alkoholu, motywy picia alkoholu, zmiany tolerancji alkoholu, doświadczane psychofizjologiczne efekty używania alkoholu, konsekwencje psychospołeczne i zdrowotne używania alkoholu, sposób picia i samokontrola używania alkoholu, zmiany temporalne w sposobie i intensywności picia (Poprawa, 2013).

Zgodnie z RTT i wynikami dotychczasowych badań założono, że:

- 1) cechy temperamentu (zmienna wyjaśniająca) mogą predysponować do angażowania się w picie alkoholu (zmienna wyjaśniana);
- 2) szczególną rolę predysponującą do angażowania się w używanie alkoholu odgrywają cechy związane z energetyczną charakterystyką zachowania, czyli reaktywność emocjonalna, aktywność oraz wytrzymałość i wrażliwość sensoryczna;
- 3) istnieją różnice międzyplciowe w znaczeniu cech temperamentalnych w angażowaniu się w picie alkoholu.

Założenie 3. należy uszczegółowić:

- a) ryzykownemu angażowaniu się w używanie alkoholu młodych mężczyzn będą sprzyjały przede wszystkim niska

reaktywność emocjonalna i wysoka aktywność oraz niska wrażliwość sensoryczna; znaczenie może mieć również niska wytrzymałość;

- b) ryzykownemu zaangażowaniu się w używanie alkoholu młodych kobiet będą sprzyjały przede wszystkim wysoka reaktywność emocjonalna i wysoka aktywność, z niską wytrzymałością. Taka struktura temperamentu jest określana jako niezharmonizowana i prowadzi do nieefektywnej regulacji przetwarzania stymulacji (por. Senejko, Lachowicz-Tabaczek, 2003; Strelau, 2006).

METODA

Badania przeprowadzono na próbie 208 uczniów obojga płci (kobiety stanowiły 57%, a mężczyźni 43% próby). Badani byli w wieku od 16 do 20 lat, średnia wieku 17.7 lat, z odchyleniem standardowym .88 (najwięcej było 18-latków – 98 osób). Badania przeprowadzono w różnych typach szkół ponadgimnazjalnych i ostatniej klasie gimnazjum z terenu miasta Wrocławia. Na udział w badaniach osób niepełnoletnich wyrazili zgodę ich wychowawcy i dyrekcje szkół, w których prowadzono badania. Rodzice mieli możliwość niewyrażenia zgody na udział ich niepełnoletniego dziecka w badaniu. Dane zebrane od dwóch badanych wyłączone z analiz ze względu na liczne braki w odpowiedziach.

Stopień zaangażowania w używanie alkoholu mierzono za pomocą Skali Używania Alkoholu (SUA) opracowanej przez Ryszarda Poprawę (2011, 2013). Metoda ta mierzy stopień zaangażowania w używanie alkoholu: od abstynencji po uzależnienie (ujęty na skali ciągłej od 0 – abstynencja do 4 – uzależnienie), na podstawie zagregowanego wskaźnika 11 ważonych kryteriów diagnostycznych (będących zoperacjonalizowanymi wskaźnikami omówionych powyżej zmiennych opisujących zaangażowanie w używanie alkoholu). Kryteria te stanowią: 1) temporalne zmiany zachowania wobec alkoholu, 2) częstotliwość używa-

nia różnych napojów alkoholowych, 3) przeciętna ilość alkoholu wypijanego przy jednej okazji, 4) częstotliwość nadużywania alkoholu, 5) motywy picia alkoholu (od degustacyjno-celebracyjnych po nałogowe), 6) problemy psychospołeczne spowodowane przez używanie alkoholu, 7) doświadczane psychofizjologiczne efekty używania alkoholu, 8) sposób używania alkoholu i samokontrola, 9) tolerancja alkoholu, 10) samoocena zaangażowania w używanie alkoholu, 11) przypisywana innym ocena własnego zaangażowania w używanie alkoholu. Dotychczasowe badania empiryczne za pomocą SUA wskazują na bardzo dobre właściwości psychometryczne tego narzędzia i jego szczególne znaczenie w diagnozie i wyjaśnianiu problematycznego używania alkoholu wśród osób w późnym okresie dorastania i w okresie wschodzącej i wczesnej dorosłości (Poprawa, 2011, 2013). Uzyskano bardzo wysokie współczynniki zgodności wewnętrznej, α – Cronbacha = .943, jak również równoważności międzypółkowej = .949. Stabilność bezwzględna wyniku ogólnego SUA jest bardzo wysoka i wynosi .86 ($z p < 0,001$). Moc dyskryminacyjna 11 pozycji (kryteriów) SUA waha się od .675 do .826. Eksploracyjna analiza czynnikowa wykazała homogeniczną, jednoczynnikową strukturę wyników uzyskanych z sumowania wskaźników cząstkowych. Wyodrębniono jeden czynnik wspólny o wartości własnej 6.914 wyjaśniający 62% wariancji całej Skali. Ładunki czynnikowe poszczególnych pozycji były bardzo wysokie i wahały się od .694 do .848. Konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła homogeniczność konstruktów, tj. stopnia zaangażowania w używanie alkoholu mierzonego SUA. Uzyskano wysokie parametry jakości dopasowania danych empirycznych do założonego modelu teoretycznego: funkcja rozbieżności = .082, $RMSEA = .035$, $GFI = .997$, $AGFI = .995$ (Poprawa, 2013).

Cechy temperamentu mierzono za pomocą Formalnej Charakterystyki Zachowania – Kwestionariusza Temperamentu (FCZ-KT) Bogdana Zawadzkiego i Jana Strelaua (1995, 1997), powszechnie znanego i stosowa-

wanego w badaniach, operacjonalizującego cechy temperamentu według RTT. Metoda ta posiada ustalone, dobre właściwości psychometryczne i mierzy sześć cech temperamentu: żywawość (ruchliwość), perseweratywność, wrażliwość sensoryczną, reaktywność emocjonalną, wytrzymałość i aktywność. Kwestionariusz ten stwarza możliwość pełnej charakterystyki temperamentu i wnioskowania o możliwościach jednostki na podstawie zarówno jej poszczególnych cech, jak i struktury temperamentu (Zawadzki, Strelau, 1995, 1997).

WYNIKI

Charakterystyka zaangażowania w używanie alkoholu badanej młodzieży

Na początek przeprowadzono analizę wyników SUA, w celu scharakteryzowania stopnia zaangażowania w picie alkoholu badanej próby młodzieży. Wyniki tych analiz prezentuje tabela 1. Na podstawie rozkładu wyników i wyodrębnionych w badaniach normalizacyjnych przedziałów stopni zaangażowania w używanie alkoholu (punktów SUA) (patrz: Poprawa, 2013) sklasyfikowano badanych w pięć kategorii, od abstynencji aż po picie szkodliwe lub już będące uzależnieniem. W tabeli 1 podano liczebności i procent badanych w zależności od płci wchodzących do określonej kategorii stopnia zaangażowania w używanie alkoholu.

Rezultaty analiz pokazują, że 21,19% młodych, uczących się kobiet i 15,91% mężczyzn w zbadanej próbie to abstyentki i abstynenci, czyli osoby w ogóle niepijące alkoholu. Natomiast 3,39% młodych kobiet i 20,45% młodych mężczyzn w zbadanej próbie to osoby zaangażowane w picie alkoholu ponadnormatywnie, pijące bardzo mocno i ryzykownie. W grupie mężczyzn 2,27% to osoby, które sklasyfikowano jako pijące szkodliwie lub mogące być już uzależnione od alkoholu. Żadna z badanych młodych kobiet nie uzyskała takiego wyniku SUA, który by wskazywał na tak wysoki poziom uwikłania w używanie al-

koholu jak u młodych mężczyzn. Proste porównanie rozkładów procentowych stopni zaangażowania w używanie alkoholu kobiet i mężczyzn wskazuje, że więcej jest ponadnormatywnie, ryzykownie i szkodliwie zaangażowanych w używanie alkoholu młodych mężczyzn niż kobiet. Prawie 46% zbadanej próby kobiet albo jest abstyentkami, albo używa alkoholu w sposób bardzo umiarkowany. Dla porównania wśród mężczyzn sklasyfikowano tak tylko 25% badanej próby.

Po wykluczeniu abstyentów z badanej próby można na podstawie rezultatów analizy rozkładu wyników SUA testem Kołmogorowa-Smirnowa uznać, że mają one w obu wyróżnionych ze względu na płeć grupach rozkład normalny (szczegóły patrz: tabela 1). Przeprowadzono analizę istotności różnic międzypłciowych w średnim stopniu zaangażowania w używanie alkoholu. Rezultaty tej analizy również zawiera tabela 1. Potwierdzają one, że przeciętnie młodzi mężczyźni są mocniej zaangażowani w używanie alkoholu niż młode kobiety. Rezultat ten jest zgodny z wynikami innych badań prowadzonych w bardzo dużych próbach zarówno dorastających, jak i młodych dorosłych (patrz: Poprawa, 2011, 2012).

Cechy temperamentu istotne dla zaangażowania w używanie alkoholu

W celu zweryfikowania postawionych hipotez przeprowadzono wielokrotną analizę regresji wyniku ogólnego SUA wskazującego na stopień zaangażowania w używanie alkoholu i ryzyka uzależnienia, w zależności od wszystkich sześciu cech temperamentu opisanych przez RTT. Analizy te przeprowadzono oddzielnie dla młodych mężczyzn i kobiet (wyniki zawiera tabela 2). Z analiz wykluczono abstyentów (15,91% próby) i abstyentki (21,19% próby).

W próbie mężczyzn model temperamentalnych determinant stopnia zaangażowania w używanie alkoholu jest istotny statystycznie i wyjaśnia ponad 16% zmienności wyniku ogólnego SUA. Również istotny statystycznie jest model determinant SUA wśród

Tabela 1. Charakterystyka stopnia zaangażowania w używanie alkoholu badanej próby młodzieży

Zaangażowanie w używanie alkoholu (wynik SUA):		Kobiety		Mężczyźni	
Stopień/kategoria	punkty	Liczność	%	Liczność	%
Abstynenci	= 0	25	21.19	14	15.91
Pijący symboliczne lub bardzo umiarkowanie	> 0 ≤ 1	29	24.58	8	9.09
Normatywnie pijący od poziomu umiarkowanego do mocnego	> 1 ≤ 2	60	50.85	46	52.27
Bardzo mocno, ryzykownie pijący	> 2 ≤ 3	4	3.39	18	20.45
Pijący szkodliwie lub uzależnieni	> 3	0	0.00	2	2.27
Suma		118	100,00	88	100,00
Średnia SUA		.994		1.424	
Odch. stand.		.684		.810	
test normalności*	d	0.071		.052	
	p	> 0.20		> .20	
test istotności różnic międzypłciowych	t ₍₂₀₄₎	-4.127			
	p	< .001			

Legenda: * – test Kolmogorowa-Smironowa przeprowadzono w próbach kobiet i mężczyzn po wyłączeniu abstynentów.

kobiet, wyjaśniając ponad 11% wariacji jej wyników. Więcej jest istotnych statystycznie temperamentalnych predyktorów SUA u mężczyzn niż u kobiet.

Najsilniejszymi predyktorami SUA u młodych mężczyzn są wrażliwość sensoryczna, a następnie reaktywność emocjonalna i wytrzymałość. Na poziomie tendencji do istotności statystycznej do modelu wyjaśniania SUA włącza się jeszcze negatywnie aktywność.

Wśród młodych kobiet istotnym i najsilniejszym predyktorem SUA jest aktywność. Do modelu wyjaśniania stopnia zaangażowania w używanie alkoholu młodych kobiet włączają się też na poziomie tendencji do istotności statystycznej jeszcze dwa predyktory, pozytywnie reaktywność emocjonalna i negatywnie wrażliwość sensoryczna.

Zmienne temperamentalne określające czasową charakterystykę reakcji i zachowania, to jest zwawość i perseweratywność, nie weszły do modelu predykcji stopnia zaangażowania w używanie alkoholu u obu płci.

Struktura cech temperamentu predysponująca vs chroniąca przed ryzykownym angażowaniem się w używanie alkoholu

W dotychczasowych polskich badaniach, kiedy próbowano odkryć, jakie cechy temperamentu sprzyjają intensywnemu i ryzykownemu picciu, badacze różnicowali badanych pod względem, mniej lub bardziej złożonych i dobrze dobranych, wskaźników intensywności picia, na intensywnie pijących, niepijących

Tabela 2. Wyniki analizy regresji SUA względem cech temperamentu młodych mężczyzn i kobiet pijących alkohol

Zmienne wyjaśniające – cechy temperamentu:	$F_{k(6, 83)}^{m(6, 65)}$	p<	R ² skor.	beta	r _{cz}	$\frac{t_m(65)}{t_k(83)}$	p
mężczyźni							
Aktywność	3.31	.006	.163	.266*	.215	1.78	.080
Wytrzymałość				–.335	–.301	–2.54	.013
Reaktywność emocjonalna				–.389	–.298	–2.52	.014
Wrażliwość sensoryczna				–.412	–.310	–2.63	.011
Żwawość				–.245	–.195	–1.60	.114
Perseweratywność				.243	.200	1.65	.104
kobiety							
Aktywność	2.85	.014	.111	.358	.326	3.14	.002
Wytrzymałość				–.042	–.036	–.33	.746
Reaktywność emocjonalna				.280	.188	1.74	.086
Wrażliwość sensoryczna				–.225	–.198	–1.84	.070
Żwawość				–.007	–.006	–.06	.953
Perseweratywność				–.066	–.052	–.47	.638

* **Pogrubioną czcionką** zaznaczono współczynniki regresji (*beta*) i korelacji cząstkowej (*r_{cz}*) istotne lub na poziomie tendencji do istotności statystycznej.

lub pijących umiarkowanie. Następnie badano, czy intensywne picie vs niepicie (lub picie umiarkowane) istotnie różnicuje cechy temperamentalne skrajnie dobranych grup (por. Chodkiewicz, 2010; Miklewska, Miklewska, 2000; Senejko, Lachowicz-Tabaczek, 2003). Jeśli chcemy adekwatnie odpowiedzieć na pytanie o etiologiczne znaczenie układów cech temperamentalnych dla angażowania się młodych ludzi w używanie alkoholu, to w tworzonych modelach wyjaśniania zmienne temperamentalne powinny mieć status zmiennych niezależnych (wyjaśniających), a wskaźniki zaangażowania w używanie alkoholu – zmiennych zależnych (wyjaśnianych). Odwrócenie znaczenia badanych zmiennych jest bardziej właściwe przy próbie poznawania skutków, a nie przyczyn nadmiernego zaangażowania w używanie alkoholu. Nie można wyklu-

czyć, że długotrwałe nadmierne picie alkoholu i uzależnienie wpływają na funkcjonowanie osobowości, w tym także zmieniają nasilenie cech temperamentu (Littlefield, Vergés, Wood, Sher, 2012; Nathan, 1988; Pałyska, Raduj, 1992; Peele, 1990). Ponadto zmienna zależna, czyli stopień zaangażowania w używanie alkoholu i ryzyka uzależnienia, musi uwzględniać możliwie jak najszersze spektrum jego bezpośrednich wskaźników, a nie ograniczać się do trywialnych wskaźników ilości i częstości picia.

Postępując według przyjętej tu procedury badawczej, najpierw powinniśmy rozpoznać w badanej próbie możliwe specyficzne układy cech temperamentu osób badanych (zmienna niezależna, różnicująca). Następnie należy zbadać znaczenie wyłaniających się specyficznych układów cech dla zaangażowa-

nia badanych w używanie alkoholu (zmien-na zależna). Jest to podejście zgodne z RTT, która zakłada, że nie tylko poszczególne cechy temperamentu, ale i jego cała struktura (specyficzne układy cech) wpływa na reakcje i zachowania ludzi (Strelau, 2006; Zawadzki, Strelau, 1997). Możliwość uchwycenia specyficznych układów cech charakteryzujących osoby badane stwarza analiza skupień metodą k-średnich, w której obiektami grupowania czyni się przypadki, czyli osoby badane (patrz: Stanisiz, 2007).

Przeprowadzono analizę skupień metodą k-średnich (wybierając obserwacje tak, aby zmaksymalizować odległości skupień), poszukując kategorii osób badanych charakteryzujących się specyficznymi układami analizowanych cech temperamentu. Wzięto pod uwagę tylko te zmienne temperamentalne, które w analizie regresji okazały się znaczącymi predyktorami zaangażowania w używanie alkoholu. Analizy te przeprowadzono niezależnie dla obu płci. Przeprowadzono serię analiz różniących się liczbą założonych skupień, ostatecznie wybierając te rozwiązania, które dało się zinterpretować z punktu widzenia założonych celów.

Tabela 3 zawiera wyniki ostatecznej analizy danych dotyczących próby młodych mężczyzn, w której grupowano badanych pod kątem ich podobieństw i różnic w zakresie układu następujących cech: aktywności, wytrzymałości, reaktywności emocjonalnej i wrażliwości sensorycznej. Przyjęto rozwiązanie z ośmioma skupieniami osób badanych istotnie zróżnicowanych układem analizowanych cech temperamentu.

Z kolei w tabeli 4 zamieszczono wyniki ostatecznej analizy danych dotyczących próby młodych kobiet, w której grupowano osoby badane pod kątem ich podobieństw i różnic w zakresie układu następujących cech: aktywności, reaktywności emocjonalnej i wrażliwości sensorycznej. Ostatecznie przyjęto rozwiązanie z sześcioma skupieniami kobiet istotnie zróżnicowanych układem analizowanych cech temperamentu.

W tabelach 3 i 4, obok informacji o liczebnościach każdego z wyróżnionych skupień, informacji o średnich wartościach poszczególnych cech w każdym z wyróżnionych skupień wraz z wynikami testu istotności różnic między skupieniami, podano dla porównania wyniki średnie (i liczebność) z odpowiedniej próby

Tabela 3. Wyniki analizy skupień młodych mężczyzn zróżnicowanych ze względu na układy analizowanych cech temperamentu

Cecha	N	Próba normal.	Skupienia								$F_{(7, 65)}$
			1	2	3	4	5	6	7	8	
		641	13	18	7	5	4	8	10	8	
Aktywność		12.41	17.77	13.16	7.42	14.40	12.25	10.37	14.70	14.87	20.14***
Wytrzymałość		9.97	14.23	9.55	6.71	18.20	13.75	10.62	5.40	13.62	33.06***
Reaktywność emocjonalna		9.95	4.31	9.77	10.14	2.40	8.25	14.12	8.80	10.12	22.96***
Wrażliwość sensoryczna		14.74	16.77	11.05	8.85	9.80	10.25	12.00	15.60	17.25	26.09***

Próba normal. – liczebność i średnie wartości cech z badań w próbie normalizacyjnej Zawadzkiego i Strelaua (1997); N – liczebność skupienia (próby); F – wartość testu ANOVA; *** $p < .001$.

Tabela 4. Wyniki analizy skupień młodych kobiet zróżnicowanych ze względu na układy analizowanych cech temperamentu

Cecha	N	Próba normal.	Skupienia						$F_{(5, 86)}$
			1	2	3	4	5	6	
		835	16	26	2	11	13	24	
Aktywność		12.02	9.12	14.50	18.50	11.54	8.92	15.88	33.94***
Reaktywność emocjonalna		13.35	15.31	6.00	2.00	10.45	15.76	13.79	74.72***
Wrażliwość sensoryczna		15.73	16.56	16.92	7.50	10.18	12.30	16.33	31.98***

Próba normal. – liczebność i średnie wartości cech z badań w próbie normalizacyjnej Zawadzkiego i Strelaua (1997); N – liczebność skupienia (próby); F – wartość testu ANOVA; *** $p < .001$.

normalizacyjnej z badań Zawadzkiego i Strelaua (1997).

W następnym kroku przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji wyniku ogólnego SUA między wyróżnionymi skupieniami osób badanych charakteryzujących się specyficznymi układami analizowanych cech temperamentu. W próbie młodych mężczyzn test $F_{(7, 65)} = 1.84$ wykazał zróżnicowanie wyniku SUA tylko na poziomie tendencji do istotności statystycznej z $p = .093$, a w próbie mło-

dych kobiet test $F_{(5, 84)} = 2.29$ wykazał istotne statystycznie zróżnicowanie wyniku SUA z $p = .052$. W celu dookreślenia zarysowujących się różnic w SUA między skupieniami przeprowadzono pogłębioną analizę wariancji testem NIR. Wyniki tych analiz zawierają odpowiednio dla próby młodych mężczyzn tabela 5 i dla młodych kobiet tabela 6. Analizy te wykazały istotne różnice w stopniu zaangażowania w używanie alkoholu między określonymi skupieniami badanych charakte-

Tabela 5. Wyniki analizy różnic stopnia zaangażowania w używanie alkoholu między skupieniami młodych mężczyzn o specyficznej strukturze temperamentu (wartości p testu NIR)

Skupienie	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1	1.47	.47							
2	1.85	.64	.063						
3	2.10	.41	.017	.302					
4	1.62	.63	.608	.413	.138				
5	1.80	.26	.302	.867	.378	.631			
6	1.31	.86	.498	.022	.006	.315	.146		
7	1.82	.32	.143	.871	.288	.522	.961	.054	
8	1.54	.36	.799	.182	.049	.785	.436	.403	.287

M – średnia; SD – odchylenie standardowe.

Pogrubioną czcionką oznaczono wartości $p \leq .07$.

Tabela 6. Wyniki analizy różnic stopnia zaangażowania w używanie alkoholu między skupieniami młodych kobiet o specyficznej strukturze temperamentu (wartości p testu NIR)

Skupienie	M	SD	1	2	3	4	5
1	1.21	.50					
2	1.04	.49	.291				
3	1.13	.21	.835	.800			
4	1.23	.68	.918	.295	.798		
5	1.36	.44	.398	.059	.535	.502	
6	1.50	.39	.070	.002	.311	.133	.425

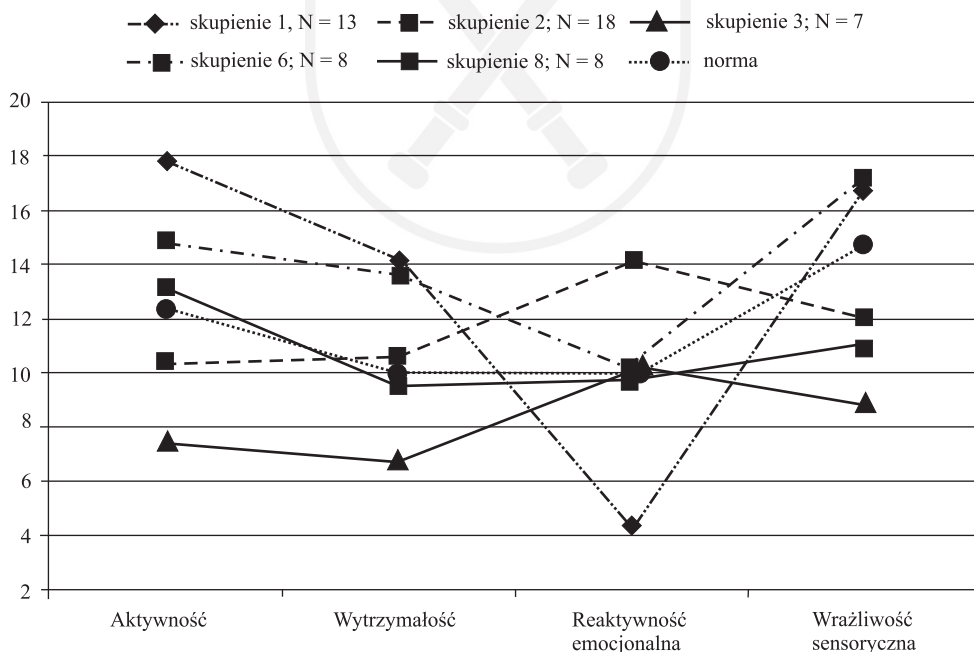
M – średnia; SD – odchylenie standardowe.

Pogrubioną czcionką oznaczono wartości $p \leq .07$.

ryzujących się specyficznymi układami cech temperamentu.

Na rycinie 1 zilustrowano te skupienia męzczyzn, które okazały się istotnie zróżnicowane stopniem zaangażowania w używanie alkoholu. Zaznaczono dwa skupienia, 3 i 2 (linie ciągle), w których znaleźli się najmocniej

zaangażowani w alkohol, oraz trzy skupienia, 6, 1 i 8 (linie przerywane), w których znaleźli się najsłabiej zaangażowani. Dla porównania nasilenia cech temperamentu charakteryzujących poszczególne zilustrowane na rycinie 1 skupienia, dodano wykres średniego nasilenia analizowanych cech temperamentu (linia



Rycina 1. Wykresy skupień badanych młodych mężczyzn charakteryzujących się specyficznymi układami cech temperamentu najsilniej i najsłabiej powiązanych z zaangażowaniem w używanie alkoholu

kropkowana) z badań normalizacyjnych Zawadzkiego i Strelaua (1997).

Liniami ciągłymi oznaczono skupienia cech temperamentu związane z najsilniejszym zaangażowaniem w używanie alkoholu.

Liniami kreskowanymi oznaczono skupienia cech temperamentu związane z najsłabszym zaangażowaniem w używanie alkoholu.

Linia kropkowaną oznaczono średnie wyniki z próby normalizacyjnej z badań Zawadzkiego i Strelaua (1997).

Najintensywniej zaangażowani w używanie alkoholu mężczyźni ze skupienia 3 charakteryzują się i odróżniają od pozostałych porównywanych skupień przede wszystkim istotnie najniższą wrażliwością sensoryczną i aktywnością oraz niską wytrzymałością. Ponadto w porównaniu do wszystkich pozostałych porównywanych skupień mają oni dość wysoką, chociaż nie najwyższą reaktywność emocjonalną (szczegóły patrz: tabela 3 i rycina 1).

Druga co do siły zaangażowania w używanie alkoholu grupa mężczyzn ze skupienia 2 istotnie różni się w swojej strukturze cech temperamentu od badanych ze skupienia 3. Młodzi mężczyźni ze skupienia 2 w porównaniu do mężczyzn ze skupienia 3 są bardziej wrażliwi sensorycznie i przede wszystkim bardziej aktywni oraz bardziej wytrzymali. Mają też nieznacznie niższą reaktywność emocjonalną niż badani ze skupienia 3. Jednakże tak jak najmocniej zaangażowani w alkohol badani ze skupienia 3 mają istotnie niższą wrażliwość sensoryczną i wytrzymałość od badanych z porównywanych grup osób najsłabiej zaangażowanych w picie ze skupień 1, 6 i 8, jak również od próby normalizacyjnej (szczegóły patrz: tabela 3 i rycina 1). Szczególnie niskie nasilenie cech wrażliwości sensorycznej i wytrzymałości odróżnia oba najsilniej zaangażowane w używanie alkoholu skupienia badanych mężczyzn (3 i 2) od najsłabiej zaangażowanych (1, 6 i 8).

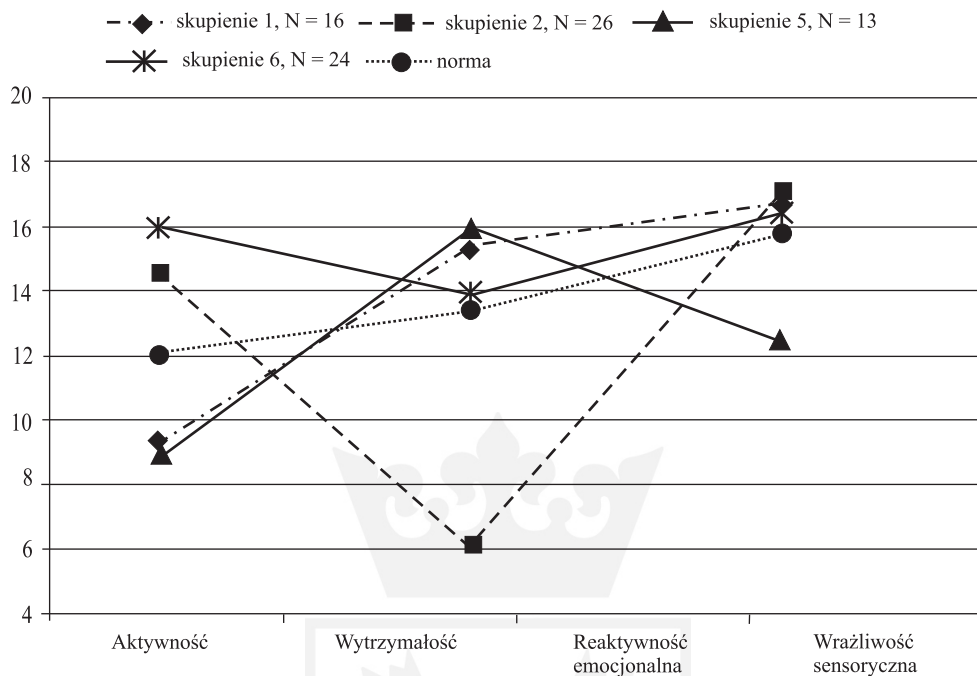
Przeprowadzone analizy wyodrębniły również charakteryzujące się specyficzną strukturą analizowanych cech temperamentu trzy skupienia młodych mężczyzn (1, 6 i 8) najsłabiej zaangażowanych w używanie alkoholu. Najsłabiej zaangażowani w alkohol ba-

dani ze skupienia 6 wyróżniają się szczególnie wysoką emocjonalną reaktywnością, która jest istotnie wyższa od jej poziomu we wszystkich porównywanych grupach. Ich przeciętny poziom reaktywności emocjonalnej jest również znacząco wyższy niż w próbie normalizacyjnej (patrz: tabela 3 i rycina 1). W porównaniu do najsilniej zaangażowanych w alkohol badanych ze skupienia 3 są oni również istotnie bardziej wrażliwi sensorycznie, bardziej wytrzymali i bardziej aktywni.

Badani ze skupienia 1, drugiego z najsłabiej zaangażowanych w używanie alkoholu, najsilniej odróżniają się całą strukturą analizowanych cech temperamentu od badanych najmocniej zaangażowanych w alkohol (ze skupienia 3 i 2). Są oni w porównaniu do wszystkich porównywanych skupień najsilniej aktywni i najniżej emocjonalnie reaktywni. Co więcej, wysoki poziom aktywności i niski poziom reaktywności emocjonalnej badanych ze skupienia 1 odróżnia ich znacząco od badanych z próby normalizacyjnej. Badani ze skupienia 1 charakteryzują się też bardzo wysoką wytrzymałością i wrażliwością sensoryczną, istotnie wyższą niż w skupieniach (3 i 2) badanych ryzykownie pijących.

Na uwagę zasługuje też skupienie 8, które istotnie różni się niższym stopniem zaangażowania w alkohol od skupienia 3, osób najmocniej zaangażowanych w alkohol. Podobnie jak w skupieniu 1, badanych ze skupienia 8 odróżnia od badanych ze skupienia 3 dużo wyższa wrażliwość sensoryczna (jest ona w tej grupie najwyższa w porównaniu do wszystkich innych skupień) oraz wyższa wytrzymałość i aktywność. W nasileniu reaktywności emocjonalnej badani ci nie różnią się od badanych ze skupień najsilniej zaangażowanych w alkohol ani od badanych z próby normalizacyjnej (patrz: tabela 3 i rycina 1).

Na rycinie 2 zilustrowano skupienia młodych kobiet, które okazały się istotnie zróżnicowane stopniem zaangażowania w używanie alkoholu. Zaznaczono dwa skupienia, 6 i 5 (linie ciągłe), najmocniej zaangażowanych w alkohol oraz dwa skupienia, 2 i 1 (linie przerywane), najsłabiej zaangażowanych w alkohol kobiet. Dla porównania na rycinie 2 dodano



Rycina 2. Wykresy skupień badanych młodych kobiet charakteryzujących się specyficznymi układami cech temperamentu najsilniej i najslabiej powiązanych z zaangażowaniem w używanie alkoholu

wykres średniego nasilenia analizowanych cech temperamentu (linia kropkowana) młodych kobiet z badań normalizacyjnych Zawadzkiego i Strelaua (1997).

Liniami ciągłymi oznaczono skupienia cech temperamentu związane z najsilniejszym zaangażowaniem w używanie alkoholu.

Liniami kreskowanymi oznaczono skupienia cech temperamentu związane z najslabszym zaangażowaniem w używanie alkoholu.

Linia kropkowana oznacza średnie wyniki z próby normalizacyjnej z badań Zawadzkiego i Strelaua (1997).

Jak pokazuje rycina 2, najintensywniej zaangażowane w używanie alkoholu młode kobiety ze skupienia 6 charakteryzują się i odróżniają od pozostałych porównywanych skupień przede wszystkim istotnie najwyższą aktywnością. Ich poziom aktywności jest również znacząco wyższy od jego przeciętnego poziomu w próbie normalizacyjnej (szczegółowo patrz: tabela 4 i rycina 2). Poziom ich reak-

tywności emocjonalnej jest bliski przeciętnemu z grupy normalizacyjnej. Ich wrażliwość sensoryczna tylko nieznacznie jest niższa od jej poziomu u badanych ze skupienia 1, to jest badanych najslabiej zaangażowanych w alkohol. Natomiast jest ona na zbliżonym poziomie jak u badanych z próby normalizacyjnej.

Druga co do siły zaangażowania w używanie alkoholu grupa młodych kobiet ze skupienia 5 przede wszystkim istotnie odróżnia się od porównywanych skupień najslabiej zaangażowanych w alkohol, jak również od próby normalizacyjnej, niższym nasileniem wrażliwości sensorycznej. Badane ze skupienia 5 charakteryzuje również najniższa ze wszystkich porównywanych grup aktywność i najwyższa ze wszystkich porównywanych grup reaktywność emocjonalna.

Przeprowadzone analizy wyodrębniły też dwa skupienia (2 i 1) młodych dziewcząt najslabiej zaangażowanych w alkohol, o charakterystycznym układzie analizowanych cech tem-

peramentu. Badane ze skupienia 2 odróżnia przede wszystkim od pozostałych porównywalnych skupień i grupy normalizacyjnej skrajnie niska reaktywność emocjonalna. Są one zarazem wysoko aktywne i wrażliwe sensorycznie. Z kolei badane ze skupienia 1, kontrastowo do badanych ze skupienia 2, charakteryzuje wyższa reaktywność emocjonalna wraz z raczej niską aktywnością oraz bardzo wysoką wrażliwością sensoryczną, która jest u nich porównywalna do badanych ze skupienia 2.

DYSKUSJA

Celem badań było rozpoznanie cech temperamentu wywiedzionych z Regulacyjnej Teorii Temperamentu Strelaua (2006), z jednej strony predysponujących czy stwarzających ryzyko rozwoju problemów z używaniem alkoholu, a z drugiej strony chroniących przed takim ryzykiem, w okresie od późnego dorostania do wschodzącej dorosłości. W tym okresie rozwojowym zazwyczaj rozpoczyna się intensywne picie alkoholu i ujawniają się pierwsze problemy z używaniem alkoholu, które mogą poważnie rzutować na dalszy rozwój i życie młodzieży, w tym i ryzyko uzależnienia od alkoholu (Brown *et al.*, 2009; Faden, Goldman, 2004/2005; White, Jackson, 2004/2005). Rozpoznanie trwałych, biologicznie zdeterminowanych cech temperamentu mających znaczenie dla ryzyka rozwoju problemów z alkoholem może pozwolić odpowiednio ukierunkowywać działania profilaktyczne i wychowawcze.

Zgodnie z wynikami wcześniejszych badań (Brown *et al.*, 2009; Chodkiewicz, 2010; Cloninger, 1987; Cloninger *et al.*, 1988; Cyders, Smith, 2008; Sher *et al.*, 2005; Tarter, Vanyukov, 1997; White, Jackson, 2004/2005; Wills, Dishion, 2004) założono, że zmienne temperamentalne mają istotne znaczenie predysponujące do rozwoju problemów z picciem alkoholu wśród młodzieży. Co więcej, zgodnie z wynikami badań prowadzonych w ramach RTT Strelaua (2006), Miklewskich (2000) oraz Senejko i Lachowicz-Tabaczek (2003) założono, że szczególną rolę predys-

ponującą do angażowania się w używanie alkoholu odgrywają te cechy, które są związane z energetyczną charakterystyką zachowania, czyli reaktywność emocjonalna, aktywność oraz wytrzymałość i wrażliwość sensoryczna. Ponadto, zgodnie z wynikami badań nad różnicami międzyplciowymi w nasileniu problemów z alkoholem i odmienności ich osobowościowych uwarunkowań (por. Brown *et al.*, 2009; Chodkiewicz, 2010; Cloninger, 1987; Poprawa, 2011, 2013; Senejko, Lachowicz-Tabaczek, 2003), założono, że odmienne cechy temperamentalne odgrywają specyficzną rolę w angażowaniu się w picie alkoholu w zależności od płci.

Przeprowadzone badania na próbie młodzieży w późnym okresie późnego dorostania i wschodzącej dorosłości potwierdziły powyższe założenia. Wyłoniono dwa odmienne w zależności od płci modele temperamentalnych predyktorów stopnia zaangażowania w używanie alkoholu i ryzyka uzależnienia. Determinantami zaangażowania w używanie alkoholu młodych mężczyzn są, w kolejności od najwyższej siły oddziaływania: wrażliwość sensoryczna, reaktywność emocjonalna, wytrzymałość oraz aktywność. Im niższa wrażliwość sensoryczna, reaktywność emocjonalna i wytrzymałość, a wyższa aktywność młodych mężczyzn, tym silniejsze ich zaangażowanie w używanie alkoholu i ryzyko uzależnienia. Rezultaty te ogólnie potwierdzają hipotezę 3a, z tą różnicą, że we wcześniejszych badaniach wskazywano, iż największe znaczenie dla częstości i intensywności picia młodych mężczyzn posiada niska reaktywność emocjonalna. W obecnych badaniach najsilniejszym predyktorem zaangażowania w używanie alkoholu okazuje się niska wrażliwość sensoryczna.

W próbie młodych kobiet wielokrotna analiza regresji wyłoniła tylko jeden istotny statystycznie predyktor zaangażowania w używanie alkoholu – i był nim wysoki poziom aktywności. Tylko na poziomie tendencji do istotności statystycznej do modelu predyktorów ryzyka problemów alkoholowych młodych kobiet włączają się jeszcze pozytywnie reaktywność emocjonalna i negatywnie

wrażliwość sensoryczna. Podsumowując, im wyższa aktywność i reaktywność emocjonalna, a ponadto niższa drażliwość sensoryczna, tym silniejsze zaangażowanie młodych kobiet w używanie alkoholu i ryzyko ich uzależnienia. Wyniki te częściowo potwierdzają hipotezę 3b, która zakładała niezharmonizowaną strukturę temperamentu obejmującą wysoką drażliwość emocjonalną wraz z wysoką aktywnością i niską wytrzymałością, jako szczególnie predysponującą młode kobiety do intensywnego używania alkoholu (por. Senejko, Lachowicz-Tabaczek, 2003). W świetle wyników obecnych badań, ryzykownemu angażowaniu się młodych kobiet w używanie alkoholu również sprzyja niezharmonizowany układ cech wysokiej aktywności z wysoką drażliwością emocjonalną. Cecha wytrzymałości nie ma tu jednak istotnego znaczenia. Do modelu predyktorów zaangażowania w alkohol badanych kobiet włącza się natomiast, tak jak i u mężczyzn, niska drażliwość sensoryczna.

Przeprowadzone analizy wskazały, że zmienne temperamentalne mają większe znaczenie dla rozwoju problemów alkoholowych młodych mężczyzn niż kobiet, co jest zgodne z innymi wynikami badań w tej dziedzinie. Potwierdza to, dowodzone wielokrotnie, duże znaczenie właściwości dziedziczonych genetycznie dla rozwoju problemów z używaniem alkoholu i uzależnieniem u mężczyzn (por. Carlson *et al.*, 2010; Cloninger *et al.*, 1988, 2002; Sher *et al.*, 2003, 2005).

W celu ostatecznego potwierdzenia znaczenia określonego układu cech temperamentu dla zaangażowania w używanie alkoholu, przeprowadzono niezależnie analizy skupień badanych młodych kobiet i mężczyzn pod kątem tylko tych cech temperamentu, które we wcześniejszej analizie regresji okazały się istotne dla zaangażowania w picie. Wyniki tych analiz potwierdziły i dowiodły zarazem, że istnieją zarówno młodzi mężczyźni, jak i młode kobiety, których struktura cech temperamentu, z jednej strony, predysponuje do silnego angażowania się w używanie alkoholu, a z drugiej strony może chronić przed tym zaangażowaniem. Struktury te są odmiennie dla młodych mężczyzn i kobiet.

Predysponowanymi do silnego, ryzykownego angażowania się w używanie alkoholu są ci młodzi mężczyźni, których charakteryzuje skrajnie niska drażliwość sensoryczna i aktywność oraz bardzo niska wytrzymałość, przy nieznacznie podwyższonej drażliwości emocjonalnej (patrz: rycina 1 – skupienie 3). Badani ci stanowią prawie 8% próby wszystkich zbadanych dorastających i wchodzących w dorosłość mężczyzn. Ta specyficzna konfiguracja cech temperamentu najsilniej zaangażowanych w używanie alkoholu młodych mężczyzn jest zharmonizowana, ale wskazuje na małe możliwości przetwarzania stymulacji. Z powodu bardzo niskiej drażliwości sensorycznej i wytrzymałości ci młodzi mężczyźni charakteryzują się małymi możliwościami przystosowawczymi. Ogólnie najlepiej funkcjonują oni w sytuacjach o małej wartości stymulacyjnej. Bardzo możliwe, że do ich wyjątkowo silnego zaangażowania w używanie alkoholu przyczyniają się właśnie ich małe możliwości przystosowawcze. W związku z tym poszukują oni w picu alkoholu sposobu na lepsze społeczne przystosowanie się i radzenie sobie ze stresującymi wymaganiami życia. Silne zaangażowanie w używanie alkoholu wiąże się z podejmowaniem czynności, które są mocno stymulujące, a więc niedopasowane do możliwości przetwarzania stymulacji tych młodych mężczyzn. Ich bardzo silne zaangażowanie w picie wyzwała dodatkowy stres i zwiększa trudności adaptacyjne. Angażując się coraz silniej w picie alkoholu, mogą oni poszukiwać w picu alkoholu „antidotum” na stres i trudności adaptacyjne. Picie alkoholu w celu radzenia sobie z emocjami i pokonania trudności adaptacyjnych wyjątkowo wzmaga zaangażowanie w używanie alkoholu i jest kluczowe dla ryzyka uzależnienia (por. Cooper *et al.*, 1995, 2000; Kuntsche, von Fischer, Gmel, 2008; Marlatt, 1987, 1999).

Młodzi mężczyźni wchodzący do drugiego skupienia (na rycinie 1 oznaczonego jako skupienie 2) są mocno zaangażowani w picie alkoholu, ale nie aż tak mocno i ryzykownie jak powyżej opisani badani ze skupienia 3. Stanowią oni ponad 20% całej próby zbadanych młodych mężczyzn. Wyróżnia ich dość

niska wrażliwość sensoryczna, ale nie jest ona u nich aż tak skrajnie niska jak u badanych ze skupienia 3, czyli u najsilniej uwikłanych w alkohol. W porównaniu do najsilniej uwikłanych w alkohol badani ci są zdecydowanie bardziej aktywni. Aktywność to cecha powiązana z poszukiwaniem doznań, a więc sprzyjająca podejmowaniu ryzyka, w tym i uczestniczeniu w sytuacjach, w których może być pity alkohol (por. Carlson *et al.*, 2010; Magid, MacLean, Colder, 2007; Zaleskiewicz, 2005). Cecha ta w analizowanym skupieniu badanych nie była jednak nasiloną aż w takim stopniu, żeby można było wnioskować, iż to właśnie wyjątkowe jej nasilenie popycha ich do silniejszego angażowania się w picie alkoholu. Co ciekawe, w porównywanych skupieniach badanych mężczyzn znacznie słabiej zaangażowanych w picie alkoholu cecha ta miała większe natężenie niż w analizowanym. Sugeruje to, że chociaż aktywność może odgrywać pewną rolę w angażowaniu się w picie alkoholu, to jednakże nie jest ona aż tak istotna, jak niska wrażliwość sensoryczna czy niska wytrzymałość.

Cechami najbardziej wyróżniającymi mocno i ryzykownie angażujących się w używanie alkoholu młodych mężczyzn są skrajnie niska wrażliwość sensoryczna i niska wytrzymałość (patrz: rycina 1 – skupienie 2 i 3). Osoby o niskich wynikach w zakresie wrażliwości sensorycznej są niewrażliwe na bodźce zmysłowe, mało delikatne i subtelne w sensie emocjonalnym oraz mało spostrzegawcze, czujne i otwarte na zewnętrzne otoczenie w sensie poznawczym (Zawadzki, Strelau, 1997). Bardzo możliwe, że temperamentalna niska wrażliwość sensoryczna jest powiązana z niską wrażliwością fizjologiczną na działanie alkoholu. Między innymi badania Schuckita (2000; Schuckit, Smith, Trim, Heron, Horwood, Davis, Hibbeln, 2008) dowiodły, że nadmiernemu używaniu alkoholu i ryzyku uzależnienia wyjątkowo sprzyja niska wrażliwość na odurzające efekty alkoholu, która jest szczególnie typowa dla synów alkoholików. Jak się dowodzi, genetycznie dziedziczona mała wrażliwość na alkohol nie sprzyja samokontroli picia alkoholu. Dla niewytrzymałych

na stymulację i stresujące wymagania młodych mężczyzn, którzy wyuczyli się poszukiwać w picie alkoholu sposobu na lepsze przystosowywanie się i radzenie sobie ze stresem, niska wrażliwość na odurzające efekty alkoholu (i ogólnie niska wrażliwość sensoryczna) stanowi szczególną pułapkę możliwości uzależnienia się. Ponadto badania młodych mężczyzn predysponowanych do uzależnienia (głównie synów alkoholików) wskazują, że mają oni szczególne trudności z wytrzymałością w aktywności ukierunkowanej na osiągnięcie jakiegoś celu. Ogólnie charakteryzuje ich znaczne osłabienie funkcji poznawczych związanych z kontrolą wykonania (*executive control*) (Nixon, Tivis, 2000; Sher *et al.*, 2005; Tarter, Vanyukov, 1997).

Przeprowadzone badania dowodzą też, że możliwe jest wyodrębnienie specyficznych układów cech temperamentu, które mogą „chronić” przed ryzykownym angażowaniem się w używanie alkoholu. Najsłabiej zaangażowani w alkohol dorastający mężczyźni (na rycinie 1 – skupienie 6) są w porównaniu do ryzykownie pijących przede wszystkim wysoko emocjonalnie reaktywni oraz bardziej wrażliwi sensorycznie i bardziej wytrzymaśli. Struktura temperamentu tych badanych jest zharmonizowana, wysoka reaktywność emocjonalna współwystępuje z niską aktywnością. Wysoka emocjonalna reaktywność jest teoretycznie powiązana z neurotycznością czy negatywną emocjonalnością (Strelau, 2002). Z jednej strony cecha ta może predysponować do angażowania się w picie alkoholu, jeśli picie staje się sposobem radzenia sobie z dolegliwościami negatywnego afektu i stresu. Z drugiej strony może ona też chronić przed nadmiernym angażowaniem się w picie alkoholu, gdyż sytuacje picia są dla takich osób zbyt stymulujące i ryzykowne dla ich i tak zagrożonej samooceny. Dlatego też osoby wysoce reaktywne emocjonalnie raczej unikają sytuacji picia alkoholu i wszelkiej aktywności, która mogłaby być dla nich ryzykowna. W przeciwnym wypadku narażają się na silne przestymulowanie.

Szczególną strukturą analizowanych cech temperamentu charakteryzują się młodzi ba-

dani mężczyźni ze skupienia 1, którzy są również słabo zaangażowani w używanie alkoholu (patrz: rycina 1 i tabela 5). W porównaniu do innych badanych wyróżnia ich wyjątkowo wysoka aktywność połączona z wyjątkowo niską reaktywnością emocjonalną. Ponadto są oni wysoko wytrzymali i wrażliwi sensorycznie. Ich struktura cech temperamentu jest zharmonizowana i wskazuje na bardzo duże możliwości przetwarzania stymulacji (por. Zawadzki, Strelau, 1997). Jest to struktura temperamentu charakteryzująca ludzi bardzo odpornych na stres, nielekliwych, niebojących się wyzwań, aktywnych i odpornych na trudności i frustracje, a zarazem wrażliwych sensorycznie. Jak już wykazywano wielokrotnie, bardzo wysoka aktywność wskazuje na duże zapotrzebowanie na stymulację, wrażenia i jest kojarzona z cechą poszukiwania doznań, która może predysponować ludzi do ryzykownych zachowań, w tym na przykład do hulawczego picia (por. Carlson *et al.*, 2010; Magid *et al.*, 2007; Zaleśkiewicz, 2005). W przypadku analizowanego skupienia wydaje się, że cecha ta, w połączeniu z niską reaktywnością emocjonalną (czyli wysoką odpornością na stres) i wysoką wytrzymałością oraz wrażliwością sensoryczną, jednak „chroni” młodych mężczyzn przed ryzykownym zaangażowaniem się w picie alkoholu. Są oni dobrze społecznie przystosowani i świetnie radzą sobie ze stresem, a ich zapotrzebowanie na wrażenia i aktywność realizowane są w innych formach niż picie alkoholu i uczestniczenie w hulankach alkoholowych.

Również „ochronne” funkcje wobec ryzyka rozwoju problemów z piciem alkoholu może pełnić struktura temperamentu badanych ze skupienia 8 (patrz: rycina 1). Wyróżnia ich przede wszystkim skrajnie wysoka wrażliwość sensoryczna, powiązana z wysoką wytrzymałością i aktywnością oraz reaktywnością emocjonalną w granicach normy. Wyniki badań po raz kolejny wskazują na ogromne znaczenie wrażliwości sensorycznej i wytrzymałości jako kluczowych cech młodych mężczyzn, których skrajne natężenie może, z jednej strony, predysponować do nadmiernego wklęcia się w używanie alkoholu, gdy jest

zbyt niskie, a z drugiej strony, gdy jest wysokie, może „chronić” przed nim.

W grupie młodych kobiet przeprowadzone analizy wyłoniły dwa skupienia (na rycinie 2 oznaczone jako 6 i 5) predysponujące do ryzykownego zaangażowania się w używanie alkoholu. Osoby wchodzące do 6 skupienia charakteryzują się przede wszystkim bardzo wysoką aktywnością. Badane te stanowią nieco ponad 20% całej zbadanej próby kobiet. Należy podkreślić, że stopień zaangażowania tej grupy badanych nie jest wyjątkowo wysoki, ale najwyższy w całej próbie zbadanych młodych kobiet. Grupy tej poza wysoką aktywnością nie wyróżnia ani szczególna reaktywność emocjonalna, ani wrażliwość sensoryczna. Chociaż nie analizowano danych dotyczących pozostałych cech temperamentu, to jednak wydaje się, że struktura analizowanych cech w tej grupie pasuje do osób ekstrawertycznych z silną tendencją do poszukiwania doznań (nowości) (por. Zawadzki, Strelau, 1997).

Szczególnego znaczenia poszukiwania nowości, według koncepcji Cloningera (1987; Cloninger *et al.*, 1988, 2002), w osobowościowym mechanizmie predysponowania młodych polskich kobiet do ryzykownego zaangażowania się w używanie alkoholu dowiódł również Jan Chodkiewicz (2010). Cecha poszukiwania nowości według Cloningera (1987) jest wyraźnie powiązana z cechą aktywności według koncepcji Strelaua (2006), czy poszukiwaniem doznań według Zuckermana (za: Strelau, 2002). Chodkiewicz (2010) charakteryzuje nadużywające alkoholu studentki jako: poszukujące doznań, ciekawe świata, źle tolerujące monotonię, impulsywne, wybuchowe, porywcze, skłonne do podejmowania ryzyka, niekonwencjonalne i niezorganizowane, a jednocześnie jako optymistyczne, bez troskie, społecznie odważne, aktywne, łatwo adaptujące się, energiczne i dynamiczne. Charakterystyka ta pasuje do temperamentalnego obrazu młodych kobiet najsilniej zaangażowanych w używanie alkoholu w obecnych badaniach.

Młode kobiety wchodzące do skupienia 5 charakteryzuje bardzo niska wrażliwość sensoryczna i bardzo niska aktywność oraz wysoka reaktywność emocjonalna. Grupa ta

stanowi niewiele ponad 11% całej próby zbadań kobiet. Chociaż nie analizowano danych o wszystkich cechach, to jednak te, które poddano analizie, wskazują, że struktura cech temperamentu tych młodych kobiet jest zharmonizowana, wysoka reaktywność emocjonalna jest powiązana z niską aktywnością. Struktura ta daje małe możliwości przetwarzania stymulacji, tak jak w typie melancholicznym (por. Zawadzki, Strelau, 1997). Kluczowe znaczenie dla angażowania się w picie alkoholu tych kobiet zdaje się jednak mieć ich niska wrażliwość sensoryczna. Typowe melancholiczki powinny być również wyjątkowo wrażliwe sensorycznie, jednakże w tym skupieniu tak nie jest.

Przypomnijmy, w badaniach Senejko i Lachowicz-Tabaczek (2003) głównymi cechami temperamentalnymi predysponującymi do rozwoju problemów z alkoholem wśród dorastających dziewcząt była wysoka aktywność wraz z wysoką depresyjnością i nieznacznie podwyższoną reaktywnością emocjonalną. Rezultaty te w pewnym stopniu potwierdzają też wyniki obecnych badań. Z tą różnicą, że analiza skupień nie wyodrębniła jednorodnej grupy badanych młodych kobiet ryzykownie zaangażowanych w używanie alkoholu o niezharmonizowanej strukturze temperamentu, łączącej wysoką aktywność z wysoką reaktywnością emocjonalną.

Struktura temperamentu analizowanego tu 5 skupienia kobiet przypomina strukturę cech temperamentu najsilniej uwikłanych w alkohol dorastających mężczyzn (por. rycina 1 – skupienie 3 i rycina 2 – skupienie 5). Podobnie jak wśród dorastających mężczyzn angażowaniu się młodych kobiet w picie alkoholu sprzyja bardzo niska wrażliwość sensoryczna połączona z niską aktywnością, przy wyraźniej wśród nich podwyższonej reaktywności emocjonalnej. Możliwe, że tak jak dla mężczyzn, w tej grupie kobiet picie może pełnić funkcje radzenia sobie ze stresem i pokonywania trudności adaptacyjnych i, co więcej, są one mało wrażliwe na awersyjne efekty konsumpcji alkoholu.

Przeprowadzone analizy pozwoliły również wyodrębnić dwa skupienia, 2 i 1 (patrz:

rycina 2), młodych kobiet o specyficznym układzie analizowanych cech temperamentu mogących „chronić” przed ryzykownym angażowaniem się w używanie alkoholu. Badane ze skupienia 2, porównywalnie najslabiej zaangażowane w picie alkoholu, charakteryzuje skrajnie niska reaktywność emocjonalna powiązana z wysoką wrażliwością sensoryczną i wysoką aktywnością. Co prawda, w przeprowadzonych analizach nie uwzględniono informacji o nasileniu cechy wytrzymałości, ale na podstawie danych, które analizowano, można założyć, że te młode kobiety mają zharmonizowaną strukturę temperamentu, wskazującą na bardzo duże możliwości przetwarzania stymulacji. Są to więc wyjątkowo odporne emocjonalnie sangwiniczki (por. Zawadzki, Strelau, 1997). Taki układ cech niewątpliwie może pełnić funkcje ochronne wobec ryzyka powstawania problemów z powodu picia alkoholu. Ten „chroniący” młode kobiety układ cech temperamentu przypomina podobny u mężczyzn ze skupienia 1 (por. rycina 1).

Z kolei badane ze skupienia 1 (patrz: rycina 2) charakteryzuje wysoka reaktywność emocjonalna wraz z niską aktywnością oraz wysoką wrażliwością sensoryczną. Struktura temperamentu tych słabo zaangażowanych w picie alkoholu dorastających kobiet jest również zharmonizowana, gdyż wysoka reaktywność emocjonalna współwystępuje z niską aktywnością. Przypomina ona do pewnego stopnia strukturę badanych ze skupienia 5, predysponowanych do angażowania się w picie alkoholu, ale znacząco różni się od nich poziomem wrażliwości sensorycznej, który u tych badanych jest wysoki. Podobnie jak u mężczyzn, wrażliwość sensoryczna zdaje się pełnić tu krytyczną funkcję. Z jednej strony, gdy jest bardzo niska (jak w skupieniu 5, patrz: rycina 2), może predysponować jednostki o niskich zdolnościach przetwarzania stymulacji do angażowania się w picie alkoholu. Z drugiej strony, gdy jest wysoka (jak w skupieniu 2 i 1, patrz: rycina 2), może „chronić” przed tym zaangażowaniem. Możliwe, że osoby wysoce wrażliwe sensorycznie, są też w pewnym sensie fizjologicznie „uczulone” czy „nadwrażli-

we” na awersyjne efekty działania alkoholu, tak jak osoby skrajnie nisko wrażliwe sensorycznie są niewrażliwe na te efekty.

W omawianych tu badaniach nie kontrolowano picia alkoholu rodziców badanej młodzieży, nie mierzono ich wrażliwości fizjologicznej na alkohol i nie koncentrowano się też na motywach picia badanych osób. Są to zmienne, które niewątpliwie powinny być wzięte pod uwagę w dalszych badaniach znaczenia cech temperamentalnych w predysponowaniu lub „chronieniu” młodych ludzi przed rozwojem problemów z piciem alkoholu. Co więcej, przeprowadzone badania nie uwzględniały ani zmian rozwojowych osobo-

wości, ani zmian w funkcjonowaniu osobowości powstających pod wpływem nadmiernego angażowania się w picie alkoholu. Najnowsze badania wskazują na transakcyjne relacje pomiędzy cechami osobowości/temperamentu a angażowaniem się w picie alkoholu w biegu życia młodych ludzi od okresu dorastania po wczesną dorosłość (Littlefield *et al.*, 2012). Oznacza to, że cechy osobowościowe/temperamentalne z jednej strony, pozwalają przewidywać zmiany w zaangażowaniu w używanie alkoholu wraz z biegiem życia młodych osób, a z drugiej strony, wzmagające się zaangażowanie w alkohol zwrótnie wpływa na funkcjonowanie osobowości.

PRZYPIS

¹ Teoria ta była wielokrotnie publikowana na różnych etapach jej rozwoju. Wielu badaczy, współpracowników Strelaua, rozwija ją i empirycznie weryfikuje (patrz na ten temat: Strelau, 2006).

BIBLIOGRAFIA

- Brown S.A., McGue M., Maggs J., Schulenberg J., Hingson R., Swartzwelder S., Martin C., Chung T., Tapert S.F., Sher K., Winters K.C., Lowman C., Murphy S. (2009), Underage alcohol use. Summary of developmental processes and mechanisms: Ages 16–20. *Alcohol Research and Health*, 32, 1, 41–52.
- Carlson S.R., Johnson S.C., Jacobs P.C. (2010), Disinhibited characteristics and binge drinking among university student drinkers. *Addictive Behaviors*, 35, 242–251.
- Chodkiewicz J. (2010), Nadużywanie alkoholu przez młodych mężczyzn i młode kobiety – znaczenie czynników temperamentalnych i charakterologicznych. *Czasopismo Psychologiczne*, 16, 2, 181–188.
- Cloninger C.R. (1987), Neurogenetic adaptive mechanisms in alcoholism. *Science*, 236, 410–416.
- Cloninger C.R., Sigvardsson S., Bohman M. (1988), Childhood personality predicts alcohol abuse in young adults. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 12, 4, 494–505.
- Cloninger C.R., Sigvardsson S., Bohman M. (2002), Typ I i typ II alkoholizmu – uaktualnienie badań [w:] *Typologie alkoholizmu. Alkohol a zdrowie*, t. 24, 50–64. Warszawa: PARPA.
- Cooper M.L., Agocha V.B., Sheldon M.S. (2000), A motivational perspective on risky behaviors: The role of personality and affect regulatory processes. *Journal of Personality*, 68, 1059–1088.
- Cooper M.L., Frone M.R., Russell M. (1995), Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 990–1005.
- Cyders M.A., Smith G.T. (2008), Emotion-based dispositions to rash action: Positive and negative urgency. *Psychological Bulletin*, 134, 6, 807–828.
- Faden V.B., Goldman M. (2004/2005), Developmental issues in underage drinking research. *Alcohol Research and Health*, 28, 3, 121–123.
- Kuntsche E., von Fischer M., Gmel G. (2008), Personality factors and alcohol use: A meditational analysis of drinking motives. *Personality and Individual Differences*, 45, 796–800.
- Lindenmeyer J. (2007), *Ile możesz wypić? O nalogach i ich leczeniu*. Gdańsk: GWP.
- Littlefield A.K., Vergés A., Wood P.K., Sher K.J. (2012), Transactional models between personality and alcohol involvement: A further examination. *Journal of Abnormal Psychology*, 121, 3, 778–783.

- Magid V., MacLean M.G., Colder C.R. (2007), Differentiating between sensation seeking and impulsivity through their mediated relations with alcohol use and problems. *Addictive Behaviors*, 32, 2046–2061.
- Marlatt G.A. (1987), Alcohol, the magic elixir: Stress, expectancy, and the transformation of emotional stress [w:] E. Gotthel, K.A. Druley, S. Pashko, S.P. Weinstein (eds.), *Stress and addiction*, 302–322. New York: Brunner/Mazel Inc.
- Marlatt G.A. (1999), Alcohol, the magic elixir? [w:] S. Peele, M. Grant (eds.), *Alcohol and pleasure: A health perspective*, 233–248. Philadelphia: Brunner/Mazel.
- Miklewska A., Miklewska A. (2000), Związek temperamentu z zachowaniami agresywnymi i zagrożeniem uzależnieniem od alkoholu w świetle regulacyjnej teorii temperamentu J. Strelaua: Sprawozdanie z badań. *Przegląd Psychologiczny*, 43, 2, 173–190.
- Nathan P.E. (1988), The addictive personality is the behavior of the addict. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 2, 183–188.
- Nixon S.J., Tivis L.J. (2000), Neuropsychologiczne reakcje dzieci alkoholików [w:] *Badania nad dziećmi alkoholików. Alkohol a zdrowie*, t. 26, 125–137. Warszawa: PARPA.
- Pałyska M., Raduj J. (1992), Funkcjonowanie osobowości u osób uzależnionych od alkoholu. *Alkoholizm i Narkomania*, 10 (lato), 7–27.
- Peele S. (1990), Personality and alcoholism: Establishing the link [w:] D.A. Ward (ed.), *Alcoholism: Introduction to theory and treatment*, wyd. 3, 147–156. Dubuque, IA: Kendall-Hunt.
- Peele S., Brodsky A. (2000), Exploring psychological benefits associated with moderate alcohol use: A necessary corrective to assessments of drinking outcomes? *Drug and Alcohol Dependence*, 60, 221–247.
- Poprawa R. (2011), Kobiety i mężczyźni wobec ryzyka problemów alkoholowych [w:] B. Bartosz (red.), *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychobiologii do kultury*, 343–365. Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Poprawa R. (2013), Pomiar stopnia zaangażowania w używanie alkoholu. Badania nad wartością psychometryczną Skali Używania Alkoholu [w:] J. Chodkiewicz, K. Gąsior (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii uzależnienia od alkoholu*, 13–41. Warszawa: Difin.
- Schuckit M.A. (2000), Genetics of the risk for alcoholism. *The American Journal on Addictions*, 9, 2, 103–112.
- Schuckit M.A., Smith T.L., Trim R.S., Heron J., Horwood J., Davis J., Hibbeln J. (2008), The Self-rating of the Effects of Alcohol Questionnaire as a predictor of alcohol-related outcomes in 12-year-old. *Alcohol and Alcoholism*, 43, 6, 641–646.
- Senejko A., Lachowicz-Tabaczek K. (2003), Podmiotowe i społeczne czynniki ryzyka uzależnienia od alkoholu. *Psychologia Rozwojowa*, 8, 81–96.
- Sher K.J., Grekin E.R., Williams N.A. (2005), The developmental of alcohol use disorders. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 493–523.
- Sher K.J., Trull T.J., Bartholow B.D., Vieth A. (2003), Osobowość a alkoholizm: teorie, metody i procesy etiologiczne [w:] K.E. Leonard, H.T. Blane (red.), *Picie i alkoholizm w świetle teorii psychologicznych*, 77–131. Warszawa: PARPA.
- Stanisz A. (2007), *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*, tom 3, *Analizy wielowymiarowe*. Kraków: StatSoft Polska Sp. z o.o.
- Strelau J. (2002), *Psychologia temperamentu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau J. (2006), *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tarter R.E., Vanyukov M. (1997), Alcoholism: A developmental disorder [w:] G.A. Marlatt, G.R. VandenBos (eds.), *Addictive behaviors: Readings on etiology, prevention and treatment*, 43–67. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- White H.R., Jackson K. (2004/2005), Social and psychological influences on emerging adult drinking behavior. *Alcohol Research and Health*, 28, 4, 182–190.
- Wills T.A., Dishion T.J. (2004), Temperament and adolescent substance use: A transactional analysis of emerging self-control. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 1, 69–81.

- Zaleśkiewicz T. (2005), *Przyjemność czy konieczność. Psychologia spostrzegania i podejmowania ryzyka*. Gdańsk: GWP.
- Zawadzki B., Strelau J. (1995), Podstawy teoretyczne, konstrukcja i własności psychometryczne inwentarza: „Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu”. *Studia Psychologiczne*, 33, 49–95.
- Zawadzki B., Strelau J. (1997), *Formalna Charakterystyka Zachowania – Kwestionariusz Temperamentu (FCZ-KT) – podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.





ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych
Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie
Institute of Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences
The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw
e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów¹

Declarations of Attitudes toward Bullying among Middle School Pupils

Abstract. Studies on bullying have typically concentrated only on the bully-victim relationship. It is as if bullying behavior is regarded only as a function of certain characteristics of the bully and/or the victim, while the group context is set aside, or forgotten. Meanwhile bullying is a group process, a social phenomenon, and each group member could assume a different role. The aim of the study was to examine different participant roles taken by individual adolescents in the bullying process, as well as the relation between the sex of the adolescent and the declared behavior. The study was conducted on a sample of 214 students. The participant roles assigned to the subjects were: reinforcer and assistant of the bully, passive bystander, outsider and defender of the victim. There were significant sex differences in the distribution of participant roles.

Key words: school bullying, peer violence, participant roles, sex differences, peer relations

Słowa kluczowe: dręczenie szkolne (*bullying*), przemoc rówieśnicza, świadek przemocy, różnice płciowe, relacje rówieśnicze

„Jedynym koniecznym warunkiem triumfu zła jest to,
żeby dobrzy ludzie nie robili nic”.

Edmund Burke

WPROWADZENIE

Specyficzny rodzaj przemocy w szkole, który polega na systematycznym, długotrwałym prześladowaniu ofiary przez dręczyciela lub grupę dręczycieli, określamy terminem *bullying* (Olweus, 1993, 1996, 2007). W Polsce używa się najczęściej określeń: „dręczenie szkolne”, rzadziej „znęcanie”, czy „prześladowanie szkolne”. Charakterystyczna dla dręczenia szkolnego jest, oprócz stabilności zachowań agresywnych w czasie, wyraźna dysproporcja sił pomiędzy sprawcami i ofia-

rami. Badania, również polskie (np. *Przemoc w szkole. Raport z badań, lipiec 2011. Kto następnym? Czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej*), nad przemocą rówieśniczą zazwyczaj koncentrują się na relacji sprawca – ofiara. Zachowania agresywne dzieci i młodzieży są rozpatrywane jako funkcja specyficznych właściwości agresora lub/i ofiary, podczas gdy grupowy, społeczny kontekst tego zjawiska jest odsuwany na bok lub pomijany (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman i Kaukiainen, 1996). Tymczasem już Kirsti M.J. Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Marianne

Berts i Elisabeth King (1982) zwrócili uwagę, że dręczenie szkolne ma charakter społeczny – kolektywny i każda osoba z grupy może odgrywać w nim jakąś rolę.

Z badań przeprowadzonych przez Elżbietę Hornowską (2004) nad poczuciem bezpieczeństwa uczniów w szkole wynika, że 56,3% badanych uczniów było świadkami sytuacji, w której ktoś kogoś pobił, okradł lub groził drugiej osobie. Zatem co drugi uczeń zetknął się z przemocą wobec rówieśnika. Ostatnie polskie badania nad przemocą w szkole (Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi, 2011) potwierdzają, że sprawcom prześladowania szkolnego (dręczenia, znęcania się) nie zależy na tym, by utrzymać swoje działania w tajemnicy. Zachowania te odbywają się w obecności innych uczniów. Używając określenia „świadkowie” (ang. *bystanders*), mam na myśli tych uczniów, którzy są obecni na miejscu zdarzenia i którzy mogą w jakiś sposób oddziaływać na sytuację, w jakiej się znajdują. Również z moich badań przeprowadzonych w 2012 roku wynika, że większość uczniów jest świadkami dręczenia szkolnego – prawie 75% młodzieży sygnalizuje, że była kilkakrotnie w ciągu ostatniego roku świadkiem przemocy rówieśniczej (Tuściak-Deliowska, w przygotowaniu). Doniesienia te wyraźnie korespondują z komunikatami zagranicznymi na temat grupowego charakteru *bullying*. Jak dowodzą badania kanadyjskie (por. Pepler, Craig, 1995), fińskie i norweskie (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011) oraz australijskie (Rigby, 2010), do szykanowania w szkole dochodzi na ogół w obecności świadków. Z tego punktu widzenia rozpatrywany akt znęcania się w szkole jest zatem wydarzeniem publicznym. Zachowanie młodych ludzi, którzy wiedzą o fakcie występowania agresji rówieśniczej, nigdy nie ma charakteru neutralnego. Nawet zachowanie całkowitej bierności stanowi informację dla sprawcy, że może działać bezkarnie. Co więcej, w niektórych badaniach (Pyżalski, 2011) wskazuje się, że obecność biernych świadków może wzmacniać działania „agresorów”, gdyż prowokuje

ich do częstszych ataków. Sprawcy zyskują wówczas swoją publiczność.

Pierwsze badania nad możliwymi reakcjami i „rolami”, jakie mogą przyjmować świadkowie (ang. *participant roles*) *bullying* przeprowadzono w 1996 roku w Finlandii (Salmivalli *et al.*, 1996). Na ich podstawie wyodrębniono cztery rodzaje ról uczniów – świadków *bullying*: (1) pomocnicy/asystenci agresora (ang. *assistant of bullies*), (2) „wzmacniacze agresora” (ang. *reinforcer of bullies*), (3) „outsiderzy” (ang. *outsiders*) oraz (4) obrońcy ofiary (ang. *defenders of the victim*). Asystenci agresora to uczniowie, którzy dołączają do agresywnego prowodyra. „Wzmacniacze” to uczniowie, którzy zapewniają pozytywną informację zwrotną agresorowi w postaci np. dopingowania go, zachęcania, owacji czy śmiania się z ofiary. „Outsiderzy” wycofują się i oddalają od zdarzenia. Obrońcy ofiary stają po stronie dręczonego ucznia, pocieszają go i wspierają. Dan Olweus (2010) wyróżnia znacznie więcej możliwych reakcji uczniów w przypadku przemocy rówieśniczej. Oprócz ofiary dręczenia i sprawcy inicjującego przemoc autor wyróżnia: (1) zwolennika/poplecznika (bierze czynny udział, ale nie inicjuje przemocy), (2) zwolennika/pasywnego sprawcę (popiera przemoc, ale nie bierze czynnego udziału), (3) pasywnego zwolennika/potencjalnego sprawcę (lubi przemoc, ale nie okazuje otwartego poparcia), (4) niez zaangażowanego/obserwatora (obserwuje, co się dzieje, ale uważa, że to nie jego sprawa), (5) potencjalnego obrońcę (nie lubi przemocy i ma przekonanie, że powinien pomóc, ale nie podejmuje działania) oraz (6) obrońcę ofiary (nie lubi przemocy i udziela, czy też próbuje udzielać pomocy) (Olweus, 2010).

Badania przeprowadzone przez Debrę J. Pepler i Wendy M. Craig (1995) sugerują, że jeśli świadek ujmie się za ofiarą lub zareaguje z intencją powstrzymania agresorów, to w co najmniej 50% przypadków takie zachowanie powstrzyma dalszą przemoc. Do podobnych wniosków doszli, na podstawie obserwacji zachowań uczniów, D. Lynn Hawkins, Debra J. Pepler i Wendy M. Craig (2001): wstawienie się za ofiarą przez któ-

regoś z uczniów-świadków *bullying* było efektywnym sposobem przerwania epizodu znęcania się uczniów. Badania Antii Kärnä, Christiny Salmivalli, Elisy Poskiparty i Marinusa Voetena (2008) dowiodły, że im bardziej uczniowie z danej klasy swoim zachowaniem wspierali sprawcę dręczenia szkolnego, tym częściej takie zachowania zdarzały się w klasie szkolnej, podczas gdy dominacja wśród uczniów zachowań wspierających i broniących ofiary prowadziła do przeciwnego rezultatu. Aby doszło do zmniejszenia liczby szkolnych aktów znęcania się, musi stanowczo wzrosnąć odsetek uczniów zdecydowanych na działanie w obronie ofiary. Analiza zachowania grup uczniowskich przeprowadzona w Finlandii wskazuje, iż większość uczniów przyjmuje raczej rolę wzmacniającego zjawisko *bullying* lub obojętne (Salmivalli, 1999). Jak dowodzą badania (Boulton, Trueman, Flemington, 2002; Rigby, Johnson, 2006; Rigby, Slee, 1991; Whitney, Smith, 1993), pomimo tego, że uczniowie wyrażają postawy dezaprobuujące dręczenie szkolne, nie stają w obronie ofiary w rzeczywistych sytuacjach przemocy rówieśniczej. Zachowania agresywne w stosunku do kolegów i koleżanek nie spotykają się zatem z czynnymi negatywnymi konsekwencjami ze strony rówieśników. Może to oznaczać dla sprawców przemocy rówieśniczej nagrodę, wyraz aprobaty dla ich zachowania czy podwyższenie statusu w grupie (Coloroso, 2011).

Interesującą kwestią jest to, jakie role przyjmują polscy uczniowie, jakie role skłonni są przyjmować. W badaniach przeprowadzonych w Polsce w 2011 roku nad przemocą w szkole na reprezentatywnej próbie 3169 uczniów uwzględniono w niewielkim stopniu tę problematykę (Giza-Poleszczuk *et al.*, 2011). Najpierw zapytano uczniów, którzy doświadczyli na sobie przemocy, o to, jak się w tej sytuacji zachowali. Następnie zapytano uczniów, którzy byli świadkami przemocy w szkole, o to, jak w sytuacjach, które obserwowali, zachowywali się pozostali świadkowie przemocy. Uczniowie, którzy doświadczyli różnorodnych typów przemocy, twierdzili, że sami sobie poradzili w danej sy-

tuacji i rzadko prosili kogokolwiek o pomoc. Uczniowie, którzy byli świadkami różnych rodzajów agresji, twierdzili, że powszechnie obserwowaną przez nich reakcją pozostałych osób była obrona ucznia będącego ofiarą. Prawie połowa uczniów (49%) twierdziła, że w takiej sytuacji pojawili się uczniowie obrońcy. Jednak według 40% uczniów nikt nie bronił ofiary przemocy. Wielu uczniów (39%) dostrzegło biernych obserwatorów zdarzenia, którzy nic nie zrobili. Zapytano zatem o możliwe przyczyny bierności kolegów. Najczęściej udzielanym wyjaśnieniem był strach (38%) oraz przekonanie, że „każdy musi radzić sobie sam” (24%). Jedna piąta uczniów (22%) uznała, że część uczniów obecnych podczas zdarzenia po prostu nie zareagowała, bo „nic strasznego się nie stało”.

PROBLEM BADAWCZY

W wyżej przytoczonych polskich badaniach reakcje uczniów były badane w sposób retrospektywny. Uczniowie przypominali sobie, jak inni uczniowie zachowywali się w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej. Przedmiotem analizy w niniejszym artykule będą deklaracje gimnazjalistów dotyczące ich prawdopodobnej przyszłej reakcji na przemoc rówieśniczą. Interesuje mnie szczególnie odpowiedź na pytania:

1. Jakie role mogą przyjmować uczniowie będący świadkami dręczenia szkolnego? oraz
2. Czy płeć różnicuje deklarowane postawy młodzieży wobec *bullying* w szkole?

METODA

Osoby badane

Badanie zrealizowano w 2012 roku z udziałem 214 gimnazjalistów, w tym 110 dziewcząt i 100 chłopców (4 osoby nie zaznaczyły swojej płci). Badania przeprowadzono wśród uczniów II i III klas pięciu gimnazjów z województwa podkarpackiego. Średnia wieku uczniów wyniosła 14.52.

Narzędzie badawcze i procedura

Na potrzeby badań skonstruowano autorskie narzędzie. Podstawą do jego opracowania była definicja *bullying* według D. Olweusa (1996, s. 92) oraz narzędzia: The Participants Role Scales (Salmivalli *et al.*, 1996), Participant Role Questionnaire (Salmivalli, Voeten, 2004). Na początku podawano uczniowi definicję dręczenia szkolnego:

„Dręczenie innych (znęcanie się nad innymi) polega na tym, że uczeń lub grupa uczniów często mówi lub robi innemu uczniowi bardzo przykre, dokuczliwe rzeczy, przed którymi nie ma jak się obronić. Dręczenie, znęcanie się może polegać np. na popychaniu, szturchnięciu lub biciu drugiej osoby, przezywaniu, robieniu przykrych żartów, zabieraniu rzeczy, izolowaniu z grupy oraz na wielu innych zachowaniach, których celem jest skrzywdzenie drugiej osoby. Charakterystyczne jest to, że takie zachowania w stosunku do tej osoby powtarzają się, a ta osoba nie jest zdolna do obrony przed nimi”.

Zadanie ucznia polegało na wyobrażeniu sobie, że jest świadkiem takiej właśnie sytuacji. Następnie proszono go o oszacowanie prawdopodobieństwa realizacji danego zachowania. Propozycje zachowań poddanych ocenie opracowano na podstawie The Participants Role Scales (Salmivalli *et al.*, 1996) oraz Participant Role Questionnaire (Salmivalli, Voeten, 2004). Uczniowie odnosili się do dwunastu zaproponowanych zachowań (np. „próbowałbym stanąć w obronie ofiary”; „śmiałbym się z tej sytuacji” itp.), używając skali 3-stopniowej, gdzie 1 oznaczało „nie-możliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”, 2 – „prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)”, 3 – „pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)”.

Uczniowie mogli również podać swoją wersję zachowania, jeśli uznali, że brakuje go wśród wymienionych.

Przed przystąpieniem do badań uzyskano zgodę dyrektorów szkół oraz pisemne zgody rodziców dzieci uczęszczających do wylosowanych klas. Na początku badania podana została dokładna instrukcja wypełniania kwe-

stionariusza. Badanie trwało około 20 minut. Wypełnianie kwestionariusza było anonimowe i dobrowolne. Uczeń w każdej chwili mógł wycofać się z badania bez podawania przyczyny.

WYNIKI

Celem określenia, jakie role mogą przyjmować uczniowie będący świadkami dręczenia szkolnego, przeprowadzono na zgromadzonym materiale eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych z rotacją Varimax. Dane nadawały się do analizy, o czym świadczy miara K-M-O adekwatności doboru próby (.749) oraz wynik testu sferyczności Barletta $\chi^2 = 690.342$; $df = 66$, $p = .000$.

Analiza czynnikowa metodą głównych składowych wykazała cztery czynniki wyjaśniające łącznie 66% wariancji. Rezultaty analizy czynnikowej zostały przedstawione w tabeli 1.

Na podstawie zebranych deklaracji uczniów i przeprowadzonej analizy czynnikowej można wyróżnić cztery role/reakcje, jakie mogą przyjąć uczniowie będący świadkami przemocy rówieśniczej: (1) asystenci i poplecznicy sprawcy, (2) outsiderzy, (3) bierni obserwatorzy z dystansu oraz (4) obrońcy ofiary. Role te są zbliżone do tych wyodrębnionych przez Salmivalli i współpracowników (1996, 2004, 2011).

Przyjrzyjmy się teraz nieco bardziej szczegółowo, jak wygląda rozkład odpowiedzi dotyczących poszczególnych możliwych reakcji składających się na wyróżnione role uczniów – świadków dręczenia szkolnego. Analizę zaczynamy od zachowań najbardziej wspierających sprawcę przemocy rówieśniczej (tabela 2, 3, 4), kończąc na obrońcach ofiary (tabela 5).

Uczniowie w większości deklaruwali, iż zachowania, które możemy potraktować jako wzmacniające i pomocne dla sprawcy dręczenia szkolnego, są mało prawdopodobną ich reakcją na dostrzeżoną sytuację przemocy rówieśniczej (patrz tabela 2). Szczególnie dotyczy to zachowań sformułowanych jako „wyraźnie” przemocowe, tj. dokuczanie ofie-

Tabela 1. Zestawienie podstawowych czynników deklarowanych zachowań świadków dręczenia szkolnego (procedura analizy czynnikowej metodą głównych składowych z rotacją Varimax)

Wyróżniony czynnik	Nr	Twierdzenie	Wartość ładunku czynnikowego
Asystent i poplecznik agresora	7	Dopingowałbym silniejszego, np. krzyżąc „pokaż mu/jej!”, „dołóż mu/jej!”	.786
	9	Też zacząłbym/zaczęłabym dokuczać ofierze	.773
	8	Próbowałbym/próbowałabym pomóc silniejszemu, np. przytrzymując lub łapiąc ofiarę	.750
	6	Zawołałbym/zawołałabym pozostałych kolegów/koleżanki, żeby przyszli popatrzeć, bo coś ciekawego się dzieje	.615
	5	Śmiałbym/śmiałabym się z tej sytuacji	.608
Outsider	2	Odszedłbym/odeszłabym w swoją stronę	.876
	1	Nie zwracałbym/zwracałabym uwagi na tą sytuację	.816
	3	Nic bym nie zrobił/-a	.559
Bierny obserwator	4	Stałbym/stałabym w bezpiecznej odległości i patrzył/-a na całe zajście	.808
Obrońca	11	Zachęcałbym/zachęcałabym innych, by spróbowali powstrzymać napastników	.865
	10	Próbowałbym/próbowałabym stanąć w obronie ofiary, np. krzyżąc do napastników, żeby przestali	.764
	12	Poszedłbym/poszłabym szybko po nauczyciela	.462

Dla większej czytelności w prezentacji wyników uwzględniono tylko te zmienne, który uzyskały bezwzględną wartość ładunku czynnikowego większą od .40

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi dotyczących zachowań wzmacniających i pomocnych sprawcy dręczenia szkolnego

Nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	N	%
5	Śmiałbym/śmiałabym się z tej sytuacji	35	16.4	16	7.5
6	Zawołałbym/zawołałabym pozostałych kolegów/koleżanki, żeby przyszli popatrzeć, bo coś ciekawego się dzieje	70	32.7	12	5.6
7	Dopingowałbym silniejszego, np. krzyżąc „pokaż mu/jej!”, „dołóż mu/jej!”	22	10.3	11	5.1
8	Próbowałbym/próbowałabym pomóc silniejszemu, np. przytrzymując lub łapiąc ofiarę	25	11.7	11	5.1
9	Też zacząłbym/zaczęłabym dokuczać ofierze	13	6.1	9	4.2
N = 214, rzetelność skali (α – Cronbacha): .800					

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”.

rze, dopingowanie silniejszego, pomoc silniejszemu. Nieco inaczej przedstawia się jednak sytuacja, jeśli chodzi o zawołanie kolegów/koleżanek i zainteresowanie ich bieżącym zdarzeniem, bo „coś ciekawego się dzieje”. Jedna trzecia uczniów uznała takie zachowanie za prawdopodobne.

Około 50% uczniów w reakcji na przemoc rówieśniczą próbowałoby uniknąć takiej sytuacji poprzez np. oddalenie się w swoją stronę czy po prostu niezwracanie uwagi. Zbliżony odsetek uczniów zaznacza jednak, że taka reakcja z ich strony jest niemożliwa (patrz tabela 3).

Zachowanie dystansu i obserwowanie zajścia z bezpiecznej odległości jako pew-

ne zachowanie deklaruje 10% uczniów (patrz tabela 4). Prawie połowa uczniów takie zachowanie uważa za niemożliwe.

Na podstawie rozkładu odpowiedzi na pytania z tabeli 3 i 4 można powiedzieć, że uczniowie preferują jednak bardziej aktywny udział w sytuacji dręczenia szkolnego niż bierne obserwowanie czy po prostu oddalenie się z miejsca zdarzenia.

Połowa uczniów (55,6%) uznała za prawdopodobne stanięcie w obronie ofiary (tabela 5). Prawie taka sama część młodzieży (52,3%) próbowałaby nakłonić inne osoby, by pomogły w tej sytuacji ofierze. Jednak aż jedna trzecia uczniów przyznała, że nie poszłaby w takiej sytuacji po nauczyciela.

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi dotyczących zachowań outsiderskich – unikających sytuacji dręczenia szkolnego

nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	n	%
1	Nie zwracałbym/zwracałabym uwagi na tą sytuację	86	40.2	10	4.7
2	Odszedłbym/odeszłabym w swoją stronę	94	43.9	17	7.9
3	Nic bym nie zrobił/-a	85	39.7	20	9.3
N=214, rzetelność skali (α -Cronbacha): .682					

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”.

Tabela 4. Rozkład odpowiedzi dotyczący zachowania biernego obserwatora dręczenia szkolnego

nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	n	%
4	Stałbym/stałabym w bezpiecznej odległości i patrzył/-a na całe zajście	87	40.7	22	10.3

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”.

Tabela 5. Rozkład odpowiedzi dotyczących zachowań, których celem jest pomoc ofierze dręczenia szkolnego

nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	n	%
10	Próbowałbym/próbowałabym stanąć w obro- nie ofiary, np. krzycząc do napastników, żeby przestali	119	55.6	45	21
11	Zachęcałbym/zachęcałabym innych by spróbo- wali powstrzymać napastników	112	52.3	51	23.8
12	Poszedłbym/poszłabym szybko po nauczyciela	86	40.2	43	20.1
N = 214, rzetelność skali (α -Cronbacha): .638					

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”

Uczniowie, jeśli uznali, że zachowania zawarte w kwestionariuszu nie wyczerpują ich możliwych reakcji, mieli możliwość dopisania swojej reakcji. Trzech uczniów napisało, że sięgnęłoby po telefon komórkowy i nagrało zdarzenie. Jednak brak informacji, czemu służyłaby taka reakcja, czy rozpowszechnianiu tego nagrania w internecie – wówczas mielibyśmy do czynienia z cyberprzemocą i pogłębianiem wiktyimizacji ofiary, czy może miałyby to służyć jako ewentualny dowód przeciw sprawcy.

Dla oszacowania wzajemnych relacji pomiędzy poszczególnymi deklaracjami uczniów świadków dręczenia szkolnego zostały obliczone wzajemne korelacje. Tak utworzoną

macierz współczynników korelacji prezentuje zestawienie w tabeli 6.

Wszystkie korelacje są istotne statystycznie. Warto zwrócić uwagę, że zachowania broniące i pomagające ofierze są wyraźnie ujemnie skorelowane z pozostałymi zachowaniami, tj. zachowaniami wzmacniającymi agresora ($r = -.326$; $p < .01$), zachowaniem bierności ($r = -.255$; $p < .01$) i niezainteresowaniem sytuacją ($r = -.345$; $p < .01$). Oznacza to, że deklaracja pomocy ofierze zmniejsza prawdopodobieństwo przyjęcia każdej innej roli/reakcji świadka przemocy. Patrząc na tę relację z nieco innej perspektywy, można stwierdzić, że większe jest prawdopodobieństwo, iż osoby, które są biernymi obserwatorami czy out-

Tabela 6. Relacje pomiędzy wyróżnionymi rolami świadków dręczenia szkolnego (macierz korelacji)

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) bierny obserwator	–	.325**	-.255**	.313**
(2) outsider		–	-.345**	.233**
(3) obrońca ofiary			–	-.326**
(4) asystent i poplecznik agresora				–

** $p < .01$ dwustronnie

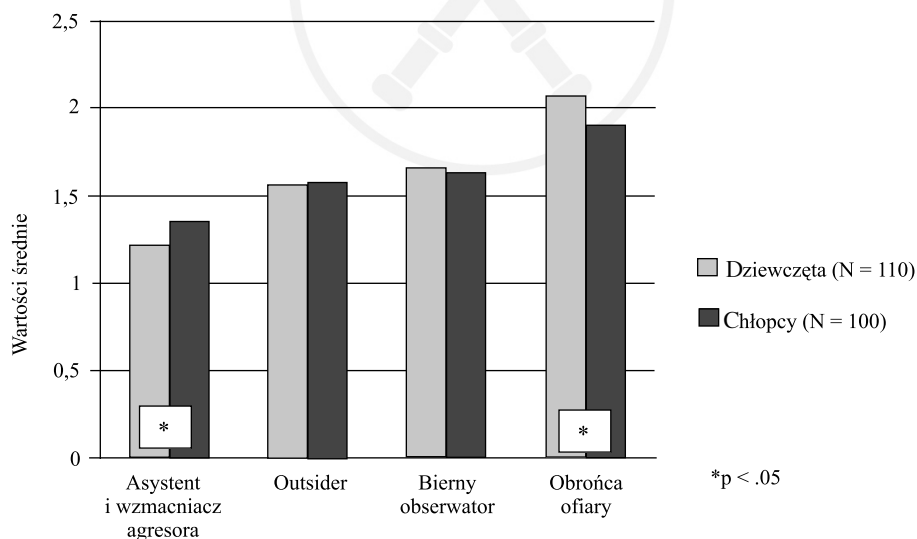
siderami, wesprą, nawet w sposób pośredni, sprawcę, a nie ofiarę.

Kolejną interesującą mnie kwestią jest różnicowanie między dziewczętami a chłopcami w zakresie deklarowanych zachowań w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej. W celu ustalenia, czy istnieje związek pomiędzy deklaracjami uczniów a ich płcią, przeprowadzono test t dla prób niezależnych. W dwóch przypadkach uzyskano istotne statystycznie różnice, mianowicie w przypadku ról najbardziej skrajnych, czyli pomocy ofierze ($t_{(193)} = 2,317; p < .05$) oraz dołączenia do sprawcy ($t_{(189,308)} = -2,222; p < .05$). Uzyskane rezultaty przedstawiono na rysunku 1.

Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy deklarują pomoc ofierze ($M_{dz} = 2.07; SD_{dz} = .49$ vs $M_{ch} = 1.90; SD_{ch} = .55$), zaś chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta deklarują zachowania, które możemy potraktować jako pomocne sprawcy ($M_{ch} = 1.34; SD_{ch} = .42$ vs $M_{dz} = 1.21; SD_{dz} = .37$). W przypadku pozostałych dwóch ról świadków przemocy nie odnotowano różnic istotnych statystycznie.

DYSKUSJA WYNIKÓW

W prezentowanym artykule chciałam zwrócić uwagę na społeczny/grupowy charakter przemocy rówieśniczej (*bullying*), wskazując, że oprócz sprawcy przemocy i jego ofiary możemy wyróżnić również uczniów – świadków zdarzenia, mogących przyjąć różne „role” w takich sytuacjach. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród 214 gimnazjalistów, w których deklarowali oni, jak zachowują się w razie bycia świadkiem szkolnej przemocy, wyróżniono cztery możliwe role uczniów – świadków dręczenia szkolnego: (1) asystenci i poplecznicy sprawcy, (2) outsiderzy, (3) bierni obserwatorzy z dystansu oraz (4) obrońcy ofiary. Role te są zbliżone do tych wyodrębnionych przez Salmivalli i współpracowników (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, Voeten, 2004; Salmivalli *et al.*, 2011). Uczniowie najczęściej deklarowali, że samodzielnie pomogliby ofierze dręczenia szkolnego lub próbowali nakłonić do pomocy kolegów. Tylko co piąty uczeń przyznał, że w takiej sytu-



Rysunek 1. Płeć a deklarowane reakcje na przemoc rówieśniczą

cji szukałby pomocy u nauczyciela. Oznaczać to może, że uczniowie nie widzą w nauczycielu osoby, która byłaby pomocna w takiej sytuacji, i wskazywać, że nauczyciele nie odgrywają w procesach wychowawczych tak ważnej roli, jak tego oczekiwaliśmy. Istotną rolę odgrywać tu może stosunek nauczycieli do uczniów, który w percepcji tych drugich jest daleki od partnerskiego (Tłuściak-De-liowska, 2012).

Za najmniej prawdopodobne badani uczniowie uznali zachowania jawnie przemocowe. Niemniej aż jedna trzecia uczniów uznała, że przypuszczalnie w sytuacji zaobserwowania dręczenia rówieśników próbowałyby zainteresować kolegów i koleżanki tym zdarzeniem, bo „coś ciekawego się dzieje”. Prawdopodobnie uczniowie nie zdają sobie sprawy, że zwiększając widownię dla działającego sprawcy, robią mu niejako „przysługę” i wzmacniają jego zachowania. Taką sytuację Barbara Coloroso określa mianem „pułapki braterstwa broni” (ang. *trap of comradeship*). Dzięki większej widowni sprawca ma jeszcze większą „przyjemność” z dręczenia innych. Sprawcy szykan, jak dowodzą badania Olweusa (1996, 2007, 2010), wyrażają chęć zdobycia nagrody, np. w postaci podziwu rówieśników, mają zazwyczaj wysokie mniemanie o sobie, potrzebę dominacji i podporządkowania sobie innych uczniów.

Badane dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy deklarowały pomoc ofierze, zaś chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta deklarowali zachowania, które możemy potraktować jako pomocne sprawcy. Takie zróżnicowanie ról zyskuje potwierdzenie w innych badaniach dotyczących tej problematyki (Salmivalli *et al.*, 1996; Whitney, Smith, 1993). Uzasadnień takiego stanu rzeczy możemy znaleźć kilka. Po pierwsze, od dziewcząt, zgodnie z ich rolą płciową, oczekuje się zachowań prospołecznych, dbających o innych i pomocnych, podczas gdy chłopcy „powinni” być samodzielni, niezależni i agresywni (Pankowska, 2005). Po drugie, z badań Martina L. Hoffmana (1977) wynika, że u dziewcząt lepiej niż u chłopców rozwija się zdolność do empatii. Zdaniem Phila Erwina (1993

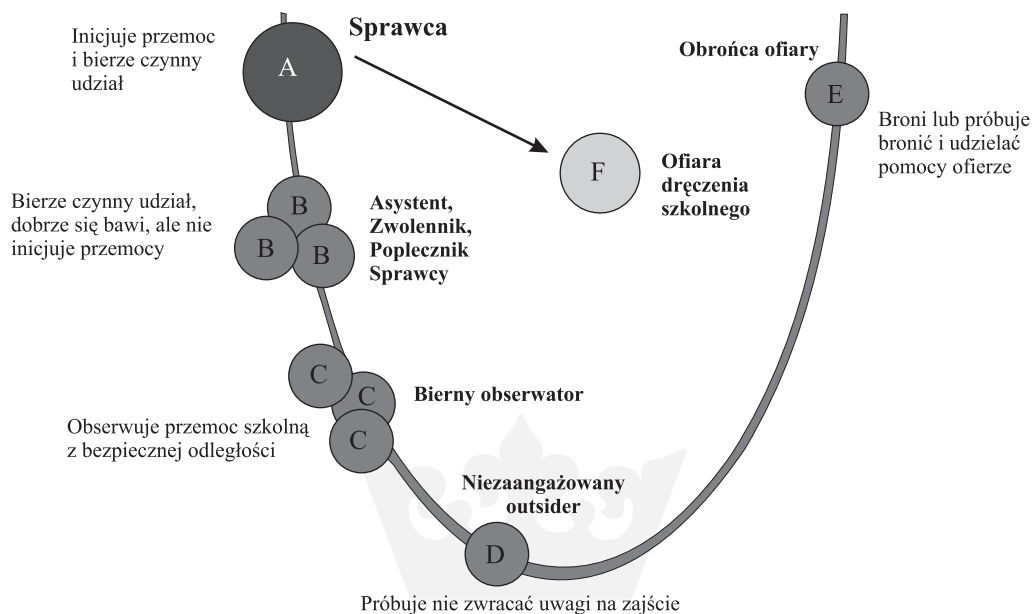
za: Salmivalli *et al.*, 1996) dziewczęce szkolne przyjaźnie prowadzą do stylu moralnego rozumowania, który kładzie nacisk właśnie na empatię i wrażliwość. Dodatkowo, w wielu badaniach (np. Björkqvist, Ekman, Lagerspetz, 1982; Rauste-von-Wright, 1989) dowiedziono, że agresja jest akceptowana oraz idealizowana znacznie bardziej przez chłopców niż przez dziewczęta.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że deklarowana reakcja stanowiąca pomoc ofierze zmniejsza prawdopodobieństwo przyjęcia każdej innej roli/reakcji świadka przemocy rówieśniczej. Jest bardziej prawdopodobne, że osoby będące biernymi obserwatorami czy outsiderami wesprą, nawet pośrednio, sprawcę, a nie ofiarę. Możemy tę relację przedstawić w następujący sposób na schemacie (rysunek 2).

Po lewej stronie przedstawiłam reakcje/role wspierające w sposób bezpośredni i pośredni, czasem nieświadomie, zachowania przemocowe sprawcy dręczenia szkolnego. Nawet ignorowanie zachowań agresora może bowiem zostać przez niego odebrane jako aprobata dla jego działań (por. Salmivalli *et al.*, 1996; Whitney, Smith, 1993). Po prawej stronie natomiast mamy reakcje pomocne ofierze i tutaj znalazła się tylko jedna rola – obrońca ofiary. Jeszcze raz pragnę zatem podkreślić, że zachowanie młodych ludzi, którzy widzą występowanie przemocy rówieśniczej i wiedzą o niej, nigdy nie ma charakteru neutralnego. Nawet zachowanie całkowitej bierności stanowi informację dla sprawcy, że może działać bezkarnie.

OGRANICZENIA BADANIA

Procedura prezentowanych w artykule badań różniła się od tej w przytoczonych badaniach polskich (Giza-Poleszczuk *et al.*, 2011) oraz fińskich i norweskich (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, Voeten, 2004; Salmivalli *et al.*, 2011). Badania realizowane w ramach programu społecznego „Szkoła bez przemocy” miały charakter retrospektywny – pytano uczniów o to, jak zachowali się inni uczniowie będą-



Rysunek 2. Możliwe reakcje/role uczniów w sytuacji dręczenia szkolnego

Źródło: Opracowane na podstawie własnych badań oraz na podstawie schematu z prezentacji D. Olweusa (2010)

cy świadkami zachowań agresywnych. Badania fińskie i norweskie również miały charakter retrospektywny, jednakże wykorzystywały metodę socjometryczną i opierały się na nominacjach rówieśników z klasy. W moich badaniach uczniów zapytano o to, jak oni zachowaliby się, gdyby byli świadkami przemocy rówieśniczej. Mam świadomość ograniczenia wynikającego z zadania uczniom pytań o ich prawdopodobne, możliwe zachowania, czy też intencje zachowań. Niektórzy z nich w konkretnej sytuacji przemocy rówieśniczej zachowaliby się z pewnością inaczej. Nie byłoby pewnie zaskoczeniem, iż uczniowie częściej deklarowali, że pomogliby ofierze przemocy, niż wskazywałoby na to ich rzeczywiste zachowanie. Deklaracje można jednak potrak-

tować jako wyraz dobrej woli uczniów i gotowości do niesienia pomocy, która może się przełożyć na działanie. Nie ulega wątpliwości, iż należy podejmować dalsze badania w tym zakresie, uwzględniając korelaty i predyktory zarówno prawdopodobnych, jak i realnych reakcji uczniów na dręczenie szkolne. Zachowania dzieci i młodzieży w sytuacji dręczenia szkolnego są niewątpliwie uwarunkowane wieloczynnikowo i należy tu uwzględnić zarówno czynniki indywidualne, jak i kontekstowe. Niezmiernie ważne wydaje się promowanie postaw, które mogą przyczynić się do obniżenia poziomu przemocy w szkołach i motywowanie uczniów do udzielania pomocy ofierze w sytuacji bycia świadkiem dręczenia szkolnego.

PRZYPIS

¹ Badanie zrealizowano w ramach projektu BSTP 3/11-III WNP APS, pt. „Przekonania normatywne grupy rówieśniczej a deklarowane zachowanie się uczniów w sytuacji znęcania (bullyingu) w szkole”. Kierownik projektu: dr Aleksandra Tuściak-Deliowska, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie oraz Zespół Badań nad Socjalizacją i Agresją pod kierunkiem Prof. dr hab. Adama Frączka.

BIBLIOGRAFIA

- Björkqvist K., Ekman K., Lagerspetz K.M.J. (1982), Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307–313.
- Boulton M.J., Trueman M., Flemington I. (2002), Association between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes toward bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353–370.
- Coloroso B. (2011), Bully, Bullied, Bystander... and Beyond. Help students choose a new role. *Teaching Tolerance*, 39, 50–53.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A. (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Instytut Socjologii UW www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf (dostęp: 17.02.2013).
- Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M. (2001), Naturalistic observation of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Hoffman M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712–722.
- Hornowska E. (2004), Radzenie sobie z doświadczaniem agresji [w:] A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, 164–180. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kärnä A., Salmivalli C., Poskiparta E., Voeten M.J.M. (2008), *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* Prezentacja na konferencji The XIth EARA, Turyn, Włochy, maj 2008.
- Lagerspetz K.M.J., Björkqvist K., Berts M., King E. (1982), Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.
- Olweus D. (1993), *Bullying at school*. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishing.
- Olweus D. (1996), Agresja w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji [w:] A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, 92–99. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.
- Olweus D. (2007), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Olweus D. (2010), *Przemoc w szkołach*. Prezentacja na Europejskim Kongresie Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej, Warszawa, 15.09.2010.
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: GWP.
- Pepler D.J., Craig W.M. (1995), A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553.
- Przemoc w szkole. Raport z badań, lipiec 2011. Kto następnym? Czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej*. Szkoła bez przemocy.
- Pyżalski J. (2011), *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot: GWP.
- Rauste-von-Wright, M. (1989), Physical and verbal aggression in peer groups among Finish adolescents boys and girls. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 473–484.
- Rigby K. (2010), *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, tłum. R. Mitoraj. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rigby K., Johnson B. (2006), Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as a bystander in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26 (3), 425–440.

- Rigby K, Slee P.T. (1991), Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victim. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615–627.
- Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E. (2011), Bystanders matter: Association between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology*, 40 (5), 668–676.
- Salmivalli C. (2010), Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112–120.
- Salmivalli C., Voeten M. (2004), Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development*, 28(3), 246–258.
- Salmivalli C. (1999), Participant Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkvist K., Osterman K., Kaukiainen A. (1996), Bullying as a group process: Participants roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Tłuściak-Deliowska A. (2012), *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*. Niepublikowana rozprawa doktorska obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Tłuściak-Deliowska A. (w przygotowaniu), Zaangażowanie gimnazjalistów w przemoc rówieśniczą. Rola bliskich przyjaźni. Komunikat z badań.
- Whitney I., Smith P.K. (1993), A survey of the nature and extent of bullying in junior/Middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.



DOROTA KUBICKA

Instytut Psychologii Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology Jagiellonian University, Kraków
e-mail: kubicka2@poczta.onet.pl

Twórcze przedszkolaki w percepcji rodziców i nauczycieli

Creative preschoolers as perceived by their parents and teachers

Abstract. The paper presents the results of research on identification of creative preschoolers via observation of their overt behavior in two settings: at home and in the kindergarten. A model of preschoolers' creative activity as well as two original observational sheets were prepared on the basis of the knowledge of the subject. The data were collected from a sample of parents and teachers of 235 preschoolers.

The main categories of creative activity at home were: humour, autonomy, self-expression, persistence, fantasy/imagination, stubbornness; in the kindergarten they were: exploration, control/autonomy, engagement. The results show that the relationship between the parents' and teachers' ratings was very weak. The children exhibited a wide range of creative behaviors across the main categories rather than a full pattern (syndrome) of creative behavior. These findings support the existence of a large and at the same time dispersed creative potential of preschoolers, very diversified patterns of creative behaviors, and small developmental changes within this range.

Key words: creativity, preschool age, creativity syndrome, observation

Słowa kluczowe: twórczość, wiek przedszkolny, wzory twórczego zachowania, obserwacja

WPROWADZENIE

Twórcze skłonności i umiejętności dziecka manifestują się w różnych formach aktywności i na długo przedtem, zanim zacznie ono tworzyć radzić sobie z prawdziwymi wyzwaniami, jakie pojawiają się na drogach życia każdego człowieka. Przejawy te dotyczą funkcjonowania poznawczego, afektywnego, wolicjonalnego oraz społecznego. Rodzice i wychowawcy zazwyczaj łatwo przypisują twórcze skłonności dzieciom o wyjątkowych uzdolnieniach językowych, plastycznych czy muzycznych. Nie doceniają ich jednak u pozostałych dzieci – wśród których znajdują się przecież przyszli potencjalni przywódcy, organizatorzy, badacze, mediatorzy, planiści, ekonomiści, satyrycy – między innymi dlatego, że zbyt wielką

wagę przywiązują do wytworów działalności dziecka, a nie do właściwości jego zachowania. Takie podejście uniemożliwia oddzielenie skłonności twórczych od kompetencji wykonawczych i intelektualnych, wydaje się zbyt restrykcyjne i nieadekwatne do natury twórczości w wieku przedszkolnym. Liczni badacze twierdzą bowiem, że każde dziecko w wieku przedszkolnym spontanicznie testuje swoje twórcze możliwości, głównie podczas zabaw, ale nie zawsze aktywność tego rodzaju rzuca się w oczy rodzicom lub wychowawcom (Hurlock, 1985; Cohen, 1989). Prawdopodobnie osoby te zauważają i doceniają tylko bardziej wyraziste formy zachowania, poprzez które dziecko wyróżnia się czymś szczegól-

nym, jest po prostu pod jakimś względem inne niż pozostałe dzieci. Powstaje jednak pytanie, na czym polega i czego dotyczy owa „odmienność” funkcjonowania, powiązana czy też świadcząca o twórczych skłonnościach, zdolnościach czy umiejętnościach dziecka?

W odniesieniu do dorosłych twórczość oznacza kumulację uznanych społecznie osiągnięć życiowych. Osiągnięcia te trzeba oceniać komplementarnie, z co najmniej dwóch punktów widzenia:

1) są wyjątkowe, wyróżniają osobę spośród innych uprawiających daną dziedzinę, 2) powtarzają się w czasie na tle ogólnie dużej produktywności (Gardner, 1993). Od dawna wiadomo jednak, że twórcze osiągnięcia mają ludzie o pewnych układach właściwości psychologicznych, które nazywa się dyspozycjami do twórczości. Rozpoznawalny schemat specyficznych dla twórczości właściwości psychicznych i sposobów funkcjonowania, które wyróżniają jednostkę spośród innych osób, a zarazem umożliwiają jej uzyskiwanie twórczych osiągnięć, Dawid MacKinnon określił przed laty jako syndrom (obraz, wzorzec) osobowości twórczej (MacKinnon, 1965). Od tamtych czasów badacze – z różnym powodzeniem – poszukują takiego stałego zestawu cech twórczej osoby (por. Modelowy Twórca H. Gardnera, 1994; w Polsce indeks cech i właściwości osoby twórczej S. Popka, 2001). Większość autorów dowodzi, że nie istnieje żaden stały zestaw cech twórczych (ani tzw. czynnik C), a wręcz przeciwnie – twórczość jest zjawiskiem antynomicznym (np. Nosal, 1979; Cropley, 1997), dziedzicznie specyficznym (Baer, 1998; James, Asmus, 2001; Chruszczewski, 2006), zindywidualizowanym (Wooman, Schoenfeldt, 1989), a także dynamicznym (ang. *evolving*), co podkreślają badacze o orientacji rozwojowej, począwszy od Howarda Grubera (1988) do Susie Weller (2012). Mimo to nadal podejmowane są liczne próby identyfikowania konstelacji właściwości psychicznych powiązanych z twórczością. Próby te są uzasadnione tym bardziej, że zidentyfikowane właściwości zwykle współwystępują z obiektywnymi miarami twórczości, czyli z wysoką oceną wytworów i dokonań

twórczych, choć dokładnie nie wiadomo, które z nich są przyczyną, a które skutkiem uprawiania twórczości (w różnych odmianach).

Nasuwa się więc od razu pytanie, czy w przypadku dzieci można również poszukiwać układów właściwości psychologicznych i zachowań powiązanych z twórczością i czy byłyby to te same cechy co u dorosłych? Analizy biograficzne wskazują przecieź, że dorosłe twórcze osoby już w dzieciństwie odznaczały się wyjątkową i specyficzną aktywnością poznawczą, emocjonalną i społeczną, przy czym bardziej wyróżniały się zainteresowaniami, postawami i dążeniami niż zdolnościami intelektualnymi (np. Rostan, Goertz, 1999). O ile jednak powyższą konkluzję można odnieść do twórców wybitnych, o tyle nadal nie wiadomo, jakie zachowania z okresu dzieciństwa mają związek z twórczością w przeciętnej populacji, a zwłaszcza w jaki sposób współwyznaczają one twórczość w późniejszych latach życia. Bliższa charakterystyka konstelacji tych zachowań i rozwojowej ewolucji całego układu wymaga bowiem badań o orientacji rozwojowej.

Przytoczone fakty zwracają uwagę na rolę wczesnych procesów adaptacyjnych w rozwoju twórczej aktywności, a zwłaszcza na interakcję między ujawniającymi się skłonnościami dziecka a postawami i reakcjami na nie rodziców czy nauczycieli. Wskazują one na potrzebę wczesnego rozpoznawania twórczych predyspozycji, wspierania i właściwego kierowania ich rozwojem. Rozpoznawanie twórczych skłonności u małych dzieci nie jest jednak zadaniem łatwym ani dla rodziców, ani dla nauczycieli przedszkoli, ani dla psychologów głównie dlatego, że jest to zjawisko wieloznaczne i rozmaicie rozumiane przez różne osoby.

Przy opisie i ocenie dziecięcych dyspozycji do tworzenia należy zatem rozważyć, jaki wpływ na konceptualizację tych dyspozycji mogą mieć następujące czynniki:

1. Małe znaczenie diagnostyczne tzw. testów twórczości. Twórczości dorosłych nie mierzy się testami, lecz uznanymi społecznie osiągnięciami. Ponieważ dziecko z reguły nie posiada takich osiągnięć, zachodzi koniecz-

ność przyglądania się całej jego aktywności życiowej, w dodatku z uwzględnieniem perspektywy czasowej. Porównywanie dziecka z nim samym w różnych momentach czasu, w różnych sytuacjach i w różnych dziedzinach kompetencji można określić jako intra-perspektywę badania twórczych skłonności.

2. Mieszanie atrybutów rozwoju z rozwojem twórczości: rozwój jest twórczy z natury, a to, co Cohen (1989) nazywa twórczością uniwersalną (czyli odkrywanie związków między zjawiskami świata), jest podstawą rozwoju psychicznego człowieka i wszelkiego uczenia się. Dla twórczości *per se* istotne jest natomiast coś zupełnie innego, a mianowicie szczególnie, zintensyfikowany rozwój w pewnej dziedzinie lub dziedzinach, który możemy potwierdzić tylko wtedy, gdy dane dziecko wykazuje wyższe kompetencje niż rówieśnicy. Porównanie dziecka z rówieśnikami w tych samych dziedzinach kompetencji można by więc określić jako inter-perspektywę badania twórczości (i jest to powszechnie stosowane podejście w badaniach testowych).

3. Kulturowy stereotyp człowieka twórczego: stereotyp ten odnosi się do twórczych osób dorosłych i mieści w sobie wiele, nie zawsze pozytywnych, kryteriów wyjątkowości (artysta, niezależny, dziwak, nawiedzony, wariat etc). Stąd dwuznaczne wartościowanie twórczości dzieci przez rodziców i nauczycieli przedszkoli, przez których często nie jest ani zauważana, ani dostatecznie doceniana. Jeżeli jednak mamy mówić o prerekwizytach, przesłankach, zwiastunach czy poprzednikach twórczości ujawnianych przez dzieci przedszkolne, to kategoria wyjątkowości powinna obejmować klasy zachowań uznawane przez badaczy za atrybuty twórczych osób. Dlatego trzecia mega-perspektywa badawcza zakłada pewne oczekiwania co do określonych zachowań jako przejawów twórczości i w pewnym sensie zakłada porównanie dziecka i dorosłego twórcy, z czego wcale nie wynika, że twórcze dzieci i twórczy dorośli będą przejawiać identyczne konstelacje właściwości psychicznych (Rostan, Goertz, 1999).

Dotychczas podejmowano wiele prób konceptualizacji i identyfikacji zachowań związa-

nych z twórczością (ang. *behavioral characteristics associated with creativity*) u dzieci i nastolatków, tworząc kwestionariusze obserwacji (np. Hocevar, 1980; Kingore, 2001) lub listy cech (Tokarz, Słabosz, 2001; Proctor, Burnett, 2004). Próby te dotyczą jednak starszych grup wiekowych, co pozbawia je specyfiki typowej dla średniego dzieciństwa. Dla dzieci 3 i 4-letnich opracowano system analizy zachowań twórczych podczas czynności codziennych i zabaw (Fumoto, Robson, Greenfield, Hargreaves, 2012; Robson, Rowe, 2012), który obejmuje trzy wymiary aktywności: eksploratywność, zaangażowanie i wytrwałość. Mark A. Runco przeprowadził z kolei cały cykl badań nad rozpoznawaniem twórczości u dzieci w wieku przedszkolnym przez rodziców i nauczycieli z perspektywy ukrytych (potocznych) teorii twórczości, które niewątpliwie pozostają pod wpływem kulturowych stereotypów dorosłych wybitnych twórców (Runco, 1989, 1993; Runco, Johnson, Bear, 1993; Runco, Johnson, 2002).

W niniejszym opracowaniu przyjmujemy, że przejawy (symptomy, wskaźniki) twórczych skłonności dzieci w wieku przedszkolnym są specyficzne i nieporównywalne z przejawami twórczości starszych dzieci i dorosłych. Z wyjątkiem pojedynczych genialnych jednostek, które rozwijają się według nietypowego programu rozwoju (i nie one stanowią o specyfice twórczości w tym wieku), twórczość przedszkolaka polega na generowaniu pomysłów czy na podejmowaniu działań rzadkich w grupie rówieśników (Cohen, 1989). Dziecko wymyśla lub robi coś, co jest nowe nie tylko dla niego samego, ale jest unikatowe lub rzadkie na tle grupy odniesienia, a w każdym razie może być uznane za nowe i oryginalne przez inne osoby (jak wtedy, gdy spontanicznie nazywa kupę zeschniętych liści płatkami kukurydzianymi albo używa krzesła jako konia). Wprawdzie takie pomysły nie muszą być obiektywnie nowe ani wartościowe, wystarczy, że są unikatowe w danej grupie. Często są to wręcz przypadkowe „mechaniczne” próby i „przebłyski” wyobraźni, która jest bardziej „fantastycznym bujaniem w krainie barwnych i przyjemnych złudzeń niż celowym wybiega-

niem w przyszłość i snuciem planów dających się urzeczywistnić” (Szuman, 1948, s. 37). Nie da się jednak ukryć, że oryginalność i świeżość spojrzenia na sprawy to nieustannie podkreślane atrybuty twórczego myślenia (Runco, 2004; Nijstad, De Dreu, Rietzschel, Baas, 2010). Dzieci w tym okresie życia wymyślają też najwięcej absurdów, tworzą buble, wygłupiają się i popisują, ale jest to zaledwie początkowy etap długotrwałego procesu stawania się istotą zdolną do twórczego działania i twórczego życia. Badania wykazują, że rozwój twórczości w kolejnych latach życia jest ściśle powiązany z rozwojem psychologicznych mechanizmów organizacji czynności/działań oraz z rozwojem strategicznych dla twórczości umiejętności regulacyjnych (Kubicka, 2003) i że może on praktycznie trwać przez całe życie (Richards, Kinney, Benet, Merzel, 1988).

Twórczość w wieku przedszkolnym to przede wszystkim spontaniczna (niecelowa) wzmożona aktywność eksploracyjna (badanie, obserwowanie, zadawanie pytań) oraz intensywna aktywność symboliczna w postaci licznych, różnorodnych i oryginalnych pomysłów, świeżego spojrzenia na rzeczywistość oraz żywej wyrazistej wyobraźni (według rodziców twórcze dziecko ciągle coś wymyśla, przerabia, docieka, dziwi się, zachwyca itp). Takie subiektywne transformowanie rzeczywistości przejawia się wyraźnie w dziedzinie twórczości artystycznej i konstrukcyjnej, gdzie twórcze dzieci podejmują niezwykłą tematykę/fabule, zmieniają znaczenia/proporcje/własności obiektów, przerywają logiczne powiązania między obiektami/zdarzeniami, łączą znane treści z nowymi, przewidują konsekwencje, swobodnie bawiąc się przedmiotami i myślami (Robson, Rowe, 2012).

Hurlock (1985) już przed 30 laty jako przejawy twórczości w dzieciństwie wymieniała animizm, marzenia na jawie, tzw. niewinne kłamstwa, humor, snucie opowieści na różne tematy, w tym na temat własnej przyszłości, aspiracji, życzeń i marzeń. Wszystko to świadczy o nasilonej aktywności symbolicznej i potencjalnie sprzyja twórczości, choć nie zostawia żadnych trwałych materialnych śladów. Zwykle czynności te są krót-

kotrwale i dziecko powtarza je przy różnych okazjach. Hipotetyczny mechanizm ich powstawania można wyjaśnić, odwołując się do Piagetowskiej asymilacji nowych elementów do schematów czynności oraz wypróbowywania nowych możliwości, jeszcze przed reorganizacją tego schematu (Ayman-Nolley, 1999). Inne wyjaśnienie proponuje koncepcja redeskrpcji reprezentacji Anette Karmiloff-Smith (1992). Powtarzając po wielokroć pewne zachowania w coraz to nowych okolicznościach i kontekstach, dziecko przejawia „mistrzostwo behawioralne”, ale jeszcze nie twórczość (por. zbliżone pojęcie „modyfikacji wykonania” proponował Ziemowit Włodarski (1992), ta bowiem rozgrywa się w płaszczyźnie wewnętrznej pod kierunkiem specyficznej organizacji procesów umysłowych. Włączanie coraz to nowych elementów w znane schematy czynnościowe może jednak pobudzać procesy ich redeskrpcji (w innym języku można by nazwać te procesy deklaratywizacją), co niewątpliwie sprzyja różnicowaniu i integracji doświadczeń na coraz wyższym poziomie organizacji. I choć te próby i transformacje zwykle mają ulotną postać, właśnie w taki sposób przygotowują dziecko do bardziej złożonych twórczych czynności i działań w dorosłym życiu.

Poza intensywną aktywnością eksploracyjną i symboliczną twórcze skłonności dzieci przedszkolnych manifestują się w relacjach z innymi dziećmi. W zabawach znamionują je takie zachowania, jak: inicjowanie zabaw, dobieranie uczestników, rozdzielanie ról, przydzielanie najważniejszych ról sobie, kreowanie najważniejszych zdarzeń, kierowanie zabawą, wprowadzanie korekt, narzucanie innym własnej wizji zabawy (Saracho, 1992). Zwraca uwagę ich głębokie zaangażowanie w zabawę, wyraźne preferowanie niektórych osób, protest wobec zmian wprowadzanych przez innych, irytacja wobec prób przerywania zabawy, skupianie uwagi na kilku wybranych obiektach (Niec, Russ, 1996; Russ, 1998; Kubicka, 2003). W życiu codziennym szczególnie widoczne jest wielkie umiłowanie wysiłku umysłowego i przedkładanie aktywności umysłowej nad inne czynności. Dzieci twór-

cze przejawiają dużą ciekawość świata i prężną potrzebę pracy w dziedzinie, która je zainteresuje (Robson, Rowe, 2012). Z reguły lekceważą rutynowe czynności codzienne, naruszają reguły domowe/harmonogram, często w ich zabawkach czy książkach panuje chaos. Bolesnie przeżywają niepowodzenia, ale też łatwo wydobywają się z porażek. Przejawiają upór w robieniu tego, co lubią, i uporczywie powracają do poprzednich czy przerwanych zajęć (Johnson, Hatch, 1990). Szczególne są również codzienne relacje twórczych dzieci z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Zajmują one zwykle skrajne pozycje socjometryczne, są mniej towarzyskie i współpracujące, bardziej buntownicze i nieposłuszne niż inne dzieci (Smith, Moran, 1990), są bardzo odważne, żeby nie powiedzieć – naiwne, w kontaktach z dorosłymi: inicjują rozmowy z dorosłymi, zadają im mnóstwo pytań, kierują rozmowami i podejmują zaskakujące tematy (Kubicka, 2011).

Wymienione powyżej rozmaite przejawy czy przesłanki twórczości dziecięcej manifestują się u różnych dzieci w różny sposób, niektóre ze szczególną ostrością zaznaczają się w sytuacjach domowych, inne raczej poza domem. W związku z tym można postawić pytanie, czy zachowania te tworzą jakieś spójne konstelacje, które można by zdefiniować jako wzorce twórczego zachowania, i w jakich układach zależności pozostają one z innymi miarami tejże twórczości. Żeby jednak uzyskać odpowiedź na to pytanie, należy najpierw opracować narzędzia do identyfikacji twórczych zachowań dzieci w okresie średniego dzieciństwa.

BADANIA WŁASNE

Przeprowadzone badania miały dwa cele. Cel pierwszy (diagnostyczny) to oszacowanie parametrów psychometrycznych arkuszy obserwacyjnych przeznaczonych do wstępnego rozpoznania repertuaru zachowań twórczych u dzieci w wieku od 3 do 6 lat w percepcji rodziców i nauczycielek przedszkoli, przy założeniu szczególnego dla tego wieku opi-

sanego wyżej zbioru właściwości psychicznych i zachowań, które potencjalnie sprzyjają twórczości. Badania miały zatem przynieść informację o tym, jaki jest potencjał twórczy dzieci w tym okresie rozwojowym oraz jakie zachowania związane z twórczością zauważają u swoich dzieci rodzice, a jakie nauczyciele przedszkoli. Drugim celem (poznawczym) było ustalenie, czy i kiedy z ocen rodziców i nauczycieli wyłaniają się spójne układy zachowań i psychicznych właściwości, składające się na mniej lub bardziej kompletny wzór twórczego funkcjonowania danego dziecka.

Narzędzia badawcze

W badaniach zastosowano dwa oryginalne arkusze obserwacyjne Arkusz Obserwacji Dziecka w Domu (w skrócie OBS DOM) oraz Arkusz Obserwacji Dziecka w Przedszkolu (OBS PRZEDSZKOLE). Arkusze te zawierają itemy dotyczące zachowań uznawanych za potencjalne wskaźniki twórczości dziecka w wieku przedszkolnym w aspekcie poznawczym, afektywnym, wolicjonalnym i społecznym (wyobraźni i eksploracji, autonomii myślenia i działania, wytrwałości i zaangażowania oraz specyficznej emocjonalności, Kubicka, 2004b, 2005). Arkusz Obserwacji Dziecka w Domu składa się z 60, Arkusz Obserwacji Dziecka w Przedszkolu z 40 itemów. Pierwszy arkusz wypełnia jedno z rodziców, drugi – nauczycielka dziecka, oceniając na 5-stopniowej skali częstość danej formy zachowania (ani razu, bardzo rzadko, od czasu do czasu, często, bardzo często). Tak skonstruowany pomiar uwzględnia trzy uprzednio wymienione perspektywy, w tym perspektywę czasową: chodzi o określenie stabilności czy powtarzalności danej formy zachowania, co wskazywałoby na jej utrwalanie się w toku rozwoju.

Aby rodzice i nauczycielki nie kierowali się przy ocenie ukrytymi teoriami twórczości (por. Runco, 1993), w instrukcji byli oni informowani, że chodzi o poznanie dziecka w ogóle, a nie o zachowania powiązane z twórczością, a ponadto żaden item nie odnosi się wprost do twórczości.

Osoby badane

Badana grupa liczyła 235 dzieci w wieku od 3;0 do 6;11 lat. W tabeli 1 podano informacje o strukturze tej próby.

Dzieci jedyne obejmowały 40% tej grupy, dzieci posiadające tylko młodsze rodzeństwo – 20%, pozostałe 40% miało starsze lub star-

sze i młodsze rodzeństwo. W odniesieniu do każdego dziecka zebrano informacje od jednego z rodziców i od jego nauczycielki, które kodowano, uwzględniając: wiek, płeć oraz strukturę wieku rodzeństwa (jedynak, rodzeństwo młodsze lub równe wiekiem, rodzeństwo starsze)¹.

Tabela 1. Struktura próby.

	3;0–3;11 n = 42	4;0–4;11 n = 69	5;0–5;11 n = 55	6;0–6;11 n = 69	Razem n = 235
Dziewczynki	17	31	34	31	113
Chłopcy	25	38	21	38	122
Jedynacy	15	31	24	26	96
Młodsze rodzeństwo	8	9	11	19	47
Starsze rodzeństwo	16	25	16	23	80
Młodsze i starsze rodzeństwo	3	4	4	1	12

WYNIKI

Rzetelność arkusza obserwacyjnego OBS DOM mierzona wskaźnikiem α -Cronbacha = .855, rzetelność połówkowa .862.

W wyniku analizy przeprowadzonej metodą wyodrębniania głównych składowych wyłoniono sześć odrębnych skal: humor, autonomia, ekspresja Ja, wytrwałość, fantazja i wyobraźnia, upór².

Humor oznacza zabawowy stosunek do świata przejawiany poprzez nieoczekiwane zmiany perspektywy poznawczej („Opowiada dowcipy wymyślone przez siebie”, „Przekręca popularne dowcipy”, „Przedstawia kolegom lub rodzeństwu zabawne historie”, „Opowiada o swoich marzeniach”, „Bawi się słowami (rymuje, opowiada nonsensy)”, „Rozśmiesza inne dzieci”, „Robi innym psikusy”, „Przekręca znaczenie lub wymowę słów”). Są one formą kierowanej aktywności wyobraźni (kontrolowanej fantazji) wskazującej na zachowanie dystansu do świata. Aktywność ta ma formę niestandardowych operacji

myślowych, w których manifestuje się skłonność do zauważania lub wytwarzania rozmaitego typu niezgodności i sprzeczności, czemu towarzyszą uczucia przyjemności i radości. Jest to zarazem aktywność imaginacyjna ukierunkowana na inne osoby, podejmowana dla kontaktu, dla zbudowania i podtrzymania więzi z innymi osobami. Zachowania te są wyrazem umiejętności wykorzystania własnych twórczych zasobów do budowania więzi społecznych i są powszechnie uważane za właściwość twórczych dzieci i dorosłych (McGhee, Chapman, 1980; Ligęza, 1992).

Autonomia wskazuje na dwa inne często podkreślane atrybuty twórczych osób: niezależność oraz samoakceptację i pewność siebie. Niezależność cechuje dzieci, które wykazują ogólnie krytyczną postawę wobec świata („Krytykuje dorosłych”, „Złości się, gdy ktoś mu/jej się przeciwstawi”), wyraźnie zaznaczoną własną odrębność („Wpada w gniew, gdy coś mu/jej nie wychodzi”) oraz sprzeciw wobec obowiązujących zasad i reguł („Robi różne rzeczy po swojemu”, „Przełamuje

je obowiązujące zasady i reguły zachowania”, „Opowiada o sprawach nieprzyzwoitych lub zakazanych”). Z tymi właściwościami idzie w parze wysokie poczucie własnej wartości („Mimo krytyki robi swoje”, „Mimo pochwał nie jest zadowolony/a ze swej pracy”), odwaga, spontaniczność i aktywność, co wskazuje na podmiotowe źródła twórczości.

Ekspresja JA to wyraziste zachowania, w których dziecko ujawnia swoje emocje („Wyraźnie okazuje przeżywane emocje”, „Mocno przeżywa oglądane filmy”), a zarazem zaznacza swoją pozycję społeczną wobec dorosłych („Broni swego zdania wobec dorosłych”, „Wypytuje dorosłych o różne sprawy”) i dzieci („Przewodzi dzieciom”). Ekspresja Ja znaczeniowo jest zbliżona do autonomii, ale bez zaznaczania swojej niezależności wobec innych ludzi.

Wytrwałość wskazuje na aktywność mechanizmów wolicjonalnych, na które składają się: umiejętność regulacji własnych działań („Zanim coś zrobi, zastanawia się”), kierowanie sobą (samokierowanie) („Utrzymuje porządek wśród swoich rzeczy”), silna motywacja do działania („Długo zajmuje się jedną czynnością”, „Wraca do przerwanych zajęć i zabaw po pewnym czasie”, „Martwi się, gdy coś mu/jej się nie udaje”). Zdolność do wyteżonej długotrwałej pracy dla realizacji jakiegoś zamiaru i umiejętność regulacji własnych działań są niezmiennie uznawane za atrybuty twórczych osób.

Fantazja i wyobraźnia oznaczają z kolei nieskrępowaną spontaniczność bez żadnych ograniczeń, puszczanie wodzy fantazji, pełne swobody samogenerowanie się wyobrażeń, łączenie rzeczywistości i fantazji, wygłupianie się („Przebiera się za różne stworzenia”, „Zmyśla różne historie”, „Opowiada o myślach i uczuciach zabawek”, „Rozmawia z zabawkami”, „Opowiada o krasnoludkach, wrózkach lub innych stworach”, „Wymyśla opowieści na swój temat”, „Snuje niewiarygodne historie”, „Odgrywa role różnych postaci”). Zachowania te oznaczają szczególną skłonność do czystej imaginacji czy gier umysłowych (kombinatoryczna aktywność umysłu), do budowania własnego wewnętrznego

świata oraz wrażliwość na rzeczywistość niewidzialną i stanowią ważną przesłankę twórczości (Poddjakow, 1983).

Upór to ostatnia ze skal, oznacza stosunek do przeszkód, które pojawiają się w trakcie czynności dziecka („Robi coś z uporem mimo napotykanym trudności”, „Gdy coś mu/jej się nie udaje, robi to jeszcze raz”, „Odważa się robić coś, czego jeszcze nie potrafi”). Jest to wyjątkowa, wzmożona wytrwałość, która ujawnia się w szczególnych okolicznościach i nie ma nic wspólnego z potocznym rozumieniem uporu tzw. niegrzecznego dziecka (Robson, Rowe, 2012).

Tabela 2 przedstawia zależności między poszczególnymi czynnikami arkusza OBS DOM oraz między tymi czynnikami a globalną oceną „twórczości w domu” jako sumy wszystkich składowych³.

Z tabeli 2 wynika, że wszystkie wyodrębnione czynniki wnoszą istotny wkład do globalnej oceny twórczego dziecka przez rodziców, ale łącznie wyjaśniają zaledwie 39% zmienności wyników. Najmniej znaczące okazały się, skądinąd skorelowane z sobą, wymiary „wytrwałość” i „upór”, najbardziej – „humor”, „fantazja” i „ekspresja”. Ja, które stanowią triadę zachowań bardzo wyrazistych, a więc najłatwiejszych do zauważenia i oceny. Między „autonomią” i „uporem” nie wykazano żadnych związków, a więc słusznie potraktowano je jako dwa oddzielne wymiary.

Rzetelność Arkusza Obserwacji Dziecka w Przedszkolu (OBS PRZEDSZKOLE) mierzona wskaźnikiem α -Cronbacha = .947, rzetelność połówkowa .906. W arkuszu OBS PRZEDSZKOLE wyodrębniono trzy czynniki: „eksploracja i wyobraźnia”, „kontrola i autonomia, zaangażowanie”.

Eksploracja i wyobraźnia odnosi się do wszelkich przejawów aktywności symbolicznej dziecka podczas zabaw w przedszkolu. Oznacza skłonność do wypełnienia wyobraźnią luk i ograniczeń sytuacyjnych („Gdy nie ma przedmiotów lub osób potrzebnych do zabawy, wyobraża je sobie”, „Rysuje rzeczy wymyślone przez siebie”, „Wciela się w postać różnych stworzeń”), do wypróbowywania różnych układów („Bawi się tym samym

Tabela 2. Zależności między poszczególnymi czynnikami arkusza OBS DOM (r-Pearsona)

Czynniki OBS DOM	Autonomia	Ekspresja JA	Wytrwałość	Fantazja	Upór	Twórczość w domu
Humor	.213**	.335***	.174*	.414***	.207**	.711***
Autonomia		.413***	n.i.	.157*	n.i.	.561***
Ekspresja JA			n.i.	.306***	.268**	.657***
Wytrwałość				n.i.	.313***	.358**
Fantazja					.150*	.688***
Upór						.448**

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

przedmiotem w różny sposób”, „Bawi się słowami (rymuje, opowiada nonsensy)”, „Rysuje ludzi lub zwierzęta, które robią coś dziwnego lub zabawnego”, „Poszukuje różnych przedmiotów użytecznych podczas zabawy”, do wprowadzania zmian („W trakcie zabawy wprowadza do niej zmiany”) oraz do autoregulacji poprzez mowę skierowaną do siebie („Opowiada o tym, co robi i co zrobił/a”, „Mówi, co mu/jej się nie podoba”, „Podczas zabawy mówi do siebie”).

Kontrola i autonomia to skłonność do regulowania stosunków społecznych podczas zabaw, czyli organizowania („Dobiera sobie współuczestników do zabawy”), nadzorowania („Złości się, gdy zabawa nie idzie po jego/jej myśli”, „Preferuje niektóre dzieci, role,

przedmioty”) i oceniania przebiegu zabaw z rówieśnikami („Ironizuje, drwi sobie z czegoś”, „Chwali lub krytykuje inne dzieci”, „Zauważa śmieszność lub dziwny wygląd”).

Zaangażowanie odnosi się z kolei do tych zachowań, które oznaczają zatracenie się w zabawie („Nie zwraca uwagi na upływ czasu, obecność innych osób”, „Pogrąża się i traci poczucie rzeczywistości w zabawie”, „Z zapalem wykonuje proste ręczne prace techniczne”), poddanie się emocjom, spontaniczność („Wyglupia się, popisuje”) oraz protest wobec ingerencji z zewnątrz („Protestuje, gdy ktokolwiek ingeruje lub przerywa zabawę”).

Relacje między czynnikami arkusza OBS PRZEDSZKOLE przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Zależności między poszczególnymi czynnikami arkusza OBS PRZEDSZKOLE (r-Pearsona)

Czynniki OBS PRZEDSZKOLE	Kontrola	Zaangażowanie	Twórczość w przedszkolu
Eksplokacja i wyobraźnia	.559 ***	.402***	.872***
Kontrola		.425***	.858***
Zaangażowanie			.639***

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Wyniki przedstawione w tabeli 3 wskazują na znacznie silniejsze powiązania wymiarów oceny zachowania dziecka niż w arkuszu OBS DOM, nie udało się również wyabstrahować równie „czystych” składowych (zob. aneks). Trzy wyodrębnione kategorie wyjaśniają 57% zmienności wyników.

W tabeli 4 przedstawiono z kolei zależności między skalami arkuszy OBS DOM i OBS PRZEDSZKOLE.

Ogólnie związek między ocenami rodziców i nauczycielek okazał się bardzo słaby ($r = .203$), choć istotny, a oceny nauczycielek całkowicie pokrywają zaledwie dwa wymiary z obszaru obserwacji rodziców: „humor” i „ekspresja JA”. Zdaje się więc, że oceny nauczycielek w znacznej mierze opierają się na obserwacji tych dziecięcych zachowań, które szczególnie przyciągają uwagę dorosłych, a które mieszczą się w tych dwóch kategoriach.

W tabeli 5 przedstawiono z kolei statystyki opisowe dla wszystkich zidentyfikowanych wymiarów arkuszy obserwacyjnych z uwzględnieniem wieku i płci (dla jasności pominięto w tej tabeli dane dotyczące rodzeństwa).

Wieloczynnikowa analiza wariancji przeprowadzona w układzie wiek \times płeć \times struktura rodzeństwa wykazała, że według ocen rodziców „twórczość w domu” nie zmienia się

istotnie z wiekiem dzieci ani nie zależy od ich płci, choć młodsi chłopcy uzyskują nieco niższe oceny i w pełni dorównują dziewczynom dopiero w grupie 5- i 6-latków. „Humor” istotnie nasila się z wiekiem ($F(3.235) = 4.657$, $p = .004$) (testy post hoc wskazują następujący układ różnic: 3 i 4 < 5 i 6), podobnie jak „wytrwałość” ($F(3.235) = 8.403$, $p = .000$) (post hoc: 3 i 4 < 5 < 6). Wyraźnie wyższy poziom „fantazji” występuje u dziewczynek we wszystkich grupach wieku niż u chłopców ($F(1.233) = 23.759$, $p = .000$), ale dotyczy to tylko dzieci jedynych lub posiadających starsze rodzeństwo ($F(2.219) = 4.163$, $p = 0.017$). Widać więc, że rodzeństwo młodsze lub równe wiekiem nie sprzyja fantazjowaniu 3- i 4-latków, dla 5- i 6-latków nie ma to znaczenia (interakcja dla wieku i rodzeństwa $F(6.232) = 2.096$, $p = .05$) (post hoc: 3 i 4 < 5 i 6). „Ekspresja Ja” zależy tylko od struktury wieku rodzeństwa, jedynacy wykazują najwyższy poziom tej zmiennej, dzieci posiadające starsze rodzeństwo – najniższy ($F(2.235) = 6.521$, $p = .002$) (post hoc: jedynacy > młodsze > starsze rodzeństwo). Między 3 a 6 rokiem życia w wymiarach „autonomia”, „upór” oraz „twórczość w domu” nie wystąpiły inne istotne różnice.

W ocenie nauczycielek „twórczość w przedszkolu” nie zależy od wieku ani płci, ani wieku rodzeństwa. Chłopcy „startują”

Tabela 4. Zależności między czynnikami arkuszy OBS DOM i OBS PRZEDSZKOLE

Czynniki	Hu- mor	Autono- mia	Ekspresja JA	Wytrwa- łość	Fanta- zja	Upór	Twór- czość w domu
Eksploracja i wyobraźnia	.228**	n.i.	.225**	.144*	n.i.	n.i.	.201**
Kontrola	.216**	n.i.	.250**	n.i.	n.i.	n.i.	.174*
Zaangażowanie	.150*	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Twórczość w przedszkolu	.254**	n.i.	.256**	n.i.	n.i.	n.i.	.203**

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .001$

Tabela 5. Statystyki opisowe dla wszystkich czynników arkuszy obserwacyjnych (pierwsza liczba oznacza średnią, druga odchylenie standardowe)

Nazwa czynnika	3,0		4,0		5,0		6,0	
	dz	ch	dz	ch	dz	ch	dz	ch
Humor	22.34 5.45	21.28 5.07	21.76 4.98	22.02 5.76	23.43 4.05	24.17 4.92	22.94 3.73	24.60 4.28
Autonomia	25.03 5.72	24.30 5.05	25.21 5.37	23.70 6.19	25.88 4.96	27.05 4.63	23.02 4.97	26.02 3.73
Ekspresja	23.36 3.48	22.15 3.88	23.04 3.90	22.16 3.36	23.43 2.88	23.41 3.77	23.29 2.18	22.74 3.22
Wytrwałość	17.66 3.12	18.31 3.35	18.40 3.91	18.59 3.44	19.57 2.58	18.86 2.92	20.74 3.16	20.72 3.32
Fantazja	25.24 6.26	23.20 5.75	27.08 4.92	22.52 6.53	25.03 5.05	21.04 5.60	24.39 5.34	21.34 4.43
Upór	14.41 2.23	14.36 2.61	13.16 2.42	14.08 2.74	14.01 2.69	13.49 2.38	14.08 2.56	13.76 3.17
Twórczość w domu	128.03 18.46	123.61 16.99	128.64 12.65	123.07 17.11	131.35 13.01	128.02 15.98	128.48 13.53	129.19 12.37
Eksploracja	31.68 5.45	26.36 6.68	32.81 6.68	29.52 4.77	33.15 6.44	32.80 7.31	33.53 5.71	31.44 5.64
Kontrola	20.19 4.72	17.48 4.09	20.39 5.07	18.72 4.45	21.33 5.89	22.59 6.59	22.43 6.79	21.08 6.81
Zaangażowanie	13.71 3.58	13.36 3.53	12.42 2.40	13.29 1.90	12.60 2.25	14.77 3.33	11.17 2.30	13.80 2.43
Twórczość w przedszkolu	65.28 11.81	57.20 12.88	65.62 12.90	61.52 9.25	66.94 11.93	70.77 13.69	64.03 11.44	66.33 12.46

wprawdzie z niższego poziomu niż dziewczynki, ale rozwijają się bardziej dynamicznie i w wieku 5 lat w pełni dorównują dziewczynom. Na to składają się ogólnie niższa „eksploracja i wyobraźnia” chłopców ($F(1.232) = 8.523, p = .004$), ale wyższe „zaangażowanie” ($F(1.232) = 12.566, p = .000$). Różnice między grupami wieku w zakresie „kontroli” świadczą o stałym powolnym narastaniu umiejętności kontrolnych z wiekiem, ale nie uzyskują statystycznej istotności ($F(3.232) = 2.278, p = .07$).

Wzory twórczego zachowania

Arkusze obserwacyjne wypełnili rodzice 235 dzieci w wieku od 3 do 6 lat oraz nauczycielki tych dzieci. Do dalszych analiz wybrano

wyłącznie dzieci uzyskujące w co najmniej jednym czynniku arkusza OBS DOM wynik mieszczący się powyżej jednego odchylenia standardowego dla danej grupy wieku i płci. Niezależnie od tego do dalszych analiz wybrano także dzieci, które w co najmniej jednym czynniku arkusza OBS PRZEDSZKOLE uzyskały wynik powyżej jednego odchylenia standardowego, także dla danej grupy wieku i płci. Ograniczając badaną próbę do dzieci istotnie wyróżniających się spośród innych pod zakładanymi względami, na podstawie ocen rodziców wytypowano 76 dzieci, na podstawie ocen nauczycielek – 38 innych dzieci, a na podstawie ocen zarówno rodziców, jak i nauczycielek – 58 jeszcze innych dzieci. Tak więc u 172

(czyli $\frac{3}{4}$) obserwowanych dzieci wskazywano na jakieś bardzo wyraziste zachowania, potencjalnie powiązane z twórczością.

Rodzice zauważyli symptomy twórczego zachowania u 134 dzieci (76 plus 58 ocenionych jako twórcze także przez nauczycieli). U 54 z tych dzieci rodzice dostrzegli pojedyncze sygnały twórczego zachowania, należące do wszystkich sześciu kategorii. U 45 dzieci pojawiła się koherencja między dwoma aspektami twórczego zachowania, u 18 – mocniej zarysowane, ale i bardziej zindywidualizowane trójelementowe wzory zachowania, u 12 dzieci wystąpiły wzorce czteroelementowe. Jedynie u trojga pojawiły się 5-elementowe, czyli najpełniejsze przypadki twórczego funkcjonowania (humor + autonomia + ekspresja Ja + fantazja + upór) $2 \times$ (humor + ekspresja Ja + wytrwałość + fantazja + upór) $1 \times$. Szczegółowa analiza tych konfiguracji nie ujawniła żadnych regularności, a wręcz przeciwnie – ogromne ich zróżnicowanie: prawie w każdym przypadku były to całkowicie unikatowe kombinacje.

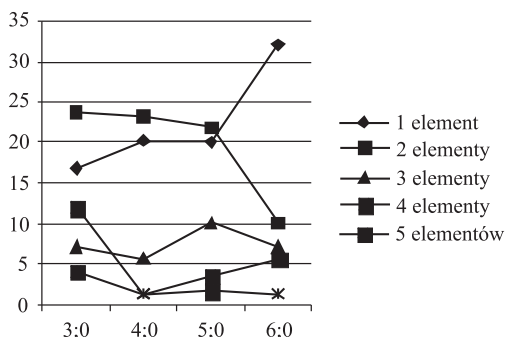
Nauczycielki wytypowały jako twórcze 96 dzieci (38 plus 58 tak samo ocenionych przez rodziców). W 58 przypadkach wystąpiły pojedyncze symptomy twórczego zachowania, u 30 dzieci – początki wzorca kontrola + zaangażowanie; eksploracja i wyobraźnia + kontrola; eksploracja i wyobraźnia + zaangażowanie, jedynie u 9. wystąpił pełny trzy-

elementowy wzór twórczego funkcjonowania w przedszkolu (eksploracja i wyobraźnia + kontrola + zaangażowanie).

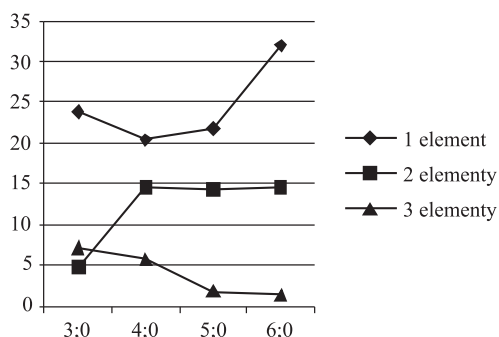
Rysunki 1 i 2 przedstawiają różnice w zakresie złożoności wzorca zachowania twórczego w grupach wieku.

Oba rysunki pokazują analogiczny układ różnic między grupami wieku. Zarówno rodzice, jak i nauczycielki od 15 do 30% ocen wyjątkowych (w zależności od grupy wieku) przypisywali pojedynczym wymiarom, a od 5 do 25% – prostym podwójnym układom właściwości. Tak więc stosunkowo wiele wyróżniało się czymś szczególnym, ale pełne wzorce twórczego funkcjonowania (czyli pięcioelementowe w OBS DOM i trzejelementowe w OBS PRZEDSZKOLE) zaobserwowano u zaledwie 12 dzieci, przy czym inne dzieci wskazali rodzice, a zupełnie inne – nauczyciele. Wprawdzie pełny zestaw właściwości twórczego dziecka przypisano aż 5% 3-latków, to jednak w starszych grupach coraz mniej dzieci wyróżniało się całym spektrum zachowań twórczych: były to doprawdy pojedyncze osoby.

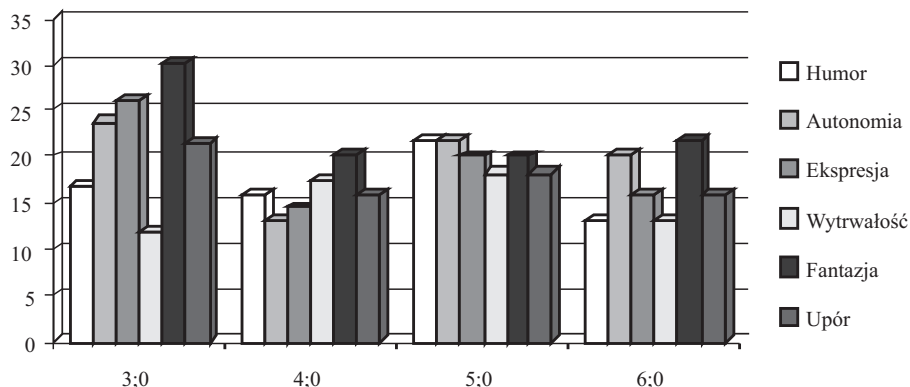
Kolejna analiza pokazuje, które aspekty twórczego zachowania rodzice i nauczycielki ocenili szczególnie wysoko (czyli powyżej jednego SD dla danej grupy wieku i płci) i czy w obu przypadkach były to te same aspekty zachowania.



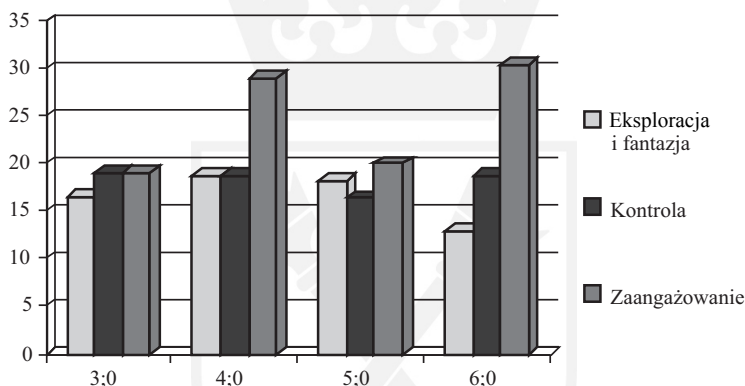
Rysunek 1. Poziom złożoności wzorca zachowania twórczego w OBS DOM w poszczególnych grupach wieku – dane procentowe



Rysunek 2. Poziom złożoności wzorca zachowania twórczego OBS PRZEDSZKOLE w poszczególnych grupach wieku – dane procentowe



Rysunek 3. Co rodzice ocenili szczególnie wysoko w poszczególnych grupach wieku (dane procentowe)

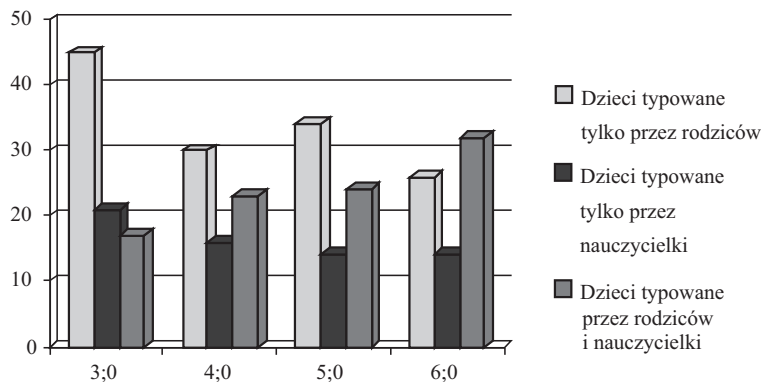


Rysunek 4. Co nauczycielki oceniły szczególnie wysoko w poszczególnych grupach wieku (dane procentowe)

Wyraźnie odmienny od pozostałych jest układ ocen rodziców 3-latków, którzy najczęściej zauważali u swoich dzieci zachowania tworzące wymiary „fantazja”, „ekspresja”, „autonomia” i „upór”, natomiast rodzice pozostałych dzieci uwzględniali całe spektrum zachowań powiązanych z twórczością. W porównaniu z ocenami nauczycielek rodzice zauważali też szersze spektrum aktywności, a przede wszystkim przejawy dziecięcej pomysłowości, fantazji i wyobraźni, zachowania pełne ekspresji, a także zachowania wyrażające autonomię. Nauczycielki natomiast oceniały dzieci bardziej synkretycznie, przywiązując wagę do zachowań bezpośrednio obserwowalnych, czyli do zaangażowania dzieci w różne czynności.

Kolejny rysunek pokazuje różnice między rodzicami i nauczycielkami w ocenie twórczych zachowań dzieci wyraźnie wyróżniających się na tle własnej grupy.

W każdej grupie wiekowej rodzice jako twórcze wskazywali więcej dzieci niż nauczycielki, ale zarówno rodzice, jak i nauczycielki zauważyli więcej twórczych 3-latków niż dzieci ze starszych grup wieku. W starszych grupach oceny rodziców i nauczycielek stały się natomiast coraz bardziej zgodne, co może świadczyć o wyłanianiu się spójnych konfiguracji właściwości, charakterystycznych tylko dla niektórych dzieci (właśnie dla tych twórczych), w równym stopniu zauważalnych dla różnych osób dorosłych i w różnych środowiskach wychowawczych.



Rysunek 5. Ocena twórczych aspektów zachowania dzieci w poszczególnych grupach wieku dokonywana przez rodziców i nauczycieli (dane procentowe)

DYSKUSJA

Użyte w badaniach wskaźniki potencjału twórczego opierają się na dostępnej wiedzy, dotyczącej rozmaitych aspektów rozwoju dziecka, m.in. twórczości w zabawie, wyobraźni, wrażliwości, niezależności, spontaniczności czy pomysłowości, a treść itemów zawartych w obu arkuszach odnosi się do rzeczywistych, potencjalnie twórczych zachowań dziecięcych, które można zaobserwować w ich codziennej aktywności. Zastosowane arkusze obserwacyjne wykazały jednak jedynie zadowalające parametry rzetelności, co wskazuje na konieczność dalszych prac nad udoskonaleniem tej metody.

Wersja dla rodziców dostarczyła więcej informacji o dziecku niż wersja dla nauczycielek, ale niekoniecznie musi to oznaczać większą rzetelność tych ocen. Z jednej bowiem strony rodzice spędzają z dziećmi najwięcej czasu i tym samym mają szansę na zauważenie najszerszego spektrum dziecięcych zachowań. Są więc, jak podkreślają Mark Runco i Diane Johnson (2002), ważnym bezpośrednim źródłem znaczących informacji dotyczących dzieci. Dotychczasowe badania wskazują, że rzetelność ocen rodziców dotycząca dzieci przedszkolnych jest dość wysoka (Oniszczenko, 1997), a nawet wyższa niż w przypadku rodziców dzieci starszych (Kiełlar-Turska, 1997). Równocześnie rodzice po-

zostają ze swymi dziećmi w silnych związkach emocjonalnych, co może zakłócać obiektywizm ich obserwacji. Obserwatorzy zazwyczaj popełniają błędy w postaci niedostrzeżenia pewnych zachowań, spostrzegania ich w zniekształconej postaci lub nieuwzględniania w ocenie dziecka, mimo że dane zachowanie faktycznie występuje. Wprawdzie, w przeciwieństwie do innych badań (np. Runco, 1989; Runco, *et al.*, 1993; Davson, D'Andrea, Affinito, Westby, 1999; Lee, 1999), nie informowano rodziców ani nauczycielek, że chodzi o zachowania powiązane z twórczością, ale jeśli zorientowali się oni, że w badaniu chodzi o jakąś inność, o cechę wyróżniającą ich dziecko spośród innych dzieci, to możliwe, że sugerowali się jakimiś swoimi ukrytymi teoriami, w tym ukrytymi teoriami twórczości. Na tym tle większej rzetelności ocen można byłoby oczekiwać od nauczycielek, ale te z kolei oceniały dzieci zbyt powierzchownie, o czym przekonują dane z tabeli 4.

Podobnie jak we wcześniejszych badaniach (Runco, *et al.*, 1993; Runco, Johnson, 2002) między ocenami rodziców i nauczycielek wystąpiła dość duża rozbieżność. Nawet w grupie dzieci wyraźnie wyróżniających się co najmniej jednym zachowaniem spośród innych dzieci opinie nauczycieli i rodziców były zgodne tylko w 33% przypadków. Powodów takiej rozbieżności ocen może być wiele. W obu arkuszach brano przecież pod uwa-

gę nieco inne aspekty twórczości: rodziców pytano o całe spektrum domowych aktywności, zresztą niektóre z nich łatwiej zauważyć w domu, gdzie znajduje się mniej osób, niż w dużej grupie przedszkolnej. Nauczycielki zaś koncentrowały się na ocenianiu aktywności typowych dla przedszkola i mogły nie mieć okazji zauważyć niektórych zachowań. Z drugiej strony nauczycielki oceniały dzieci na tle rówieśników i miały szersze pole do porównań niż rodzice. Ponadto zapewne domyślały się, że chodzi w tych obserwacjach o rozpoznawanie dzieci twórczych i oceniały je bardziej surowo, być może kierując się kulturowym stereotypem twórczości. Większość nauczycieli pracujących w szkołach preferuje konformistyczne, nieodbiegające od przeciętności zachowania uczniów, a nie docenia oryginalności, która przywodzi na myśl głównie kłopotliwego ucznia (Tokarz, Słabosz, 2001). Nie wiadomo jednak, czy nauczyciele przedszkoli wykazują podobne antykreatywne nastawienie wobec zachowań, które uznano tutaj za przejawy dziecięcej twórczości. Znaczenie może mieć także i to, że dzieci zachowują się trochę inaczej w domu i w przedszkolu, a rodzice mają tendencję do faworyzowania własnych dzieci. Dla podniesienia rzetelności ocen w przyszłości należałoby zatem instruować rodziców o zasadach posługiwania się skalami szacunkowymi i o pułapkach w ocenianiu zachowań, a nauczycielki przyzwyczać do bardziej analitycznego obserwowania dzieci w wyróżnionych aspektach zachowania.

Tak czy inaczej w badaniach wykryto dwie kompatybilne struktury, obejmujące kategorie zachowań, poprzez które dzieci przedszkolne manifestują twórcze skłonności. Zidentyfikowane aspekty zachowania nie tworzą jednak kompletnego obrazu twórczego funkcjonowania dzieci. Wszystko wskazuje na to, że nie istnieje jakiś uniwersalny zbiór właściwości osoby twórczej, a każdy – a więc i ten – model obejmuje jedynie fragment (wycinek) zbioru takich właściwości. Pomimo to rozpoznane modele zachowań twórczych dziecka w domu i w przedszkolu mogą i powinny zostać poszerzone o nowe aspekty, tak aby wyjaśniały więcej zmienności ocen niż obecne.

Zresztą za każdą z wyróżnionych empirycznie kategorii zachowania kryją się złożone procesy poznawczo-emocjonalno-motywacyjne wymagające szczegółowych badań mikrogenetycznych, a zidentyfikowane atrybuty twórczego dziecka działają inaczej w różnych okresach rozwojowych, zapewne także w różnych okolicznościach (dla przykładu: autonomia niejedno ma imię i wraz z rozwojem sprzeciw reaktywny – czyli dla samego sprzeciwu – u większości dzieci z biegiem czasu zostaje zastąpiony sprzeciwem refleksyjnym (zob. Koestner, Losier, 1996). Z perspektywy rozwojowej istotny jest natomiast stopniowy przyrost twórczych kompetencji wskutek podejmowania aktywności krystalizujących odpowiednio doświadczenia (Walters, Gardner, 1986).

Badania potwierdziły bardzo duży, a zarazem rozproszony potencjał twórczy przedszkolaków, co jest zgodne z tezą, że cechą szczególną twórczości w tym okresie życia jest synkretyzm i rozproszenie, że przejawia się ona w rozmaitych postaciach niemal w każdej dziedzinie życia, choć najczęściej nie pozostawia żadnych materialnych śladów w postaci wytworów (Hurlock, 1985; Cohen, 1989). Według ocen rodziców w starszych grupach wiekowych pojawiło się więcej zachowań prezentujących „humor” oraz „wytrwałość”. Dane te ilustrują, a zarazem wynikają z osiągnięć rozwojowych dziecka, które czuje coraz większą potrzebę tworzenia społecznych więzi i używa do tego celu swoich twórczych zasobów, a równocześnie coraz lepiej kontroluje i organizuje własną aktywność. Zachowania związane z czynnikiem „fantazja” zdecydowanie częściej wystąpiły u dziewczynek niż u chłopców. Wygląda na to że w okresie przedszkolnym to dziewczynki mają większą niż chłopcy skłonność do imaginalności, budowania własnego wewnętrznego świata, są bardziej wrażliwe na rzeczywistość niewidzialną. Dzieci posiadające młodsze rodzeństwo zdecydowanie mniej jednak fantazjowały, być może rodzice zbyt zaferowani młodszym dzieckiem (dziećmi), podobnie jak nauczycielki, po prostu nie zauważyli zachowań składających się na ten wymiar. Posia-

danie rodzeństwa, zwłaszcza starszego, wiąże się z osłabieniem „ekspresji Ja”, ale nie ma znaczenia dla innych aspektów twórczego funkcjonowania.

Badania potwierdziły też brak różnic związanych z płcią (Uszyńska-Jarmoc, 2003) oraz niewielką zmienność rozwojową, a zarazem ogromne zróżnicowanie indywidualne w skłonnościach twórczych dzieci między 3 a 6 rokiem życia, i to zarówno w opinii rodziców, jak i nauczycielek. Możliwe, że w tym okresie rozwoju nie występują znaczne zmiany w zakresie obserwowanych zachowań (Kubicka, 2004a). Co prawda wiek przedszkolny charakteryzuje się wysokim tempem i dynamiką zmian, ale obserwuje się również duże różnice indywidualne w rozwoju poszczególnych dzieci. Tendencję do osłabienia – różnie mierzonej – twórczości w rozwoju dziecka od dawna podkreśla zresztą wielu autorów (np. Poddjakow, 1983; Barasch, 1997), wiążąc wyjaśnienie tego problemu z jakością oddziaływań środowiska zinstytucjonalizowanego, głównie szkolnego. Ponadto przeprowadzone badania miały charakter poprzeczny, co dodatkowo uzasadnia trudności z ujawnieniem wyraźnych zmian w rozwoju potencjału twórczego przedszkolaków.

Zidentyfikowane wzory zachowań twórczych ilustrują potencjalne układy właściwości istotne dla twórczego funkcjonowania. Rodzice i nauczycielki 3-latków zauważyli u nich wyjątkowo duży, rozproszony potencjał twórczy, ale na podstawie uzyskanych danych trudno wyjaśnić ten zaskakujący wynik. Być może pewne znaczenie ma tutaj fakt, że – w przeciwieństwie do pozostałych grup – połowa 3-latków posiada starsze rodzeństwo, które może je inspirować do rozmaitych zabaw i stwarzać okazje do przejawiania się twórczych skłonności. Rodzice starszych dzieci dostrzegli coraz wyraźniej zintegrowane wymiary twórczego zachowania, ale tylko u pojedynczych, wyjątkowo twórczych dzieci. Dane te są zgodne z koncepcjami, których autorzy za konieczne dla rozwoju twórczości uważają ulokowanie zasobów i potencjału w jakiejś konkretnej dziedzinie aktywności (w danym systemie symbolicznym) oraz sy-

stematyczne jej uprawianie (Feldman, 1980; Walters, Gardner, 1986; Urban, 1990). Pozostaje jednak otwarte pytanie, czy wyłonione kategorie (aspekty) twórczego zachowania są jednakowo ważne dla rozwoju twórczości i czy dzieci wykazujące ponadprzeciętne nasilenie w niektórych tylko wymiarach twórczego funkcjonowania mają szansę na pełniejszy rozwój w tym kierunku. Można na to pytanie odpowiedzieć twierdząco, o ile w kolejnych latach życia nastąpi kumulacja korzystnych dla twórczości właściwości oraz ich integracja w coraz pełniejszy i zróżnicowany wzór twórczego funkcjonowania, a to z kolei zależy, czy i jakie okazje do tworzenia pojawiają się z życiem tych dzieci i jak wykorzystują one pojawiające się szanse rozwoju.

Na koniec warto wskazać kilka zalet zastosowanych arkuszy obserwacyjnych jako metody wstępnego rozpoznawania twórczych skłonności dzieci. Metoda ta pozwala na porównanie dziecka z innymi dziećmi w wymiarze czasu (jak często) i zakresu aktywności potencjalnie powiązanej z twórczością (w jakich dziedzinach). Użycie dwóch arkuszy przynosi zaś dwie uzupełniające się perspektywy obserwacji. Badanie przebiega w sposób nieinwazyjny i dyskretny – nie ingeruje w spontaniczne i swobodne działanie dziecka, a zarazem uwzględnia różne dziedziny jego aktywności, co podnosi trafność ekologiczną tej metody. Pomiar można wielokrotnie powtarzać u tych samych dzieci, a zatem śledzić trajektorie ich rozwoju. Arkusze mogą być zatem przydatne przy opisie całościowego profilu osobowości dziecka, a diagnoza potencjału może się stać fragmentem diagnozy pozytywnej, nastawionej na określenie zasobów psychologicznych dzieci.

Za pomocą arkuszy można zidentyfikować u dzieci tzw. twórczość krystalizującą się, czyli wyłaniające się pełne wzory zachowań twórczych. Jak podkreśla Cohen (1989), krytycznym okresem w rozwoju twórczości jest etap „twórczości opartej na uzdolnieniach”. To optymalny czas, aby dostrzec dziecięce talenty i uzdolnienia, a następnie wspierać je i pielęgnować, ponieważ twórczość w tym okresie jest bardzo podatna na zaburzenia i kryzy-

sy. Odkryty i wspierany w ten sposób twórczy potencjał może się przerodzić w rzeczywiste osiągnięcia w wybranej dziedzinie.

O ile jednak dość łatwo, nawet bez użycia standardowych narzędzi, rozpoznać dzieci wybitnie utalentowane, o tyle arkusze stanowią nieocenioną pomoc w identyfikowaniu tzw. twórczości zgeneralizowanej, czyli twórczych aspektów pojawiających się w dziecięcej aktywności dnia codziennego. Oprócz odkrywania wyraźnie ukierunkowanych talentów

w tym wieku istotne jest bowiem wykrywanie i wspieranie trudniej zauważalnych, lecz nie mniej cennych umiejętności i cech osobowości, będących przejawami twórczości w zwykłych zajęciach (Simonton, 2000). Twórczość w średnim dzieciństwie jest bowiem ważnym czynnikiem rozwoju psychicznego i w znacznym stopniu wpływa na funkcjonowanie człowieka w późniejszych okresach życia w sferze zawodowej, osobistej i społecznej.

PRZYPISY

¹ Ponieważ zaledwie 12 dzieci miało starsze i młodsze rodzeństwo, w analizach połączono tę grupę z grupą dzieci posiadającymi starsze rodzeństwo.

² Dane na temat ładunków czynnikowych obu arkuszy znajdują się w aneksie. Z tabel usunięto itemy w ogóle nie powiązane z całą skalą, dlatego arkusz OBS DOM liczy 44, a arkusz OBS PRZEDSZKOLE – 39 itemów.

³ Ponieważ wszystkie zmienne wykazały normalne rozkłady, zastosowano statystyki parametryczne (r Pearsona).

BIBLIOGRAFIA

- Ayman-Nolley S. (1999), A Piagetian perspective on the dialective process of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 267–275.
- Baer J. (1998), The case for domain specificity of creativity. *Creativity Research Journal*, 11, 173–177.
- Barasch D.S. (1997), Creativity: How the child develops through the years. *Family Life*, November, 54–59.
- Cohen M.L. (1989), A continuum of adaptive creative behaviors. *Creativity Research Journal*, 2, 169–180.
- Cropley A.J. (1997), Creativity: A bundle of paradoxes. *Gifted and Talented International*, 12, 1, 48–50.
- Chruszczewski M. (2006), Profil aktywności twórczej. *Ruch Pedagogiczny*, 77, 3–4, 27–40.
- Davson V.L., D'Andrea T., Affinito F., Westby E.L. (1999), Predicting creative behavior: a reexamination of the divergence between traditional and teacher-defined concept of creativity. *Creativity Research Journal*, 12, 1, 66–78.
- Feldman D.H. (1980), *Developmental approaches to giftedness and creativity*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Fumoto H., Robson S., Greenfield S., Hargreaves D.J. (2012), *Young children's creative thinking*. London: Sage.
- Gardner H. (1993, 2011), *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1994), The Creators' patterns [w:] M. Boden (ed.), *Dimensions of creativity*, 143–158. Cambridge: Bradford Books/MIT Press.
- Gruber H.E. (1988), The evolving system approach to creative work. *Creativity Research Journal*, 1, 27–51.
- Hocevar D. (1980), Intelligence, divergent thinking, and creativity. *Intelligence*, 4, 25–40.
- Hurlock E. (1985), *Rozwój dziecka*, t. II. Warszawa: PWN.
- James K., Asmus Ch. (2001), Personality, cognitive skills, and creativity in different life domains. *Creativity Research Journal*, 13, 2, 149–159.
- Johnson L.G., Hatch J.A. (1990), A descriptive study of the creative and social behavior of four highly original young children. *Journal of Creative Behavior*, 24, 3, 205–224.

- Karmiloff-Smith A. (1992), *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kielar-Turska M. (1997), Orientacja dorosłych w rozwoju dziecka [w:] W. Pilecka, M. Kliś (red.), *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Kingore B. (2001), *The Kingore Observation Inventory*. Austin: Professional Associates Publishing.
- Koestner R., Losier G.F. (1996), Distinguishing reactive vs reflective autonomy. *Journal of Personality*, 64, 2, 465–494.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kubicka D. (2004a), Rozwojowe podejście do badania twórczości. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 3, 51–63.
- Kubicka D. (2004b), *Rozpoznawanie potencjału twórczego u dzieci w wieku przedszkolnym*. Referat na XII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Człowiek w świecie – świat w człowieku”, Białystok–Augustów.
- Kubicka D. (2005), *Czy we wczesnym dzieciństwie zaznaczają się wzorce twórczego funkcjonowania?* Referat na XIV Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej „Psychologia rozwoju człowieka wobec wyzwań współczesnego świata”, Warszawa.
- Kubicka D. (2011), Twórcze przedszkolaki 12 lat później. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 4, 73–89.
- Lee L. (1999), Teacher's conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10, 2, 183–197.
- Ligeza M. (1992), Przejawy skłonności twórczych dziecka w recepcji utworów humorystycznych [w:] M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska (red.), *Dziecko jako odbiorca literatury*, 111–135. Warszawa: PWN.
- McGhee P.E. Chapman A.J. (1980). *Children's humor*. New York: Wiley.
- MacKinnon D. (1965), Personalisty and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 20, 273–281.
- Niec L., Russ, S. (1996), Relationships among affect in play, interpersonal themes in fantasy and children's interpersonal behavior. *Journal of Personality Assessment*, 66, 64–90.
- Nijstad B.A., De Dreu C.K., Rietzschel E.F., Baas M. (2010), Towards a dual pathway to creativity model: Creative ideation as a function of flexibility and persistence. *European Review of Social Psychology*, 21, 34–77.
- Nosal Cz. (1979), *Mechanizmy funkcjonowania intelektu. Zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*. Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Oniszczenko W. (1996), *Kwestionariusz Temperamentu EAS*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Poddjakow N.N (1983), *Myślenie przedszkolaka*. Warszawa: WSiP.
- Popek S. (2001), *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Proctor R.M.J, Burnett P.C. (2004), Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16, 4, 421–429.
- Richards R.L., Kinney D.K., Benet M., Merzel A.P.C. (1988), Assessing everyday creativity: Characteristics of the Lifetime Creativity Scales, and validation with three large samples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 476–485.
- Robson S., Rowe V. (2012), Observing young children's creative thinking: engagement, involvement, and persistence. *International Journal of Early Years Education*, 20, 4, 349–364.
- Rostan S.M, Goertz J. (1999), Creators thinking and producing: Towards a developmental approach to the creative process [w:] A.S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius (eds.), *Investigating creativity in youth: research and methods*, 97–113. Creskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Runco M.A. (1989), Parents' and teachers' ratings of the creativity of children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 73–83.
- Runco M.A. (1993), Ukryte teorie twórczości a twórczość ideacyjna [w:] J. Brzeziński (red.) *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*, 143–161. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Runco M. (2004), Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

- Runco M.A., Johnson D.J. (2002), Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14, 427–438.
- Runco M.A., Johnson D.J., Bear P.K. (1993), Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23, 91–114.
- Russ S.W. (1998), Play, creativity, and adaptive functioning. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 4, 469–480.
- Saracho O. (1992), Preschool children cognitive style and play, and implications for creativity. *Creativity Research Journal*, 5, 1, 35–47.
- Simonton D. (2000), Creativity. Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 1, 151–158.
- Smith D.E., Moran J.D. (1990), Socioemotional functioning of creative preschoolers. *Perceptual and Motor Skills*, 71, 1, 267–273.
- Szuman S. (1948), *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tokarz A., Słabosz A. (2001), Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. *Edukacja*, 3, 36–48.
- Urban K. (1990), Recent trends in creativity research and theory in West Europe. *European Journal for High Ability*, 1, 99–114.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Białystok: Transhumana.
- Walters J.M., Gardner H.R. (1986), The crystallizing experience: Discovering an intellectual gift [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (eds.), *Conception of giftedness*, 306–331. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weller S. (2012), Evolving creativity in qualitative longitudinal research with children and teenagers. *International Journal of Social Research Methodology*, 15, 2, 119–133.
- Włodarski Z. (1992), Różne poziomy działań człowieka [w:] Z. Włodarski, A. Matczak *Wprowadzenie do psychologii*, 50–83. Warszawa: WSiP.
- Wooman R.W., Schoenfeldt L.F. (1989), Individual differences in creativity: An interactionist perspective [w:] J.A. Glover, R.R. Rouning, C.R. Reynolds (eds.), *Handbook of creativity*, 71–91. New York: Plenum.

ANEKS

Tabela 1. Ładunki czynnikowe arkusza OBS DOM. Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych. Metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera

Nr	Treść itemu	Hu- mor	Au- tono- mia	Ekspre- sja JA	Wy- trwa- łość	Fan- tazja	Upór
62	Opowiada dowcipy wymyślone przez siebie	.671					
13	Przekręca popularne dowcipy	.615					
02	Przedstawia kolegom lub rodzeń- stwu zabawne historie	.613					
12	Opowiada o swoich marzeniach	.523					
57	Bawi się słowami (rymuje, opowia- da nonsensy)	.513					
07	Rozśmiesza inne dzieci	.509					
11	Robi innym psikusy	.446	.421				
60	Przekręca znaczenie lub wymo- wę słów	.402					
10	Odmawia wspólnych zajęć z dzieć- mi		.621				
44	Krytykuje dorosłych		.548				
32	Mimo pochwał nie jest zadowolony/a ze swej pracy		.545				
31	Przełamuje obowiązujące zasady i reguły zachowania		.541		-.418		
38	Wpada w gniew, gdy coś mu/jej nie wychodzi		.506				
19	Złości się, gdy ktoś mu/jej się prze- ciwstawia		.506				
54	Bawi się z innymi dziećmi		-.504				
47	Mimo krytyki robi swoje		.448				
59	Robi różne rzeczy po swojemu		.447				
34	Opowiada o sprawach nieprzyzwoi- tych lub zakazanych		.418				
17	Wyraźnie okazuje przeżywane emo- cje			.613			
39	Wypytuje dorosłych o różne sprawy			.566			
21	Mocno przeżywa oglądane filmy			.490			

30	Broni swego zdania wobec dorosłych			.459			
29	Stara się zwrócić na siebie uwagę innych osób			.445			
08	Przewodzi dzieciom			.422			
53	Zanim coś zrobi, zastanawia się				.589		
36	Utrzymuje porządek wśród swoich rzeczy				.512		
43	Kolekcjonuje jakieś przedmioty				.446		
25	Długo zajmuje się jedną czynnością				.440		
40	Naśladuje inne dzieci				-.429		
41	Wraca do przerwanych zajęć i zabaw po pewnym czasie				.418		
35	Martwi się, gdy coś mu/jej się nie udaje				.402		
50	Rozmawia z zabawkami					.738	
15	Opowiada o myślach i uczuciach zabawek					.640	
18	Zmyśla różne historie					.572	
05	Wymyśla opowieści na swój temat					.524	
09	Przebiera się za różne stworzenia					.524	
56	Snuje niewiarygodne historie	.427				.490	
26	Odgrywa role różnych postaci					.477	
37	Opowiada o krasnoludkach, wróżkach lub innych stworach					.442	
04	Robi coś z uporem mimo napotykaných trudności						.670
61	Gdy coś mu/jej się nie udaje, robi to jeszcze raz						.650
23	Odwaga się robić coś, czego jeszcze nie potrafi						.592
33	Szuka sobie zajęcia						.557
06	Spędza czas, nic nie robiąc						-.508

Tabela 2. Ładunki czynnikowe arkusza OBS PRZEDSZKOLE. Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych. Metoda rotacji – Varimax z normalizacją Kaisera.

Nr	Treść itemu	Eksplo- racja i wyob- raźnia	Kontrola	Zaanga- żowanie
11	Opowiada o tym, co robi i co zrobił/a	.727		
24	Bawi się słowami (rymuje, opowiada non-sensy)	.716		
26	Gdy nie ma przedmiotów lub osób potrzebnych do zabawy, wyobraża je sobie	.706		
10	Rysuje rzeczy wymyślone przez siebie	.702		
31	Odgrywa role różnych osób	.679		
07	Wciela się w postać różnych stworzeń	.664		
36	Rysuje ludzi lub zwierzęta, które robią coś dziwnego lub zabawnego	.646		
14	Bawi się tym samym przedmiotem w różny sposób	.640		
38	Poszukuje różnych przedmiotów użytecznych podczas zabawy	.636		
32	Komentuje przebieg zabawy	.613	.463	
03	Mówi, co mu/jej się nie podoba	.611		
28	W trakcie zabawy wprowadza do niej zmiany	.601		
13	Wymyśla różne rzeczy w zabawie	.575	.506	
16	Sam/a rozpoczyna zabawę	.555		
21	Trwa przy swoim, choć coś mu/jej nie wychodzi	.534		
30	Próbuje, co można zrobić z przedmiotami	.531		.529
18	Okazuje pozytywne emocje	.510		
20	Zmyśla różne historie	.478	.474	
05	Nadaje zabawkom inne znaczenia, niż wskazywałby ich wygląd	.461		.406
23	Podczas zabawy mówi do siebie	.410		
12	Dominuje nad innymi dziećmi w zabawie		.792	
08	Narzuca dzieciom własne pomysły		.776	
22	Przydziela sobie najważniejsze role w zabawie		.763	

09	Złości się, gdy zabawa nie idzie po jego/jej myśli		.724	
37	Ironizuje, drwi sobie z czegoś		.659	
15	Chwali lub krytykuje inne dzieci		.657	
19	Przydziela dzieciom role w zabawie	.586	.648	
40	Preferuje niektóre dzieci, role, przedmioty		.628	
01	Dobiera sobie współuczestników do zabawy		.557	
25	Zauważa śmieszność lub dziwny wygląd		.514	
35	Wykonuje polecenia innych dzieci		-.514	
41	Bawi się samotnie		-.473	
29	Nie zwraca uwagi na upływ czasu, obecność innych osób			.703
06	Pogrąża się i traci poczucie rzeczywistości w zabawie			.675
34	Z zapałem wykonuje proste ręczne prace techniczne			.635
04	Niechętnie kończy zabawę		.529	.578
27	Protestuje, gdy ktokolwiek ingeruje lub przerywa zabawę			.558
02	Wygłupia się, popisuje			.549
17	Chętnie bawi się klockami lub układankami			.542

III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE





KAROLINA BYCZEWSKA-KONIECZNY

Institut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków
e-mail: k.byczewska@gmail.com

Recenzja: Chris Moulin, Moshe Naveh-Benjamin, Celine Souchay (eds.), 2009, *Episodic memory and healthy ageing* Hove, New York: Psychology Press

Publikacja powstała w 2009 roku jako specjalne wydanie czasopisma „Memory”. Jest zbiorem artykułów, które zostały zawarte w 2 tomie, 17 numerze tego czasopisma. Redaktorami książki jest troje badaczy, których przedmiotem naukowych zainteresowań jest starzenie się pamięci. Chris Moulin jest doktorem psychologii pracującym na Uniwersytecie Leeds w Wielkiej Brytanii. Zajmuje się badaniami w obszarze neuropsychologii poznawczej. Moshe Naveh-Benjamin to amerykański profesor z Uniwersytetu Missouri, gdzie prowadzi Laboratorium Pamięci i Starzenia się Poznawczego. Celine Souchay, podobnie jak pierwszy redaktor, również jest doktorem na Uniwersytecie Leeds. W obszarze jej głównych zainteresowań znajduje się metamamięć. Publikacja zawiera dziesięć rozdziałów, napisanych przez autorów pochodzących z różnych krajów. Jej tematyka obejmuje różnorodne zagadnienia, których wspólnym mianownikiem jest pamięć epizodyczna.

W rozdziale wprowadzającym Ch. Moulin, M. Naveh-Benjamin i C. Souchay wskazują na trzy główne wątki, które zostały podjęte w poszczególnych artykułach zawartych w publikacji: (1) skorelowany z wiekiem spadek sprawności pamięci, (2) utrzymywanie się sprawności niektórych obszarów pamięci w starości, (3) heterogeniczność funkcjonowania pamięci osób starszych. Redaktorzy precyzują, że wszystkie te zagadnienia odnoszą się do pamięci epizodycznej, nie zaś semantycznej, gdyż w zakresie tej drugiej nie obserwujemy tak znaczących zmian skorelowanych z wiekiem.

Tematem pierwszego z zawartych w publikacji rozdziałów, autorstwa Eleny Antonovej i jej współpracowników, jest allocentryczna pamięć przestrzenna. Pojęcie to odnosi się do zdolności reprezentowania w umyśle lokalizacji niezależnie od przestrzennego położenia własnego ciała (w przeciwieństwie do egocentrycznej pamięci przestrzennej). W badaniach zaobserwowano spadek sprawności allocentrycznej pamięci przestrzennej wraz z wiekiem. W artykule autorzy doprecyzowują kwestię neurobiologicznych korelatów tych zmian. Stwierdzają, że skorelowany z wiekiem spadek w zakresie allocentrycznej pamięci przestrzennej (zarówno na etapie kodowania, jak i wykorzystywania zapamiętanych informacji) jest związany ze zmniejszeniem aktywności hipokampa, ale także wspomagających go w przetwarzaniu bodźców przestrzennych obszarów ciemieniowych i czołowych.

W dwóch innych rozdziałach ich autorzy: Elizabeth L. Glisky, Maria J. Marquine oraz Angela H. Gutchess wraz z zespołem, poruszają kwestię zjawiska odnoszenia do siebie (ang. *self-reference effect*, SRE), czyli lepszego zapamiętywania informacji, które dotyczą nas samych. Z przeprowadzonych wcześniej badań nie wynika jednoznacznie, jaki jest charakter wpływu procesu starzenia się na to zjawisko. Niektóre z otrzymanych rezultatów przemawiają za tym, że starsze osoby, pomimo iż ogólnie zapamiętują mniej informacji niż osoby młodsze, to informacji odnoszących się do Ja zapamiętują tyle samo. Inne z kolei pozwalają na stwierdzenie, że wielkość efektu

odnoszenia do siebie zmniejsza się z wiekiem wskutek negatywnych zmian w zakresie funkcji zarządzających (ang. *executive functions*), które są odpowiedzialne za jego występowanie. Raportowane w artykule badania pozwalają stwierdzić, iż seniorzy czerpią korzyści pamięciowe z efektu odnoszenia do siebie, ale po 75. roku życia korzyści te są istotnie mniejsze niż w młodszych grupach. Informacja ta jest ważna z praktycznego punktu widzenia – treningi pamięci dla seniorów w różnych fazach okresu późnej dorosłości powinny się między sobą różnić. Co równie istotne, na wielkość efektu odnoszenia do siebie w grupie starszych osób ma wpływ walencja zapamiętywanych informacji – lepiej przetwarzane są informacje pozytywne.

Bardzo ciekawym rozdziałem jest rozdział autorstwa Davida Clarysa, Aurélii Bugaiskiej, G eraldine Tapia i Alexii Baudouin, zatytułowany *Ageing, remembering, and executive function*. Odwołano się w nim do zaproponowanego przez Endela Tulvinga podziału na świadomość autooetyczną i noetyczną. Ta pierwsza dotyczy świadomości typu „pamiętam”, a ta druga typu „wiem”. Na bazie tego podziału powstał paradygmat badania pamięci zwany: R/K/G, w którym osoba badana, oprócz odpamiętywania odpowiedzi, ma określić naturę swoich przeżyć związanych z tym odpamiętywaniem: przypomniałem sobie (ang. *remember*), wiedziałem (ang. *know*), zgadywałem (ang. *guess*). Badania pokazują, że wraz z wiekiem wzrasta częstość udzielania odpowiedzi typu K, a maleje typu R. Jednym ze sposobów wytłumaczenia tego zjawiska jest odwołanie do funkcji zarządzających. Wiele badań pokazuje, że spadek poziomu odpowiedzi, które odwołują się do pamiętania kontekstu procesu zapamiętywania, jest związany ze spadkiem poziomu wyższych funkcji poznawczych. Natura tego związku nie była jednak do tej pory znana. Autorzy rozdziału przeprowadzili badania, których celem było określenie specyficznych związków pomiędzy procesem pamięciowym, naturą wspomnień oraz funkcjami zarządzającymi. Zaobserwowano istotne różnice w poprawności odpowiedzi pomiędzy osobami młodszymi

i starszymi, ale efekt ten występował jedynie dla odpowiedzi typu R. Oznacza to, że z wiekiem zmniejsza się pamięć bazująca na świadomym odpamiętywaniu, ale nie pogarsza się pamięć niezwiązana ze świadomym odpamiętywaniem, a związana z poczuciem pewności. Pogorszenie w zakresie odpowiedzi bazujących na świadomym odpamiętywaniu można tłumaczyć poprzez odwołanie do dwóch komponentów funkcji zarządzających – pamięci roboczej i giętkości. Autorzy stwierdzają, że tylko rozbijając funkcje zarządzające na komponenty, możemy badać ich związki z pamięcią epizodyczną.

Następny rozdział, którego autorami są Yee L. Shing, Markus Werkle-Bergner, Shu-Chen Li i Ulman Lindenber, jest poświęcony starzeniu się metapamięci. Jedną z funkcji metapamięci jest zdolność dopasowania pewności co do posiadanych wspomnień do trafności tych wspomnień. Metapamięć jest odpowiedzialna za różnicowanie poczucia pewności dla zgodnych i niezgodnych z rzeczywistością wspomnień. W wieku senioralnym obserwujemy spadek zdolności do trafnej oceny swoich wspomnień, co tłumaczy się pojawieniem się trudności w zakresie procesu odpamiętywania informacji, spadkiem zdolności do hamowania oraz zaburzoną zdolnością do monitorowania źródła. Okazuje się, że tego rodzaju zmiany pojawiają się jedynie w odniesieniu do zapamiętywania szczegółów, nie zaś ogólnego zarysu wspomnienia. Autorzy artykułu raportują badania, których celem było sprawdzenie, czy przeprowadzenie treningu uczącego strategii elaboracji, polegającej na łączeniu zapamiętywanych słów z obrazowymi wyobrażeniami, spowoduje spadek wielkości błędu nieadekwatności swojej pewności co do wspomnienia i poprawności tego wspomnienia. Wprowadzenie treningu mnemotechnicznego poprawiło wykonanie zadań pamięciowych oraz podniosło poziom pewności co do trafności swoich odpowiedzi. Nie udało się jednak wyeliminować różnic pomiędzy seniorami a osobami młodszymi w zakresie nieadekwatności poczucia pewności co do nieprawidłowych odpowiedzi – starsze osoby były bardziej pewne swoich nieprawid-

lowych odpowiedzi w zadaniach pamięciowych niż dzieci w wieku 10–12 lat.

W kolejnym rozdziale Lia Kvavilashvili i jej współpracownicy analizują wpływ wieku na pamięć pro- i retrospektywną. Wyniki dotychczas przeprowadzonych badań nie pozwalały na jednoznaczne stwierdzenie, na który z tych rodzajów pamięci proces starzenia się ma bardziej niekorzystny wpływ. Bazując na otrzymanych wynikach oraz wnioskach z przeprowadzonych metaanaliz, autorzy artykułu konkludują, że z wiekiem obserwujemy większe zmiany w zakresie pamięci retrospektywnej, które są już widoczne w grupie osób po 60. roku życia. Starzenie zaczyna wywierać istotny wpływ na pamięć prospektywną dopiero po 70. roku życia.

Kolejny artykuł, zatytułowany *Episodic memory deficits slow down the dynamics of cognitive procedural learning in normal aging* poświęcony jest zagadnieniu uczenia się przez seniorów procedur. Autorzy – Hélène Beau-nieux, Valérie Hubert, Anne L. Pitel, Béatrice Desgranges i Francis Eustache – wskazują na spowolnienie procesu uczenia się w wieku senioralnym, wskazując na istotne znaczenie spadku sprawności pamięci epizodycznej. Przeglądając się dynamice tego procesu, zauważają, że z wiekiem dłuższa staje się faza poznawczego opracowywania reguł, ale, co niezwykle ważne, skraca się proces ich automatyzacji.

W następnym rozdziale Elizabeth Kensinger analizuje wpływ afektu na zapamiętywanie informacji przez osoby w wieku senioralnym. Starsze osoby dobrze pamiętają ogólne informacje, ale mają trudności z zapamiętaniem szczegółów, które składają się na kontekst zdarzenia. Trudności te pojawiają się w odniesieniu do pamięci informacji percepcyjnych i semantycznych, ale nie w odniesieniu do informacji o charakterze emocjonalnym. Autorka sugeruje, że przyczyną lepszego zapamiętywania informacji o charakterze emocjonalnym przez seniorów może być lepsza niż u młodszych osób pamięć afektu, dlatego osoby starsze koncentrują się na tego rodzaju informacjach płynących z otoczenia. Wskazuje również, że w wieku senioralnym obserwu-

je się wzrost trudności w zakresie przerzucania uwagi z informacji o charakterze afektywnym na te nieafektywne. Istotne wydaje się również wyjaśnienie z poziomu neurobiologicznego: amygdala, kora orbitofrontalna i środkowa kora przedczołowa (odpowiedzialne za przetwarzanie informacji emocjonalnych) są mniej naruszone przez proces starzenia się niż lateralnie położone obszary kory przedczołowej (odpowiedzialne za przetwarzanie informacji nieafektywnych).

W kolejnym rozdziale zespół pod kierownictwem Moshego Naveh-Benamina przygląda się zjawisku zapamiętywania asocjacji pomiędzy twarzą a imieniem. Powszechnie wiadomo, że seniorzy mają trudności w zakresie zapamiętywania relacji między obiektami. Zjawisko to dotyczy także uczenia się związków pomiędzy twarzą a imieniem. Okazuje się jednak, że pojawienie się tego rodzaju trudności zależy od warunków uczenia się. Autorzy prezentują wyniki badań, z których wynika, że w warunkach uczenia się incydentalnego, a więc bardziej naturalnych, zbliżonych do życia codziennego, nie ma różnic pomiędzy osobami młodszymi i starszymi w zakresie uczenia się relacji imię–twarz. Takie różnice pojawiają się jedynie w warunkach laboratoryjnych.

W publikacji zawarto jeszcze jeden artykuł, którego przedmiotem jest wpływ motywacji na wykonywanie zadań pamięciowych w grupie osób starszych. Autorzy – Robin L. West, Alissa Dark-Freudeman i Dana K. Bagwell – dokonują przeglądu literatury, z którego wynika, że motywacja ma niewielki wpływ na poprawę odpamiętywania materiału przez seniorów. Z badań własnych autorów wynika jednak, że udzielanie osobom starszym informacji zwrotnych na temat wykonywania przez nich zadań zwiększa liczbę stosowanych strategii pamięciowych. Bardzo ważny wydaje się również fakt, że seniorzy, którzy lepiej oceniają swoje możliwości pamięciowe, istotnie lepiej radzą sobie z zapamiętywaniem informacji.

Publikacja stanowi zbiór ciekawych artykułów podejmujących różnorodną tematykę. Wyniki niektórych z opublikowanych badań rzucają nowe światło na rozważania nad

pamięcią epizodyczną w wieku senioralnym. Są one przedstawiane w kontekście wcześniej zgromadzonej wiedzy, dzięki czemu czytelnik może porównywać nowe informacje z już posiadanymi. Wiele spośród zawartych w publikacji artykułów zawiera treści istotne dla praktyki psychologicznej. Ciekawe są również niektóre propozycje procedur badania pamięci osób starszych. Autorzy poszczególnych artykułów wskazują na heterogeniczność grupy seniorów. W świetle wyników przytoczonych badań wyraźnie wyłania się potrzeba uwzględniania w badaniach poszczególnych

faz okresu późnej dorosłości. Bardzo ważnym aspektem publikacji jest również to, że jej autorzy wskazują nie tylko na słabe strony funkcjonowania pamięci osób w wieku senioralnym, ale także podkreślają takie aspekty, które nie ulegają znacznemu wpływowi starzenia się lub też w zakresie których wraz z wiekiem człowiek nabiera wprawy. Publikacja jest ciekawą propozycją dla badaczy okresu senioralnego. Zawarte w niej treści pozwalają na aktualizację wiedzy oraz zachęcają do dalszych poszukiwań badawczych.



KAROLINA BYCZEWSKA-KONIECZNY
MAGDALENA KOSNO
MAŁGORZATA STĘPIEŃ-NYCZ

Institut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Krakow
e-mail: m.stepien@uj.edu.pl

Sprawozdanie z XXII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej *Społeczny kontekst rozwoju.* *Od dziecka do dorosłego*, Gdańsk, 27–29 maja 2013

W dniach 27–29 maja 2013 roku w Gdańsku odbyła się XXII Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej. Tegoroczną konferencję pod hasłem *Społeczny kontekst rozwoju. Od dziecka do dorosłego* zorganizował Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego oraz Sekcja Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. W konferencji wzięło udział około 300 osób. Organizatorzy przygotowali różnorodne wydarzenia konferencyjne: 9 wykładów plenarnych, 12 sympozjów, 23 sesje tematyczne, 5 warsztatów oraz 1 sesję plakatową, w ramach której zaprezentowano 43 postery równocześnie biorące udział w konkursie na najlepszy plakat. W ramach sympozjów i sesji tematycznych wygłoszono 231 referatów o różnorodnej tematyce. Poruszono w nich między innymi zagadnienia: rozwoju muzycznego, kształtowania się tożsamości, relacji w rodzinie i ich znaczenia dla rozwoju człowieka w różnych okresach życia, roli języka w interakcjach społecznych, specyfiki badań nad rozwojem, roli szkoły w rozwoju dzieci i młodzieży, wydłużającej się drogi do dorosłości czy psychospołecznych aspektów rozwoju kompetencji.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonali prof. dr hab. Małgorzata Lipowska – przewodnicząca komitetu naukowego, oraz prof. dr hab. Maria Kielar-Turska – przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP, a także przedstawiciele władz Uniwersytetu Gdań-

skiego oraz Urzędu Miasta Gdańsk. Podczas otwarcia konferencji uczestnicy mogli wysłuchać koncertu dzieci uczących się gry na skrzypcach w Instytucie Suzuki. W mowie wprowadzającej przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP prof. Maria Kielar-Turska w nawiązaniu do tematu przewodniego konferencji przywołała klasyczne i współczesne koncepcje uwzględniające społeczny kontekst rozwoju człowieka. Lew S. Wygotski w swojej kulturowo-historycznej koncepcji podkreślał, że rozwój psychiczny człowieka nie jest możliwy bez udziału środowiska społecznego. Interakcje z innymi osobami za pośrednictwem symboli i znaków są ważne zwłaszcza dla rozwoju wyższych funkcji psychicznych. Również Jean Piaget dostrzegł znaczenie czynników społecznych dla rozwoju poznawczego dziecka, jednakże w interpretacjach zachowań dziecka oraz analizach sposobów rozwiązywania problemów odwoływał się on przede wszystkim do relacji dziecka z obiektem fizycznym, pomijając interakcje dorosłego z dzieckiem. Zarówno J. Piaget, jak i L. Wygotski dostrzegali znaczenie systemu semiotycznego w rozwoju człowieka. Przedmiotem badań we współczesnych koncepcjach rozwoju, rozwijanych m.in. przez M. Tomasella, jest intersubiektywność, która stanowi podstawę uczenia się systemów symbolicznych. Interakcje z innymi osobami stanowią podstawę do rozumienia innych jako istot intencjonalnych. Jednakże

oprócz codziennego wchodzenia w liczne rzeczywiste interakcje, codziennie wchodzimy także w kontakty stwarzane przez nasz umysł; wkraczamy w cudzy świat umysłowy za pośrednictwem różnych mediów, co stanowi, zdaniem Chrisa Fritha, porozumiewanie się umysłów. Prof. M. Kielar-Turska, otwierając XXII OKPR, życzyła uczestnikom komunikacji prowadzącej do porozumienia, „domknięcia pętli” oraz wzbogacenia wiedzy o społecznych kontekstach rozwoju człowieka.

Wykład inauguracyjny pt. *Growing up in a competitive world as a boy and as a girl: Universal challenges and culturally different responses* wygłosiła prof. Márta Fülöp z Hungary Academy of Sciences i Eötvös Loránd University. Autorka rozważała różnice płciowe w rywalizacyjnych i kooperacyjnych zachowaniach dzieci i młodzieży. W badaniach z lat 70. XX wieku z udziałem adolescentów wykazano, że dziewczęta rzadziej podejmują rywalizacyjne zachowania niż chłopcy. Przyczyn takiego stanu rzeczy można poszukiwać zarówno w czynnikach biologicznych (poziom testosteronu), jak i kulturowo-społecznych (różnice w sposobie socjalizacji, odmienne oczekiwania rodziców wobec dziewcząt i chłopców). Ilustracją poruszonego zagadnienia były międzynarodowe badania młodzieży z Węgier, Polski i Chin dotyczące radzenia sobie z sukcesem i porażką. W badaniach tych nie zaobserwowano różnic płciowych, ale widoczne były różnice międzykulturowe. Adolescenci z trzech badanych krajów istotnie różnili się w sposobach radzenia sobie z sukcesem i porażką.

W pierwszym dniu konferencji w sesji popołudniowej wykłady plenarne wygłosiły prof. Barbara Weigl (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa) oraz prof. Maria Beisert (Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań). W wykładzie *Szanse i bariery rozwoju dzieci z różnych grup społecznych – przypadek szczególny: Romowie* prof. B. Weigl poruszyła temat funkcjonowania osób z romskiej mniejszości narodowej w Polsce. Liczne stereotypy, brak znajomości wielokulturowego i wielojęzycznego funkcjonowania dzieci romskich oraz trudności metodologiczne pro-

wadzenia badań i diagnozy, np. funkcjonowania poznawczego czy poziomu opanowania języka polskiego, mogą być związane z obserwowanym zjawiskiem nadreprezentacji dzieci romskich w szkołach specjalnych. Długoletnie badania dotyczące percepcji przedstawicieli różnych nacji przez Polaków pokazują, że Romowie są w dalszym ciągu negatywnie postrzegani przez Polaków, a stereotypy i negatywne postawy etniczne pojawiają się już u dzieci we wczesnym wieku szkolnym.

Prof. Maria Beisert wygłosiła wykład o seksualności dziecka w perspektywie współczesnej, w którym zwróciła uwagę na sposób spostrzegania tego zjawiska, wynikający ze zmian społecznych. Autorka podkreślała, że współczesne badania oraz koncepcje dotyczące tej problematyki nie mają spójnego i konsekwentnego charakteru. Z jednej strony podejmuje się działania wspierające i ochronne (np. przeciwdziałanie przestępstwom seksualnym wobec dzieci), ale z drugiej spotyka się również sytuacje, w których traktowanie seksualności dziecięcej ma charakter destruktywny, co przejawia się głównie w seksualizacji dziecięcych atrybutów oraz wyglądu dzieci (szczególnie dziewczynek). Powołując się na prowadzone badania w tym zakresie, prof. M. Beisert starała się odpowiedzieć na pytanie o kierunek obserwowanych zmian w sposobie traktowania seksualności dziecięcej. Wskazała na to, że do niedawna dzieci uważane były za osoby aseksualne. Przekonanie to uległo zmianie m.in. dzięki poszerzeniu pojęcia seksualności, seksualność dziecka przejawia się bowiem w odmienny sposób niż seksualność osoby dorosłej.

W pierwszym dniu konferencji odbyło się również zebranie Zarządu Sekcji Psychologii Rozwojowej, na którym przedstawiono sprawozdanie z działalności Sekcji w pierwszym półroczu 2013 roku oraz podjęto decyzje dotyczące następnej XXIII Konferencji Psychologii Rozwojowej.

Drugi dzień konferencji otworzyły dwa wykłady plenarne. Jako pierwszej uczestnicy konferencji mogli wysłuchać prof. Barbary Harwas-Napierały z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W swoim wystą-

pieniu prelegentka zwróciła uwagę na zadania rozwojowe stojące przed dorosłym człowiekiem. Punktem odniesienia jej rozważań była koncepcja Roberta Havighursta. Prof. Harwas-Napierała wskazywała różnego rodzaju zagrożenia oraz utrudnienia w realizacji zadań rozwojowych w poszczególnych stadiach dorosłości płynące ze środowiska społecznego, a dokładniej transformacji, jakim to środowisko podlega we współczesnym świecie. Zaproponowane zostały również sposoby ułatwiające pokonywanie trudności na drodze indywidualnego rozwoju człowieka dorosłego.

Drugi wykład, przedstawiony przez prof. Romana Ossowskiego z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, nosił tytuł: *Okres późnej dorosłości – rozwój czy regres? Warunki rozwoju*. Autor zwrócił w nim szczególną uwagę na najważniejsze wyzwania rozwojowe stojące przed osobami w wieku senioralnym. Do tych wyzwań prof. Ossowski zaliczył: podejmowanie wielopłaszczyznowej i wielokierunkowej aktywności własnej, radzenie sobie z wydarzeniami o charakterze traumatycznym oraz przejawianie troski o samego siebie. Podkreślona została rola pozostawania aktywnym, a nie biernym wobec procesu starzenia się i jego konsekwencji. Samodzielność została uznana przez prelegenta za synonim niezależnego życia.

W tym dniu uczestnicy konferencji mogli wziąć udział w pięciu sympozjach, sześciu sesjach tematycznych i dwóch warsztatach. Wśród nich znalazło się dwuczęściowe sympozjum zatytułowane *Język w interakcjach społecznych*, które poprowadziła prof. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Jagielloński), a w roli dyskutanta wystąpiła prof. Małgorzata Lipowska (Uniwersytet Gdański). Zaprezentowanych zostało na nim jedenaście referatów o różnorodnej tematyce. Wprowadzający referat teoretyczny wygłosił prof. Stefan Frydrychowicz (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Pozostałych dziesięć referatów stanowiło raporty z badań poświęconych problematyce zarówno prawidłowego, jak i zaburzonego rozwoju umiejętności komunikacyjnych. W sympozjum prowadzo-

nym przez prof. Marię Czerwińską-Jasiewicz (Uniwersytet Warszawski) i prof. Adama Niemczyńskiego (Górnośląska Wyższa Szkoła Handlowa im. W. Korfańskiego) skupiono się natomiast na znaczeniu przemian polskiego społeczeństwa dla rozwoju psychicznego. Prelegenci poruszali różnorodne zagadnienia, odnoszące się m.in. do zmian w ocenie perspektyw życiowych, autorytetów religijnych i stereotypów na temat osób starszych. Ich wystąpienia komentował dyskutant – prof. Janusz Trempała (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy).

Tego samego dnia wykłady plenarne odbywały się również w godzinach popołudniowych. W jednym z nich prof. Małgorzata Lipowska wskazywała na rolę spostrzegania własnego ciała w budowaniu obrazu samego siebie. Przeanalizowana została percepcja piękna ludzkiego ciała na różnych etapach życia – od dzieciństwa do starości. Ukazane zostało zjawisko przechodzenia w toku rozwoju od postrzegania swojej cielesności w kategoriach jedynie opisowych do nadawania jej znaczenia emocjonalnego oraz interpersonalnego. Prelegentka zwróciła również uwagę na konsekwencje postrzegania własnego ciała jako nieatrakcyjnego przez osoby w różnym wieku, a także na rolę mediów w kreowaniu wzorów piękna i jej znaczenie dla postrzegania własnej atrakcyjności.

Drugi wykład został przygotowany przez laureatkę Nagrody im. Stefana Szumana, dr Małgorzatę Stępień-Nycz z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 2004 roku Zarząd Sekcji Psychologii Rozwojowej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego ustanowił tę nagrodę w celu promowania polskich prac naukowych poświęconych rozwojowi psychicznemu człowieka w ciągu życia. Nagroda przyznawana jest w dwóch kategoriach: za najlepszą pracę doktorską oraz za najlepszą publikację w dziedzinie psychologii rozwojowej. W tym roku przyznano nagrodę za najlepszą pracę doktorską. Praca dr M. Stępień-Nycz nosi tytuł *Rzecz o reprezentacji emocji w okresie dzieciństwa* i została przygotowana pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Kielar-Turskiej. W swoim wykładzie laureatka Nagrody im. Stefana

Szumana zaprezentowała wyniki badań, których celem było przyjrzenie się koncepcji reprezentacji emocji autorstwa Tomasza Maruszewskiego i Elżbiety Ścigały z perspektywy rozwojowej. Prelegentka przedstawiła etapy rozwoju reprezentacji emocji u dzieci w średnim dzieciństwie oraz wskazała ich korelaty. Zwróciła uwagę nie tylko na średnie wyniki uzyskiwane w badanych grupach, ale poruszyła także ważną kwestię relacji pomiędzy średnimi a indywidualnymi wynikami poszczególnych dzieci.

W tym dniu odbyła się również sesja plakatowa, w czasie której zaprezentowano 43 postery. Ich tematyka była bardzo różnorodna. Przedstawiono nowe narzędzia, rezultaty przeglądów badań oraz wyniki prac empirycznych.

Trzeci dzień obrad rozpoczęły dwa wykłady poświęcone problematyce rodzicielstwa w dwóch specyficznych kontekstach: okresu rozwojowego oraz zaburzeń psychicznych. Prof. Eleonora Bielawska-Batorowicz z Uniwersytetu Łódzkiego, w wykładzie *Zaburzenia psychiczne u kobiet w okresie ciąży i po porodzie a rozwój dziecka*, skoncentrowała się na omówieniu różnych zaburzeń psychicznych spotykanych u kobiet w tych okresach. Omówiła zarówno zaburzenia specyficznie związane z macierzyństwem, takie jak na przykład depresja poporodowa, jak i inne rodzaje zaburzeń, które mogły występować już przed okresem ciąży. Ważnym zagadnieniem poruszonym w trakcie wykładu był wpływ doświadczanych trudności psychicznych matki na przebieg ciąży i porodu, jak również na prenatalny rozwój dziecka. Ponadto – zgodnie z tematem konferencji – uwzględniono w rozważaniach także wpływ zaburzeń psychicznych na kształtowanie się relacji z dzieckiem po porodzie; niewątpliwie zaburzenia psychiczne doświadczane przez matkę w specyficzny sposób kształtują wczesne społeczne środowisko, w którym rozwija się dziecko.

Wykład prof. Marioli Bidzan z Uniwersytetu Gdańskiego nosił tytuł *Nastoletnie rodzicielstwo*. Autorka starała się przedstawić problematykę nastoletniego rodzicielstwa nie tylko z perspektywy społecznej i medycznej,

ale przede wszystkim z perspektywy rozwojowej, ujmując ją na tle charakterystyki okresu dojrzewania. Szczególne trudności psychologiczne związane z nastoletnim rodzicielstwem mogą być wynikiem nakładania się dwóch kryzysów – kryzysu okresu dorastania oraz kryzysu wynikającego z przedwczesnego rodzicielstwa. Autorka przedstawiła również wyniki własnych badań dotyczących między innymi potrzeb młodych rodziców, jak również kształtowania się ich więzi z jeszcze nie-narodzonym dzieckiem. W zakończeniu wykładu autorka przedstawiła możliwe sposoby działań ukierunkowanych z jednej strony na zapobieganie przedwczesnemu rodzicielstwu, z drugiej natomiast strony na pomoc i wsparcie nastoletnim rodzicom w ich radzeniu sobie z nową rolą.

Ważnym wydarzeniem konferencji było również sympozjum *Specyfika badań nad rozwojem – metodologiczne problemy gromadzenia i analizy danych* prowadzone przez prof. Marię Kielar-Turską z Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz prof. Romana Konarskiego z Uniwersytetu Gdańskiego, a dyskutowane przez prof. Janusza Trempałę z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Celem sympozjum było ukazanie istoty i specyfiki badań nad rozwojem przebiegającym zarówno w sposób typowy, jak i nietypowy oraz zaprezentowanie różnych sposobów analizy danych pochodzących z badań nad rozwojem. Prezentowane w trakcie sympozjum referaty ukazywały różne podejścia do prowadzenia badań (np. badania z wykorzystaniem metody mikrogenetycznej – mgr M. Kosno), różne specyficzne metody badawcze (np. nowe narzędzie diagnostyczne do badania zdolności intelektualnych osób z autyzmem – prof. M. Kielar-Turska, mgr A. Rybka), jak również nowe, obiecujące metody analizy zebranych danych. Prezentowane metody analizy odnosiły się zarówno do danych dotyczących całych grup (mgr K. Byczewska-Konieczny, mgr M. Szpak), jak i do analizy indywidualnych trajektorii rozwoju (prof. R. Konarski, dr M. Stępień-Nycz, dr J. Ciecuch, E. Davidov). Szczególnie postulat „wyjścia poza średnie” w analizie danych i skupienia się na

indywidualnych ścieżkach rozwoju, prezentowany w aż trzech referatach, spotkał się z żywym odzewem audytorium. Dyskutant symposium prof. J. Trempała podjął ten temat w dyskusji, zwracając uwagę na fakt, że „średnie dziecko”, którego wyniki możemy opisać za pomocą wyniku średniego dla grupy, tak naprawdę nie istnieje, a nabywanie różnych umiejętności, jak teorie umysłu czy rozumienie emocji, u każdego dziecka może być wyznaczane przez unikatową trajektorię rozwoju. Podobnie żywy odzew wzbudziła w uczestnikach sama idea symposium – namysł nad stosowanymi metodami zbierania i analizy danych, które powinny być specyficzne dla podejmowanych w psychologii rozwojowej problemów badawczych. Jak w podsumowaniu symposium zauważył prof. J. Trempała, warto ten namysł kontynuować i wpisać zagadnienia metodologii badań nad rozwojem w stały program kolejnych konferencji.

W podsumowaniu wygłoszonym na zakończenie konferencji Przewodnicząca Sekcji Psychologii Rozwojowej prof. Maria Kielar-Turska zwróciła uwagę na różnorodność wydarzeń konferencyjnych, a także wielość podejmowanych tematów związanych ze społecznym kontekstem rozwoju człowieka we wszystkich okresach rozwoju. Duża liczba uczestników ilustruje żywe zainteresowanie problematyką rozwojową. Podczas zakończenia konferencji ogłoszono wyniki konkursu na najlepszy plakat. Zwycięzcą został plakat pt. *Funkcjonowanie seksualne kobiet w czasie ciąży a ocena jakości związku małżeńskiego* autorstwa mgr Karoliny Lutkiewicz i prof. Marioli Bidzan (Uniwersytet Gdański). Prof. M. Kielar-Turska zaprosiła wszystkich obecnych na kolejną, już XXIII, konferencję, której gospodarzem w 2014 roku będzie Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Wskazówki dla autorów

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

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

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

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

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

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

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

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

Spis literatury wykorzystanej sporządzamy w porządku alfabetycznym według poniższych wzorów:

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

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

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

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

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

W czasopiśmie publikujemy recenzje oraz sprawozdania z konferencji naukowych.

Adres Redakcji:

al. Mickiewicza 3

31-120 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl