

# **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

Stefan Frydrychowicz

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

## **Rada redakcyjna**

### **Editorial advisory board**

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (Uniwersytet Humanistycznospołeczny SWPS, Sopot)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UKSW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (NWSP Białystok)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UKW Bydgoszcz)

Georg Lind (University of Konstanz, Niemcy)

Milon Potmesil (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szczerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (WSEI Lublin)

Magdalena Wojcieszak (ASCoR, University of Amsterdam, Holandia)

## **Redaktor statystyczny**

### **Statistical reviewer**

Jerzy Marzec (UE Kraków)

## **Redaktor zeszytu**

### **Editor of the issue**

Stefan Frydrychowicz

## **Adres redakcji**

### **Editorial office**

30-060 Kraków, ul. Ingardena 6

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

# **Psychologia Rozwojowa**

**tom 22 nr 1 rok 2017**



© Copyright by Uniwersytet Jagielloński  
Wydanie I, Kraków 2017  
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: 150 egz.

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



[www.wuj.pl](http://www.wuj.pl)

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-663-23-80, 12-663-23-82, tel./fax 12-663-23-83  
Dystrybucja: tel. 12-631-01-97, tel./fax 12-631-01-98  
tel. kom. 506-006-674, e-mail: [sprzedaz@wuj.pl](mailto:sprzedaz@wuj.pl)  
Konto: PEKAO SA, nr 80 1240 4722 1111 0000 4856 3325

# Spis treści

## I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Nauczyciela akademickiego spojrzenie na rozwój w dobie przemian ogólnoswiatowych Maria LEDZIŃSKA	9
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	---

## II. RAPORTY Z BADAŃ

Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne Katarzyna TOMASZEK	29
Styl wychowania a informacje zwrotne w komunikacji rodziców z adolescentami Olga BAŃK	47
Związek między obrazem ciała u kobiet w pierwszej ciąży a reprezentacją relacji z rodzicem, partnerem i dzieckiem Monika TOPÓR-PAMUŁA, Katarzyna SCHIER	59
Depresja a integracja osobowa. Ujęcie poeriksonowskie Michał BEBRYSZ, Wanda ZAGÓRSKA	77
Skala Poczucia Samotności (SBS-C) do badania dzieci – doniesienia wstępne Zofia DOŁĘGA	93

## III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE

Recenzja monografii: Marzanna Farnicka, Hanna Liberska, Dorota Niewiedział (2016), <i>Psychologia agresji. Wybrane problemy</i> . Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN Joanna JANKOWIAK	115
Sprawozdanie z Regionalnej Konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Poznawczej Edukacji i Psychologii (International Association for Cognitive Education and Psychology, IACEP) <i>Wyzwania w ocenie i edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami</i> , Kraków, 15–16 września 2016 r. Magdalena KOSNO	117



I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE  
I PRZEGLĄDOWE





MARIA LEDZIŃSKA

Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski  
Faculty of Psychology, University of Warsaw  
e-mail: marial@psych.uw.edu.pl

## Nauczyciela akademickiego spojrzenie na rozwój w dobie przemian ogólnoswiatowych<sup>1</sup>

### How an Academic Teacher Sees Personal Growth in the Age of Global Changes

**Abstract.** The author presents her reflection on the issue of personal growth in times of globalization from the perspective of her own research results. An overview of the contemporary dynamics of globalization is given, with a particular focus on its driving mechanism and two most prominent aspects – the informational and the cultural ones. The effects of technological development are discussed from the standpoint offered by Herbert Marshall McLuhan’s taxonomy, particularly the effects of elimination and obsolescence.

The framework for the description is taken from the concept of information metabolism and its disorders leading to difficulties in the development of personal knowledge – resulting from both teaching and learning – conceptualized as one of the elements of personality responsible for the dynamics of development. Those disorders are viewed in the author’s own theoretical term of information stress and are linked – empirically as well – to individual correlates such as dysfunctional control.

While the author recognizes the threats to development and growth stemming from globalization, she vehemently opposes technological determinism as contradictory to the subjectivity of human being characteristic to psychological approaches. The efforts to harmonize the technological and cultural avenues of development are therefore seen as an opportunity for a new quality of personal growth, especially when attached to self-reflection.

**Keywords:** globalization, paradoxes of globalization, growth, information, knowledge.

**Słowa kluczowe:** globalizacja, paradoksy globalizacji, rozwój, informacja, wiedza.

*Pamięci Pana Profesora Ziemowita Włodarskiego*

#### ZAKOTWICZENIE ANALIZ

Przemiany ogólnoswiatowe stały się przedmiotem odrębnych studiów psychologicznych w ostatnich dekadach. W nauce to niezbyt długi okres, krótki zwłaszcza w specjalnościach empirycznych, w których planowanie oraz realizacja badań wymaga nakładów energii i nierządko działań rozłożonych w czasie. Dodatkowa

trudność ma charakter konceptualny i wynika z braku teorii, zamiast której przyjmowany jest tzw. paradygmat zmian cywilizacyjnych. Problemów o podstawowym znaczeniu pojawia się znacznie więcej i należy do nich również rozumienie tytułowej globalizacji. Bez kontrowersji pozostaje natomiast przekonanie, że zachodzące przemiany stwarzają liczne problemy, także te natury psychologicznej (zob. m.in.: Arnett,

2004; Arnett, Tanner, 2005; Wosińska, 2008; Oleszkowicz, Senekko, 2013). Dotykają one wielu, a szczególnie mocno – ze względu na specyfikę rozwojową – reprezentantów wczesnej dorosłości (Gurba, 2011). Twierdząc, że współczesność ujmowana w kategoriach globalizacji stwarza zarówno szanse, jak i zagrożenia dla rozwoju, a jednym z czynników różnicujących rodzaj wpływów pozostaje rozumienie specyfiki przemian, tj. głównych tendencji oraz ich napędowych mechanizmów. W niniejszym tekście koncentruję się jedynie na wybranych zagrożeniach, powszechnie dostrzeganych i możliwych do ujęcia w ramach istniejących koncepcji teoretycznych oraz rozwiązań empirycznych. Nie wyołbrzymiam ich ani nie mitologizuję, przeciwnie, wskazuję na tkwiący w nich potencjał rozwojowy i określam mianem paradoksu globalizacji. Mam świadomość złożoności opisywanych zagadnień, konieczności podjęcia systematycznych studiów oraz ograniczonej refleksji, którą dzielę się z czytelnikiem. Patrzę na tytułowy problem jako badacz skoncentrowany na: (a) problemach edukacyjnych oraz (b) zagadnieniach różnic indywidualnych w funkcjonowaniu poznawczym – stąd proporcja poruszanych wątków i rozkład akcentów.

Zainteresowanie poruszaną problematyką stanowi w moim wypadku naturalną kontynuację studiów podjętych przed wieloma laty, u progu pracy naukowej, dotyczących podmiotowych wyznaczników przebiegu oraz efektów uczenia się, a zogniskowanych na znaczeniu organizacji treści (Ledzińska, 1981). Podstawowy – w perspektywie ówczesnych analiz – efekt struktury traktowałam, i czynię tak nadal, jako jeden z mechanizmów ułatwiających budowanie wiedzy osobistej, fundamentalnej dla jednostkowego rozwoju. Ma on – przez wybór treści, ich integrację i hierarchizowanie – charakter uniwersalny. W dobie przemian ogólnoswiatowych zaktualizował go oraz uwydatnił jego funkcjonalne znaczenie lawinowy przyrost informacji i wiedzy, przyczyna przeciążenia umysłu.

Zjawiskiem przeciążenia informacyjnego zajmuję się od blisko dwóch dekad, jeśli przyjąć jako początek datę opublikowania pierwszego tekstu (Ledzińska, 2001). Są to zarówno studia teoretyczne, jak i badania empiryczne

oraz przedsięwzięcia aplikacyjne. Uwzględniam w nich element pomijany we wcześniejszych studiach, tj. kontekst funkcjonowania (przede wszystkim uczenia się), jaki stanowi globalne środowisko życia, nauki, pracy, odpoczynku. W rezultacie podjętych prac powstały monografie, artykuły, narzędzia diagnozy oraz programy zajęć dydaktycznych dla studentów i uzupełniających dla nauczycieli. W niniejszym opracowaniu nawiązuję zatem do idei formułowanych w trakcie wieloletniej pracy zawodowej, stopniowo rozwijanych, uszczegóławianych i – co wyjątkowo istotne – modyfikowanych (Ledzińska, 2001, 2002, 2004a, 2004b, 2006, 2009, 2012, 2014, 2015, 2016).

## **GLOBALIZACJA – JEDEN TERMIN, WIELE ZJAWISK**

„Żyjemy w całkiem innym świecie” (w domyśle – niż nasi poprzednicy) – napisał przed laty Joseph Stiglitz (2007). Stwierdzenie to jakże celnie ujmuje specyfikę dokonujących się zmian, czyli odmienność psychospołeczną. Słowo „globalizacja” okazuje się dziś niezwykle popularne. Zygmunt Bauman napisał przed laty, że „los modnych słów jest bardzo zbliżony: im więcej doświadczeń zyskuje dzięki nim przejrzyste wyjaśnienie, tym bardziej one same stają się mętne i niejasne” (2000, s. 5). Termin ten pojawił się w leksykonach stosunkowo niedawno – w słowniku Webstera mniej więcej pół wieku temu i, co ciekawe i niepokojące zarazem, nie ma wśród autorów zgody definicyjnej. Niektórzy przestają jedynie na opisach pewnych zjawisk, stanowiących ich zdaniem przejawy lub skutki zachodzących zmian (Krzysztofek, 2002). Podkreślają przy tym, iż mają one charakter dynamiczny, dokonują się w czasie i przestrzeni, a procesualny charakter globalizacji dostarcza argumentu wzmacniającego tezę, że jej istoty nie sposób poznawać wprost. Można to czynić tylko pośrednio, a więc przez studiowanie wybranych następstw (Friedman, 2001).

Mimo różnorodności sposobów rozumienia daje się wyróżnić dwie grupy definicji i będące ich następstwem odmienne metodologie badań. Pierwszy sposób postępowania ma charakter

wieloletowy, z przyjęciem w punkcie wyjścia ogólnego sposobu rozumienia globalizacji. Kolejny to sporządzanie rejestru licznych jej przejawów, końcowe ogniwo stanowią zaś systematycznie prowadzone, pogłębione studia. Tak postępuje m.in. Thomas Friedman, który dostrzega przejawy globalizacji w każdym aspekcie życia i pojmuje ją jako „dominujący system, regulujący stosunki międzynarodowe – system, który po upadku muru berlińskiego zastąpił system zimnej wojny” (2001, s. 25).

Według autorów drugiego typu definicji sednem globalizacji jest jedno zjawisko, jedno przykuwające uwagę i zapoczątkowujące studia teoretyczne oraz poczynania empiryczne. W tej grupie badaczy znajdujemy zwolenników nadrzędnej kategorii, jaką stanowi wymiana, przekraczająca granice fizyczne państw i bariery mentalne zamieszkujących je ludzi. Głównym jej następstwem pozostaje nowy sposób funkcjonowania – silna współzależność. Mianowicie według Anthony Giddensa: „globalizacja jest, pod pewnymi względami, procesem rozwoju więzi o autentycznie światowym zasięgu, takich jak globalny system państw albo międzynarodowy podział pracy” (2001, s. 30–31). Z kolei dla Anthony McGrewa (2007) globalizacja oznacza mnogość powiązań i współoddziaływań na poziomie państwowym i społecznym, przez co wytworzony zostaje jeden system światowy. Co zatem łączy zainteresowanych zmianami dokonującymi się w skali globu? Wspólnym ogniwem pozostaje przekonanie, że jesteśmy świadkami diametralnych przemian w środowisku życia, które oddziałują na człowieka w zmasowany sposób (Stiglitz, 2004; Wosińska, 2008). Do najistotniejszych spraw należą ich identyfikacja oraz poznanie mechanizmów sprawczych.

Przedmiotem podjętych analiz czynię globalizację z przełomu XX i XXI wieku. Wielu traktuje ją jako zjawisko nowe, swoisty znak naszych czasów. Tymczasem początki procesów globalnych, a więc przemian obejmujących wielkie obszary, sięgają już czasów starożytnych. Niektórzy wskazują na ideę imperium jako mechanizm minionej globalizacji (Golka, 1999). Sposobem podporządkowania sobie ziem i zamieszkujących je ludzi stawały się wówczas

podboje militarne. Wyróżnikiem globalizacji przełomu drugiego i trzeciego milenium, pozostaje jej specyficzny mechanizm sprawczy. Jest nim, nie – jak w przeszłości – siła fizyczna, lecz rozwój technologii informacyjnej (TI). To interdyscyplinarna nauka powstała w wyniku połączenia informatyki i telekomunikacji, zajmująca się zjawiskiem racjonalnego pozyskiwania, selekcjonowania, gromadzenia, przetwarzania, wreszcie przesyłania na odległość oraz wykorzystywania informacji pochodzącej z różnych źródeł. Następuje to dzięki użyciu sieci komputerowych i wyposażonych w odpowiednie oprogramowanie komputerów lub innych narzędzi (Morbitzer, 2007). Przetwarzane dane są wykorzystywane w różnych obszarach nauki oraz życia codziennego. Dostrzegalne nierówności w dostępie do technologii informacyjno-komunikacyjnych nazywa się cyfrowym podziałem (*digital divide*) (Rifkin, 2003). Poziom rozwoju infrastruktury informacyjnej ma bowiem związek z kondycją gospodarki – kraje bogatsze prezentują wyższy jej poziom. Wyznacznikami głównych zmian prowadzących do cyfrowego podziału są oprócz zamożności także wykształcenie czy wiek – o czym piszę w dalszej części tekstu (Castells, 2003). Należy pamiętać, że brak dostępu do nowoczesnej techniki nakłada się na już istniejące podziały, nasilając je. Przemiany ogólnoswiatowe nie obejmują zatem w równym stopniu całego świata, urzeczywistniając się przede wszystkim w miejscach, w których najłatwiej o kontakt z innymi, zarówno ten bezpośredni, jak i pośredniczony przez technikę.

## GLÓWNE NURTY GLOBALIZACJI

Przemiany globalne dokonują się w każdej dziedzinie życia i z tego powodu nie mogą być poznawane jednocześnie. Następuje zatem zawężenie pola analiz, co w procesie badawczym oznacza wyodrębnienie obszarów przemian ogólnoswiatowych i studiowanie zjawisk w ramach tzw. strumieni (nurtów, ścieżek) globalizacji. Do najczęściej wymienianych nurtów zalicza się: gospodarczy, polityczny, ekologiczny, bezpieczeństwa światowego, demograficzny,

antropologiczny, informacyjny oraz kulturowy (Golka, 1999; Pietraś, 2002). Oczywiście wydają się umowność tych podziałów, powiązanie i zazębianie się lokalizowanych w nich zjawisk. Poprzestaję na skrótowym zasygnalizowaniu dominujących tendencji, uwypuklając w kolejnej części tekstu specyfikę nurtu informacyjnego. Przywołując charakterystyczne dlań zjawiska, wskazuję na ich potencjalne znaczenie dla rozwoju.

Globalizacja w gospodarce przejawia się coraz większą współzależnością produkcji i rynków w poszczególnych krajach. Rozszerzają się i intensyfikują wzajemne powiązania inwestycyjne, produkcyjne, handlowe, kooperacyjne (Bąkiewicz, Żuławska, 2009). Nasila się międzynarodowa przedsiębiorczość, dokonuje się przepływ kapitału, technologii i pracowników, następują fuzje zakładów produkcyjnych czy banków. Powiązania ekonomiczne szczególnie dobrze unocznia kryzys odnotowywany w niektórych krajach Unii Europejskiej; informacje o stanie gospodarki Grecji zachwiały w ostatnim roku kursami walut i doprowadziły do zmian w porozumieniach między członkami Wspólnoty. Zmienia się też charakter samej pracy, która coraz częściej jest wykonywana systemem „na odległość”. Z tego powodu podnoszenie kwalifikacji, gotowość do przekwalifikowania się stają się przedmiotem codziennej troski wielu zatrudnionych w różnych sektorach gospodarki. W wyniku zasygnalizowanych procesów następuje stopniowa makrozmiana, a jest nią ekonomiczna polaryzacja świata: jedne kraje bogacą się, inne natomiast biednieją.

Globalizacja w polityce to kształtowanie struktur i mechanizmów sterowania życiem społecznym w skali całego, coraz bardziej współzależnego globu (Pietraś, 2002; Hardt, Negri, 2005). Jak zauważa Jadwiga Staniszkis (2003), współcześnie realną władzę ma nie nominalne centrum zarządzania, lecz tzw. logika globalna. Oznacza to, że celem globalnego zarządzania pozostaje spójne sterowanie środowiskiem międzynarodowym przy jednoczesnym zachowaniu państw narodowych. Niektórzy badacze podkreślają, że cel ten trudno zrealizować, gdyż na skutek zmian ogólnoswiatowych słabnie znaczenie instytucji państwa narodowego (Majcherek, 2001).

Psychologa interesują w sposób szczególny zjawiska mieszczące się w informacyjnym oraz kulturowym nurcie globalnych przemian. Związane są one z przenikaniem – przez granice geograficzne i mentalne – oraz wymianą informacji, idei, wiedzy, sposobów myślenia, przekonań, wartości, czyli dóbr o pierwszorzędym znaczeniu dla kształtowania i rozwoju osobowości (Jarymowicz, 2008; Oleś, 2003). Globalizacja w obszarze kultury obejmuje wiele zjawisk, w tym relacje między kulturą globalną i lokalną. Zanikają granice (por. m.in. specyfikę poruszania się obywateli państw-członków UE), obserwuje się zjawisko homogenizacji kultur, zwiększenie znaczenia kultury masowej (Ritzer, 1999). W opozycji do globalizacji dochodzą do głosu kultury narodowe, pozwalające na identyfikację ze społecznością lokalną. Kulturowa ścieżka globalizacji ma – najogólniej rzecz ujmując – dwa oblicza: powstawanie „globalnej wioski” i jednocześnie „wiosek na globie” (Krzysztofek, 2002). Nie mniej skomplikowana jest globalizacja w sferze informacji, a głównymi jej wyróżnikami pozostają wspomniana już łatwość wytwarzania, magazynowania, przetwarzania i transmitowania informacji oraz dostęp do bardzo wielu różnorodnych danych. Nurt ten – ze względu na znaczenie przynależnych doń zjawisk, ważnych dla zrozumienia toku wywoodu – przedstawiam oddzielnie. Odnośne treści poprzedzam syntetyczną prezentacją głównych stanowisk w zakresie oceny następstw przemian ogólnoswiatowych.

## **OCENA SKUTKÓW GLOBALIZACJI – GŁÓWNE STANOWISKA**

Choć opinie na ten temat są znacznie zróżnicowane, to dominują trzy rodzaje odniesień: akceptacja obserwowanych zjawisk, ich krytyka oraz ocena ambiwalentna (Zacher, 2003).

### **Aprobata tendencji globalnych**

Do grona entuzjastów należy m.in. Francis Fukuyama, zwolennik procesów globalnych, podkreślający nieunikniony oraz nieodwracalny ich charakter. Badacz spostrzega globalizację jako

jedną z najbardziej postępowych sił w świecie i – jak podkreśla – jest spokojny o przyszłość społeczeństw, które będą egzystować w świecie cywilizacyjnie ujednoliconym. Świat zmierza bowiem do triumfu amerykańskiej cywilizacji i kultury, a globalizacja okazuje się końcowym produktem modernizacji świata (Fukuyama, 2000). To jej zawdzięczamy rozwój gospodarczy wraz z jego podstawowym skutkiem, a mianowicie podniesieniem się poziomu życia. Próby sprzeciwu wobec zjawisk rozgrywających się na planecie badacz uznaje za niemożliwe i nieracjonalne ze względu na zachodzący postęp technologiczny. Oponenti globalizacji próbują zapobiec temu, co i tak się zdarzy (Fukuyama, 2000).

### **Krytyka następstw globalnych zmian**

W gronie krytyków przemian ogólnościowych znajduje się m.in. Neil Postman (1995), akcentujący przede wszystkim negatywne skutki wkraczania nowoczesnej techniki w codzienne życie. Ujął je co prawda w kategoriach „ciężarów oraz błogosławieństw”, ale eksponował przede wszystkim wątek istniejących zagrożeń i możliwych niebezpieczeństw. Określił je, posługując się neologizmami: technopol i technopolizacja życia. Technopol to – zdaniem badacza – trzeci typ kultury, który zaistniał po dwóch wcześniejszych, tj. epoce narzędzi i technokracji. Kryterium wyodrębnienia przedłożonej klasyfikacji kultur stanowi relacja między narzędziami a systemem społecznych przekonań. Technopol, zwany także totalitarną technokracją, oznacza podporządkowanie wszelkich form życia kulturowego panowaniu techniki i technologii. Interpretuje się go też jako charakterystyczną postawę człowieka wobec technologii. Jej wskaźnikiem pozostaje nie tyle troska o wprowadzanie techniki, ile nadawanie jej priorytetowego znaczenia. Wskazują na to mocne stwierdzenia Postmana, iż technopol to pewien stan umysłu; wielu technikę niemal „ubóstwia”, twierdząc, że jej rozwój to najwyższe osiągnięcie ludzkości. Syndrom nazwany technopolizacją życia oznacza zatem z jednej strony szybki postęp technologiczny,

niosący liczne ułatwienia i udogodnienia (jak choćby w obszarze wytwarzania informacji, uzyskiwania do niej dostępu, magazynowania oraz przesyłania). Zagrożenia wynikające z niewłaściwego wykorzystywania nowoczesnej technologii składają się natomiast na tę drugą, ciemniejszą stronę zjawiska.

### **Ambiwalentna ocena skutków przemian ogólnościowych**

Skrajna ocena zmian obca jest jednemu z najznakomitszych badaczy współczesności, Samuelowi Huntingtonowi. Według tego autora nie istnieje globalna cywilizacja, występują raczej wielkie wioski na ziemskim globie (Huntington, 1997). Globalne środowisko jest i pozostanie wielobiegunowe, a jego porządek będzie nadal kształtowany przez kilka mocarstw reprezentujących główne cywilizacyjne kręgi świata. Globalizacja prowadzi do różnicowania, a dyferencjacja ta obejmuje wszystkie dziedziny życia. Jesteśmy zatem świadkami odradzania się identyfikacji religijnych, etnicznych, kulturowych itp. Państwa narodowe stają się coraz nowocześniejsze, ale modernizacja nie oznacza westernizacji – wprost przeciwnie, obserwuje się coraz mocniejszy opór wobec prób zaszczepiania zachodnich wzorców i idei. Według badacza chętnie przejmowane są jedynie zewnętrzne formy globalizacji, np. moda czy rozrywka. Wpływ trendów ogólnościowych na życie współczesnych ma więc jedynie charakter modyfikacyjny i nie prowadzi do głębokich przeobrażeń na poziomie jednostek oraz społeczeństw.

Ambiwalentną ocenę przemian odnajdujemy także w pracach Marshalla McLuhana i Erica McLuhana. Ujmowana głównie w aspekcie skutków obecności techniki znalazła najpełniejszy wyraz w słynnych „prawach mediów” (McLuhan, McLuhan, 1992). Ich autorzy zmierzali do uporządkowania problemów wywołanych obecnością nowoczesnej techniki w codziennym życiu. W ten sposób powstało zestawienie złożone z czterech elementów – dwa pierwsze ogniwa (prawa) uwypuklają zjawiska pozytywne, a dwa następne negatywne.

Korzystne dla człowieka następstwa rozwoju technologicznego uwydatnia prawo wzmocnienia oraz odzyskania:

- każdy wytwór człowieka wzmacnia jego zdolności bądź przyspiesza pewne procesy (*enhancement*);
- dzięki nowym wytworom zjawisko uchodzące za przestarzałe ponownie zyskuje na znaczeniu (*retrieval*).

Z kolei skutki negatywne ujmuje prawo osłabienia oraz odwrócenia:

- rozwój techniki sprawia, że pewne rozwiązania są uznawane za przestarzałe, a nawet eliminowane (*obsolescence*);
- w szczytowym momencie rozwoju techniki rozpoczyna się specyficzny proces polegający na tym, że wraz z osiągnięciem granic rozwoju każde zjawisko przekształca się w swe przeciwieństwo, zapoczątkowując procesy degradacji (*reversal*).

Zaliczam się do grona osób zajmujących wobec globalizacji postawę ambiwalentną. Dostrzegam zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki zachodzących zmian, skupiając uwagę na tych ostatnich. Umiejscawiam je – odwołując się do taksonomii McLuhana – jako przejawy efektu odwrócenia oraz zanikania. Wykładnię interpretacyjną przedstawiam w kolejnym fragmencie tekstu.

## INFORMACYJNA ŚCIEŻKA GLOBALIZACJI

Charakterystykę tego obszaru przemian ogólnosiątkowych wypada zacząć od definicji informacji. Jak pisze Charles Jonscher:

Tego terminu używamy bardzo swobodnie i w niezliczonych kontekstach (...). Jak na ironię, choć znajdujemy się u progu XXI wieku, dwieście lat po tym, jak era rolnicza zaczęła ustępować przemysłowej, wciąż jeszcze czujemy się bezpieczniej w kategoriach rolniczych niż informacyjnych (1999, s. 57).

Oto propozycja Norberta Wienera: „informacja to treść zaczerpnięta ze świata zewnętrznego w procesie naszego dostosowywania się do

niego i przystosowywania się do niego naszych zmysłów” (1971, s. 18). Tę szeroką definicję przyjęli psychologowie, zwłaszcza reprezentanci stanowisk poznawczych, według których zachowanie organizmów żywych wyznaczone jest przez informacje. Myśl tę precyzują oni, odwołując się m.in. do teorii systemów (Miller, 1969). Systemy żywe, do których należy człowiek, są utworzone z materii i energii, zorganizowanych przez informacje. Wymiana energii i materii stanowi podstawowe zjawisko życia, a system podtrzymywany jest dzięki nieustannemu przepływowi informacji między jednostką a jej otoczeniem. Ów przepływ, czyli wymianę niektórzy badacze nazywają metabolizmem informacyjnym (Kępiński, 2003).

Metabolizm informacyjny odnosi się do środowiska zewnętrznego oraz wewnętrznego. W relacji ze światem zewnętrznym organizm dąży do nowości, poszukuje jej, jest czujny i nastawiony na nieustanną zmienność. Te potrzeby poznawcze stanowią centrum struktur psychicznych, a ich zaspokajanie jest warunkiem rozwoju podmiotu (zob. m.in. Cacioppo, Petty, 1982; Petty, See, 2007; Oleś, 2003). Podstawowy wymiar wymiany informacyjnej stanowi przetwarzanie danych. Terminem tym określa się serię operacji, czyli działań przekształcających informację wejściową w wyjściową. Jednym z zasadniczych ogniw świadomego przetwarzania pozostaje selekcja sygnałów, sterowana przez mechanizmy znajdujące się na wyższych piętrach układu nerwowego.

Metabolizm informacyjny jest bardzo złożony. W następujący sposób ujął to Antoni Kępiński:

U człowieka uchwycenie prawidłowości metabolizmu informacyjnego jest niesłychanie trudne, gdyż po pierwsze, jego układ sygnalizacyjny, a w szczególności kora mózgowa, są tak silnie rozwinięte, iż liczba możliwych sposobów zachowania się (struktur czynnościowych) jest praktycznie rzecz biorąc nieograniczona; po drugie, całą sprawę komplikuje dziedziczenie społeczne, dzięki któremu człowiek wchodzi w posiadanie gotowych wzorców zachowania się, a inne, nieprzyjęte w danej kulturze, musi odrzucać, nie pozwalając im się rozwinąć (2003, s. 16–17).

Podkreślam to, że u wielu współczesnych wymiana informacyjna ulega poważnemu zakłóceniu, co nie jest bez znaczenia dla procesu budowania wiedzy. Powodów jest wiele, ale dwa z nich wydają się szczególnie ważne: psychologiczna atrakcyjność mediów elektronicznych (łatwość zaspokajania potrzeby poznawczej i afiliacji) oraz nieracjonalny sposób korzystania z nich. Przed omówieniem innych przyczyn zakłócania metabolizmu informacyjnego przywołuję dane dotyczące użytkowników nowoczesnej technologii. Zróżnicowanie dostępu do TI ma – jak się okazuje – wyraźny rys generacyjny. Jej entuzjastami pozostają głównie ludzie młodzi. Technika odgrywa w ich życiu niezastąpioną rolę, jest obecna w nauce, rozrywce, pracy. Nową generację młodych dorosłych Jeremy Rifkin (2003) nazywa „prometeuszami”, jako że wśród wartości materialnych cenią wysoko dostęp do sieci, gwarant – ich zdaniem – efektywnego sposobu życia. Badacz twierdzi, podobnie jak cytowany wcześniej N. Postman, że tak jak kiedyś maszyny drukarskie zmieniały przez lata świadomość człowieka, tak współcześnie komputer kształtuje ludzką mentalność.

W celu lepszego zobrazowania zjawiska, przytaczam dane liczbowe dotyczące struktury demograficznej oraz liczby użytkowników internetu w Polsce. W roku 2012 ogólna liczba ludności Polski wynosiła 38,5 mln osób. Dzieci do 14. r.ż. stanowiły około 15%, młodzież między 15. a 19. r.ż. około 3,5%, młodzi dorośli między 20. a 29. r.ż. około 16%, dorośli między 30. a 60. r.ż. około 43% oraz emeryci powyżej 60. r.ż. około 21% ludności polskiej (Batorski, 2013). W pierwszej dekadzie XXI wieku (Morbitzer, 2007, s. 131) 30% społeczeństwa polskiego miało dostęp do internetu. Pod koniec 2009 roku dostępem do sieci dysponowało już 26% obywateli globu (więcej niż jedna osoba na cztery). Z sieci korzystało więcej niż 50% populacji Europy, w tym ponad 50% Polaków. W drugiej dekadzie XXI wieku wartość ta wzrosła do 60% (Batorski, 2013).

Najwięcej użytkowników sieci jest wśród osób młodych: w grupie 16.–24. r.ż. jest ich 59%, w tym wśród uczniów i studentów aż 74%; w przedziale 25.–34. r.ż. – 25,5%; na poziomie 45.–59. r.ż. – 12,5%; powyżej 60. r.ż. – 1,5%.

Autorzy pomiarów podkreślają, iż różnice związane z wiekiem wyjaśniają ponad 20% wariacji korzystania z internetu i że jest to tendencja ogólnoswiatowa, a im starsi badani, tym rzadsze deklaracje użytkowania tych narzędzi. Osoby w wieku między 21 a 25 lat stanowią w Europie 47,5% populacji użytkowników technik informacyjnych. Wiek około 25 lat stanowi granicę, od której liczba użytkowników narzędzi informacyjne zmniejsza się wraz ze wzrostem wieku badanych.

Zestawienie powodów zakłócenia metabolizmu informacyjnego u wielu współczesnych jest zadaniem przyszłości, wykracza bowiem poza wskazaną wcześniej atrakcyjność narzędzi i sposób posługiwania się nimi. Istotne przyczyny tkwią także w nasyconym techniką środowisku życia oraz zmianach mentalnych (Postek, Ledzińska, 2015).

Pierwszą przyczynę stanowi wzrost liczby sygnałów – odbieranych przez człowieka – w porównaniu z szybkością pracy jego mózgu. Zanim ludzkość opanowała język, zasób informacji dostępny każdemu z naszych przodków ograniczony był pojemnością pamięciową. Jest to wielkość trudna do sprecyzowania, ale szacuje się ją na około dziesięć milionów bitów (Robertson, 1998). W czasie gdy sprawność przekazywania informacji – z racji rozwoju techniki – wzrosła o kilkanaście rzędów wielkości, mózg ludzki nie uległ zmianie i jest mechanizmem transmisji sygnałów milion razy wolniejszym w porównaniu z nowoczesnym komputerem.

Druga przyczyna związana jest z lawinowym przyrostem danych, nazywanym rwącym nurtem informacji, zalewem, a nawet potopem. Technologia informacyjna pomaga w wyszukiwaniu informacji, ich gromadzeniu, przetwarzaniu oraz przesyłaniu na odległość. Nade wszystko jednak ułatwia wytwarzanie treści oraz ich upowszechnianie. W rezultacie tych zmian mamy do czynienia z – niemającą swego odpowiednika w przeszłości – dysproporcją między informacją ujmowaną w wymiarze ilościowym a możliwościami jej obróbki. Główne bariery poznawcze wiążą się z funkcjonalnymi właściwościami uwagi i pamięci (Ledzińska, Zajenkowski, Stolarski, 2013). Ujmując problem w kategoriach ewolucyjnych, możemy

powiedzieć, że zdolności poznawcze ludzkiego mózgu (umysłu) nie zwiększają się w takim tempie, w jakim przyrasta liczba informacji (m.in. Attali, 2008; Spitzer, 2013).

Oto liczby ilustrujące omawiane zjawisko. W przestrzeni cybernetycznej zapisanych jest obecnie około tryliarda bitów danych, a co kwadrans wytwarza się dwadzieścia kolejnych miliardów bitów – czyli tyle, ile mogłyby zająć wszystkie do tej pory napisane dzieła literackie. W stwierdzeniu tym zawarta jest istota przedstawianego zjawiska w trzech jego przejawach: (a) hiperprodukcji informacji; (b) zrozumiałości oraz (c) wiarygodności treści ze względu na częsty brak możliwości identyfikacji autora. Poniżej odnośne uszczegółowienia.

Jak twierdzi zmarły w tym roku Alvin Toffler (1998), to podłączony do sieci komputer jest „sprawcą” łatwości produkowania informacji na wielką skalę. Nie sposób wyznaczyć trendu tego wzrostu, zarówno gdy przyjmuje się perspektywę historyczną, jak i gdy bierze się pod uwagę skalę ostatnich dekad. Ponieważ żadne przewidywania się nie sprawdzają, dokonuje się jedynie ostrożnych oszacowań. Ujmując rzecz chronologicznie, czyli uwzględniając rozwój gatunku ludzkiego, dostrzega się następujące przełomy: powstanie i rozwój mowy, wynalazek pisma, następnie druku, skonstruowanie komputera (Robertson, 1998). Przywołuje się liczby mające pokazać, jak kolejne etapy rozwoju komunikowania zwiększały dostęp do informacji. Pojawienie się mowy zwiększyło ten dostęp około stukrotnie, podobnie jak po wynalezieniu pisma, a wynalazek Gutenberga, czyli druk umożliwił wzrost dostępnej publicznie informacji o milion razy. Formułowanie pytania o skalę wzrostu dostępu do informacji w dobie TI przytaczany autor uważa za bezzasadne, prognozy musiałyby bowiem objąć jednocześnie emisję informacji i ich dostępność. Wspomniane szacunki podawane przez różne źródła przedstawiają się następująco:

- liczba informacji wytworzonych przez ludzkość od początków cywilizacji do końca XX wieku to około dwanaście eksabajtów. Można je zapisać za pomocą  $2^{60}$  znaków pisańskich. W następnych trzech latach,

a więc w okresie 2000–2002, liczba ta uległa podwojeniu (Morbitzer, 2007);

- w 2006 roku internet mieścił 200, podczas gdy w 2009 już 500 eksabajtów informacji. Jeden eksabajt jest równy miliardowi miliardów bajtów. W latach 2010–2011 zbliżyliśmy się do 1 zettabajtu ( $10^{21}$  bajtów). Nową miarę informacji stanowić będzie w niedalekiej przyszłości yottabajt – yt =  $10^{24}$  bajtów (Ledzińska, Mongay Batalla, Stolarski, 2014);
- w raporcie Visual Networking Index opracowanym w 2011 roku firma Cisco podała swoje prognozy dotyczące wzrostu przepływu informacji. Mianowicie między rokiem 2014 a 2015 obieg internetowy osiągnie poziom 200 eksabajtów, w roku 2015 natomiast przybierze rozmiary około 966 eksabajtów, czyli niemal 1 zettabajt ( $10^{21}$  bajtów) rocznie (www.cisco.com).

Środowisko internetowe nie jest jedynym, w którym odbywa się hiperprodukcja informacji. Pozostaje jednak środowiskiem dominującym, a powodem jest łatwość dostępu do informacji oferowanych przez tę sieć. W nowszej literaturze spotykamy termin *big data*, stosowany na określenie ogromnych, stale wzbogacanych i zmieniających się zbiorów danych (Mayer-Schonberg, Cukier, 2014). Są to bazy tworzone przez duże instytucje i ośrodki administracyjne, takie jak telekomunikacja, centra medyczne, banki. Rejestry te traktują niektórzy jako cenny zasób, inni z kolei jako potężne wyzwanie, jako że nie sposób przetworzyć ich zawartości za pomocą dotychczas stosowanych metod i narzędzi informatycznych oraz statystycznych. Według szacunków ONZ – zaledwie 15% wszystkich informacji produkowanych przez ludzkość jest uporządkowana, czyli ma zrozumiałą organizację. Pozostałe 85% stanowi wielki rezerwuariat danych, których zawartość informacyjna jest cenna, ale ze względu na postać – uwypuklony brak struktury treści – niezwykle trudna do wykorzystania.

W toku ewolucji wymienionych sposobów komunikowania (mowa – pismo – druk – podłączony do internetu komputer) oprócz zwiększania zasięgu oraz dostępu do informacji tracono stopniowo kontrolę nad jej obiegiem. Na etapie pisma można było kontrolować, kto i z jaką



informacją się zapoznaje, a autorzy ponosili za nią osobistą odpowiedzialność. Informacje funkcjonujące w obiegu były cenzurowane zgodnie z oficjalną nauką i odbierane przez wyznaczonych do tego odbiorców. Wynalazek druku wiązał się z utratą kontroli nad czytelnictwem, a masowa produkcja książek i ich niższe ceny skutkowały ułatwieniem dostępu do treści. Utracono więc możliwość decydowania o tym, kto zapoznaje się z informacją, nadal jednak można było sprawować kontrolę nad autorami i wytwarzaną przez nich treścią. Upowszechnienie internetu i łatwość zamieszczania w nim treści pociągnęły za sobą utratę kontroli nad tym, kto jest jej autorem. Nie istnieją w tym względzie ograniczenia – każdy może zamieszczać swoje treści w internecie, a brak ograniczeń dotyczy wszystkich rodzajów danych. Najpopularniejsze dziś internetowe źródło informacji, czyli Wikipedia, podlega pełnej swobodzie zamieszczania treści.

Trzeci powód zakłócenia przebiegu informacyjnego metabolizmu wiąże się z postawą, skłonnością (w języku psychologii różnicowej: inklinacją poznawczą, preferencją, predylekcją) charakterystyczną dla wielu współcześnie żyjących, zwłaszcza młodych ludzi. Mam na myśli wydłużenie fazy pobierania informacji w stosunku do etapu przetwarzania. Jej odpowiednikiem – na płaszczyźnie metabolizmu energetycznego – byłaby nieustająca konsumpcja, pozbawiająca organizm możliwości strawienia i przyswojenia pokarmu. Dzieje się tak m.in. w wyniku specyficznego stosunku do treści – to kolejny element charakteryzowanej postawy. Wielu traktuje informację jako wartość nadrzędną, usilnie jej poszukuje, przyjmuje często w sposób bezkrytyczny, a niekiedy utożsamia z wiedzą. Pogoń za nowinkami – nazwana przez Davida Shenka (1997) „strategią strusia pędziwiatra” – utrudnia lub uniemożliwia selekcję, refleksyjne przetworzenie odebranych informacji, połączenie ich z posiadaną wiedzą oraz skuteczne wykorzystanie. Podobne skutki przynosi niemal nagminne gromadzenie kopii materiałów bez ich uważnej lektury, z towarzyszącym mu iluzorycznym przekonaniem, iż wejście w posiadanie źródeł jest tożsame z przyswojeniem pomieszczonych w nich treści. Zachowanie ta-

kie stanowi – zdaniem Umberto Eco – przejaw tzw. ksero kultury. Włoski semiotyk podkreśla:

Wprawdzie fotokopia jest narzędziem niezwykle pożytecznym, ale często stanowi także intelektualne alibi; ten bowiem, kto wychodzi z biblioteki obciążony plikiem fotokopii, ma zwykle pewność, że nigdy nie zdoła ich wszystkich przeczytać, nie będzie nawet w stanie ich odnaleźć, gdyż już teraz panuje w nich bałagan, ale jednocześnie ma poczucie, że zawładnął treścią książki. Przed pojawieniem się kserokultury wypisywał własnoręcznie kilometrowe fiszki, siedząc w tych olbrzymich czytelniach, i zawsze co nieco zostawało mu w głowie. Przy neurozie fotokopii istnieje niebezpieczeństwo, że będzie się tracić w bibliotece całe dni na kopiowaniu książek, których się potem nie przeczyta (Eco, 2007, s. 38–39).

## PRZYROST WIEDZY

Postępu technologicznego nie sposób sprowadzić do powstania „syndromu informacyjnego”. To przyczyniła się także do znaczących zmian w nauce, które również opatruję przymiotnikiem ambiwalentne. Próbę refleksji na ten temat podjęłam przed laty (Ledzińska, 2004b) i dziś pozostaję przy wielu wcześniejszych sformułowaniach. Za Richardem Feynmanem (1999) wyróżniam w nauce metodę, technikę i wiedzę. Dostrzegam dynamiczny rozwój dyscyplin dzięki ułatwieniom stwarzanym przez najnowszą technikę. Daje ona naukowcom nieocenione wsparcie w pracy o charakterze koncepcyjnym, m.in. dzięki szybkiemu dostępowi do informacji i wiedzy. Menadżerowie informacji – specjaliści XXI wieku – służą pomocą w dotarciu do źródeł. Funkcję taką pełnią też ośrodki informacji naukowej, zajmujące się tworzeniem oraz aktualizowaniem międzynarodowych baz danych. Pracownicy nauki mniej obciążeni zadaniami przygotowawczymi mogą koncentrować siły na pracy koncepcyjnej. Postęp techniczny dostarcza ponadto nowych narzędzi badań. Zakres ułatwień jest bardzo szeroki i obejmuje: (a) możliwości modelowania różnych zjawisk; (b) precyzyjny ich pomiar; (c) gromadzenie,

przetworzenie, zestawienie dużej liczby wyników; (d) ich prezentację i dyskusję w międzynarodowych gremiach. Nie ulega wątpliwości, że TI wspiera aktywność twórczą w nauce – w sposób trudny do przecenienia – ale jej nie zastępuje. Twórcą pozostaje wciąż człowiek, a raczej zespół ludzi wykorzystujący technikę na różnych etapach pracy twórczej.

Zmiany w obszarze psychologii odzwierciedlają ogólne tendencje w nauce: powstawanie nowych domen, tworzenie wąskich specjalizacji, dynamiczny przyrost wiedzy, akcentowanie zastosowań itp. Skupiam się na przyroście wiedzy traktowanej jako zasób, tej zawartej w podręcznikach, czyli zapisanej w postaci udokumentowanych stwierdzeń. Dokonując porównań, najłatwiej się odwołać do liczb. Podręcznik psychologii pod redakcją Tadeusza Tomaszewskiego – wydany przez PWN w 1975 roku – liczył kilkaset stron. Ten zredagowany przez Jana Strelaua (trzytomowy) – wydany ćwierć wieku później (2000) – już kilka tysięcy. Jeszcze większą objętość ma ostatni, przygotowany pod redakcją Jana Strelaua i Dariusza Dolińskiego (2008). Blisko tysiąc stron liczy podręcznik z zakresu psychologii różnic indywidualnych napisany przez J. Strelaua (2014). Analogiczna zmiana dotyczy prac z psychologii rozwoju człowieka. Wiedza z tego zakresu przyrasta niczym śnieżna kula (Birch, Malim, 1998; Tyszkowa, 1988; Brzezińska, 2000; Kielar-Turska, 2000), a podręczniki dotyczące głównych zagadnień (m.in.: Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa, 1996; Harwas-Napierała, Trempała, 2000; Harwas-Napierała, Trempała, 2002; Bee, 2004; Schaffer, 2010; Trempała, 2011a; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2015) są uzupełniane przez opracowania monograficzne poświęcone węższym kwestiom (sferom lub okresom rozwoju).

Dzisiaj już nikt nie znajdzie i przecież nawet nie próbuje szukać psychologa, który – jak nie tak dawno Gustav Theodor Fechner, William James czy Julian Ochorowicz – mógłby uczciwie i z pełnym przekonaniem przyznać, że ogarnia całość wiedzy psychologicznej

pisze we wstępie współredaktorka i współautorka pierwszego tomu z serii poświęconej histo-

rii psychologii (Rzepa, Domański, 2011, s. 7). Zdarza się, że studentowi psychologii trudno wymienić główne kierunki badań, najważniejszych przedstawicieli i ich wkład do nauki, jeśli pytanie wykracza znacznie poza obszar jego specjalizacji lub problematykę pracy dyplomowej.

Aktualizują się i wyostwiają ważne pytania:

- o istotę wiedzy, w odróżnieniu od łatwo dostępczej i nadmiarowej informacji;
- o kryteria selekcji danych;
- o relacje między wiedzą jednostkową i społeczną;
- o stosunek wiedzy obejmowanej rozumem i mającej inne źródła – np. intuicyjnej.

Nurtują nie tyle wymienione dylematy, ile uciążliwości dnia codziennego, a powodem rozterek jest podkreślane wielokrotnie bogactwo wiedzy i jej treściowa zawartość, tj. wielkie różnicowanie. Powstają nowe konstrukty, koncepcje, idee, a w ślad za nimi rośnie – niczym lawina – dokumentacja empiryczna. Gdyby nie nadal zbyt rzadkie metaanalizy i profesjonalne podręczniki nawet badaczowi o długim stażu trudno byłoby zyskać orientację w niektórych zagadnieniach, zwłaszcza w zakresie udokumentowanych stwierdzeń.

### **ZWIĄZKI MIĘDZY INFORMACJĄ, WIEDZĄ I ROZWOJEM W DOBIE GLOBALIZACJI: PRÓBA SYNTEZY**

Stają przed trudnym zadaniem powiązania kategorii kryjących złożoną rzeczywistość. Dwie z nich – globalizacja i rozwój – mają charakter zasadniczy, pełniąc funkcję zwornika podjętych rozważań. Mają one wspólny element, obecny już w definicjach, a jest nim zjawisko zmiany (Stiglitz, 2004, 2007; Trempała, 2011b; Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2015). Poszukując odpowiedzi na pytanie o powiązania między zmianami wyróżniającymi globalizację XXI wieku a zmianami istotnymi dla rozwoju, odwołuję się do fenomenu kultury. Johann Herder, żyjący w XVIII wieku niemiecki filozof, miał wypowiedzieć zdanie, iż „nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura” (Herder, 1962, s. 4). O trudnościach definicyjnych piszą także współcześni autorzy (m.in.: Gogacz,

1985; Mead, 2000; Kłoskowska, 2006; Kaczorowski, 2008; Lasch, 2016). W potocznym rozumieniu za kulturę uznaje się całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństw. Psychologowie, nawiązując do koncepcji dwóch warstw zjawisk kulturowych Stefana Ossowskiego (2000), za sedno kultury uznają dominujące wzory myślenia i zachowania.

### Dyktat kultury technopolu

Przywołuję ponownie wymieniony na początku rozważań napędowy mechanizm globalizacji naszych czasów, a więc technologię informacyjną. Ekspansywna, w wielkim tempie ulepszana, obecna w każdej dziedzinie życia doprowadziła do znaczących zmian w kulturze. Neil Postman (1995) nazwał ją – jak wcześniej podkreśliłam – totalitarną technokracją, czyli podporządkowaniem technice wszelkich form życia. O dominującym wpływie techniki na codzienne życie pisze także David Bolter (1990). Badacz twierdzi, że obecna technika wyznacza perspektywę widzenia człowieka, a wielu jej użytkowników patrzy na innych przez pryzmat nowoczesnych urządzeń technicznych, ocenianych przede wszystkim pod kątem wydajności. Mamy być zatem skuteczni i sprawni, niczym szybki komputer wyposażony w najmocniejszy procesor. Idea efektywności działań przeniknęła we wszystkie dziedziny życia, z nauką włącznie, stanowiąc jedną z naczelnych reguł funkcjonowania współczesnych społeczeństw (m.in. Ritzer, 1999).

### (Trudne) życie w cieniu technopolu

Podporządkowanie się technice i fascynacja stwarzanymi przezeń udogodnieniami wydają się lepiej dostrzegalne niż dyskomfort, jaki wywołuje, zwłaszcza wśród intensywnie poszukujących nowych informacji. Ten ostatni – obecny w osobistym doświadczeniu wielu – uczyniłam przedmiotem badań, traktując jako jedną z odmian stresu cywilizacyjnego (Ledzińska, 2001; Łosiak, 2008; Heszen, 2013). To określenie ekwiwalentne w stosunku do kategorii proponowanych w literaturze, zwłaszcza przeciążenia umysłu – *overload* (Bawden,

Robinson, 2009; Matthews, Campbell, 2009), odnoszącego się jedynie do sfery poznawczej lub nieco metaforycznych, takich jak *library anxiety* (Mellon, 1986) lub *information anxiety* (Wurman, 1987). Wymiana informacyjna (metabolizm) zawsze jest sprzężona z emocjami. Porządkowaniu treści towarzyszą pozytywne emocje, a chaos, niemożność scalenia zbyt licznych danych wywołują stan rozdrażnienia, niepokoju, zagrożenia. Wyróżniony stres – związany z informacją nadmiarową w stosunku do możliwości przetworzenia i szybko emitowaną – poddany został kwestionariuszowej diagnozie wśród najbardziej zagorzałych użytkowników TI, czyli młodych dorosłych, pod kątem intensywności doznań. W świetle wyników badań okazał się doświadczeniem nasilanym przede wszystkim przez deficyty osobiste, zwłaszcza nieefektywną samokontrolę. Dało się stwierdzić trzy jej główne wzorce, a zatem kontrolę słabą, chwiejną oraz sztywną, zarówno na poziomie funkcjonowania poznawczego, jak i metapoznawczego we wszystkich fazach przetwarzania informacji (Ledzińska, 2009). Rezultat ten ma nie tylko wartość poznawczą, ale i praktyczną, o czym piszę w dalszej części artykułu.

W warunkach chronicznego przeciążenia uruchamiane są różne strategie zaradcze, o których piszą psychologowie, lekarze oraz neurobiolodzy, podkreślając ich dysfunkcyjny charakter. Ci ostatni wykraczają poza opis „tego, co się dzieje”, wskazując na mechanizmy obserwowanych zachowań. Oto intensywne bodźcowanie (psycholog powie: stały dopływ nadmiarowej informacji) wywołuje stres, który mózg neutralizuje, przechodząc w tryb awaryjny, czyli spłycając przetwarzanie. Tu ma swe źródło powierzchowne czytanie, pobieżność dokonywanych analiz, poszukiwanie gotowych opracowań w miejsce niespiesznych, uważnych lektur, odcinanie się od źródeł informacji czy też utożsamianie jej z wiedzą (Spitzer, 2013). Warto się zatrzymać przy tej ostatniej, niekorzystnej tendencji.

### Zagrożona wiedza

Utrzymująca się popularność studiów nad wiedzą wiąże się z dynamicznym rozwojem psychologii

poznawczej następującym od połowy minionego wieku. Zakres studiów jest bardzo szeroki i obejmuje tak ważne zagadnienia, jak: wyróżniki wiedzy, jej rodzaje, przejawy, rozwój ontogenetyczny, znaczenie w codziennym życiu itp. (Bruner, 1978; Włodarski, 1998; Łukaszewski, 2008; Ledzińska, Czerniawska, 2011; Schwarz, Tsang, Blair, 2016). Wśród badaczy panuje też zgoda co do genezy wiedzy – powstaje ona na podstawie informacji, ale nie jest z nią tożsamość (Roszak, 1994). Formuje się stopniowo w rezultacie aktywności poznawczej oraz metapoznawczej, przyjmując postać systemów. Informacje przyswajane przez człowieka są stopniowo porządkowane, wiązane i hierarchizowane, tworząc – w pamięci trwałej – zwarte struktury ułatwiające selekcję, zrozumienie, zakotwiczenie oraz aktualizację treści. Rozwój wiedzy polega nie tylko na jej przyroście, ale także na lepszej organizacji, strukturalizacji dokonywanej według różnych kryteriów, łatwiejszej aktualizacji oraz aplikacji.

Osobniczą wiedzę ujmuje się współcześnie w kategoriach procesu i zasobu (Drucker, 1999). Istnieje wiele podziałów wiedzy dokonywanych na podstawie różnych kryteriów wyodrębnień (Kozielecki, 1996). Przytaczam najlepiej znany (i najogólniejszy) podział na wiedzę o świecie zewnętrznym i o sobie samym, czyli samowiedzę. Podlegają one podobnym zmianom rozwojowym, pełniąc takie podstawowe, niezastąpione funkcje, jak: orientacja w sobie i otoczeniu, planowanie czynności, podejmowanie decyzji i działanie, korygowanie programów myślenia oraz zachowania. Nadaje się wiedzy status ogniwa osobowości na równi z systemem wartości (Reykowski, 1992; Obuchowski, 1993; Oleś, 2003). Stawianie znaku równości między informacją a wiedzą przyczynia się do działania na podstawie licznych, ale izolowanych danych, czyli w sposób charakterystyczny dla znacznie wcześniejszego etapu ontogenezy. Funkcjonowanie oparte na informacjach pochodzących z bezpośrednio otaczającej dziecko rzeczywistości jest zdaniem Jeana Piageta (1966, 1981) charakterystyczne dla stadium sensoryczno-motorycznego oraz intuicyjnego rozwoju inteligencji, podczas gdy posługiwanie się wiedzą wymaga myślenia refleksyjnego

i jest typowe dla stadium operacji konkretnych oraz formalnych. Jak powiada Dawid Wiener (2009), koncentracja na informacjach w dobie ich nadmiaru uwstecznia nas jako ludzi.

### Paradoksy doby globalizacji

Odnosząc się do sygnalizowanych zjawisk, uwypuklam przede wszystkim charakter, rozmiary oraz tempo zmian w kulturze wywołanych ekspansją techniki. Colleen A. Ward, Stephen Bochner i Adrian Furnham (2003) nazywają je szokiem kulturowym. N. Postman i D. Bolter upowszechniają z kolei tezy będące przejawem determinizmu technologicznego. Psycholog nie może się zgodzić z tym ostatnim stanowiskiem, informującym o przesądających wpływach techniki na ludzkie życie. Oddziaływania te są bez wątpienia potężne, ale nie nieodwracalne. Przytaczam podwójną argumentację opartą na przesłance, iż refleksyjny świat jest bardziej globalny niż nowoczesne technologie.

Pierwsza, o charakterze teoretycznym, nawiązuje do koncepcji rozwoju powstałej „na przecięciu” psychologii osobowości oraz *social cognition*, czyli w środowisku badaczy poznających związki między poznawaniem a funkcjonowaniem społecznym (Jarymowicz, Szuster, 2014). Jedno z głównych pytań, stanowiące inspirację podjętych poszukiwań, brzmi następująco: „co człowieka wyróżnia, co szczególnego może osiągnąć człowiek w toku swego rozwoju”? To w istocie próba namysłu nad procesami przemian, które:

mogą zachodzić w toku całego życia, choć w przypadku różnych ludzi do tych czy innych przeobrażeń nigdy nie dochodzi. Bo tylko część zmian ma charakter uniwersalny (...). Inne zachodzą tylko pod warunkiem, że podmiot czegoś chce i ku czemuś zmierza, bez względu na konieczny wysiłek czy wymagane poświęcenie. A to, co w rozwoju osiąga, ma charakter indywidualny (Jarymowicz, Szuster, 2014, s. 12).

Badaczki eksponują zatem znaczenie osobistego wkładu w rozwojową zmianę myślenia, przeżywania i działania. Jej sednem pozostaje przejście od wartościowania bezwiednego

(automatycznego) do refleksyjnego. Następstwa ekspansji TI wraz z opresyjną kulturą technopolu można i trzeba uczynić przedmiotem refleksyjnej dyskusji, zwłaszcza w sprzyjającym takim rozmowom środowisku uniwersyteckim. Wieloletnia praktyka dydaktyczna potwierdza zasadność tych poczynań. Drugi argument to przywołany wcześniej wynik empiryczny, stanowiący najkrótsze podsumowanie wieloletnich badań własnych nad podmiotowymi korelatami siły doznań stresu informacyjnego. Dyskomfortów – rejestrowany jako poczucie dezorientacji, zagubienia, bezradności w środowisku życia bogatym w informacje – pozostaje udziałem osób z deficytami w zakresie samokontroli. Nabycie tych umiejętności metapoznawczych o uniwersalnym charakterze pozostaje jednym z edukacyjnych priorytetów w globalizującym się świecie (Littleton, Wood, Kleine, Staarman, 2010; Ledzińska, Czerniawska, 2011; Azevedo, Alevén, 2013).

Czasy przemian ogólnoswiatowych pełne są zaskoczeń, zjawisk nieoczekiwanych i pozornie sprzecznych (Abeles, 2008). Dostrzega się zatem paradoks dostępności – obfitości treści towarzyszą trudności z wyborem treści ważnych i potrzebnych (Woods, Patterson, Roth 2002). Stały przyrost informacji i wiedzy z różnych dziedzin nauki nie przekłada się z kolei na łatwość budowania tej jednostkowej. Nieoczekiwanym zjawiskiem stało się napięcie między postępem technologicznym – stanowiącym element kultury materialnej – a kulturą duchową, czyli wytworami umysłu. Zmniejszanie go traktuję jako jeden z dynamizmów rozwojowych człowieka dorosłego żyjącego w XXI wieku, podejmującego krytyczny namysł nad środowiskiem życia i swoim w nim udziałem.

Myśląc wreszcie o własnej drodze zawodowego rozwoju, dostrzegam aktualność problematyki podjętej w pierwszych latach pracy i jej współczesne zakotwiczenie. Wąsko profilowane studia nad efektem struktury w uczeniu się przeobraziły się – niemal niepostrzeżenie – w badania nad specyfiką funkcjonowania poznawczego w globalnym środowisku życia. Sam rezultat organizacji treści zyskał z kolei mocne zakotwiczenie w ramach metadyscypliny, jaką jest architektura informacji (*information architec-*

*ture*). Motto jej reprezentantów: „po pierwsze człowiek, po drugie technologia” współbrzmi z przesłaniem niniejszego tekstu.

## UWAGI KOŃCOWE

Prac poświęconych psychologicznym problemom doby globalizacji przybywa. Ukazały się opracowania o charakterze syntez (Wosińska, 2008) oraz książki i artykuły prezentujące specjalistyczne zagadnienia (por. Aboujaoude, 2012), w tym problemy charakterystyczne dla poszczególnych okresów rozwojowych (Błachnio, 2011; Lipska, Zagórska, 2011; Oleszkowicz, Senejko, 2013; Czerwińska-Jasiewicz, 2015). Stanowią one zapewne zapowiedzi dalszych tekstów prezentujących problemy, które zrodziły przemiany ogólnoswiatowe.

W podejmowaniu refleksji nad związkami między globalizacją, edukacją i rozwojem czuję się osamotniona. Entuzjazm mój wywołany przed laty lekturą inspirującego raportu Jacques'a Delorsa (1998), eksponującego problemy edukacyjne globalnych czasów (w tym napięcie między niezwykłym rozwojem wiedzy a zdolnością jej przyswojenia przez człowieka) stopniowo wygasa. Prowadzenie wewnętrznych dialogów ma oczywiście swoją wartość, ale trudno uznać je za wystarczające i satysfakcjonujące. Powodem istniejącego stanu rzeczy pozostaje – jak sądzę – natura dyscypliny. Psychologia ma swoją wyraźną dziedzinową specyfikę, wynikającą ze sposobu definiowania obiektu badań. Jest nim człowiek w jego środowisku życia, jak to ujął przed wieloma laty senior polskiej psychologii, Tadeusz Tomaszewski. Dziś jest to środowisko globalne, w którym człowieka definiuje się różnie, w zależności od przyjętych – jawnie lub skrycie – założeń antropologicznych. Demokratyzacja sprawia, że odmiennosc założeń przyjmowanych w punkcie wyjścia dostrzega się wyraźniej niż kiedykolwiek w przeszłości. Jest to stały, uniwersalny i ponadczasowy problem psychologii, także subdyscypliny rozwojowej, powód istnienia różnych koncepcji, stymulator refleksji teoretycznej i badań empirycznych. Spotyka się zatem badaczy zjawisk psychicznych studiu-

jących je w oderwaniu, zainteresowanych tymi zjawiskami, ale w powiązaniu z całokształtem psychiki, wreszcie traktujących człowieka jako jednostkę integralną, egzystującą w konkretnym środowisku. Zwolenników ostatniego podej-

ścia – z którym się identyfikuję – nie brakuje, choć jest ono koncepcyjnie i metodologicznie najtrudniejsze. Niniejsze rozważania są tego dobrym przykładem.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Przygotowano w ramach programu BST Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego realizowanego w 2017 roku.

## BIBLIOGRAFIA

- Abeles M. (2008), *Antropologie de la globalization*. Paris: Payot.
- Aboujaoude E. (2012), *Wirtualna osobowość naszych czasów: mroczna strona e-osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Arnett J.J. (2004), *Emerging Adult-hood: The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Arnett J.J., Tanner J.L. (eds.) (2005), *Emerging Adults in America: Coming of Age in the 21<sup>st</sup> Century*. Washington: American Psychological Association Press.
- Attali J. (2008), *Krótką historią przyszłości*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Azevedo R., Aleven V. (eds.) (2013), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. New York: Springer.
- Batorski D. (2013), Polacy wobec technologii cyfrowych – uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania. W: J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, 328–352. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Bauman Z. (2000), *Globalizacja: i co z tego ludzi wynika?*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bawden D., Robinson L. (2009), The Dark Side of Information: Overload, Anxiety and Other Paradoxes and Pathologies. *Journal of Information Science*, 35, 180–191.
- Bąkiewicz A., Żuławska U. (2009), *Rozwój w dobie globalizacji*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Birch A., Malim T. (1998), *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błachnio A. (2011), *Globalizacja a jednostka*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bolter D. (1990), *Człowiek Turinga: kultura Zachodu w wieku komputera*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner J.S. (1978), *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cacioppo J.T., Petty R.E. (1982), The Need for Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116–131.
- Brzezińska A.I. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (2015), *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Castells M. (2003), *Galaktyka Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2015), *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*. Warszawa: Difin.
- Delors J. (red.) (1998), *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwa UNESCO, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Drucker P.F. (1999), *Społeczeństwo pokapitalistyczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Eco U. (2007), *O bibliotece*. Warszawa: Świat Książki.
- Feynman R.P. (1999), *Sens tego wszystkiego: rozważania o życiu, religii, polityce i nauce*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Friedman T. (2001), *Lexus i drzewo oliwne: zrozumieć globalizację*. Poznań: Rebis.
- Fukuyama F. (2000), *Wielki Wstrząs: natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa: Politeja.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gogacz M. (1985), *Szkice o kulturze*. Kraków, Warszawa: Wydawnictwo Michalineum.
- Golka M. (1999), *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Gurba E. (2011), Wczesna dorosłość. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 287–311. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hardt M., Negri A. (2005), *Imperium*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2000), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2: *Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2002), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3: *Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heszen I. (2013), *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Herder J.G. (1962), *Myśli o filozofii dziejów*. t. 1. Warszawa: PWN.
- Huntington S. (1997), *Zderzenie cywilizacji i przekształcenie ładu światowego*. Warszawa: Muza.
- Jarymowicz M. (2008), *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarymowicz M., Szuster A. (2014), *Rozmowy o rozwoju osobowym: od koncentracji na sobie i swoich do otwartości na świat i altruizmu*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jonscher Ch. (1999), *Życie okablowane: kim jesteśmy w epoce przekazu cyfrowego?*. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Kaczorowski B. (2008), *Epoki i kierunki w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kępiński A. (2003), *Melancholia*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kielar-Turska M. (2000), Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: podręcznik akademicki*, t. 1, s. 285–332. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kłoskowska A. (2006), *Kultura masowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kozielecki J. (1996), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Krzysztofek K. (2002), Kulturowa ścieżka globalizacji. W: M. Pietraś (red.), *Oblicza procesów globalizacji*, 117–136. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lasch Ch. (2016), *Kultura narcyzmu: amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Ledzińska M. (1981), Znaczenie treningu w organizowaniu treści i determinanty jego skuteczności. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 231–243.
- Ledzińska M. (2001), Człowiek współczesny wobec nadprodukcji informacji, czyli o informacyjnym stresie. W: A. Matczak, W. Ciarkowska (red.), *Różnice indywidualne: wybrane zagadnienia inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua*, 135–153. Warszawa: UW, Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania.
- Ledzińska M. (2002), Stres informacyjny jako zagrożenie dla rozwoju. *Roczniki Psychologiczne*, 5, 77–97.
- Ledzińska M. (2004a), Informacja i wiedza w dobie globalizacji: perspektywa rozwojowa. *Psychologia Rozwojowa*, 7, 11–19.
- Ledzińska M. (2004b), Technologia informacyjna a twórczość naukowa. W: S. Popek, R. Bernacka, D. Turska, B. Gawda, C. Domański (red.), *Twórczość w teorii i praktyce*, 29–37. Lublin: Wydawnictwa Naukowe Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ledzińska M. (2006), Młodzi dorośli w obliczu globalnych przemian: spojrzenie z perspektywy psychologii różnic indywidualnych. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 13, 35–57.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Ledzińska M. (2012), *Młodzi dorośli w dobie globalizacji. Szkice psychologiczne*. Warszawa: Difin.

- Ledzińska M. (2014), Technologia informacyjna, wiedza i osobowość. W: M. Świącicka (red.), *Drogi rozwoju osobowości dzieci i młodzieży*, 43–64. Warszawa: Paradygmat.
- Ledzińska M. (2015), Solidarnie, czyli we wspólnocie uczniów i nauczycieli – próba refleksji. *Psychologia Wychowawcza*, 49, 159–170.
- Ledzińska M. (2016), Przeciążenie informacyjne jako przedmiot diagnozy psychologicznej. W: A. Rynkiewicz, K. Jankowski, W. Oniszczenko (red.), *Wybrane metody i paradygmaty badawcze w psychologii*, 126–139. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), Prawidłowości rozwoju sfery metapoznawczej w teorii i praktyce nauczania. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 353–370. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., Mongay Batalla J., Stolarski M. (2014), Cognitive Styles Could be Implicitly Assessed in the Internet Environment: Reflection – Impulsivity is Manifested in Individual Manner of Searching for Information. *Journal of Baltic Science Education*, 13, 133–145.
- Ledzińska M., Zajenkowski M., Stolarski M. (2013), *Temperament i poznanie: energetyczne i czasowe zaplecze umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Lipska A., Zagórska W. (2011), „Stająca się dorosłość” w ujęciu Jeffreya J. Arnetta jako rozbudowana faza liminalna rytuału przejścia. *Psychologia Rozwojowa*, 16, 9–21.
- Littleton K., Wood C., Kleine Staarman J. (2010), *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley UK: Emerald.
- Łosiak W. (2008), *Psychologia stresu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukaszewski W. (2008), *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Majcherek J. (2001), Kulturalizacja a globalizacja. Między potrzebą zakorzenienia a groźbą Wyziedziczenia. W: W. Kojs (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*, 73–81. Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Matthews G., Campbell S.E. (2009), Sustained performance under overload: Personality and individual differences in stress and coping. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 10, 417–442.
- Mayer-Schonberg V., Cukier K. (2014), *Big data. Rewolucja, która zmieni nasze myślenie, pracę i życie*. Warszawa: MT Biznes.
- McGrew A. (2007), Globalization in hard times: Contention in the academy and beyond. W: G. Ritzer (ed.), *The Blackwell Companion to Globalization*, 29–53. Oxford: Blackwell.
- McLuhan M., McLuhan E. (1992), *Laws of Media: The New Science*. Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mellon C.A. (1986), Library Anxiety: A Grounded Theory and its Development. *College & Research Libraries*, 47, 160–165.
- Miller J.G. (1969), Systemy żywe. *Prakseologia*, 34, 7–264.
- Morbiter J. (2007), *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Psychologia dorastania: zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś P. (2003), *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ossowski S. (2000), *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Petty R., See Y.H.M. (2007), Need for Cognition. W: R.F. Baumeister, K.D. Vohs (eds.), *Encyclopedia of Social Psychology*, 611–613. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Piaget J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietras M. (red.) (2002), *Oblicza procesów globalizacji*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.



- Postek S., Ledzińska M. (2015), Temperamentalne predyktory stresu informacyjnego w grupie menadżerów wysokiego szczebla. *Psychologia, Etologia, Genetyka*, 31, 69–87.
- Postman N. (1995), *Technopol: triumf techniki nad kulturą*. Warszawa: PIW.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reykowski J. (1992), *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rifkin J. (2003), *Wiek dostępu*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Ritzer G. (1999), *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Robertson R. (1992), *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robertson R. (1998), *The New Renaissance: Computer and the Next Level of Civilization*. New York: McGraw Hill.
- Rozsak T. (1994), *The Cult of Information*, 2nd ed. Berkeley: The University of California Press.
- Rzepa T., Domański C. (red.) (2011), *Na drogach i bezdrożach historii psychologii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej.
- Schaffer H.R. (2010), *Psychologia rozwojowa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Schwarz D.L., Tsang J.M., Blair K.P. (2016), *ABC's of How we Learn*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Shenk D. (1997), *Data Smog: Surviving the Information Glut*. London: Abacus.
- Spitzer M. (2013), *Cyfrowa demencja*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Staniszki J. (2003), *Władza globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Stiglitz J.E. (2004), *Globalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stiglitz J.E. (2007), *Un autre monde*. Paris: Fayard.
- Strelau J. (red.) (2000), *Psychologia*, t. 1–3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J., Doliński D. (2008), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Strelau J. (2014), *Różnice indywidualne: historia, determinanty, zastosowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Toffler A. (1998), *Szok przyszłości*, wyd. 2. Poznań: Zysk i S-ka.
- Tomaszewski T. (red.) (1975), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Trempała J. (2011a), Mechanizm zmiany rozwojowej. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 28–49. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała J. (2011b), *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (1988), Wprowadzenie. W: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, 5–20. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ward C.A., Bochner S., Furnham A. (2003), *The Psychology of Culture Shock*. Hove: Routledge.
- Wiener D. (2009), Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie. Wywiad z autorem przeprowadził A. Włodarski. *Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej*, 16.08.2009.
- Wiener N. (1971), *Cybernetics*. New York: Wiley.
- Włodarski Z. (1998), *Psychologia uczenia się*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Woods D.D., Patterson E.S., Roth M. (2002), Can We Ever Escape from Data Overload? A Cognitive Systems Diagnosis. *Cognition, Technology and Work*, 4, 22–36.
- Wosińska W. (2008), *Oblicza globalizacji*. Sopot: Smak Słowa.
- Wurman R.S. (1987), *Information Anxiety*. New York: Doubleday.
- Zacher L. (2003), *Spór o globalizację – eseje o przyszłości świata*. Warszawa: Elipsa.
- www.cisco.com.



## II. RAPORTY Z BADAŃ



KATARZYNA TOMASZEK

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków  
Pedagogical University of Cracow  
e-mail: kat.tomaszek@gmail.com

## Wielowymiarowość zaangażowania uczniów w aktywności szkolne

### Student School Engagement as a Multidimensional Construct

**Abstract.** The article describes selected theoretical perspectives on student school engagement. School engagement is a meta-construct including a wide spectrum of mental attitudes such as: the sense of belonging to a school, acceptance of the goals of schooling, psychological investment in an effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills, or crafts that academic work is intended to promote, as well as emotional involvement with school, including the student's motivation to learn. Specific dimensions of student engagement were described as cognitive, affective and behavioral. School disengagement is a predictor of risk behavior, delinquency, proactive aggression, substance abuse, school drop-out syndrome and school burnout.

**Keywords:** student school engagement, development, education, academic achievement, disengagement.

**Słowa kluczowe:** zaangażowanie szkolne, rozwój, edukacja, osiągnięcia szkolne, brak zaangażowania.

#### WPROWADZENIE

Problematyka zaangażowania w różne aktywności, jakie podejmuje człowiek, wpisuje się w podejście określane terminem psychologia pozytywna. Badania prowadzone w tym nurcie mają na celu poszukiwanie takich zmiennych psychologicznych, które sprawiają, że człowiek doświadcza szczęścia, rozwija swoje cnoty i zalety, poszerza swoje zasoby, pokonuje trudności i potrafi je wykorzystać do samorozwoju (Gulla, Tucholska, 2007; Kwiatek, Wilczewska, 2015). Konstrukt ten odnosi się do przyjemności i pozytywnych emocji, jakie odczuwa jednostka, wykonując wybrane przez siebie działania, rozwiązując zadania, czy pełniąc funkcje społeczne i zawodowe. Początkowo teoretycy analizowali to zjawisko na gruncie psychologii organizacji, wskazując na większą efektywność i wyższą

jakość pracy osób mocniej zaangażowanych. Obecnie zaangażowanie jest rozpatrywane również w kontekście środowiska społecznego (rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna i narodowa) oraz procesu edukacji (Appleton i in., 2008; Baker i in., 2003). Zjawisko to obejmuje swym zakresem działania człowieka (aspekt behawioralny), jego procesy poznawcze (aspekt kognitywny) i emocjonalne (aspekt afektywny) oraz jego relacje interpersonalne (aspekt społeczny/relacyjny) (Archambault i in., 2013; Fredricks i in., 2011; Havermans i in., 2014; Hazel i in., 2014). Coraz częściej teoretycy zaangażowania wskazują, że może ono stanowić swoistą postawę wartościującą jednostki (aspekt psychologiczny), a nawet określać światopogląd czy styl życia (aspekt wartościujący/duchowy) (Ramey i in., 2015; Wang, Peck, 2013). Inne określenia obecne w literaturze, a będące synonimami ana-

lizowanego terminu to: poczucie przynależności do szkoły, poczucie więzi ze szkołą, poczucie przywiązania do szkoły (Fredricks i in., 2004; Libbey, 2004). Wzrost zainteresowania badaniami nad zaangażowaniem szkolnym wiąże się z faktem, że zmienna ta jest uznawana za ważny predyktor sukcesów edukacyjnych i życiowych (Ouweneel i in., 2011). Helen Marks (2000) wskazuje, że wysokie zaangażowanie szkolne stanowi czynnik prorozwojowy, zwłaszcza w odniesieniu do funkcjonowania poznawczego i społecznego uczniów. Niski poziom zaangażowania szkolnego łączy się nie tylko ze słabym funkcjonowaniem dziecka w roli ucznia, a więc z trudnościami w nauce, brakiem zainteresowania przedmiotami, częstym wagarowaniem, alienacją szkolną, słabymi relacjami w środowisku szkolnym, ale także z syndromem rezygnacji z dalszego kształcenia (Archambault i in., 2009; Fredricks i in., 2004; Veiga i in., 2014). Zgodnie z danymi UNESCO z 2013 roku około 14 milionów uczniów na świecie rezygnuje co roku z dalszego kształcenia (Awang-Hashim i in., 2015). W Islandii tylko połowa młodych ludzi kończy szkołę średnią, a we Włoszech, Szwecji, Norwegii i Nowej Zelandii jest to od 64 do 70% badanych (Wilson i in., 2011). Perspektywy zawodowe i życiowe uczniów rezygnujących z dalszej edukacji są niekorzystne. Znaczna część tych młodych ludzi pozostaje bez szans na zatrudnienie, ich status socjoekonomiczny jest niski (zmagają się z biedą), również ogólny stan zdrowia jest gorszy niż u osób kontynuujących naukę (Fredricks i in., 2011). Zasadność podejmowania tej problematyki potwierdzają też negatywne konsekwencje, jakie ma dla rozwoju dzieci i młodzieży brak zaangażowania szkolnego (Fall, Roberts, 2012; Pietarinen i in., 2014). Badania w grupie australijskich adolescentów pokazują, że co trzeci uczeń niezaangażowany w aktywności szkolne regularnie nadużywał substancji psychoaktywnych (nikotyna i narkotyki) (Aud i in., 2012). Uczniowie niezaangażowani częściej: naruszają reguły szkolne i prezentują zachowania problemowe, wagarują, angażują się w grupy dewiacyjne i mają konflikty z prawem, są sprawcami i ofiarami przemycy, podejmują ryzykowne kontakty seksualne (Ang i in., 2015; Dolzan i in., 2015). Istotne

znaczenie badań i analiz teoretycznych nad tą zmienną potwierdza również skala zjawiska braku zaangażowania. Najbardziej zaangażowane w aktywności szkolną są dzieci ze szkół podstawowych, ale na każdym kolejnym etapie edukacji stopień zaangażowania spada i jest najniższy w szkołach średnich (Fredricks i in., 2011). Statystyki pokazują, że znaczna grupa uczniów doświadcza symptomów świadczących o niskim poziomie zaangażowania lub jego całkowitej utracie. W badaniach Gallup (2013) prowadzonych na grupie młodzieży 28% uczniów wykazywało niskie zaangażowanie, a 17% odznaczało się całkowitym brakiem zaangażowania się w aktywności szkolne. Bardziej aktualne wyniki badań, prowadzonych w USA na przełomie 2015 i 2016 roku, wskazują, że jedynie 44% uczniów szkół średnich jest zaangażowanych w aktywności szkolne (Gallup, 2015–2016). Gregory Austin i Bonnie Benard (2007) podają, że ciągły brak zaangażowania cechuje od 40–60% adolescentów. Z uwagi na powszechność zjawiska braku zaangażowania i jego negatywne konsekwencje prowadzenie badań nad czynnikami wzmacniającymi identyfikację i uczestnictwo młodych ludzi w aktywnościach szkolnych wydaje się istotnym postulatem, zarówno w perspektywie edukacyjnej, jak i w kontekście rozwoju człowieka. Celem niniejszego artykułu jest stworzenie krytycznego przeglądu i integracja wiedzy teoretycznej, obejmującej strukturalne podejścia do zaangażowania uczniów w aktywności szkolne. W artykule zaprezentowane zostaną modele teoretyczne i definicje funkcjonujące w literaturze naukowej. Zarysowany powyżej zakres tematyczny pracy podyktowany jest przede wszystkim niewielką liczbą opracowań dotyczących problematyki zaangażowania szkolnego na gruncie polskim.

### **Strukturalne podejścia do zaangażowania w aktywności szkolne**

Historia badań nad zaangażowaniem szkolnym jest stosunkowo krótka. Pierwsze artykuły podejmujące analizowaną problematykę pojawiły się w latach 80. Przeprowadzony przez Ralpha Moshera i Bradforda MacGowana (1985) przegląd literatury ujawnił tylko dwie prace,

w których pojawił się termin „zaangażowanie”. Tworzone w tym okresie definicje zaangażowania szkolnego uczniów były nieprecyzyjne i koncentrowały się tylko na aspekcie behawioralnym. W kolejnych latach zainteresowanie tym konstruktem stale rosło, a badacze zaczęli zauważać, że angażowanie się uczniów w środowisko szkolne nie tylko obejmuje zachowania, ale odnosi się także do osobistego stosunku jednostki do nabywania wiedzy i systemu edukacji. Wzrost badań nad tym zjawiskiem doprowadził do powstania wielowymiarowych modeli zaangażowania szkolnego, a zjawisko to zaczęto traktować jako metakonstrukt. James Appleton, Sandra Christenson oraz Michael Furlong (2008) zauważają, że chociaż zaangażowanie szkolne zyskiwało coraz większą popularność, to jednak brak było prac nad stworzeniem spójnej definicji i teorii go tłumaczącej. Z tej przyczyny coraz częściej krytykowano ten termin jako obejmujący swym zakresem zbyt wiele zmiennych, a przez to trudny do operacjonalizacji. Pojawiły się również głosy, że wprowadzenie tego pojęcia do języka nauki jest zbędne, gdyż narusza regułę brzytwy Okhama. Zdaniem niektórych badaczy zmienna ta pod pewnymi względami odzwierciedla już istniejące w psychologii terminy, takie jak wewnętrzną motywację, przynależność, przywiązanie, samoaktualizację czy integrację (jako przeciwstawny kraniec wycofania) (Brophy, 1983; Macey, Schneider, 2008; Tucholska, 2012). W literaturze nadal brak jest jednoznacznej definicji ujmującej zaangażowanie szkolne. W dalszym ciągu nie wiadomo bowiem, czy zjawisko to odnosi się do zespołu zachowań, czy jest ono pewną dyspozycją jednostki (cecha osobowości), czy też stanem podlegającym dynamicznym zmianom z uwagi na działanie otoczenia (Szabowska-Walaszczyk, 2010). Niektórzy badacze definiują zaangażowanie przez pryzmat negatywnych konsekwencji pojawiających się w sytuacji jego braku, a zatem niezadowolenia z życia szkolnego, alienacji i oderwania odczuwanych w stosunku do szkoły (Connell, Wellborn, 1991; Skinner, Belmont, 1993). Znaczna część autorów, analizując to zjawisko, koncentruje się na czynnikach sprzyjających zaangażowaniu w naukę (Christenson, Anderson, 2002; Connell, Wellborn,

1991; Furlong i in., 2003). W płaszczyźnie psychologicznej zaangażowanie szkolne może być rozumiane jako suma fizycznej i psychicznej energii, którą uczeń czy student przeznaczają na aktywności szkolne lub akademickie (Astin, 1984). Alexander Astin (1984) nie definiuje, czym jest energia w kontekście zaangażowania szkolnego. W artykule Valerie Russell, Mary Ainley oraz Eriki Frydenberg (2005) aspekt energetyczny zaangażowania odnosi się jednak do ilości wydatkowanej przez jednostkę energii na realizowane działanie, tzw. *energy in action* (jej wielkość wynika z relacji między osobą a aktywnością, którą ona podejmuje). Energia w kontekście edukacyjnym jest rozumiana jako wysiłek fizyczny związany z koncentracją na jak najlepszym wypełnieniu zadań szkolnych oraz nakład sił psychicznych (umysłowych) poświęconych na zrozumienie materiału (a nie jedynie jego opanowanie) (O'Tool, Due, 2015). Zdaniem J. Appleton i współpracowników (2008) zjawisko to wiąże się z motywowaną wewnętrzną aktywnością i subiektywnymi odczuciami ucznia względem szkoły, dlatego najbardziej adekwatną nazwą jest zaangażowanie uczniów w aktywności szkolne. Poniżej zostaną opisane wybrane strukturalne ujęcia omawianego zagadnienia, które podzielono z uwagi na liczbę wyróżnianych przez autorów wymiarów. Zaznaczyć jednocześnie należy, że w literaturze przedmiotu istnieje wiele niejasności w tym aspekcie np. Ulrika Hallberg i Wilmar Schaufeli (2006) uznają, że zjawisko to może składać się z jednego lub trzech wymiarów. Z tej przyczyny zaprezentowany podział obrazuje w zasadzie ewolucję poglądów na temat zaangażowania szkolnego. Jednocześnie ze względu na to, że część autorów opiera się jedynie na definicjach operacyjnych, sformułowanych dla potrzeb badań empirycznych, stworzony przegląd zawiera tylko wybrane definicje lub ogólne charakterystyki, przybliżające sposób ujmowania tego zjawiska od momentu pojawienia się tej problematyki w literaturze fachowej.

### **Zaangażowanie szkolne rozumiane jako zespół zachowań polegających na efektywnym wypełnianiu zadań szkolnych przez ucznia – ujęcia jednowymiarowe**

Pierwsze prace dotyczące zjawiska zaangażowania szkolnego prowadzono w nurcie edukacyjnym, a ich głównym celem było poszukiwanie zmiennych chroniących przed syndromem rezygnacji uczniów z dalszej edukacji (Skinner, Belmont, 1993). Zaangażowanie traktowano tu jako wskaźnik informujący o tym, że uczeń będzie kontynuował edukację. W tych ujęciach zwracano uwagę na postawę ucznia wobec obowiązków szkolnych, inicjatywę i aktywność oraz poszerzanie ról (Tucholska, 2012). Gary Natriello (1984), który jako jeden z pierwszych posłużył się terminem zaangażowanie w kontekście edukacyjnym, twierdził, że jest to stopień uczestnictwa ucznia w aktywnościach oferowanych w ramach programu szkolnego. Poziom zaangażowania odzwierciedlają prezentowane przez ucznia zachowania, a zatem stopień i częstość udziału w lekcjach, koncentracja na zadaniach, czas poświęcany na wykonanie zadania domowego i przygotowanie się do zajęć szkolnych, wysiłek wkładany w naukę (Brophy, 1983; Natriello, 1984). Zgodnie z tym podejściem zmienna ta rozciąga się na continuum, na którego końcu znajduje się brak zaangażowania, manifestowany m.in. przez nieuzasadnione absencje ucznia w szkole, oszukiwanie podczas sprawdzianów, apatię podczas lekcji, niszczenie mienia szkolnego. Jere Brophy (1983) określa ten kraniec jako wycofanie z aktywności szkolnych. Zdaniem tego autora zmienna ta jest wskaźnikiem wewnętrznej motywacji uczniów do pracy (głównie intelektualnej) na zajęciach (traktowanej tu jako dyspozycja) (Brophy, 1983). Według Gary'ego Natriella (1984) zaangażowanie szkolne determinowane jest przez wiele czynników, takich jak: cechy ucznia (w tym jego osobowość); politykę szkoły; środowisko szkolne; społeczność szkolną; opinie nauczycieli na temat ucznia. R. Mosher i B. MacGowan (1985) po analizie ówczesnej literatury zdefiniowali zaangażowanie jako stosunek do uczenia się oraz zachowania wskazujące na chęć uczestniczenia w realizacji

programu szkolnego (pewien stan umysłu czy sposób zachowywania się). W zaproponowanym modelu wskazują na dwie grupy uwarunkowań: czynniki egzogenne (społeczne, ekonomiczne, środowiskowe i prawne normy oraz charakterystyki opisujące rodzinę ucznia) i endogenne (cechy ucznia).

### **Zaangażowanie szkolne rozumiane jako dyspozycja ucznia do aktywnego uczestnictwa i identyfikacji ze szkołą – ujęcia dwuwymiarowe**

Dwuwymiarowe modele zaangażowania szkolnego odzwierciedlają potrzebę uwzględnienia w analizach psychologicznych aspektów aktywności uczniów, zwłaszcza elementu ich emocjonalnego ustosunkowania się do procesu nabywania wiedzy. Jeden z pierwszych modeli dwuwymiarowych został opracowany przez Jeremy'ego Finna (1989). Autor ten definiuje zaangażowanie uczniów jako stopień identyfikacji (poczucie przynależności do szkoły, uznawanie osiągnięć szkolnych za wartościowe i znaczące, tzw. wymiar emocjonalny) i uczestnictwa w życiu klasy i szkoły (wymiar behawioralny). Również Russel Rumberger i Katherine Larson (1998) wyróżniają dwa wymiary zaangażowania szkolnego, które decydują o stopniu adaptacji ucznia do systemu edukacji. Są to: wymiar społeczny (zachowania ucznia w szkole) oraz wymiar akademicki (postawa ucznia wobec szkoły i zdolności umożliwiające sprostanie wymaganiom stawianym przez nauczycieli). Jak pisze Fred Newmann (1992), chodzi nie tylko o wypełnianie z sukcesem obowiązków ucznia, ale także o dumę, jaka się pojawia, gdy uczeń opanuje jakiś obszar wiedzy, umiejętności czy rzemiosła. Zdaniem tego autora zaangażowanie to stopień, w jakim uczeń psychicznie inwestuje w uczenie się, a celem tej aktywności jest zrozumienie i poszerzenie swojej wiedzy. Tę wewnętrzną jakość odzwierciedlają: stopień koncentracji na nauce i wysiłek w nią wkładany. Praca nauczycieli nad wzmocnieniem zaangażowania szkolnego powinna obejmować dwa elementy: kształtowanie więzi ze szkołą (m.in. pozytywny klimat szkolny odznaczający się sprawiedliwością, wsparciem i opieką) i autentyczne uczenie (m.in. powiązane



z realnymi problemami świata, wzmacniające wewnętrzną motywację do uczenia się i oparte na zabawie) (Newmann, 1992). Na podstawie wyróżnionych przez R. Rumberger i K. Larson (1998) dwóch wymiarów zaangażowania szkolnego Hamish Coates (2007) stworzył typologię stylów zaangażowania uczniów w aktywności szkolne. Autor ten wyróżnił cztery style zaangażowania szkolnego: współpracujący, niezależny, intensywny, pasywny.

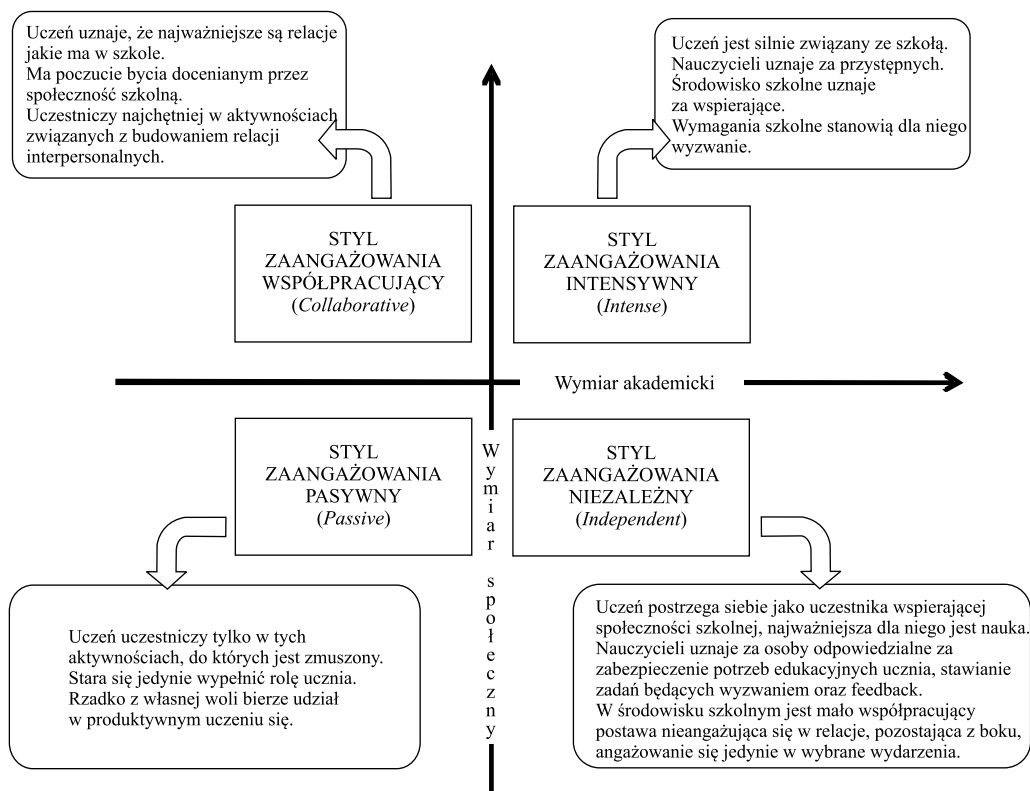
Wyróżnienie stylów zaangażowania szkolnego wskazuje, że uczniowie mogą się angażować w różne obszary życia szkolnego, a zmienna ta odzwierciedla nie tylko stopień koncentracji na nabywaniu wiedzy, ale także funkcjonowanie w środowisku szkolnym oraz stosunek do personelu pracującego w danej placówce. Szeroki zakres omawianego pojęcia wskazuje, że bada-

nia nad zaangażowaniem szkolnym powinny obejmować również (a nawet przede wszystkim) subiektywne oceny dokonywane przez ucznia. W kontekście edukacyjnym uczeń może oceniać m.in. posiadane kompetencje, stopień kontroli nad otoczeniem (Co ja mogę zrobić?), możliwość realizacji preferowanych wartości i celów (Co ja chcę zrobić?) oraz poczucie więzi ze społecznością (Gdzie ja przynależę?) (National Research Council, Institute of Medicine, 2004, za: Appleton i in., 2008).

### Zaangażowanie szkolne jako psychologiczny stan – ujęcia wielowymiarowe

W literaturze przedmiotu uznaje się, że pierwszą *stricte* psychologiczną definicję zaangażowa-

Rysunek 1. Style zaangażowania uczniów w aktywności szkolne według H. Coatesa (2007)



Źródło: opracowanie własne.

nia zaproponował William Kahn (1990). Autor ten scharakteryzował to zjawisko w kontekście psychologii organizacji. W. Kahn (1990) zauważył, że osobista aktywność zawodowa pracowników może się przejawiać w trzech formach: fizycznej, poznawczej i emocjonalnej. Ten wielowymiarowy konstrukt obejmuje wdrażanie członków organizacji do pełnienia przez nich ról zawodowych. Im mocniejsze zaangażowanie jednostki, tym większa efektywność pracy, więcej pozytywnych osobistych relacji w organizacji i tym większe poczucie znaczenia wykonywanego zawodu. Taka perspektywa wydaje się wskazywać, że większe osobiste zaangażowanie w aktywność zawodową generuje włączanie elementów organizacyjnych w obraz siebie. William Macey i Benjamin Schneider (2008) podkreślają, że silnie zaangażowani pracownicy są zaabsorbowani i oddani swojej pracy; mają poczucie dumy, sensu i znaczenia w odniesieniu do odgrywanej roli zawodowej. Pracownicy ci odznaczają się ponadto poczuciem kompetencji, współdecydowania i wpływu (kontroli) na swoją pracę. W tym nurcie badań nad zaangażowaniem zmienna ta traktowana jest jako konstrukt negatywnie skorelowany z wypaleniem zawodowym (Kahn, 1990; Macey, Schneider, 2008; Schaufeli i in., 2002a). Autorzy definiują to zjawisko jako trwałe i wszechobecny afektywno-motywacyjny stan umysłu, którego doświadcza osoba względem wykonywanej aktywności (Hallberg, Schaufeli, 2006; Schaufeli i in., 2002a). Zaangażowanie w tym ujęciu składa się z trzech wymiarów, takich jak: wigor (wysoki poziom energii wydatkowanej w pracy, wysiłek i wytrwałość oraz elastyczność działań – wymiar behawioralny), oddanie (wysoki poziom zaabsorbowania pracą, uczucia, a zatem entuzjazm, znaczenie, duma, inspiracja – wymiar emocjonalny) i zaabsorbowanie (silna koncentracja na pracy – wymiar poznawczy) (Schaufeli i in., 2002a). Osadzenie zaangażowania w szerszej perspektywie pozwoliło na bardziej uniwersalne zastosowania tego terminu i dało początek pracom nad zaangażowaniem w kontekście edukacyjnym. Wilmar Schaufeli, Marisa Salanova, Vincent González-Romá i Arnold Bakker (2002a) stworzyli narzędzie do badania tej zmiennej, tzw. UWES (Work

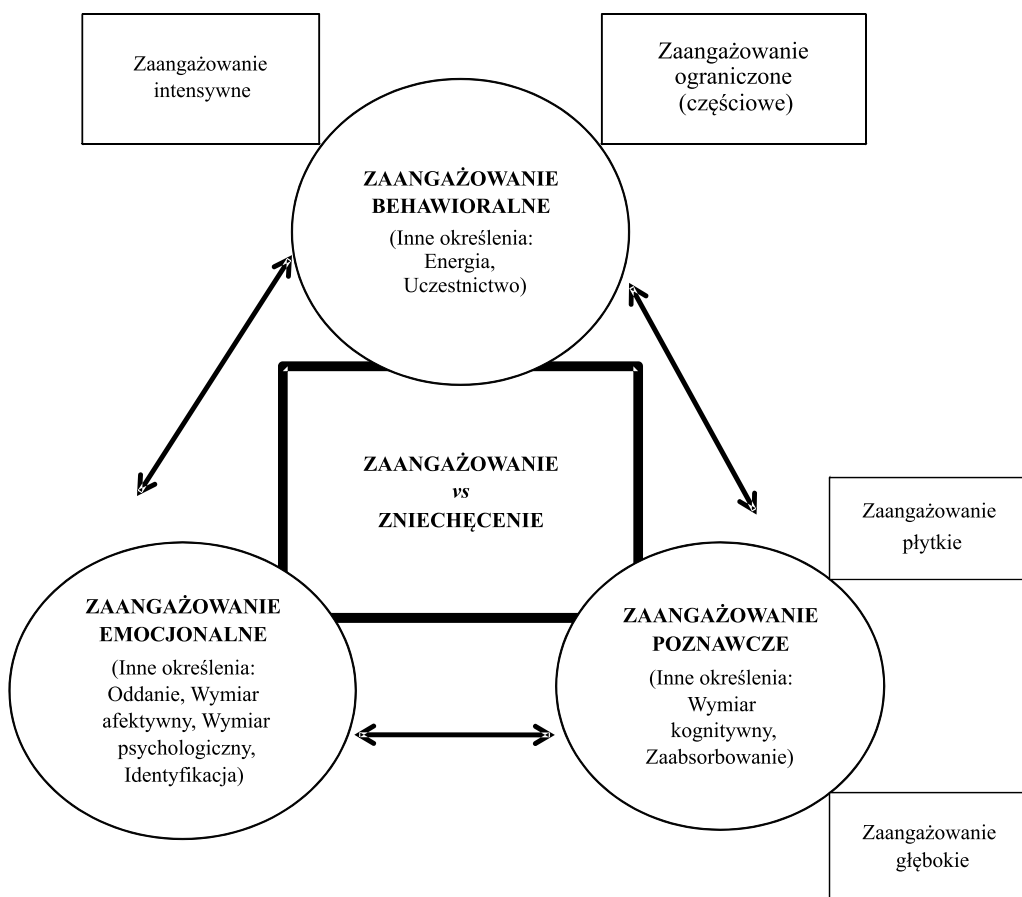
Engagement Utrecht Scale), które zostało re-adaptowane dla młodzieży uczącej się (Work Engagement Utrecht Scale-Student, UWES-S). Teoretycy zaangażowania zajmujący się tym zjawiskiem w kontekście edukacyjnym najczęściej proponują model trójczynnikiowy, w którym wyróżnia się wymiary: behawioralny, emocjonalny i kognitywny (Fredricks i in., 2011). Z tego powodu zostanie on w tym miejscu szerzej scharakteryzowany.

I. Wymiar behawioralny (inne określenia: Energia, Uczestnictwo) odzwierciedla intensywność angażowania się w obowiązki szkolne, wyrażaną przez: uczestnictwo w oferowanych zajęciach; wzmoczony wysiłek w realizację zadań szkolnych; koncentrację na jak najlepszym wypełnianiu obowiązków wynikających z roli ucznia; wybór przedmiotów, które wymagają włożenia dużych nakładów pracy i stanowią dla ucznia wyzwanie. Swym zakresem obejmuje również wysoki poziom energii, wigoru, prężność i elastyczność przy opracowywaniu zadań umysłowych, wytrwałość, chęć uzyskiwania wysokich osiągnięć i rozwoju osobistego (Salmela-Aro i in., 2009; Salmela-Aro, Upadyaya, 2014). Zwraca się tu uwagę na pozytywne zachowania ucznia, które prowadzą do uzyskiwania przez niego sukcesów szkolnych oraz na dobre psychologiczne przystosowanie do wymagań środowiska szkolnego (Appleton i in., 2006; Fredricks i in., 2011; Tucholska, 2012).

Avi Assor, Haya Kaplan, Yaniv Kanat-Maymon oraz Guy Roth (2005) wyróżniają dwa style zaangażowania behawioralnego:

- 1) **Zaangażowanie intensywne** (*intense engagement*) w postaci dużego wysiłku ucznia wkładanego w realizację wymagań szkolnych oraz wytrwałość wykazywaną w odniesieniu do procesu nabywania wiedzy. Ten styl powiązany jest ujemnie z tzw. amotywacją (wycofanie, brak aktywności i intencji do działania), będącą formą obrony przed nadmiernie kontrolującą postawą nauczyciela postrzeganą jako zagrażającą autonomii ucznia.
- 2) **Zaangażowanie ograniczone (częściowe)** (*restricted engagement*) – wysiłek i wytrwałość występują jedynie w takim stopniu,

Rysunek 2. Wymiary Zaangażowania Uczniów w Aktywności Szkolne



Źródło: opracowanie własne.

w jakim jest to konieczne, by uzyskać pozytywny stosunek nauczyciela i otrzymać pozytywną ocenę z przedmiotu. Ten styl jest powiązany z zewnętrzną motywacją do nauki.

II. Wymiar emocjonalny (inne określenia: Oddanie, Wymiar afektywny, Wymiar psychologiczny) dotyczy identyfikacji ze szkołą oraz pozytywnej emocjonalnej postawy wobec szkoły przejawiającej się: uznawaniem szkoły jako miejsca interesującego i wartościowego; zainteresowaniem zajęciami szkolnymi i odczuwaniem dumy z sukcesów szkolnych. Uczeń nie nudzi się na lekcjach, nie czuje

niepokoju czy gniewu podczas zajęć, a w relacjach z kolegami i nauczycielami jest nastawiony na współpracę (Finn, 1989; Fredricks i in., 2004; Wang i in., 2015). Pozytywne emocje i entuzjazm odczuwane względem szkoły przyczyniają się do efektywnego realizowania długoterminowych celów, a więc ukończenia szkoły czy studiów (Salmela-Aro i in., 2009; Salmela-Aro, Upadaya, 2014; Tucholska, 2012). Uczniowie mocno zaangażowani mają poczucie przynależności do szkoły (poczucie bycia znaczącą częścią całej społeczności szkolnej). Środowisko szkolne postrzegane jest jako znaczące, interesujące i wartościowe (Wang, Peck, 2013).

III. Wymiar poznawczy (Wymiar kognitywny, Zaabsorbowanie) dotyczy umiejętności rozwiązywania pojawiających się problemów przez stosowanie metapoznawczych strategii. Wskazuje się tu też na rozważę, troskę i gotowość do inwestowania swoich sił i czasu, by przyswoić materiał oraz nabyć umiejętności (Tucholska, 2012). Poziom tej zmiennej odzwierciedla stopień, w jakim uczeń inwestuje w naukę, a więc w jakim stopniu poszukuje racjonalnych i efektywnych strategii uczenia się; w jakim stopniu może zrezygnować z innych aktywności na rzecz uczenia się oraz jak mocno koncentruje się na nauce jako swoistym celu życiowym (Salmela-Aro, Upadyaya, 2012). Głównym jej przejawem jest zdolność do samoregulacji. Uczeń mocno zaangażowany jest tak mocno „zaabsorbowany” nauką, że nie może się oderwać od tej czynności (Schaufeli i in., 2002b). Wymiar poznawczy wiąże się z wewnętrzną motywacją do nauki i traktowaniem czynności nabywania wiedzy jako wartości „samej w sobie” (Fredricks i in., 2004). Pomiar tego wymiaru opiera się na trzech aspektach: (1) subiektywne postrzeganie własnego zaangażowania poznawczego; (2) szacowany przez ucznia wysiłek i wytrwałość w realizacji obowiązków szkolnych; (3) stopień zaabsorbowania wykonywanymi przez ucznia czynnościami (Tucholska, 2012). Whitney Smiley i Robin Anderson (2011) wyróżniają tu dodatkowo dwa poziomy: płytkie i głębokie zaabsorbowanie nabywaniem wiedzy. Na pierwszym poziomie zachowania ucznia obejmują strategie zapamiętywania i swoiste rytuały (nawyki) uczenia się, które umożliwiają opanowanie podstawowej wiedzy z tego zakresu i uzyskanie pozytywnej oceny. Drugi poziom wiąże się z zarządzaniem własnymi zasobami i inwestowaniem ich w naukę, a celem tych działań jest opanowanie materiału na poziomie eksperckim.

Wyniki empirycznych analiz prowadzonych w 12 krajach: Austria, Kanada, Chiny, Cypr, Estonia, Grecja, Malta, Portugalia, Rumunia, Korea Południowa, Wielka Brytania i Stany Zjednoczone na grupie 3.420 uczniów potwierdziły trójczynnikową strukturę tej zmiennej (Lam i in., 2014). W literaturze wskazuje się, że każdy z wyłonionych wymiarów zaangażowania może być badany osobno z różnych perspektyw:

- ucznia, który dokonuje samoopisu na temat swojego funkcjonowania w szkole (m.in. Skala Zaangażowania Szkolnego (SES) Appletona i współpracowników; Skala Motywacji i Zaangażowania MES autorstwa Andrew Martina; Skala do pomiaru Zaangażowania SEM MacArthura; Skala do badania zaangażowania szkolnego młodzieży licealnej HSSSE; Skala Identyfikacji ze szkołą Finn);
- opinii nauczyciela na temat ucznia (Skala Zaangażowanie vs Niezadowolonia EvsD Skinner, Indeks Zaangażowania w aktywność czytania REI Wigfield i Guthrie);
- obserwatora, który raportuje obserwowalne zachowania ucznia podczas lekcji (Zachowania uczniów w szkole BOSS Shapiro; Zachowania w klasie AIMS Roehrig) (Fredricks i in., 2011).

Warto dodać, że według Isabelle Archambault, Michela Janosz, Jean-Sebastiena Fallu oraz Lindy Pagani (2009) wymiar behawioralny w największym stopniu pozwala na predykcję osiągnięć szkolnych oraz syndromu rezygnacji z dalszej nauki. Autorzy proponują, by pomiar zaangażowania opierał się na tym wymiarze, a samo zjawisko określają jako *Zaangażowanie w środowisko klasowe (Classroom Engagement)*. Według Isabelle Archambault, Lindy Pagani oraz Caroline Fitzpatrick (2013) behawioralny aspekt zaangażowania stanowi ponadto dobry wskaźnik poziomu pozostałych wymiarów.

Należy zauważyć, że zarówno struktura, ilość, jak i przeciwstawne bieguny wymiarów opisujących zaangażowanie w kontekście edukacyjnym są nadal kwestią dyskusyjną. Zdaniem niektórych autorów, np. Sandry Christenson i Amy Anderson (2002), zaangażowanie tworzą cztery wymiary: wymiar psychologiczny (przynależność), wymiar behawioralny (uczestnictwo), wymiar kognitywny (uczenie oparte na samoregulacji), wymiar akademicki (czas na wykonanie zadania). Według Johnmarshalla Reeve i Ching-Mei Tseng (2011) czwarty wymiar budujący zaangażowanie to *Sprawczość (Agency)* rozumiana jako konstruktywny i osobisty wkład w realizowane zadania szkolne. Uczeń intencjonalnie w sposób proaktywny nadaje

osobiste znaczenie (personalizuje) treściom, których się uczy, oraz warunkom i okolicznościom, w których nabywa wiedzę. W wymiarze zaangażowania uwidacznia się istotny wkład ucznia w kształt zajęć dotyczących interesującego go tematu, a zatem uczeń samodzielnie stawia pytania, określa swoje preferencje, daje sugestie, dzieli się swoimi opiniami (co mu się podobało, a co nie), mówi o osobistych przeżyciach odnoszących się do interesującego go tematu, o swoich przemyśleniach i potrzebach z tym związanych; informuje o potrzebie szerszego omówienia zagadnienia, zabiega o informację dotyczącą źródeł, z których sam mógłby skorzystać, by zgłębić wiedzę; samodzielnie poszukuje dróg rozwiązania jakiegoś problemu, innych sposobów ukazania zagadnienia; zwraca się z prośbą do nauczyciela o *tutoring*, *feedback*, czy o konkretne przykłady, by łatwiej mógł zrozumieć abstrakcyjną teorię, która go interesuje; prosi o pomoc w lepszym poznaniu zjawiska. Istnienie tego wymiaru zaangażowania ucznia w aktywność szkolną potwierdzają najnowsze badania walidacyjne Feliciano Veiga (2016) nad skalą SES-4DS. Brak jednoznacznej i spójnej teorii zaangażowania widoczny jest również w wyodrębnianiu przez różnych autorów innych subtypów czy form tego zjawiska. Według Cynthia Hazel, Emmy Vazirabadi oraz Johna Gallaghery (2013) zaangażowanie ucznia w aktywność szkolną składa się z takich elementów strukturalnych, jak: aspiracje, przynależność oraz produktywność. Heather Ramey, Linda Rose-Krasnor, Michael Busseri, Shannon Gadbois, Anne Bowker oraz Leanne Findlay (2015) wskazują, że psychologiczne zaangażowanie oprócz wymiaru kognitywnego i afektywnego powinno obejmować wymiar duchowy (relacyjny). Zasadność takiego podziału wynika z tego, że jednostka, angażując się w jakąś aktywność, przekracza własne ograniczenia. Wymiar duchowy został ujawniony jako ważny element zaangażowania w badaniach dzieci i młodzieży. Linda Benavides (2014) definiuje go jako poszukiwanie znaczenia, celów, więzi, wewnętrznego pokoju i autotranscendencji. Kwestią problematyczną pozostaje nadal terminologia stosowana do określenia braku zaangażowania uczniów w aktywności

szkolne. Najczęściej autorzy posiłkują się pojęciem niezadowolone/zniechęcenie/zrażenie się do czegoś (*disaffection*) (Connell, Wellborn, 1991; Skinner i in., 1993), ale w literaturze pojawiają się również takie terminy, jak: poczucie alienacji, odłączenie, wycofanie i oderwanie (Fredricks i in., 2004); doświadczanie wypalenia szkolnego/akademickiego (Schaufeli i in., 2002b). W tym kontekście ciekawe wydaje się rozróżnienie zaproponowane przez Vicki Trowler (2010). Autorka wskazuje na istnienie trzech biegunów zaangażowania: pozytywne zaangażowanie, negatywne zaangażowanie oraz brak zaangażowania.

Powyższe rozróżnienie sugeruje, że pomiar jedynie krańców kontinuum zaangażowanie vs zniechęcenie jest niewystarczający do określenia poziomu tej zmiennej. Koncentracja tylko na identyfikacji wymiarów zaangażowania, miała jeszcze jedną istotną wadę, nie pozwalała na jednoznaczne odróżnienie perspektywy subiektywnych doznań od obiektywnych wskaźników. Na aspekt obiektywnego i subiektywnego pomiaru zaangażowania szkolnego pośrednio zwrócili uwagę J. Appleton i współpracownicy (2008), wyróżniając wymiary obserwowalne (wymiar akademicki i behawioralny) i interioryzowane (wymiar psychologiczny i kognitywny).

Zasadniczo strukturalne podejścia do zaangażowania szkolnego pozwoliły na określenie wymiarów tego zjawiska. Powyższe wyróżnienie dało początek znacznej liczbie badań nad poziomem zaangażowania szkolnego i akademickiego w grupie dzieci, młodzieży i studentów. Określenie struktury zaangażowania szkolnego umożliwiło ponadto poszerzenie obszaru badań empirycznych o poszukiwanie zmiennych osobowościowych i środowiskowych, stanowiących jego korelaty i predykatory. Niewątpliwą wadą zaprezentowanych powyżej ujęć była marginalizacja kwestii mechanizmów odpowiedzialnych za wzmacnianie lub spadek poziomu zaangażowania. Koncentracja na identyfikacji wymiarów zaangażowania nie obejmowała w zasadzie ustalenia spójnej definicji tego konstruktów. W. Schaufeli i współpracownicy (2002a) w swej koncepcji zaangażowania w pracę odróżniają stan chwilowy i konkretny od bardziej trwałego i wszechobecnego stanu

Tabela 1. Bieguny zaangażowania według V. Trowler

	Pozytywne zaangażowanie	Brak zaangażowania	Negatywne zaangażowanie
<b>Wymiar behawioralny</b>	Obecność na zajęciach, uczestniczenie z entuzjazmem w lekcjach	Opuszczanie zajęć bez podania przyczyn	Bojkotowanie, pikietowanie, przeszkadzanie w zajęciach
<b>Wymiar emocjonalny</b>	Zainteresowanie	Nuda	Odrzucenie, odmowa
<b>Wymiar kognitywny</b>	Zadania, które są wymagane przez nauczyciela, uczeń chętnie wykonuje i samodzielnie poszerza zakres wymaganej wiedzy	Spóźnianie się z wypełnianiem obowiązków szkolnych, realizacja zadań w pośpiechu lub wcale	Redefiniowanie kryteriów zadań, które nauczyciel stawia uczniowi

Źródło: opracowanie na podstawie Trowler, 2010, s. 6.

uczuciowo-poznawczego. W większości zaprezentowanych podejść strukturalnych nie określono tej najważniejszej kwestii dla pomiaru zaangażowania szkolnego. Choć należy dodać, że niektórzy autorzy wskazywali tu na kontekstualny wpływ takich czynników, jak jakość środowiska rodzinnego, rówieśniczego i szkolnego na poziom tej zmiennej (m.in. Christenson, Anderson, 2002; Fredricks i in., 2004). Według Cynthii Hazel, Emmy Vazirabadi, Jennifer Albanes oraz Johna Gallaghery (2014) zaangażowanie szkolne powinno się rozpatrywać w kategoriach stopnia dopasowania między uczniem a środowiskiem szkolnym. Podkreśla się, że stan ten można zmieniać (modelować) i powinno ujmować się go jako zmienną transakcyjną i podlegającą fluktuacji (Hazel i in., 2013). Podobnie jak zaangażowanie w aktywność zawodową, tak też zaangażowanie szkolne podlega dynamicznym zmianom w trakcie rozwoju jednostki (Fredricks i in., 2004). Również Andrew Martin, Brad Papworth, Paul Ginns, Lars-Erik Malmberg, Rebecca Collie, Rafael Calvo (2015) podkreślają, że na zjawisko to nie można patrzeć jedynie z perspektywy cechy, która pozostaje na tym samym poziomie. Rezultaty badań pokazują, że poziom zaangażowania różni się w zależności od etapu edukacyjnego, na którym jest uczeń. Dzieci w wieku 6–11 lat cechują się znacznie wyższym poziomem zaangażowania niż młodzież (Tucholska,

2012). Jednocześnie, chociaż teoretycy i badacze zaangażowania wskazują na konieczność spojrzenia na tę zmienną jako na pewien proces podlegający zmianom, to postulat ten nie został dotychczas ujęty w formie spójnej koncepcji teoretycznej. Pojawia się raczej jako założenie w części badań empirycznych. Zaangażowanie szkolne traktowane jest tu jako psychologiczny proces będący mediatorem między kontekstowymi czynnikami środowiska szkolnego, kreującymi klimat społeczny (tj. struktura klasy, relacje interpersonalne klasa–nauczyciel oraz uczeń–uczeń) i wpływającymi na osiągnięcia szkolne (Lam i in., 2014). Wartość tej zmiennej może wzrastać lub się zmniejszać w zależności od czynników sytuacyjnych, np. jakości nauczania, stopnia trudności stawianych uczniowi zadań, poziomu autonomii uczniów, na jaki nauczyciel zezwala, zbieżności zainteresowań ucznia z programem nauczania (Reeve, Tsen, 2011; Skinner i in., 2008). A. Martin i współpracownicy (2015) w swoich badaniach nad zaangażowaniem i motywacją uwzględniają fluktuację poziomu zaangażowania ucznia w kilku przedziałach czasowych: (a) w ciągu dnia, (b) w ciągu tygodnia, (c) w miesiącu, oraz (d) różnice między trzema perspektywami czasowymi u danej osoby. Wyniki tych badań wskazują, że dla zwiększenia zaangażowania i motywacji do nauki istotne znaczenie mają kontakty twarzą w twarz w ciągu dnia oraz czynniki jednostkowe

Tabela 2. Model spektrum poziomów zaangażowania vs oderwania młodzieży w ujęciu J. Burns i współpracowników

<b>Brak zaangażowania (odłączenie, oderwanie)</b> <i>(Disengaged)</i>	<p>Doświadczanie przez ucznia poczucia alienacji, oderwania od wartości, braku znaczenia własnych działań. Uczeń odczuwa niedostatek wiedzy i umiejętności. Otoczenie nadaje mu etykietę osoby mało zdolnej.</p> <p>Czynniki ryzyka: strukturalne bariery w instytucji, takie jak: niesprawiedliwość, ograniczenie zasobów i możliwości rozwoju.</p>
<b>Ryzyko utraty zaangażowania</b> <i>(Engaged with Risk)</i>	<p>Uczeń jest zaangażowany w aktywności szkolne, prezentuje jednak zachowania ryzykowne, które narażają go na utratę zaangażowania np. przynależność do gangów młodzieżowych, w których dochodzi do aktów przemocy, nadużywanie substancji psychoaktywnych (narkotyki i alkohol).</p> <p>Czynniki ryzyka: zachowania ryzykowne, wykluczenie społeczne przez grupy pozytywne – podporządkowane regułom społecznym.</p>
<b>Zaangażowanie na niskim poziomie (poniżej oczekiwanego poziomu)</b> <i>(Under-Engaged)</i>	<p>Uczeń ceni aktywności szkolne i chce zwiększyć swoje uczestnictwo w nich, ale napotyka na bariery: polityczne, socjoekonomiczne, kulturowe itp.</p> <p>Czynnik ryzyka: utrudniony dostęp do zasobów i alternatywnych ścieżek rozwoju.</p>
<b>Zaangażowanie</b> <i>(Engaged Youth)</i>	<p>Uczeń jest zaangażowany w aktywności szkolne, co implikuje kreatywność i pozytywne emocje związane z instytucją szkolną. Struktura instytucji w sposób formalny i nieformalny wzmacnia zaangażowanie.</p> <p>Czynniki generujące: dostęp do zasobów, wsparcie środowiska rodzinnego, rówieśniczego i szkolnego, wspieranie autonomii ucznia.</p>
<b>Wysoki poziom zaangażowania</b> <i>(Highly Engaged)</i>	<p>Uczeń przejawia silne zaangażowanie, inwestuje swoje zasoby i zdolności, by realizować w konwencjonalny sposób cele instytucji, które uznaje za wartościowe i zbieżne z własnymi. Uczeń aktywnie uczestniczy w życiu szkoły. Uczeń uznawany jest w swoim środowisku za eksperta i potrafi dzielić się swą wiedzą z innymi.</p> <p>Czynniki generujące: dostęp do środków ekonomicznych, edukacji oraz kulturowych zasobów, wsparcie środowiska rodzinnego, rówieśniczego i szkolnego, wspieranie autonomii ucznia.</p>
<b>Nadmierny poziom zaangażowania</b> <i>(Over-Engaged)</i>	<p>Uczeń prezentuje wysoki poziom oddania i koncentracji na podejmowanych działaniach; otoczenie uznaje go za eksperta i osobę bardzo zdolną. Z tego powodu uczniowi stawiane są bardzo wysokie wymagania – środowisko rodzinne, rówieśnicze i szkolne oczekuje od niego samych sukcesów.</p> <p>Czynnik ryzyka: nadmierne wymagania ze strony otoczenia społecznego i instytucji, co wiąże się z przeżywaniem silnych napięć i dystresu generujące wypalenie szkolne (przeciążenie obowiązkami i wyczerpanie sił).</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Burns i współpracowników (2008, s. 13–14).

(cechy studenta). Według Jane Burns, Philippy Collin, Michelle Blanchard, Natashy De-Freitas i Sian Lloyd (2008) na różnych etapach edukacji uczeń oscyluje między postawą osoby mocno zaangażowanej a postawą wskazującą na oderwanie (brak zaangażowania). Ten proces może dotyczyć wszystkich obszarów funkcjonowania

ucznia albo też tylko niektórych elementów środowiska, np. szkoły, relacji rówieśniczych czy rodzinnych.

Zaprezentowane powyżej kontinuum poziomów zaangażowania ucznia zwraca uwagę na jeszcze jedną kwestię, zasadniczo nieobecną w ujęciach strukturalnych. Maksymalne nasilenie

w poszczególnych komponentach zaangażowania jest zjawiskiem nieadaptacyjnym i utrudniającym rozwój (Burns i in., 2008; Martin i in., 2010). Mocne zaangażowanie w powiązaniu z presją otoczenia, by sprostać rosnącym wymaganiom, stanowi istotny czynnik stresogenny (Tomaszek, 2015). Uczniowie z tej grupy są narażeni na przeciążenie obowiązkami szkolnymi i przeżywanie syndromu wypalenia szkolnego (Salmela-Aro, Upadaya, 2014).

### **Synteza podejść strukturalnych w modelu zaangażowania uczniów w aktywności szkolne autorstwa J. Appleton, S. Christenson i M. Furlong**

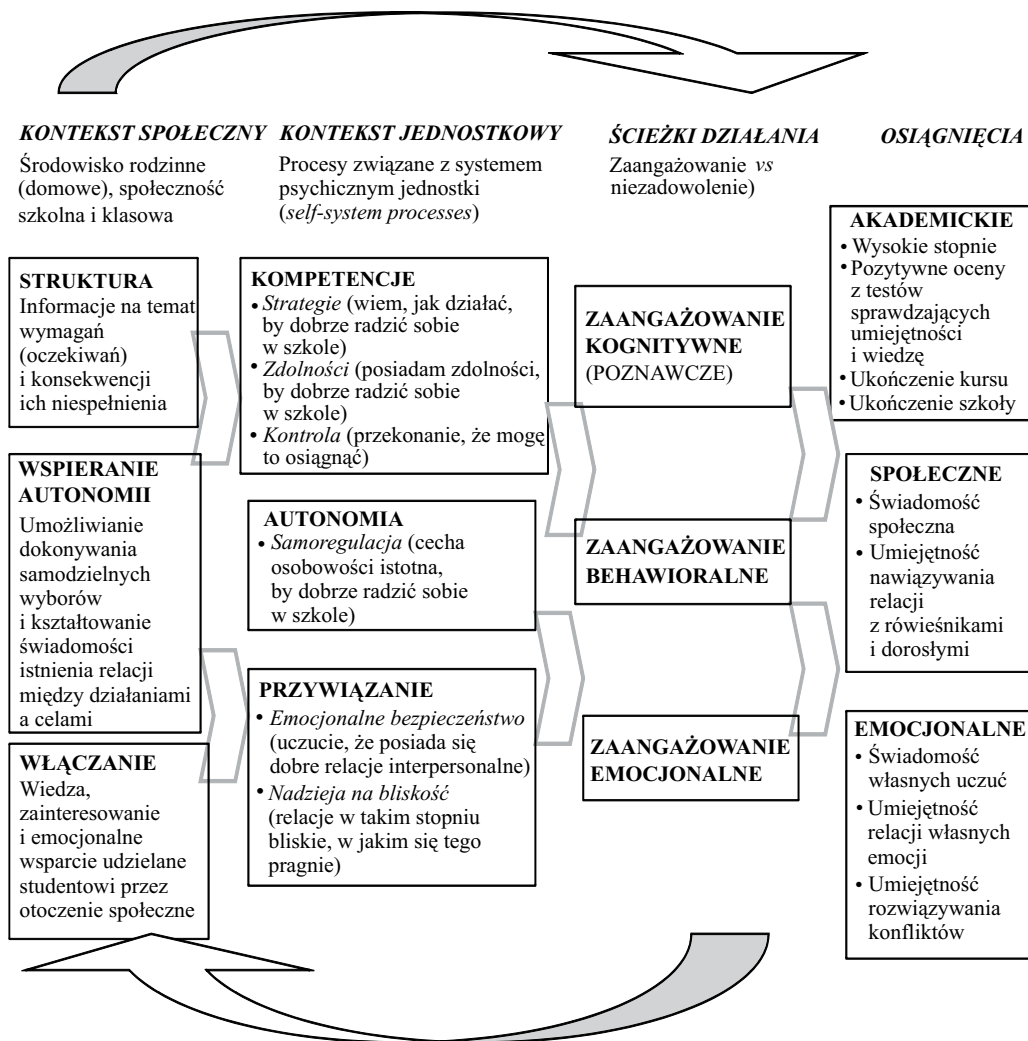
Analiza funkcjonujących w literaturze ujęć teoretycznych i wyników badań dokonana przez J. Appleton i współpracowników (2008) pozwoliła na stworzenie całościowego modelu zaangażowania. Autorzy przyjmują za Jamesem Connell i Jamesem Wellborn (1991), że jeśli psychologiczne potrzeby autonomii, przynależności i kompetencji są zgodne z wymaganiami kulturowymi stawianymi przez środowisko rodzinne, szkolne i zawodowe, pojawia się zaangażowanie w aspekcie afektywnym, behawioralnym oraz kognitywnym. W sytuacji braku takiej zgodności występuje niezadowolenie. W modelu zaangażowanie ucznia jest swoistym mediatorem między kontekstualnymi czynnikami (facylitatory) a pożądanymi wynikami w nauce. J. Appleton i współpracownicy (2008) uznają, że wymiary zaangażowania odpowiadają za stopień odczuwanej więzi ze szkołą i osiągnięcia szkolne. Czynniki facylitujące siłę przywiązania to: odpowiednie praktyki dyscyplinujące uczniów, właściwy nadzór rodziców w zakresie odrabiania zadań domowych oraz pozytywny stosunek rówieśników do obowiązków szkolnych (akademickich). Warto dodać, że facylitująca rola klimatu klasowego i stylu nauczania w zaangażowaniu została potwierdzona w badaniach Dewey Cornell, Kathana Shukla i Timothy'ego Konold (2016). W świetle tych danych wsparcie okazywane w klasie, autorytatywny klimat i sprawiedliwość w dyscyplinowaniu uczniów są czynnikami wzmacniającymi zaangażowanie, sprzyjającymi wysokim osiągnięciom szkol-

nym i aspiracjom edukacyjnym. Wydaje się, że zaprezentowany model stosunkowo dobrze ujmuje kontekstualne aspekty zaangażowania, ściśle związane ze sferą funkcjonowania określonej przez Urie Bronfenbrennera (1993) jako mikrosfera (rodzina i klasa). Warto zauważyć, że zdaniem takich autorów jak Urie Bronfenbrenner i Pamela Morris (2006), to właśnie pozytywne i bliskie stosunki emocjonalne, tzw. relacje twarzą w twarz na poziomie mikrosystemu (rodziny czy klasy) są decydujące dla prawidłowego rozwoju dziecka. W świetle badań wsparcie otrzymywane od rodziców i nauczycieli stanowi silniejszy predyktor zaangażowania szkolnego niż wsparcie uzyskiwane od rówieśników (Fernández-Zabala i in., 2015). Problemy związane z relacjami interpersonalnymi w środowisku szkolnym wydają się dodatkowym czynnikiem ryzyka utraty zaangażowania szkolnego.

Kwestią nieuwzględnioną w modelu są czynniki kulturowe wpływające istotnie na stosunek ucznia do systemu edukacji. Ten aspekt podkreślają J. Burns i współpracownicy (2008), wskazując na rolę takich aspektów, jak: dyskryminacja (z uwagi na status socjoekonomiczny, rasę, płeć, narodowość, fizyczną lub psychiczną niepełnosprawność), niska dostępność dóbr ze względu na znaczną odległość od centrów kulturowych, ograniczony dostęp do służb pomocowych, słabe relacje społeczne w wymiarze lokalnym, ograniczone alternatywy wyboru drogi życiowej (możliwości rozwoju). Model nie zawiera również odniesień do tak istotnego obecnie wpływu mediów oraz nowoczesnych technologii informacyjnych na funkcjonowanie szkolne dzieci i młodzieży. Ponadto nie uwzględniono w nim obszarów, względem których uczniów może odczuwać zaangażowanie, a więc procesu uczenia się, projektowania własnych zajęć edukacyjnych, e-learningu, pozalekcyjnych zajęć edukacyjnych, społeczności szkolnej, aktywności prospołecznej i samorządowej w środowisku szkolnym. Model nie pozwala również na odróżnienie od siebie motywacji uczniów zaangażowanych w aktywności szkolne: motywacji wewnętrznej, amotywacji, motywacji zewnętrznej i jej rodzajów.



Rysunek 3. Model zaangażowania ucznia w aktywności szkolne



Źródło: J. Appleton i współpracownicy (2008, s. 12).

## PODSUMOWANIE

Zaprezentowane ujęcia zaangażowania uczniów w aktywność szkolną wskazują, że zjawisko to jest metakonstruktem, składającym się z wielu wymiarów. Odzwierciedla ono zarówno zinteryoryzowane, jak i uzewnętrzzniane odczucia ucznia, jego wysiłek włożony w nabywanie wiedzy w szkole oraz stopień jego adaptacji do

środowiska szkolnego. Jest to zjawisko biopsychospołeczne, którego poziom ściśle wiąże się z jakością środowisk, w których funkcjonuje uczeń. Zaangażowanie ucznia w aktywności szkolne podlega dynamicznym zmianom w toku rozwoju jednostkowego i społecznego. Ujęcia strukturalne, choć nie do końca spójne, zapoczątkowały wiele wartościowych pod względem aplikacyjnym badań. Zaprezentowany przegląd

podejść teoretycznych ma na celu wskazanie, że zaangażowanie szkolne lub jego brak stanowi ważny element rozwoju dzieci i młodzieży. Trudności adaptacyjne zarówno dotyczące wymagań szkolnych, jak i w zakresie kontaktów społecznych generują silny stres i kryzysy rozwojowe, a przeciągające się zmaganie z nimi może doprowadzić do pojawienia się syndromu wypalenia szkolnego i rezygnacji z dalszej edukacji (Tomaszek, 2015). Przedstawiony model zaangażowania ucznia w aktywności szkolne stosunkowo dobrze uwzględnia perspektywę mikrosystemu, w którym rozwija się dziecko. Postulaty J. Appleton i współpracowników (2008) wynikające z analizy wyników badań empirycznych wskazują, że istotnym aspektem pracy edukacyjnej z dziećmi i młodzieżą jest kształ-

towanie ich autonomii, a nie jedynie stawianie wymagań. W kontekście wzmacniania zaangażowania uczniów ważne staje się promowanie oddziaływań prewencyjnych, które nakierowane są na kształtowanie bliskich więzi w środowisku szkolnym i rodzinnym. Relacje interpersonalne w środowisku rodzinnym, rówieśniczym, ale również w wymiarze nauczyciel–uczeń nierzadko mają decydujące znaczenie dla całego dalszego życia człowieka (Obuchowska, 2005). Jednocześnie obecnie realizowanie zadań wychowawczych i wspierających rozwój staje się coraz trudniejsze, gdyż najczęściej spotykaną formą spędzania czasu przez dzieci i młodzież jest aktywność, w której marginalizuje się sferę osobistych kontaktów na rzecz dominacji kontaktów wirtualnych i bezosobowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Ang R.P., Huan V.S., Teng Chan W., Cheong S.A., Leaw J.N. (2015), The Role of Delinquency, Proactive Aggression, Psychopathy and Behavioral School Engagement in Reported Youth Gang Membership. *Journal of Adolescence*, 41, 148–156.
- Appleton J.J., Christenson S.L., Furlong M.J. (2008), Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386.
- Appleton J.J., Christenson S.L., Kim D., Reschly A. (2006), Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445.
- Archambault I., Janosz M., Fallu J.-S., Pagani L.S. (2009), Student Engagement and its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.
- Archambault I., Pagani L.S., Fitzpatrick C. (2013), Transactional Associations between Classroom Engagement and Relations with Teachers from First Through Fourth Grade. *Learning and Instruction*, 23, 1–9.
- Assor A., Kaplan H., Kanat-Maymon Y., Roth G. (2005), Directly Controlling Teacher Behaviors as Predictors of Poor Motivation and Engagement in Girls and Boys: The Role of Anger and Anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397–413.
- Astin A.W. (1984), Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297–308.
- Aud S., Hussar W., Johnson F., Kena G., Roth E., Manning E. i in. (2012), *The Condition of Education 2012 (NCES 2010–028)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Austin G., Benard B. (2007), *The State Data System to Assess Learning Barriers, Supports, and Engagement: Implications for School Reform Efforts*. Sacramento, CA: California Education Policy Convening.
- Awang-Hashim R., Kaur A., Noman M. (2015), The Interplay of Socio-Psychological Factors on School Engagement Among Early Adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224.
- Baker J.A., Dilly L.J., Aupperlee J.L., Patil S.A. (2003), The Developmental Context of School Satisfaction: School as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly*, 2, 206–221.
- Benavides L. (2014), Spiritual Journey from Childhood to Adolescence: Pathways to Strength and Healing. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 33, 201–217.
- Bronfenbrenner U. (1993), Ecological Models of Human Development. W: M. Gauvain, M. Cole (eds.), *Readings on the Development of Children*, 37–43. New York: Freeman.

- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006), The Bioecological Model of Human Development. W: W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical Model of Human Development*, 793–828. New York: John Wiley.
- Brophy J. (1983), Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200–215.
- Burns J., Collin P., Blanchard M., De-Freitas N., Lloyd S. (2008), *Preventing Youth Disengagement and Promoting Engagement*. Australian Research Alliance for Children & Youth.
- Christenson S.L., Anderson A.R. (2002), Commentary: The Centrality of the Learning Context for Students' Academic Enabler Skills. *School Psychology Review*, 31, 3, 378–393.
- Coates H. (2007), A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121–141.
- Connell J.P., Wellborn J.G. (1991), Competence, Autonomy, and Relatedness: A Motivational Analysis of Self-System Processes. W: M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (eds.), *Self Processes and Development*, 43–77. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Cornell D., Shukla K., Konold T. (2016), Authoritative School Climate and Student Academic Engagement, Grades, and Aspirations in Middle and High Schools, *AERA Open*, 2, 2, 1–18.
- Dolzan M., Sartori R., Charkhabi M., De Paola F. (2015), The Effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self-Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, 608–613.
- Fall A.M., Roberts G. (2012), High School Dropouts: Interactions Between Social Context, Self-Perceptions, School Engagement, and Student Dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787–798.
- Fernández-Zabala A., Goñi E., Camino I., Zulaika L.M. (2015), Family and School Context in School Engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 1–9.
- Finn J.D. (1989), Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59, 117–42.
- Fredricks J., Blumenfeld P.C., Paris A.H. (2004), School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74, 1, 59–109.
- Fredricks J., McColskey W., Meli J., Mordica J., Mooney K. (2011), *Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments*. Greensboro: Institute of Education Science, Issues and Answers Report, REL 2011–No. 098.
- Furlong M. J., Whipple A.D., St. Jean G., Simental J., Soliz A., Punthuna S. (2003), Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8, 99–113.
- Gallup Inc. (2013), *U.S. Overall: Gallup Student Poll Results*, 1–6.
- Gallup Inc. (2015–2016), *U.S. Overall: Gallup Student Poll Results – Summary*, 1–2.
- Gulla B., Tucholska K. (2007), Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji. *Studia z psychologii w KUL*, 14, 133–152.
- Hallberg U.E., Schaufeli W.B. (2006), „Same Same” but Different? Can Work Engagement be Discriminated from Job Involvement and Organizational Commitment. *European Psychologist*, 11(2), 119–127.
- Havermans N., Botterman S., Matthijs K. (2014), Family Resources as Mediators in the Relation Between Divorce and Children's School Engagement. *The Social Science Journal*, 51, 564–579.
- Hazel C.E., Vazirabadi G.E., Albanes J., Gallagher J. (2014), Evidence of Convergent and Discriminant Validity of the Student School Engagement Measure. *Psychological Assessment*, 26, 3, 806–814.
- Hazel C.E., Vazirabadi G.E., Gallagher J. (2013), Measuring Aspirations, Belonging, and Productivity in Secondary Students: Validation of the Student School Engagement Measure. *Psychology in the Schools*, 0, 1–16.
- Kahn W.A. (1990), Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement of Work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kwiątek P., Wilczewska K. (2015), Czym jest, a czym nie jest psychologia pozytywna? Poszukiwanie paradigmatu. *Seminare*, 36, 4, 135–145.
- Lam S., Jimerson S., Wong B.P.H., Kikas E., Shin H., Veiga F.H., Hatzichristou C., Polychroni F., Cefai C., Negovan V., Stanculescu E., Yang H., Liu Y., Basnett J., Duck R., Farrell P., Nelson B., Zollneritsch J. (2014), Understanding and Measuring Student Engagement in School: The Results of an International Study from 12 Countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213–232.

- Libbey H. (2004), Measuring Student Relationship to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283.
- Macey W.H., Schneider B. (2008), The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3–30.
- Marks H.M. (2000), Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in Elementary, Middle and High School Years. *American Educational Research Journal*, 37, 153–184.
- Martin A.J., Malmberg L.-E., Liem G.D. (2010), Multilevel Motivation and Engagement: Assessing Construct Validity Across Students and Schools. *Educational and Psychological Measurement*, 70, 973–989.
- Martin A.J., Papworth B., Ginns P., Malmberg L.-E., Collie R.J., Calvo R.A. (2015), Real-Time Motivation and Engagement During a Month at School: Every Moment of Every Day for Every Student Matter, *Learning and Individual Differences* 38, 26–35.
- Mosher R., McGowan B. (1985), *Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Natriello G. (1984), Problems in the Evaluation of Students and Student from Secondary Schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17, 14–24.
- Newmann F.M. (1992), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Teacher College Press.
- Obuchowska I. (2005), Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, 163–199. Warszawa: PWN.
- O’Toole N., Due C. (2015), School Engagement for Academically At-Risk Students: A Participatory Research Project. *Australian Educational Research*, 42, 1–17.
- Ouweneel E., Le Blanc P., Schaufeli W. (2011), Flourishing Students: A Longitudinal Study on Positive Emotions, Personal Resources, and Study Engagement. *Journal of Positive Psychology*, 6, 142–153.
- Pietarinen J., Soini T., Pyhältö K. (2014), Students’ Emotional and Cognitive Engagement as the Determinants of Well-Being and Achievement in School, *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51.
- Ramey H.R., Rose-Krasnor L., Busseri M.A., Gadbois S., Bowker A., Findlay L. (2015), Measuring Psychological Engagement in Youth Activity Involvement. *Journal of Adolescence*, 45, 237–249.
- Reeve J., Tseng Ch.-M. (2011), Agency as a Fourth Aspect of Students’ Engagement During Learning Activities, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257–267.
- Rumberger R.W., Larson K.A. (1998), Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *American Journal of Education*, 107, 1–35.
- Russell V.J., Ainley M., Frydenberg E. (2005), Student Motivation and Engagement. *Schooling Issues Digest*, 2, 1–11.
- Salmela-Aro K., Savolainen H., Holopainen L. (2009), Depressive Symptoms and School Burnout During Adolescence: Evidence from Two Cross-Lagged Longitudinal Studies. *Journal of Youth Adolescence*, 38, 1316–1327.
- Salmela-Aro K., Upadyaya K. (2014), School Burnout and Engagement in the Context of Demands – Resources Model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137–151.
- Schaufeli W.B., Martínez I.M., Pinto A.M., Salanova M., Bakker A.B. (2002b), Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464–481.
- Schaufeli W.B., Salanova M., González-Romá V., Bakker A.B. (2002a), The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic-Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Skinner E.A., Belmont M.J. (1993), Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skinner E.A., Furrer C., Marchand G., Kindermann T. (2008), Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Smiley W., Anderson R. (2011), Measuring Student’s Cognitive Engagement on Assessment Tests: A Confirmatory Factor Analysis of the Short Form of the Cognitive Engagement Scale. *Research of Practice Assessment*, 6, 17–28.

- Szabowska-Walaszczyk A. (2010), Zaangażowanie w pracy i organizacji – przegląd problematyki i narzędzi pomiaru. W: A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia zarządzania w organizacji*, 143–169. Warszawa: PWN.
- Tomaszek K. (2015), Wypalenie szkolne – nowe wyzwanie dla nauczycieli. W: S. Kowal (red.), *Nauczyciel: między etosem a presją rzeczywistości. Teoria, praktyka, codzienność*, 1, 105–118. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Trowler V. (2010), *Student Engagement Literature Review*. Lancaster University: The Higher Education Academy. Department of Educational Research.
- Tucholska S. (2012), Zaangażowanie szkolne uczniów i jego korelaty. W: I. Ulfik-Jaworska, A. Gała (red.), *Dalej w tę samą stronę*, 271–281. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Veiga F.H. (2016), Assessing Student Engagement in School: Development and Validation of a Four-Dimensional Scale. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 813–819.
- Veiga F.H., Reeve J., Wentzel K., Robu V. (2014), Assessing Students' Engagement: A Review of Instruments with Psychometric Qualities. *International Perspectives of Psychology and Education*, 38–57.
- Wang M.T., Chow A., Hofkens T., Salmela-Aro K. (2015), The Trajectories of Student Emotional Engagement and School Burnout with Academic and Psychological Development: Findings from Finnish Adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.
- Wang M.T., Peck S.C. (2013), Adolescent Educational Success and Mental Health Vary Across School Engagement Profiles. *Developmental Psychology*, 49, 1266–1276.
- Wilson S.J., Tanner-Smith E.E., Lipsey M.W., Steinka-Fry K., Morrison J. (2011), *Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout Among School Aged Children and Youth*. Oslo: Campbell Systematic Reviews.



OLGA BĄK

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski  
Institute of Psychology, Wrocław University  
e-mail: olga.bak@uwr.edu.pl

## Styl wychowania a informacje zwrotne w komunikacji rodziców z adolescentami

### Parenting Style and Feedback in Communication between Parents and Adolescents

**Abstract.** The article presents the results of research related to feedback from parents with various parenting styles, divided according to Diana Baumrind's conception into authoritative, authoritarian or permissive. The aim of the study was to determine what kind of positive and negative feedback is characteristic of each style. The study was conducted among adolescents, aged 16–19, N = 226. Both the parenting styles and feedback were studied from the adolescent's perspective. The following methods were applied: Parental Authority Questionnaire (Buri, 1991) and our own method: Questionnaire of Feedback in Parent-Child Relations. The results show that the most significant correlations occurred between feedback and the authoritative style. The stronger the authoritative style of the parent was (both for mothers and fathers), the more often the adolescent experienced positive feedback (general, specific and trait-related) and constructive criticism from the parent, and the less often there was a lack of reaction from the parent. The authoritarian parenting style was connected with less effective communication, in which negative feedback predominated. There was no clear pattern between feedback and the permissive style.

**Keywords:** parenting style, feedback.

**Słowa kluczowe:** styl wychowania, informacje zwrotne.

#### WPROWADZENIE

Styl wychowania w rodzinie jest kategorią opisującą względnie stały sposób zachowywania się rodziców wobec dziecka. W latach 60. XX wieku Diana Baumrind (1966, 1967) opisała trzy niezależne wzorce oddziaływań rodziców, które odpowiadają za proces socjalizacji dzieci: styl autorytatywny, autorytarny oraz permissywny. Styl autorytatywny cechuje się okazywaniem dziecku pozytywnych uczuć i akceptacji, reguły formułowane przez rodziców są bardzo wyraźne i stałe, wymagania wysokie, ale adekwatne do możliwości dziecka i sprzyjające rozwojowi, komunikacja ma

charakter wzajemny, rodzice respektują opinie dziecka. Styl autorytarny jest natomiast wysoce dyrektywny, wymagający bezwzględного posłuszeństwa, rodzice okazują niewiele uczuć, komunikacja ma charakter jednostronny (dziecko ma obowiązek bezdyskusyjnie przyjąć to, czego rodzic wymaga), kontrola zachowania odbywa się głównie przez metody punitywne. Rodzice permissywni mają z kolei akceptujący stosunek do dziecka, formułują jednak mało wymagań wobec niego, nie kontrolują dziecka, lecz pozwalają, aby samo decydowało, co i jak chce robić i minimalizują kary. Konsultują z dzieckiem swoje decyzje i wyjaśniają zasady obowiązujące w rodzinie.

Ten krótki opis stylów wychowania pokazuje, że najważniejsze są w nich cztery aspekty: stosunek emocjonalny do dziecka, stałość i jasność wyrażania reguł, formułowanie wymagań wobec dziecka oraz komunikacja. Niestety, ostatni z tych aspektów opisywany jest jedynie w bardzo ogólnikowy sposób przez koncentrację na tym, czy komunikacja ma charakter wzajemny (*verbal give-and-take*), czy jednostronny oraz czy wyraża pozytywny stosunek do dziecka.

Szersze zbadanie tego, jak wygląda komunikacja w obrębie każdego stylu, wydaje się istotnym poszerzeniem obrazu relacji między rodzicami a dzieckiem. Komunikacja interpersonalna nie dotyczy bowiem jedynie bieżącej wymiany informacji między nadawcą a odbiorcą, ale definiuje również relację między nimi, ujawniając wzajemne ustosunkowania. Ponadto komunikacja w rodzinie stanowi wzór dla późniejszych relacji między dzieckiem a osobami spoza rodziny oraz we własnej rodzinie w dorosłości (Harwas-Napierała, 2006).

Zagadnienie komunikacji między rodzicem a dzieckiem jest także istotne z punktu widzenia psychologii rozwoju człowieka. Przede wszystkim, odnosząc się do ogólnych teorii rozwoju, ujmujących go jako gromadzenie doświadczeń (por. Tyszkowa, Przetacznik-Gierowska, 1996; Liberska, 2011), można zauważyć, że komunikacja rodzinna umożliwia kumulowanie zarówno doświadczeń społecznych (gdy wiąże się z przekazywaniem treści dotyczących kultury, zwyczajów, postaw itp.), jak i doświadczeń indywidualnych (np. gdy otoczenie rodzinne przez swoje komunikaty wpływa korygująco na zachowanie człowieka). Ponieważ w rodzinie „nie można się nie komunikować” (nawet brak reakcji werbalnej ma swoją wartość informacyjną; por. Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967, za: Harwas-Napierała, 2006), komunikacja z innymi jest zatem jednym z głównych narzędzi zdobywania doświadczenia. Ponadto jeśli rozwój odbywa się dzięki interakcji czterech grup czynników: zadatków biologicznych, środowiska, wychowania i aktywności własnej podmiotu, to komunikacja jest procesem integrującym zwłaszcza te dwa ostatnie (Brzezińska, 2000). Nawet spontanicznie podjęta aktywność podmiotu może być przez komunikaty słowne

otoczenia (rodziców) stymulowana, ukierunkowywana lub powstrzymywana (np. zgodnie z wizją wychowania prezentowaną przez rodziców), przyczyniając się do rozwoju indywidualnego, który będzie przebiegał w określonym tempie i kierunku.

Warto też zaznaczyć, że sam proces komunikacji w rodzinie podlega rozwojowym przekształceniom, wynikającym z normatywnego indywidualnego rozwoju partnerów interakcji (Harwas-Napierała, 2006). Komunikacja w początkowych okresach rozwojowych jest wyraźnie asymetryczna (choćby wzajemna), z dominującą rolą rodziców, a od okresu adolescencji powinna ewoluować w kierunku zwiększania symetrii komunikacyjnej między rodzicem a dzieckiem. Zwłaszcza pojawiające się u adolescentów potrzeby samodzielności i autonomii wymuszają zmiany wzorców komunikacyjnych.

W niniejszej pracy szczególna uwaga została skierowana na pewien rodzaj komunikatów, które są przekazywane w ramach każdej interakcji – na informacje zwrotne (*feedback*). W klasycznym podstawowym ujęciu *feedback* to informacja mówiąca o tym, czy zachowanie podmiotu było właściwe (Barbour, 2003; Bee, Bee, 2000; Stone, Heen, 2014). Tę definicję można poszerzyć, odnosząc ją nie tylko do zachowań, lecz także do różnych aspektów funkcjonowania człowieka, które komentują obserwatorzy (uczestnicy interakcji). Informacje zwrotne będą zatem traktowane w niniejszej pracy jako rodzaj werbalnej (lub niewerbalnej) reakcji na to, co człowiek zrobił, powiedział, jak wygląda lub jakie są rezultaty jego działania.

Głównym celem informacji zwrotnych w komunikacji jest wpływanie na obserwowane zachowanie (mimikę, wygląd, wypowiedź, konsekwencje działania), aby utrzymać na dotychczasowym poziomie lub wzmocnić to, co pożądane, bądź zmodyfikować, poprawić to, co wymaga zmiany (Barbour, 2003). Zdaniem wielu badaczy informacje te są nie do przecenienia w wychowaniu, uczeniu się i rozwoju na różnych etapach życia (por. np. Kamins, Dweck, 1999; Hattie, Timperly, 2007; Gunderson, Gripshover, Romero, Dweck, Goldin-Meadow, Levine, 2013).



Oprócz podstawowej funkcji, polegającej na wpływanie na zachowanie, informacje zwrotne mogą też pełnić funkcje dodatkowe, istotne dla samej relacji: wyrażają zainteresowanie wobec tego, co dziecko robi, służą podtrzymaniu relacji (np. potakiwanie głową jest zarówno sygnałem: „zgadzam się”, jak i informacją: „ja cię słucham”), mogą wyrażać wsparcie („ale jesteś mądry!”), a niekiedy służą odreagowaniu emocji (np. dezaprobujący okrzyk: „co ty robisz?!”).

Informacje zwrotne rozpatruje się zwykle z uwzględnieniem przynajmniej dwóch kryteriów: wartościowości oraz sposobu sformułowania. Pierwsze uwzględnia znaczącą rolę informacji zwrotnych w modyfikowaniu zachowania. Zgodnie z nim wyróżnia się informacje pozytywne i negatywne (Bee, Bee, 2000; Barbour, 2003). Informacje pozytywne (potocznie nazywane pochwałami) aprobują zachowania i/lub jego efekty, wskazują, że można je kontynuować, gdyż jest właściwe i przynosi pożądane rezultaty. Informacje negatywne z kolei są wyrazem krytyki, dezaprobuje zachowania i/lub jego konsekwencję. Nadawca takiego komunikatu sygnalizuje, że zachowanie lub jego rezultaty powinny zostać ograniczone lub zmienione.

Drugie kryterium uwzględnianie w analizach definicyjnych odnosi się do sposobu sformułowania informacji zwrotnej (zarówno pozytywnej, jak i negatywnej). Informacje zwrotne mogą być przekazane w sposób efektywny (konstruktywny) lub nieefektywny (a czasem nawet destrukcyjny). Najbardziej efektywne, pożądane przez odbiorców i mające największy wpływ na późniejsze zachowanie okazują się informacje szczegółowe. Zawierają one precyzyjną informację, co jest właściwe lub niewłaściwe w zachowaniu i – w tym drugim wypadku – jak można je poprawić. Otrzymanie takiej informacji pozwala w przyszłości powtarzać lub intensyfikować zachowania właściwe i korygować niepożądane (konstruktywna krytyka).

W codziennej komunikacji interpersonalnej pojawiają się też informacje zwrotne, które charakteryzują się zdecydowanie niższą efektywnością, są to ogólne informacje oceniające, informacje etykietujące, generalizacje oraz krytyka wyrażona w sposób niewłaściwy (destrukcyjna). Ogólne informacje oceniające (np.:

„pięknie!”, „beznadziejnie!”), chociaż wyrażają aprobatę lub dezaprobatę zachowania, nie zawierają podpowiedzi, co jest szczególnie cenne lub naganne w zachowaniu, więc odbiorca może tylko odczytać z komunikatu nastawienie do jego zachowania, ale wnioski odnośnie do dalszego postępowania musi wyprowadzać samodzielnie. Informacje w postaci etykiet, epitetów i odwołań do cech (np.: „jesteś leniwy”, „jesteś inteligentny”) skłaniają z kolei odbiorcę do postrzegania siebie w kategoriach niezmiennych właściwości, które trudno jest kontrolować, co może skutkować utrzymywaniem się zachowań niepożądanych lub wycofywaniem wysiłku w sytuacji, kiedy weryfikowane mogą być pozytywne cechy (Kamins, Dweck, 1999). Informacje w postaci generalizacji (np.: „jak zawsze zrobiłeś to bardzo ładnie”; „nigdy nie można na ciebie liczyć”) wyrażają aprobatę lub dezaprobatę przez użycie kwantyfikatora wskazującego na większy zakres danego zachowania. Odbiorca takiej informacji odczytuje z nich, jaki jest stosunek nadawcy do tego zachowania, ale prawdopodobnie nie ma przekonania, że konkretne zachowanie ma znaczenie. W komunikacji zwrotnej zdarza się również taka krytyka, która jest informacją deprecjonującą, nieprzychylną, destrukcyjną (np. „robisz to beźmyślnie!”), z której odbiorca odczytuje negatywny stosunek do siebie i/lub zachowania, bez wskazówek, co mógłby poprawić w przyszłości.

Wymienione powyżej formy informacji zwrotnych efektywnych i nieefektywnych nie stanowią systematycznej typologii, lecz są przykładami komunikatów, które pojawiają się w codziennych interakcjach. Warto zaznaczyć, że badacze problematyki informacji zwrotnych (w obszarze wychowania i edukacji) wprowadzają też inne podziały informacji zwrotnych, z uwzględnieniem ich treści i efektywności. Przykładowo Melissa Kamins i Carol Dweck (1999) koncentrują się na informacjach zwrotnych odnoszących się do osoby (*person feedback*), do wyniku (*outcome*) oraz do sposobu wykonywania zadania (*process*) i zdecydowanie większą efektywność przypisują tym ostatnim. Podobnie John Hattie i Helen Timperly (2007) wyróżniają informacje zwrotne mające związek ze sposobem wykonywania (*process*

*feedback*), zadaniem (*task feedback*), dotyczące własnych procesów regulacyjnych zaangażowanych w wykonywanie zadania (*feedback about self-regulation*) oraz informacje zwrotne odnoszące się do „ja” (*person feedback*). Największą efektywność przypisują informacjom o sposobie wykonywania zadania oraz odnoszącym się do procesów samoregulacyjnych, a najmniejsze znaczenie dostrzegają w informacjach odnoszących się do cech osoby.

## CEL BADANIA I HIPOTEZY

Chociaż informacje zwrotne stanowią ważny aspekt komunikacji, gdyż mogą ukierunkowywać działania podmiotu, do tej pory nie rozpatrywano ich jako elementu stylu wychowania. W związku z tym, głównym celem tego artykułu jest ustalenie, jakie informacje zwrotne są charakterystyczne dla poszczególnych stylów wychowania prezentowanych przez matki i ojców. Biorąc pod uwagę właściwości danych stylów, można sformułować następujące hipotezy:

1. Im większe nasilenie stylu autorytatywnego, tym częściej dziecko otrzymuje od rodziców pozytywne informacje zwrotne, zwłaszcza w postaci szczegółowych i ogólnych wyrazów aprobaty. Ponieważ komunikacja w tym stylu wydaje się najbardziej otwarta na dyskusję i wymianę opinii (partnerska), charakterystyczne dla niego będzie również częstsze stosowanie konstruktywnej krytyki, która jest metodą efektywnego korygowania zachowań niepożądanych.
2. Im większe nasilenie stylu autorytarnego, tym rzadziej rodzice będą formułować pozytywne informacje zwrotne, a częściej pojawiają się nieefektywne komunikaty negatywne (destrukcyjna krytyka, informacja etykietująca i generalizacja).
3. Im większe nasilenie stylu permissywnego, tym częściej rodzice będą powstrzymywać się od informacji zwrotnych zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

## METODY

Aby zweryfikować powyższe hipotezy zastosowano dwie metody kwestionariuszowe. Pierwszą jest Kwestionariusz Autorytetu Rodzicielskiego (Parental Authority Questionnaire, PAQ), którego autorem jest John Buri (1991). Narzędzie to pozwala na zbadanie stylu wychowania w rodzinie: autorytatywnego, autorytarnego oraz permissywnego (zgodnie z koncepcją D. Baumrinda), ocenianego z perspektywy dziecka w okresie starszej adolescencji i wczesnej dorosłości. Kwestionariusz występuje w wersji dotyczącej stylu wychowania matki oraz stylu wychowania ojca (dwa odrębne arkusze, identyczne pod względem treści). Składa się z 30 twierdzeń (po 10 dla każdego stylu), dobranych przez sędziów kompetentnych na podstawie analizy treściowej i zgodności pozycji z definicją danego stylu. Do każdego twierdzenia osoba badana ustosunkowuje się na 5-punktowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie zgadzam się”, a 5 – „zdecydowanie zgadzam się”. Dla każdego stylu wychowania oblicza się wynik sumaryczny, mieszczący się w przedziale od 10 do 50. Im wyższy wynik, tym bardziej rodzic w swoich relacjach z dzieckiem prezentuje cechy charakterystyczne dla danego stylu (czyli jest to wskaźnik nasilenia danego stylu). Dla każdego rodzica oblicza się jednocześnie trzy wskaźniki – odpowiadające trzem stylom. Na podstawie wyników nie przesądza się, który styl wychowania dominuje. Jest to wyraźna różnica w stosunku do oryginalnej koncepcji D. Baumrinda, według której style są niezależne od siebie i rodzic prezentuje tylko jeden z nich.

J. Buri (1991) ustalił parametry psychometryczne metody w zakresie trafności i rzetelności (stabilność i zgodność wewnętrzną). Okazały się one satysfakcjonujące. Metoda jest powszechnie stosowana w badaniach naukowych<sup>1</sup>.

W tabeli 1 zawarto współczynniki zgodności alfa Cronbacha dla grupy uczestniczącej w niniejszym badaniu oraz – dla porównania – wskaźniki dla wersji oryginalnej. Dla stylów autorytatywnego i autorytarnego zgodność jest wysoka, wyraźnie niższa, aczkolwiek satysfakcjonująca, jest natomiast dla stylu permissywnego.

Tabela 1. Współczynniki zgodności wewnętrznej alfa Cronbacha dla wersji oryginalnej PAQ i wersji polskiej

Skala PAQ	Wersja oryginalna* N = 185	Wersja polska – dane z bieżącego badania
Styl autorytatywny – matka	.82	.81
Styl autorytarny – matka	.85	.76
Styl permissywny – matka	.75	.54
Styl autorytatywny – ojciec	.85	.86
Styl autorytarny – ojciec	.87	.80
Styl permissywny – ojciec	.74	.70

Źródło: \* Buri, 1991.

go. Warto zauważyć, że również w wersji oryginalnej pytania dotyczące stylu permissywnego charakteryzują się najniższą spójnością.

Drugim narzędziem zastosowanym w badaniu był autorski Kwestionariusz Informacji Zwrotnych w Relacjach Rodzice–Dziecko (przygotowany przez zespół: Olga Bąk, Magdalena Trzebińska, Marta Rawa; por. Rawa, 2012), służący do badania częstości pojawiania się w komunikacji werbalnej różnych form informacji zwrotnych, prezentowanych przez rodziców. Kwestionariusz składa się z 12 krótkich opisów sytuacji: 6 dotyczy codziennych sytuacji wychowawczych (zachowania dziecka w domu, wobec innych osób, wypełniania obowiązków domowych, wykonywania poleceń, posłuszeństwa wobec rodziców), a 6 odnosi się do sytuacji edukacyjnych (związanych ze szkołą i nauką). Połowa sytuacji opisuje zachowania pozytywne, a połowa negatywne. Do każdej sytuacji podano 5 możliwych werbalnych informacji zwrotnych rodzica. Reakcje te są zróżnicowane ze względu na sposób sformułowania bardziej lub mniej efektywne/konstruktywne.

Do zachowań pozytywnych przypisano 5 następujących typów pozytywnych informacji zwrotnych:

1. informacja pozytywna szczegółowa – najbardziej efektywna pochwała zachowania, wskazująca konkretne walory zachowania, np. „Dzięki temu, że rozwijasz swoje za-

interesowania, byłeś w stanie mi pomóc. Bardzo mi się to podoba”;

2. informacja pozytywna ogólna – wyraz aprobaty zachowania, zawierający ogólną ocenę, np.: „świetnie”, „bardzo ładnie”; jest to informacja cechująca się mniejszą efektywnością niż informacja szczegółowa;
3. pozytywna etykieta – wyrażenie aprobaty przez odwołanie się do cech dziecka lub użycie etykietującego określenia, np.: „jesteś pracowicie”, „jesteś ambitny”; taki rodzaj pochwały charakteryzuje się niską efektywnością (por. Kamins, Dweck, 1999);
4. pozytywna generalizacja – wyrażenie aprobaty przez użycie kwantyfikatora wskazującego na większy zakres danego zachowania, np. „jak zawsze bardzo dobrze się spisał”; jest to również informacja o niskiej efektywności;
5. brak reakcji na zachowania pozytywne.  
Do zachowań negatywnych przyporządkowano 5 następujących rodzajów negatywnych informacji zwrotnych:

1. konstruktywna krytyka – jest to informacja wskazująca, co w zachowaniu jest niewłaściwe oraz jakie to ma konsekwencje, lub pokazująca, jakie są oczekiwania dotyczące zmiany zachowania w przyszłości, np.: „Martwi mnie to, że zrezygnowałeś z dodatkowych lekcji. Nie podoba mi się to, bo do tej pory włożyłeś w nie dużo pracy.

- Powiedz mi, dlaczego podjąłeś taką decyzję, może o tym jeszcze podyskutujemy”; taki sposób sformułowania krytyki jest najbardziej efektywny (konstruktywny)<sup>2</sup>;
- negatywna etykieta – wyrażenie dezaprobaty przez odwołanie się do cech dziecka, lub użycie etykietującego określenia, np.: „Jesteś bezczelny”, „Orłem nie jesteś”; jest to komunikat nieefektywny/destrukcyjny;
  - negatywna generalizacja – wyrażenie dezaprobaty przez użycie kwantyfikatora wskazującego na większy zakres danego zachowania, np.: „Jak zwykle niczego się nie nauczyłeś”, „Zawsze są z tobą jakieś problemy!”; jest to komunikat sformułowany w nieefektywny sposób;
  - destrukcyjna krytyka – użycie oceniających, ogólnikowych lub poniżających określeń odnoszących się do osoby lub zachowania, z których odbiorca może odczytać negatywny stosunek do swojego postępowania, ale nie wie, jak zachowanie poprawić, np.: „Gadasz głupoty”, „No tak, czego można by się spodziewać po tobie!”;
  - brak reakcji na zachowania negatywne.

Zadaniem osoby badanej (dziecka) jest wskazanie, jak często doświadczą ze strony rodziców (oddzielnie od matki i ojca) każdej z tych reakcji. Oceny dokonuje się na skali 5-stopniowej, gdzie 1 oznacza „nigdy”, a 5 – „bardzo często”.

Przykładową pozycję z kwestionariusza (zachowanie negatywne) przedstawiono w tabeli 2. W ostatniej kolumnie zamieszczono klucz do oceny poszczególnych odpowiedzi, który w badaniu nie był prezentowany respondentom.

Dla każdego rodzaju informacji zwrotnej można obliczyć wskaźnik częstości występowania, który przyjmuje wartość od 6 do 30 (jest to suma wyników z sześciu pozycji kwestionariusza odnoszących się do danego rodzaju informacji zwrotnej).

Osoba badana informowana jest, że przedstawione sytuacje i reakcje są pewnym przybliżeniem (modyfikacją) do występujących w rzeczywistości – tzn. być może jej rodzice nie używają dokładnie takich samych sformułowań, lecz podobnych (np. jeśli w kwestionariuszu pojawia się wypowiedź: „ale jesteś ambitny”, może to oznaczać, że rodzice mówią albo dokładnie tak, albo używają innych pozytywnych określeń typu: „jesteś pracowity”, „bystry”; ta sama zasada dotyczy wypowiedzi negatywnych).

## OSOBY BADANE

W badaniu wzięli udział uczniowie szkół ponadgimnazjalnych z kilku szkół na Dolnym Śląsku<sup>3</sup>. Do analiz włączono dane pochodzące od 226 osób (w tym: 207 wychowywanych przez oboje rodziców, 18 tylko przez matkę i 1 tylko

Tabela 2. Przykładowa pozycja z kwestionariusza

Jak często Twoi rodzice reagują w następujący sposób:			
Gdy obraźliwie wyrażasz się o bliskich, np. rodzinie, jak często Twoi rodzice tak reagują:	Reakcja matki	Reakcja ojca	KLUCZ
„Ty zawsze tylko potrafisz obrażać innych!”	1–2–3–4–5	1–2–3–4–5	Generalizacja
Nic nie mówią.	1–2–3–4–5	1–2–3–4–5	Brak reakcji
„Martwi mnie, że tak się wyrażasz o bliskich. Twoje zachowanie jest niewłaściwe, ponieważ ranisz innych takim postępowaniem. Może porozmawiamy o tym, co skłoniło cię do takiej opinii”.	1–2–3–4–5	1–2–3–4–5	Konstruktywna krytyka
„Gadasz głupoty”.	1–2–3–4–5	1–2–3–4–5	Destrukcyjna krytyka
„Jesteś bezczelny”.	1–2–3–4–5	1–2–3–4–5	Etykieta

przez ojca) w wieku 16–19 lat (średnia = 17.5;  $SD = .8$ ). W badanej grupie było 159 dziewcząt i 67 chłopców.

## WYNIKI

Pierwszym etapem analizy było sprawdzenie, jakie style wychowania matki i ojca dominują w badanej grupie. Obliczono w tym celu średnie dla każdego stylu (tabela 3). Według opinii badanych dzieci największe nasilenie ma styl autorytatywny prezentowany przez ich rodziców. Różnica w porównaniu ze stylem następnym w kolejności jest istotna statystycznie (test t-Studenta dla prób zależnych: dla matek  $t = 9.7$ ;  $p < .0001$ ; dla ojców  $t = 3.8$ ;  $p < .0002$ ). Istotnie rzadziej występuje styl autorytarny i permissywny (między nimi brak jest różnic istotnych statystycznie).

W kolejnym kroku sprawdzono, jakie typy informacji zwrotnych zdaniem respondentów najczęściej prezentują ich rodzice. W wypadku zachowań pozytywnych osoby badane najczęs-

ziej spotykają się, zarówno ze strony matek, jak i ojców, z aprobującą informacją o charakterze ogólnym (tabela 4).

Najbardziej efektywne w komunikacji informacje szczegółowe są drugie w kolejności. Pozostałe rodzaje informacji zwrotnych pozytywnych (generalizacja i etykieta) pojawiają się wyraźnie rzadziej. Różnice między kolejnymi średnimi wynikami, odnoszącymi się do określonych rodzajów informacji zwrotnych, są istotne statystycznie (test t-Studenta dla prób zależnych: dla matek  $p < .0001$ ; dla ojców  $p < .01$ )<sup>4</sup>. Należy zauważyć także, że wszystkie rodzaje informacji zwrotnych pozytywnych istotnie częściej są formułowane przez matki niż przez ojców (test t-Studenta dla prób zależnych; wszystkie różnice istotne na poziomie  $p < .0001$ ). Zdaniem respondentów natomiast ojcowie częściej niż matki nie reagują na pozytywne zachowania swoich dzieci (test t-Studenta dla prób zależnych:  $t = 4.31$ ;  $p < .0001$ ).

W odniesieniu do zachowań negatywnych w opinii dzieci oboje rodzice najczęściej reagują konstruktywną krytyką, która w komuni-

Tabela 3. Nasilenie stylów wychowania

	<b>Matka</b> N = 225	<b>Ojciec</b> N = 208
<b>Styl autorytatywny</b>	35.5	32.6
<b>Styl autorytarny</b>	29.2	29.6
<b>Styl permissywny</b>	29.1	28.7

Tabela 4. Częstość stosowania różnych informacji zwrotnych w odniesieniu do pozytywnych zachowań (min. 6, max. 30)

	<b>Matka</b>	<b>Ojciec</b>
<b>Informacja pozytywna ogólna</b>	20.16	18.10
<b>Informacja pozytywna szczegółowa</b>	17.13	15.00
<b>Etykieta pozytywna</b>	13.92	12.90
<b>Generalizacja pozytywna</b>	15.05	13.51
<b>Brak reakcji</b>	11.40	12.88

kacji jest uważana za najskuteczniejszą formę informacji zwrotnej korygującej zachowanie (tabela 5). Przy czym matki stosują ją częściej niż ojcowie (test t-Studenta dla prób zależnych  $t = 9.46; p < .0001$ ). Dalej w kolejności (według wartości średnich) znajduje się negatywna etykieta, a najrzadziej pojawia się destrukcyjna krytyka (u matek) oraz generalizacja (u ojców). Podobnie jak w wypadku zachowań pozytywnych, ojcowie częściej niż matki nie reagują na zachowania negatywne (test t-Studenta dla prób zależnych  $t = 5.18; p < .0001$ ).

Głównym celem niniejszych badań było poszukiwanie związków między stylem wychowania matki i ojca a stosowanymi przez nich informacjami zwrotnymi. Współczynniki korelacji r-Pearsona prezentuje tabela 6.

Najwięcej istotnych zależności występuje w odniesieniu do stylu autorytatywnego prezentowanego przez matkę i ojca. Zgodnie z hipotezą pierwszą, im bardziej nasilony ten styl, tym częściej respondenci doświadczają różnych pozytywnych informacji zwrotnych oraz konstruktywnej krytyki. Dodatkowo można zauważyć, że im bardziej autorytatywni są rodzice, tym rzadziej zarówno stosują nieefektywne informacje negatywne, jak i powstrzymują się od komentowania zachowań pozytywnych i negatywnych. Styl ten wiąże się zatem z najbardziej efektywnymi i pożądanymi w komunikacji informacjami zwrotnymi ze strony i matki, i ojców.

Kilka istotnych zależności wystąpiło również w odniesieniu do stylu autorytarnego. Zgodnie z przewidywaniami zawartymi w hipotezie

drugiej, im bardziej jest on nasilony (zwłaszcza u matek), tym rzadziej pojawiają się pozytywne komunikaty (ogólne, szczegółowe, etykiety), a tym częściej (u obojga rodziców) występują komentarze w postaci negatywnych etykiet, generalizacji i krytyki o charakterze destrukcyjnym. Im rodzice są bardziej autorytarni, tym częściej powstrzymują się od reakcji na zachowania pozytywne. Co ciekawe, nie pojawiły się żadne istotne zależności między tym stylem a konstruktywną krytyką.

Najmniej istotnych zależności wystąpiło w wypadku stylu permissywnego. Uzyskano rezultat potwierdzający hipotezę trzecią, ale tylko w odniesieniu do matek: im bardziej są one permissywne, tym częściej nie reagują na zachowania negatywne (współczynnik korelacji okazuje się istotny, ale niski). W przypadku ojców pojawiły się trzy istotne zależności, których nie przewidziano w hipotezach): im większa permissywność, tym rzadziej formułują oni destrukcyjną krytykę i negatywne generalizacje oraz tym częściej komunikują się przez pozytywne etykiety (ta ostatnia korelacja jest niska).

## DYSKUSJA

Przedstawione rezultaty badania poszerzają wiedzę dotyczącą stylów wychowania w rodzinie w aspekcie komunikacji. Ponieważ informacje zwrotne są ważnym narzędziem wpływania na zachowanie, interesujące jest to, czy rodzice odpowiednio wykorzystują te możliwości. Badania potwierdzają, że styl autorytatyw-

Tabela 5. Częstość stosowania różnych informacji zwrotnych w odniesieniu do negatywnych zachowań (min. 6, max. 30)

	<b>Matka</b>	<b>Ojciec</b>
<b>Konstruktywna krytyka</b>	18.08	15.02
<b>Etykieta negatywna</b>	12.88	12.15
<b>Generalizacja negatywna</b>	10.48	9.99
<b>Destrukcyjna krytyka</b>	10.02	10.15
<b>Brak reakcji</b>	10.52	11.81

Tabela 6. Związek stylu wychowania z rodzajem informacji zwrotnych (współczynniki korelacji r-Pearsona)

	Styl autorytatywny		Styl autorytarny		Styl permissywny	
	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
<b>Informacja pozytywna ogólna</b>	.56**	.54**	-.15*	-.12	.02	.12
<b>Informacja pozytywna szczegółowa</b>	.58**	.52**	-.18*	-.11	.06	.06
<b>Generalizacja pozytywna</b>	.43**	.39**	-.15*	-.13	.00	.07
<b>Etykieta pozytywna</b>	.39**	.40**	-.11	-.11	.07	.14*
<b>Zachowania pozytywne – brak reakcji</b>	-.52**	-.43**	.17*	.19*	-.06	-.10
<b>Konstruktywna krytyka</b>	.55**	.49**	-.03	.01	-.04	-.02
<b>Etykieta negatywna</b>	-.21**	-.17**	.24**	.26**	.06	-.12
<b>Generalizacja negatywna</b>	-.32**	-.26**	.33**	.37**	-.09	-.22*
<b>Destrukcyjna krytyka</b>	-.27**	-.27**	.30**	.28**	-.09	-.15*
<b>Zachowania negatywne – brak reakcji</b>	-.30**	-.32**	-.05	.03	.18*	.09

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .001$ 

ny – uważany za najlepszy w naszej kulturze wzorzec relacji między rodzicem a dzieckiem – rzeczywiście charakteryzuje się najbardziej efektywną komunikacją, obfitującą w pozytywne komentarze różnego typu. Istotne jest jednak to, że styl ten nie wiąże się jedynie z dostrzeganiem pozytywów i ich wzmacnianiem. W sytuacjach, gdy dziecko nie zachowuje się właściwie, rodzice nie powstrzymują się od reakcji, ale formułują konstruktywną krytykę, umożliwiając w ten sposób korektę zachowania i przyczyniając się do rozwoju. Im bardziej rodzice prezentują ten styl, tym częściej ograniczają negatywne komunikaty o charakterze destrukcyjnym. Taki sposób komunikacji wydaje się najbardziej efektywny i z pewnością podtrzymuje dobrą relację między rodzicami a dziećmi. Z wielu badań wynika, że osoby wychowywane według autorytatywnego stylu lepiej funkcjonują w różnych sferach, m.in:

są bardziej dojrzałe społecznie, odpowiedzialne i osiągają sukcesy edukacyjne (Baumrind, 1971), mają wyższą samoocenę (Milevsky, Schlechter, Netter, 2007; Cierpka, Wierzbicka, 2013), bardziej pozytywnie oceniają relacje z rodzicami (McGillicuddy-De Lisi, De Lisi, 2007), rzadziej doświadczają problemów natury psychicznej, takich jak depresja (Milevsky i in., 2007) oraz uzależnienie od substancji psychoaktywnych (Baumrind, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg, Dornbusch, 1991; Adalbjarnardottir, Hafsteinsson, 2001). Można zatem przyjąć, że stosowanie takiego wzorca informacji zwrotnych, jaki ujawnił się w niniejszym badaniu, również się przyczynia do osiągnięcia tych pozytywnych efektów.

Na przeciwległym krańcu oddziaływań wychowawczych znajduje się styl autorytarny, w którym komunikacja (w zakresie formułowania oczekiwań) ma najbardziej jednostronny

charakter. Informacje zwrotne formułowane przez rodziców prezentujących ten styl mają również swój charakterystyczny rys. W przypadku matek, im więcej jest w wychowaniu cech autorytarnych, tym częściej spotyka się brak reakcji na zachowania pozytywne, tym rzadziej pojawiają się informacje pozytywne oraz tym częściej prezentowane są nieefektywne komunikaty negatywne, wyrażające dezaprobatę, z której trudno wyciągnąć konstruktywne wnioski. Im bardziej nasilony jest styl autorytarny ojca, tym częściej nie reaguje on na pozytywne zachowania oraz tym częściej mówi nieefektywne komunikaty negatywne. Warto zauważyć, że w wypadku tego stylu nie ujawniły się istotne zależności w odniesieniu do konstruktywnej krytyki, która jest przecież pożądaną formą modyfikacji zachowania. Chociaż zatem rodzice autorytarni są najbardziej nastawieni na kontrolowanie zachowania swoich dzieci i wywoływanie pożądaných zmian, w rezultacie swoich zabiegów komunikacyjnych okazują się zdecydowanie skazani na fiasko tych usiłowań. Ponadto nieefektywne, a czasem wręcz destrukcyjne informacje zwrotne z pewnością wpływają niekorzystnie na ocenę relacji przez dzieci i mają dalsze negatywne skutki dla ich funkcjonowania (por. np. McGillicuddy-De Lisi, De Lisi, 2007).

Najmniej zależności ujawniło się w odniesieniu do stylu permissywnego. Nie oznacza to, że rodzice, u których styl ten jest nasilony, nie przekazują swoim dzieciom różnych informacji zwrotnych. Można jedynie stwierdzić, że informacje te nie mają w tym wypadku jakiegokolwiek wspólnego wzorca. Pewnym wyjaśnieniem tych rezultatów może być to, że skala permissywności zawarta w Kwestionariuszu Autorytetu Rodzicielskiego (zarówno w wersji oryginalnej, jak i polskiej) jest najmniej spójna, stąd też uzyskane wyniki mogą odzwierciedlać tę psychometryczną niedoskonałość.

Jednakże niektórzy badacze zauważają, że sama kategoria permissywności nie jest jednorodna. Eleanor Maccoby i John Martin (1983) zaproponowali, aby rozpatrywać styl permissywny – ale też dwa pozostałe – z uwzględnieniem dwóch ortogonalnych wymiarów:

1. akceptacji i zaangażowania rodziców;
2. zakresu wymagań i kontroli.

Każdy z tych wymiarów może być nasilony w różnym stopniu. Wysokie nasilenie akceptacji i wymagań jest charakterystyczne dla stylu autorytatywnego. Niskie nasilenie akceptacji przy wysokiej kontroli i dużych wymaganiach odpowiada stylowi autorytarnemu. W stylu permissywnym oczywistymi cechami charakterystycznymi okazują się niska kontrola i małe wymagania. Jednakże stosunek emocjonalny do dziecka wydaje się bardziej złożony (co jest szerszym spojrzeniem w stosunku do oryginalnej koncepcji D. Baumrind). Jeśli akceptacja jest wysoka, to styl taki można nazywać pobłażliwym, przyzwalającym (*induglent*). Jeśli niska kontrola wiąże się z niskim poziomem zaangażowania i emocjonalnym chłodem, to styl taki nazywany jest niezaangażowanym lub niedbałym (*neglectful*). Susie D. Lamborn i współpracownicy (1991) twierdzą, że te dwa sposoby wychowywania dzieci wynikają z różnych „orientacji ideologicznych” rodziców. Styl pobłażliwy jest oparty na zaufaniu, demokracji i wyrozumiałości. Styl niedbały natomiast wynika z braku zaangażowania i niskiego poczucia odpowiedzialności za wychowanie dziecka. Badania (Lamborn i in., 1991) potwierdziły, że osoby, które wychowywane były przez rodziców pobłażliwych w porównaniu z zaniedbującymi inaczej funkcjonowały w okresie adolescencji. Ci pierwsi mieli silne poczucie zaufania do siebie (*self-confidence*), częściej jednak doświadczali problemów szkolnych i uzależnień. Adolescenci, których rodzice byli opisywani jako zaniedbujący, mieli natomiast najniższe wskaźniki kompetencji społecznych oraz najczęściej doświadczali różnych dysfunkcji psychicznych i behawioralnych. Ta złożoność obrazu rodziców, którzy zaliczani są według D. Baumrind do kategorii permissywnych, wydaje się też wiązać z odmiennymi wzorcami komunikacji. Być może brak reakcji na zachowania pozytywne i negatywne jest charakterystyczny dla rodziców zaniedbujących, a pobłażliwi opiekunowie formułują komunikaty pozytywne o charakterze ogólnym, ale powstrzymują się od konstruktywnej krytyki. Hipotezy te wymagają jednak dalszej weryfikacji z wykorzystaniem innego narzędzia pozwalającego na wyróżnienie dwóch podtypów stylu permissywnego.



## PODSUMOWANIE

Badanie wzorców komunikacyjnych obejmujących informacje zwrotne w relacjach między rodzicami a dziećmi uzupełnia wiedzę dotyczącą stylów wychowania. Styl autorytatywny wiąże się z bardziej efektywną komunikacją, w której dominują informacje zwrotne pozytywne, a także konstruktywna krytyka. Styl autorytarny charakteryzuje się zdecydowanie nieefektywną komunikacją. W odniesieniu do stylu permissywnego informacje zwrotne udzielane przez rodziców nie mają wspólnego wzorca. W świetle uzyskanych wyników komunikacja matki z dzieckiem charakteryzuje się większą

częstością informacji zwrotnych niż komunikacja ojców z dzieckiem. Ponieważ badanie prowadzono z perspektywy adolescentów, cennym uzupełnieniem obrazu byłoby uzyskanie analogicznych danych od rodziców. Biorąc pod uwagę zmiany procesów komunikacyjnych w rodzinie, wynikające z rozwojowych zmian partnerów interakcji, w dalszych badaniach interesujące byłoby również analizowanie informacji zwrotnych w modelu longitudinalnym. Ważne z rozwojowej perspektywy byłoby także zbadanie skutków otrzymywania różnych typów informacji zwrotnych dla istotnych aspektów funkcjonowania odbiorcy, np. kształtowania autonomii, samooceny, samoskuteczności.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Prace nad polską wersją kwestionariusza PAQ rozpoczęli Anna Cierpka, Anna Oleszkowicz i Janusz Trempała (praca nieopublikowana; materiały uzyskane bezpośrednio od autorów). Po przetłumaczeniu pozycji kwestionariusza prowadzone są obecnie badania mające na celu określenie parametrów psychometrycznych.

<sup>2</sup> Pojęcie konstruktywnej krytyki oraz zasad jej sformułowania jest w komunikacji interpersonalnej ujmowane w zdecydowanie bardziej rozbudowany sposób niż w prezentowanej tu metodzie (np. Bee, Bee, 2000). Podkreśla się m.in., że krytyka powinna być połączona z informacją o mocnych stronach, że powinna mówić o faktach (co jest nieprawidłowe), ustosunkowaniu do nich oraz oczekiwaniach na przyszłość (tzw. model FUU; Król-Fijewska, Fijewski, 2000). Przedstawienie w tym miejscu szczegółowych zasad przekazywania konstruktywnej krytyki wymagałoby znacznie szerszego opracowania. Jednakże najważniejsze jest to, że konstruktywna krytyka powinna precyzyjnie ujmować, na czym polega nieprawidłowość zachowania oraz co i jak należy poprawić. Z uwagi na kwestionariuszową formę prezentowanej tu metody (wymagającą ujednolicenia strony formalnej), starano się w niej zawrzeć właśnie te dwa główne elementy: co jest nieprawidłowe oraz jak to można zmienić.

<sup>3</sup> Badania prowadziły studentki: Malwina Boryczka, Małgorzata Kępa, Paulina Kotuła, Patrycja Prochacka, Marta Rawa, którym w tym miejscu dziękuję za współpracę.

<sup>4</sup> W przypadku ojców jedynie różnica między częstością pozytywnych etykiet a brakiem reakcji jest nieistotna.

## BIBLIOGRAFIA

- Adalbjarnardottir S., Hafsteinsson L.G. (2001), Adolescents' Perceived Parenting Styles and their Substance Use: Concurrent and Longitudinal Analyses. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 4, 401–423.
- Barbour A. (2003), Interpersonal Feedback: Origins and Applications, <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED474585> (dostęp: 1.07.2016).
- Baumrind D. (1966), Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37, 4, 887–907.
- Baumrind D. (1967), Child Care Practices Antecedent Three Patterns of Preschool Behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind D. (1971), Current Patterns of Parental Authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4 (1), 1–103.

- Baumrind D. (1991), The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56–95.
- Bee R., Bee F. (2000), *Feedback*. Warszawa: Petit.
- Buri J.R. (1991), Parental Authority Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 57 (1), 110–119.
- Brzezińska A. (2000), *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cierpka A., Wierzbicka J. (2013), Samoocena młodych dorosłych a style wychowania w rodzinie pochodzenia. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 80–92.
- Gunderson E.A., Gripshover S.J., Romero C., Dweck C.S., Goldin-Meadow S., Levine S.C. (2013), Parent Praise to 1- to 3-Year-Olds Predicts Children's Motivational Frameworks 5 Years Later. *Child Development*, 84, 5, 1526–1541.
- Harwas-Napierała B. (2006), *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Hattie J., Timperly H. (2007), The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 1, 77, 81–112.
- Kamins M.L., Dweck C.S. (1999), Person Versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental Psychology*, 35, 3, 835–847.
- Król-Fijewska M., Fijewski P. (2000), *Asertywność menedżera*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Lamborn S.D., Mounts N.S., Steinberg L., Dornbusch S.M. (1991), Patterns of Competence and Adjustment Among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families. *Child Development*, 62, 5, 1049–1065.
- Liberska H. (2011), Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 71–125. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maccoby E.E., Martin J.A. (1983), Socialization in the Context of Family: Parent-Child Interaction. W: P.H. Mussen (ed. tomu), E.M. Hetherington (ed. serii), *Handbook of Child Psychology*, t. 4, 1–101. New York: Wiley.
- McGillicuddy-De Lisi A.V., De Lisi R. (2007), Perceptions of Family Relations when Mothers and Fathers are Depicted with Different Parenting Styles. *Journal of Genetic Psychology*, 168, 4, 425–442.
- Milevsky A., Schlechter M., Netter S. (2007), Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life-Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 1, 39–47.
- Rawa M. (2012), *Rodzaje przekazywanych młodzieży informacji zwrotnych w sytuacjach zadaniowych i wychowawczych*. Uniwersytet Wrocławski, Instytut Psychologii, nieopublikowana praca magisterska.
- Stone D., Heen S. (2014), *Thanks for the Feedback: The Science and Art of Receiving Feedback Well*. London: Portfolio Penguin.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M. (1996), Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 189–221. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of Human Communication*. New York: W.W. Norton.

MONIKA TOPÓR-PAMUŁA

Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski  
Faculty of Psychology, University of Warsaw  
e-mail: monika.topor@gmail.com

KATARZYNA SCHIER

Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski  
Faculty of Psychology, University of Warsaw  
e-mail: kas@psych.uw.edu.pl

## Związek między obrazem ciała u kobiet w pierwszej ciąży a reprezentacją relacji z rodzicem, partnerem i dzieckiem

### Body Image in First-time Pregnant Women in Connection with Their Perceived Relationship with the Parent, the Partner and the Child

**Abstract.** The aim of this study was to examine the relationship between the body image in first-time pregnant women and the perceived relationship with the parent, the partner and the child. David Krueger's theory on the development of body self and Murray Bowen's theory on family systems were the theoretical background of the research problem. The participants were 144 women in the third trimester of first pregnancy. The subjects were administered a documentation sheet, the Body Esteem Scale, Dresden Body Image Inventory, Questionnaire of Relationship, and a 'Naked Person' Drawing Test. The application of the statistical method of data clustering enabled to distinguish three groups of pregnant women, who differed in terms of their body image. These groups obtained various results concerning the differentiation of the self and the perceived relationship with the parents, the partner and the unborn child.

**Keywords:** pregnancy, body image, differentiation of the self, perceived relationship with the parents, perceived relationship with the partner, mental representation of the child.

**Słowa kluczowe:** ciąża, obraz ciała, stopień zróżnicowania Ja, postrzegana relacja z rodzicami, postrzegana relacja z partnerem, psychiczna reprezentacja dziecka.

#### WPROWADZENIE

Ciało kobiety w czasie ciąży ulega dużym zmianom. W ciągu czterdziestu tygodni ciąży w organizmie kobiety zachodzą przeobrażenia obejmujące swym zasięgiem wszystkie układy. Zmiany fizjologiczne (zwiększająca się pojemność macicy, wahania hormonów itd.) powodują, że sprawność fizyczna przyszłej matki ulega obniżeniu, mogą wystąpić również dolegliwości

bólowe. Oprócz tego ciężarna obserwuje zmiany w swoim wyglądzie, które mają charakter estetyczny. Na jej skórze mogą się pojawić rozstępy i przebarwienia (Guzikowski, 2011). Przede wszystkim jednak kobieta doświadcza znaczącego przyrostu masy ciała. Obserwuje powiększanie się swojego brzucha, piersi, a często również innych części ciała (Murkoff, Mazel, 2010). Powstaje zatem pytanie o to, jak ciężarne doświadczają wyglądu i sprawności swojego

ciała. Innymi słowy: jaki posiadają obraz swojego ciała definiowany jako „spostrzeżenia, myśli i uczucia danej osoby na temat jej ciała” (Grogan, 2008, s. 3) i ujmowany jako część Ja cielesnego (Schier, 2008, 2014). Niektórzy autorzy (np. Głębocka, 2009) traktują pojęcia „obraz ciała” oraz „wizerunek ciała” zamiennie.

Dla części kobiet ciąża może być jedynym okresem w życiu, w którym przyrost wagi nie wiąże się z negatywnymi emocjami. Ciało się zmienia, ale zjawisko to ma charakter przejściowy, można więc rozumieć obraz ciała w czasie ciąży jako stan (Głębocka, 2009; Schier, 2008). Funkcja reprodukcyjna jest wówczas silniej akcentowana społecznie niż atrakcyjność seksualna i dlatego „zawieszono” zostają wobec nich oczekiwania dotyczące szczupłej sylwetki (Price, 1988). Niektórzy badacze sugerują, że przyszłe matki poświęcają swojej wadze ciała mniej uwagi w porównaniu z kobietami niebędącymi w ciąży (Davies, Wardle, 1994). Badania Abigail Clark, Helen Skouteris, Eleanor Wertheim, Susan Paxton i Jeannette Milgrom (2009) ujawniły, że większość osób w ciąży miała pozytywny stosunek do swojego ciała. Badane spontanicznie deklarowały, że akceptują niepożądane defekty i zmiany wyglądu (np. wypryski skórne). Najważniejsze stało się dla nich zdrowie dziecka i postrzegały swoje ciało jako zapewniające mu adekwatną ochronę. Zgodnie z wynikami tych badań można przyjąć, że przyszła matka może postrzegać swoje zmieniające się ciało jako bardzo kobiece ze względu na to, że stanowi ono potwierdzenie jej możliwości reprodukcyjnych i seksualnych. Tym samym ciąża może pomóc kobiecie w zaakceptowaniu swojego ciała, nawet jeśli wcześniej jego niedoskonałości budziły w niej negatywne emocje (Boscaglia, Skouteris, Wertheim, 2003). Warto przy tym podkreślić, że także wyniki polskich badań prowadzone na grupie respondentek w trzecim trymestrze ciąży wykazały, że posiadają one pozytywny obraz ciała (Kaźmierczak, Goodwin, 2011). W badaniach Katarzyny Erbert i Jarosława Kulbata (2005) nie odnotowano z kolei istotnych różnic w poziomie zadowolenia z własnego ciała między ciężarnymi a kobietami z grupy kontrolnej.

Istnieją jednocześnie przesłanki sugerujące, że niektóre osoby w ciąży negatywnie przeżywają zmiany w obszarze swojej cielesności. Zmiany wagi ciała w tym okresie pozostają w sprzeczności z kultem szczupłości rozpowszechnianym przez współczesne media, co dla pewnej grupy kobiet może być źródłem lęku przed utratą atrakcyjności (Schier, 2008). Niektóre kobiety w ciąży mogą podejmować działania zmierzające do utrzymania niskiej wagi ciała, takie jak restrykcyjna dieta czy intensywne ćwiczenia fizyczne, co zostało określone mianem pregoreksji (Topór-Pamuła, 2012). Badania prowadzone na grupie ciężarnych Amerykanek sugerują, że skala tego zjawiska jest niewielka, ale wynik ten może być zaniżony w związku z trudnościami w jego rozpoznawaniu (*How real is pregorexia?*, 2009). Warto w tym momencie przytoczyć wyniki badań Janet DiPietro, Sarah Millet, Kathleen Costigan, Edith Gurewitsch i Laury Caulfield (2003), które ujawniły, że tylko u co trzeciej ciężarnej kobiety przyrost wagi był zgodny z zaleceniami medycznymi. Co ciekawe, 37% ciężarnych kobiet, które uzyskały pożądany przyrost masy ciała, odczuwało strach przed staniem się grubą, a 14% twierdziło, że wskutek zmiany wagi ciała obniżyła się ich atrakcyjność.

Negatywny sposób doświadczania własnej cielesności w okresie ciąży może też wynikać z innych niż waga zmian fizycznych. Helen Skouteris, Roxane Carr, Eleanor Wertheim, Susan Paxton i Dianane Duncombe (2005) zauważyły, że wraz z trwaniem ciąży przyszłe matki oceniały swoje pośladki, biodra i brzuch jako większe. Jednocześnie jednak zwiększały się rozmiary ich idealnych części ciała wyobrażonych w umyśle. Wyniki tych badań pokazują zatem, że ciężarne kobiety posiadają realistyczne wymagania wobec wyglądu ciała. Sarah Earle (2003) zauważa również, że przyszłe matki z zadowoleniem przyjmują powiększanie się tych części ciała, które kojarzone są z ciążą, takich jak piersi czy brzuch. Przybranie wagi ujawniające się w okolicach ramion, twarzy czy rąk budzi jednak duże niezadowolenie. Jednocześnie badania Rachel Pauls, Johna Occhino i Vicky Dryfhout (2008) pokazały, że kobiety w trzecim trymestrze ciąży oceniają swoje życie seksualne gorzej niż na

początku ciąży – u badanych zmniejszyła się częstotliwość kontaktów seksualnych, spadł poziom pobudzenia seksualnego i obniżyło się poczucie satysfakcji seksualnej.

W literaturze przedmiotu nie ma zgodności odnośnie do istoty obrazu ciała u kobiet w ciąży. Z jednej strony zaprezentowane wyniki badań sugerują, że wiele ciężarnych deklaruje zadowolenie ze swojego ciała. Z drugiej strony badania wykazują też istnienie pewnej grupy osób w ciąży, które negatywnie oceniają wygląd swojego ciała i negatywnie doświadczają przejawów swojej cielesności (np. seksualności). W tym kontekście znaczenia nabiera pytanie, od czego zależy obraz ciała kobiet w ciąży. Odpowiedzi na nie dostarczają m.in. teorie rozwoju Ja cielesnego (którego elementem jest obraz ciała). Odwołują się one do szeroko rozumianego myślenia psychodynamicznego oraz do teorii przywiązania Johna Bowlby'ego.

Według Davida Kruegera (2002; Schier, 2008) Ja cielesne jest uporządkowaną organizacją doświadczeń i mechanizmów psychicznych (poznawczych i emocjonalnych). Autor przedstawił teorię, która łączy myślenie o rozwoju obrazu ciała z jednoczesnym uwzględnieniem czynników, które mogą prowadzić do zaburzeń. Jego zdaniem Ja cielesne kształtuje się w relacji z opiekunem od pierwszych chwil życia, przy czym najważniejsze etapy jego rozwoju zachodzą do 3. r.ż. dziecka. Powtarzające się negatywne doświadczenia z okresu wczesnodziecięcej relacji z opiekunem mogą się stać przyczyną zaburzeń w obszarze obrazu ciała rozumianego jako stabilna i spójna reprezentacja mentalna własnej cielesności obejmująca wyobrażenia dotyczące własnego ciała i doświadczenia zmysłowe różnych modalności. Gdy opiekun jest emocjonalnie niedostępny lub nie dostrzega indywidualności dziecka, może ono wówczas doświadczać trudności, by poczucie własnego ciała włączyć w poczucie samego siebie.

Wydaje się, że trudności w zaadaptowaniu się do zmian wywołanych ciążą mogą wynikać z deficytów w obszarze stabilnego Ja cielesnego, które są wynikiem zaburzonych relacji z opiekunem. Ponadto zdaniem Kruegera (2002) osoby, którym brakuje spójnego i stabilnego Ja cielesnego, w dorosłym życiu koncentrują się

na poszukiwaniu partnera pełniącego funkcję pierwotnego opiekuna, który przejmuje funkcje wewnętrznych mechanizmów regulacyjnych. Można zatem przypuszczać, że negatywny obraz ciała kobiet w ciąży wiąże się z ich relacją z rodzicami i z partnerem. Współczesne teorie rozwoju obrazu ciała wskazują, iż kształtuje się on w ciągu całego życia. Matryca obrazu ciała utworzona w najwcześniejszym okresie rozwoju ulega dalszej modyfikacji w kontaktach danej osoby z rówieśnikami, w jej relacji z kulturą i związanymi z nią wymogami (np. wpływem mediów propagujących nierealistyczne i nieosiągalne dla większości kobiet kształty sylwetki) (Brytek-Matera, 2008; Głębocka, 2009; Mirucka, Sakson-Obada, 2013; Ricciardelli, Yager, 2016).

To, w jaki sposób relacje z rodzicami przekładają się na relacje z partnerem, wyjaśnia teoria systemów rodzinnych Murraya Bowena (2004). Zdaniem autora zdolność rozróżniania między procesami emocjonalnymi i intelektualnymi odzwierciedla się w umiejętności budowania relacji, które zapewniają możliwość zaspokojenia zarówno potrzeby bliskości, jak i potrzeby autonomii. Jednostka o niskim stopniu zróżnicowania Ja swoją tożsamość określa na podstawie więzi z innymi, nie kontroluje swoich emocji, przez co w sytuacjach niepewności reaguje gwałtownie. Osoby o wysokim stopniu zróżnicowania Ja mogą doświadczać autentycznej bliskości w relacjach bez poczucia zagrożenia związanego z utratą własnej tożsamości. Rozróżniają one procesy poznawcze od emocjonalnych, przez co potrafią adekwatnie wyrażać swoje odczucia.

Bowen (2004) zakładał, że niski stopień zróżnicowania Ja kształtuje się w rodzinach, w których obserwuje się wysoki poziom chronicznego lęku. Powoduje on, że członkowie rodziny zacieśniają wzajemne więzi i izolują się od kontaktów z otoczeniem. Aby zachować stabilność, rodzina uruchamia jeden z czterech mechanizmów: dystans emocjonalny (fizyczne lub psychiczne odcięcie się od partnera), konflikt (negatywne emocje wywołane odmową spełnienia oczekiwań partnera, które występują naprzemiennie z okresami intensywnej bliskości wynikającymi z załagodzenia sytuacji), adap-

tacje służące zachowaniu autonomii (dostosowanie się do partnera przez rezygnację z części własnej autonomii, które może prowadzić do dysfunkcji, np. choroby) i triangulację (włączenie osoby trzeciej w relację między partnerami).

Stopień zróżnicowania Ja jest przekazywany z pokolenia na pokolenie. Rodzice o niskim poziomie zróżnicowania Ja projektują swój lęk na dziecko. W konsekwencji dziecku trudno jest w pełni oddzielić się od rodziny i w dorosłym życiu zbudować stabilną relację intymną (Bowen, 2004; Kriegerlewiec, 2012). Zwłaszcza że na partnera życiowego często bywa wybierana osoba o podobnym stopniu zróżnicowania Ja.

Wydaje się, że tezy Bowena dotyczące interakcji między rodzicami a ich dziećmi można również odnieść do stosunku ciężarnej kobiety do płodu. Przyszła matka buduje więź z dzieckiem od pierwszych miesięcy ciąży (Bielawska-Batorowicz, 1995) i już w okresie prenatalnym tworzy psychiczną reprezentację potomka rozumianą jako „wewnętrzny obraz zawierający przekonania o jego potrzebach, preferencjach, osobowości dziecka oraz ocenę postrzeganych jego cech, zachowań, emocjonalny stosunek do dziecka” (Gracka-Tomaszewska, 2006, s. 194). Sposób postrzegania dziecka naznaczony jest przy tym rolą, jaką rodzice przypisują dziecku w systemie rodzinnym (Brazelton, Cramer, 1990; Schier, 2014). Relacje rodzinne matki mogą zatem znajdować swoje odzwierciedlenie w obrazie wewnętrznym dziecka, który tworzy. Zwłaszcza że reprezentacja dziecka oprócz wyobrażeń na jego temat zawiera również obraz siebie jako matki, reprezentację ojca dziecka oraz reprezentację matki ciężarnej kobiety (Gracka-Tomaszewska, 2006). Jeśli własna matka budziła w kobiecie lęk lub złość, trudniej jej zbudować relację zarówno z dzieckiem, jak i z własnym, macierzyńskim ciałem. Negatywne uczucia do własnej matki, które aktualizują się w okresie ciąży, mogą zostać nieświadomie przeniesione na płód i ciało, w którym się rozwija (Topór-Pamuła, 2009; Winnicott, 1953/1975). Wyniki badań dowodzą też, że istnieje zależność między obrazem partnera jako kompetentnego rodzica a pewnością siebie w roli matki i niższym poziomem lęku o zdrowie i rozwój dziecka (Andrasiak, Gracka-Tomaszewska, 2009).

## PROBLEM BADAWCZY

W kontekście zaprezentowanych doniesień teoretycznych i empirycznych podjęto próbę scharakteryzowania związku między obrazem ciała ciężarnej kobiety a jej postrzeganymi relacjami z rodzicami, partnerem oraz nienarodzonym dzieckiem.

Ze względu na ograniczoność projektu w prowadzonych analizach nie wzięto pod uwagę zmiennych odnoszących się do kontekstu społeczno-kulturowego. Autorki mają przy tym świadomość, że ma on znaczący wpływ na proces kształtowania się obrazu ciała (Cash, Smolak, 2011; Smolak, 2004). Przyjęty schemat badań nie zakładał analizy porównawczej z uwzględnieniem grupy kontrolnej ani metody badania podłużnego. W pracy skoncentrowano się na subiektywnym doświadczeniu ciała rozumianym jako stan.

## METODA BADANIA

Ponieważ wyniki badań empirycznych pokazują, że obraz ciała u kobiet w ciąży jest zjawiskiem złożonym, dlatego też celem badań własnych była analiza różnych jego wymiarów z wykorzystaniem różnorodnych metod badawczych. Opisywanie obrazu ciała u ciężarnych kobiet w wąskim zakresie zmiennych może być przyczyną rozbieżności w wynikach badań odnoszących się do satysfakcji z obrazu własnego ciała.

W badaniach wykorzystano Ankiętę skonstruowaną na potrzeby badania, Skalę Oceny Ciała, Drezdeński Kwestionariusz do Badania Obrazu Ciała, Kwestionariusz Relacji oraz Ryzykowny Test Obrazu Ciała „Nagusek”.

Ankieta zawierała pytania odnośnie do danych socjodemograficznych, ciąży (planowana/nieplanowana, przebieg prawidłowy/niepokojący), relacji z partnerem (pozostawianie/niepozostawianie w stałym związku, długość pozostawiania w stałym związku, wsparcie/brak wsparcia partnera). W ankiecie zamieszczono również pytanie otwarte: „Wiele kobiet w ciąży wyobraża sobie, jakie będzie ich dziecko. Proszę pomyśleć o dziecku, którego się Pani spodziewa, a następnie opisać w kilku zdaniach myśli, jakie

przychodzą Pani do głowy”. Celem tego pytania było uzyskanie informacji na temat reprezentacji nienarodzonego dziecka, jaką posiada ciężarna kobieta. Przy jego konstrukcji wykorzystano doświadczenia innych badaczy zajmujących się problematyką reprezentacji psychicznej dziecka w umyśle matki (Chylek, 2010). Odpowiedzi na powyższe pytanie poddano semantycznej analizie narracji (Janusz, Gdowska, de Barbaro, 2008). W rezultacie wyodrębniono siedem oddzielnych kategorii opisujących reprezentację dziecka posiadaną przez ciężarną kobietę: Zdrowie (ujawniane pragnienie, by dziecko było zdrowe przy braku jego zindywidualizowanego opisu); Niemowlęstwo (pozytywny opis dziecka w tym okresie); Podobieństwo (do jednego z rodziców); Wychowanie (właściwości dziecka wynikające z określonego sposobu wychowania); Uczucia matki (i jej potrzeby); Negatywny opis dziecka; Idealizacja. Większość badanych osób stworzyła złożone opisy dzieci, które można było przypisać do więcej niż jednej kategorii. Skorzystano z procedury sędziów kompetentnych, którzy otrzymali instrukcję z prośbą o dopasowanie każdej wypowiedzi do jednej lub więcej kategorii, wpisując ich numer w odpowiednią rubrykę na arkuszu odpowiedzi.

Skala Oceny Ciała (Body Esteem Scale) jest kwestionariuszem autorstwa Stephena Franzoiego i obejmuje trzy wymiary obrazu ciała: Atrakcyjność seksualną, Kontrolę wagi ciała oraz Kondycję fizyczną. Wysokie wyniki uzyskane na poszczególnych skalach świadczą o wysokim zadowoleniu z danego aspektu cielesności. W badaniach własnych posłużono się polską wersją narzędzia przetłumaczoną przez Agatę Rakfalską i Katarzynę Schier (2008). Narzędzie to uzyskało bardzo dobre właściwości psychometryczne – alpha Cronbacha było równe .945.

Drezdeńskiego Kwestionariusza do Badania Obrazu Ciała (Dresdener Körperbildfragebogen – DKB-43) autorstwa Karin Pöhlmann, Paula Thiela i Petera Joraschky (DKB-35; Thiel, 2007) używano w polskim opracowaniu Jana Borowicza, Katarzyny Schier, Włodzimierza Kaniowskiego i Olgi Kustry. Narzędzie to służy do oceny stosunku do własnego ciała na 5 skalach: Witalność, Samoakceptacja, Seksualność, Zwiększanie poczucia własnej wartości

oraz Kontakt fizyczny. Skala odpowiedzi jest pięciopunktowa: od 1 – wcale do 5 – całkowicie. Opisywane narzędzie uzyskało w badaniach własnych wysoką rzetelność – alpha Cronbacha wyniosło .931. Jedyne wyniki na skali Kontaktu fizycznego w badanej próbie mogą budzić wątpliwości ( $\alpha = .53$ ) i wymagają ostrożnych interpretacji. Zarówno Skali Oceny Ciała, jak i Drezdeńskiego Kwestionariusza do Badania Obrazu Ciała używano za zgodą autorów.

Rysunkowy Test Obrazu Ciała „Nagusek” jest projekcyjną metodą badania obrazu ciała stworzoną przez Katarzynę Schier (2005, 2008), a opartą na teście KBMT-K (Körperbild Maltest für Kinder – Test Rysunkowy Obrazu Ciała dla Dzieci) Michaela Güntera. Polega on na narysowaniu swojej nagiej sylwetki za pomocą kredek w 5 kolorach, którym przypisana jest określona symbolika oznaczająca stopień zadowolenia z poszczególnych części ciała (czerwony – bardzo zadowolony, żółty – zadowolony, czarny – neutralny, zielony – niezadowolony, niebieski – bardzo niezadowolony). W ten sposób uzyskane wyniki tworzą pięciostopniową skalę zadowolenia z własnego ciała (czerwony – wynik 5, żółty – 4, czarny – 3, zielony – 2, niebieski – 1). Użycie Rysunkowego Testu Obrazu Ciała „Nagusek” w badaniach własnych podyktowane było próbą oceny mniej świadomych aspektów cielesności. Dotarcie do takich aspektów obrazu ciała za pomocą metod kwestionariuszowych może się okazać niemożliwe ze względu na trudności w ich zwerbalizowaniu. Dotychczasowe badania z wykorzystaniem testu „Nagusek” potwierdziły, że narzędzie to pozwala na analizę danych jakościowych w sposób ilościowy i dostarcza takich informacji, których nie obejmują narzędzia samoopisowe. Poza tym uzyskane wyniki są w mniejszym stopniu obciążone zmienną próby społecznej, a badania Erbert i Kulbata (2005) ujawniły podwyższony poziom tej zmiennej w grupie ciężarnych kobiet w porównaniu z grupą kontrolną. Formalnym aspektem rysunku można nadać znaczenie psychologiczne, czego trafność znajduje swoje potwierdzenie w wynikach badań kwestionariuszowych (Schier, Topór-Pamuła, 2010; Topór, 2007). W opisywanych badaniach skoncentrowano się na tych aspektach rysunku, które wydają się mieć związek z doświadczaniem

swojego ciała w okresie ciąży: kolor użyty do narysowania piersi; sposób i kolor zaznaczenia brzucha. Sposób zaznaczenia brzucha uznano za zmienną czterostopniową i formalnym właściwościom rysunku przypisano wartości liczbowe: brak zaznaczenia ciążowego brzucha – wynik 0, zaznaczenie brzucha za pomocą konturu – 1, narysowanie nieokreślonego kształtu wewnątrz brzucha – 2, narysowanie płodu w jego wnętrzu – 3. Jeśli do zaznaczenia brzucha i/lub piersi użyto więcej niż jednego koloru, liczono wynik średni na podstawie wartości przypisanych poszczególnym kolorom. Warto przy tym zaznaczyć, że bardzo często osoba badana wykorzystywała kilka kolorów do narysowania jednej części ciała. Ten fakt pozwala na stwierdzenie, że test „Nagusek” dostarczył innych danych niż ocena kwestionariuszowa.

Kwestionariusz Relacji autorstwa Olgi Krieglewicz (2008) został wykorzystany do pomiaru stopnia zróżnicowania Ja oraz oceny postrzeganej relacji z rodzicami i partnerem. Jest on oparty na teorii Bowena. Wynik sumaryczny kwestionariusza szacuje ogólny Stopień zróżnicowania Ja. Poza tym kwestionariusz umożliwia pomiar takich zmiennych, jak Zależność uczuciowa („tendencja do emocjonalnego reagowania na wszelkie aspekty relacji z innymi osobami”, Krieglewicz, 2008, s. 73), Triangulacja z Poczuciem Odpowiedzialności za Rodziców (pełnienie funkcji pośrednika między rodzicami), Emocjonalne Odcięcie od Rodziców (wycofywanie się z kontaktu z rodzicami), Autonomia (akceptowanie różnic między sobą i partnerem), Emocjonalne Odcięcie od Partnera (emocjonalne wycofywanie się z relacji z partnerem), Zależność od Rodziców (trudność w rozpoznawaniu i wyrażaniu własnych odczuć w kontakcie z rodzicami), Fuzja z Partnerem (dążenie do zniwelowania odrębności w relacji). W wypadku całościowego wyniku kwestionariusza Stopnia zróżnicowania Ja, jak również skali Autonomii wyższy wynik ogólny wskazuje na niższy poziom danej zmiennej. W odniesieniu do pozostałych skal wyższy wynik oznacza większe nasilenie danego zjawiska. Zastosowane narzędzie kwestionariuszowe uzyskało wysoką rzetelność w odniesieniu do badanej próby – współczynnik alpha Cronbacha wyniósł .88.

## OSOBY BADANE

W badaniu wzięły udział 144 kobiety w trzecim trymestrze pierwszej ciąży (powyżej 27 tygodnia ciąży). Z powodu braku części danych do ostatecznej analizy włączono 116 kobiet. Większość z nich stanowiły uczestniczki warszawskich szkół rodzenia biorące udział w zajęciach w 2011 roku. Ich średnia wieku wynosiła 29 lat przy odchyleniu standardowym 3.6. 91% zbadanych kobiet deklaroowało wykształcenie wyższe, 9% – wykształcenie średnie. Prawie 83% osób badanych mieszkało w dużym mieście (powyżej 100 tys. mieszkańców). Porównując dane socjodemograficzne zbadanej grupy z ogólnopolską populacją kobiet decydujących się na pierwsze dziecko (*Rocznik Demograficzny*, 2011), można stwierdzić, że w próbie badawczej wystąpiła nadreprezentacja kobiet z wyższym wykształceniem mieszkających w mieście. Ważną informacją o badanej grupie jest to, że 84% uczestniczek badania planowało poczęcie i żadna z nich nie zadeklarowała, że jej ciąża ma nieprawidłowy przebieg. Odnotować należy również, że wszystkie osoby badane pozostawały w stałym związku trwającym od 7 miesięcy do 16 lat (jego średnia długość wynosiła 5.98 lat przy odchyleniu standardowym 3.56) i prawie wszystkie (96.5%) deklarowały otrzymywanie wsparcia od partnera.

## WYNIKI

Do właściwej analizy zakwalifikowano 116 kobiet, które w teście „Nagusek” narysowały piersi i na podstawie koloru można było ocenić ich stopień zadowolenia z tej części ciała.

W celu scharakteryzowania badanej grupy pod kątem obrazu ciała zdecydowano się przeprowadzić analizę skupień obejmującą: Atrakcyjność seksualną, Kontrolę wagi ciała oraz Kondycję fizyczną (podskale Skali Oceny Ciała), Witalność, Samoakceptację, Seksualność, Zwiększanie poczucia własnej wartości oraz Kontakt fizyczny (podskale Drezdeńskiego Kwestionariusza do Badania Obrazu Ciała), a także wskaźniki uzyskane dzięki Rysunkowemu Testowi Badania Obrazu Ciała „Nagusek” –



kolor użyty do narysowania piersi; sposób i kolor zaznaczenia brzucha. Następnie porównano uzyskane skupienia w zakresie Stopnia zróżnicowania Ja, Zależności uczuciowej, Triangulacji z Poczuciem Odpowiedzialności za Rodziców, Emocjonalnego Odcięcia od Rodziców, Autonomii, Emocjonalnego Odcięcia od Partnera, Zależności od Rodziców, Fuzji z Partnerem (Kwestionariusz Relacji) oraz kategorii opisu nienarodzonego dziecka.

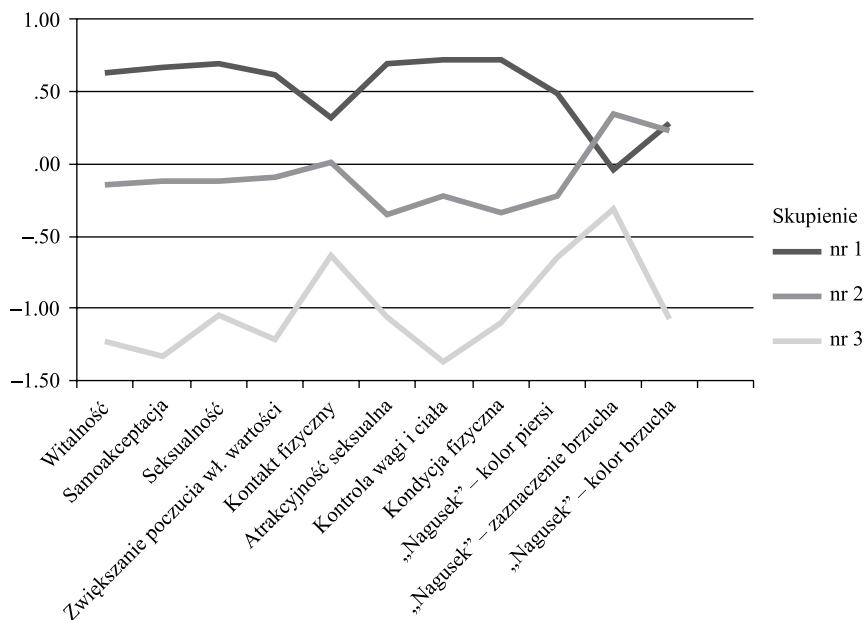
Analizę skupień przeprowadzono za pomocą metody k-średnich. Wyodrębniono trzy skupienia. Ostateczne centra skupień przedstawiono na rysunku 1.

W pierwszym skupieniu ( $n = 48$ ) znalazły się osoby, które charakteryzowały się podwyższonymi wartościami wskaźników obrazu ciała z wyjątkiem wskaźnika zaznaczenie brzucha w teście „Nagusek”, dla którego otrzymano wartość przeciętną. W drugim skupieniu ( $n = 49$ ) znalazły się osoby, które charakteryzowały się przeciętnym poziomem wskaźników obrazu ciała z metod kwestionariuszowych oraz przeciętnym poziomem wskaźników z testu

„Nagusek”. W trzecim skupieniu znalazły się osoby ( $n = 19$ ), które charakteryzowały się niskim poziomem Witalności, Samoakceptacji, Seksualności, Zwiększania poczucia własnej wartości, Poczucia własnej atrakcyjności seksualnej, Kontroli wagi ciała i Kondycji fizycznej oraz obniżonymi wartościami wskaźników: kolor piersi i kolor brzucha z testu „Nagusek”.

W tabeli 1 przedstawiono wystandaryzowane wartości wskaźników obrazu ciała w wyodrębnionych skupieniach wraz z poziomem prawdopodobieństwa. Znotowano istotne statystycznie różnice międzygrupowe w zakresie wszystkich wskaźników obrazu ciała, uwidocznione w materiale otrzymanym od wszystkich osób badanych niezależnie od skupienia.

W tabeli 2 przedstawiono porównanie średnich wartości wskaźników zróżnicowania Ja oraz podskal Kwestionariusza Relacji w trzech wyodrębnionych skupieniach. Zestawienie uzupełniono wynikami jednoczynnikowej analizy wariancji. Znotowano istotne statystycznie różnice międzygrupowe w zakresie ogólnego poziomu zróżnicowania Ja, triangulacji z po-



Rysunek.1. Ostateczne centra skupień otrzymane za pomocą metody k-średnich

Tabela 1. Ostateczne centra skupień wraz z testem istotności statystycznej

Wskaźnik obrazu ciała		Skupienie			F	df	p																																																																																																																				
		nr 1	nr 2	nr 3																																																																																																																							
		n = 48	n = 49	n = 19																																																																																																																							
Witalność	M	.63	-1.22	-.15	46.01***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.61	.77	.81				Samoakceptacja	M	.66	-1.32	-.12	54.57***	2.113	.001	SD	.52	.96	.76	Seksualność	M	.69	-1.05	-.11	32.92***	2.113	.001	SD	.63	1.04	.88	Zwiększanie poczucia własnej wartości	M	.62	-1.22	-.10	39.41***	2.113	.001	SD	.80	.81	.73	Kontakt fizyczny	M	.32	-.63	.01	7.50**	2.113	.001	SD	.79	1.03	.97	Atrakcyjność seksualna	M	.69	-1.05	-.35	45.41***	2.113	.001	SD	.78	.82	.67	Kontrola wagi ciała	M	.72	-1.37	-.22	78.25***	2.113	.001	SD	.61	.60	.66	Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001	SD	.74	.69	.71	„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001
Samoakceptacja	M	.66	-1.32	-.12	54.57***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.52	.96	.76				Seksualność	M	.69	-1.05	-.11	32.92***	2.113	.001	SD	.63	1.04	.88	Zwiększanie poczucia własnej wartości	M	.62	-1.22	-.10	39.41***	2.113	.001	SD	.80	.81	.73	Kontakt fizyczny	M	.32	-.63	.01	7.50**	2.113	.001	SD	.79	1.03	.97	Atrakcyjność seksualna	M	.69	-1.05	-.35	45.41***	2.113	.001	SD	.78	.82	.67	Kontrola wagi ciała	M	.72	-1.37	-.22	78.25***	2.113	.001	SD	.61	.60	.66	Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001	SD	.74	.69	.71	„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78								
Seksualność	M	.69	-1.05	-.11	32.92***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.63	1.04	.88				Zwiększanie poczucia własnej wartości	M	.62	-1.22	-.10	39.41***	2.113	.001	SD	.80	.81	.73	Kontakt fizyczny	M	.32	-.63	.01	7.50**	2.113	.001	SD	.79	1.03	.97	Atrakcyjność seksualna	M	.69	-1.05	-.35	45.41***	2.113	.001	SD	.78	.82	.67	Kontrola wagi ciała	M	.72	-1.37	-.22	78.25***	2.113	.001	SD	.61	.60	.66	Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001	SD	.74	.69	.71	„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																				
Zwiększanie poczucia własnej wartości	M	.62	-1.22	-.10	39.41***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.80	.81	.73				Kontakt fizyczny	M	.32	-.63	.01	7.50**	2.113	.001	SD	.79	1.03	.97	Atrakcyjność seksualna	M	.69	-1.05	-.35	45.41***	2.113	.001	SD	.78	.82	.67	Kontrola wagi ciała	M	.72	-1.37	-.22	78.25***	2.113	.001	SD	.61	.60	.66	Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001	SD	.74	.69	.71	„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																																
Kontakt fizyczny	M	.32	-.63	.01	7.50**	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.79	1.03	.97				Atrakcyjność seksualna	M	.69	-1.05	-.35	45.41***	2.113	.001	SD	.78	.82	.67	Kontrola wagi ciała	M	.72	-1.37	-.22	78.25***	2.113	.001	SD	.61	.60	.66	Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001	SD	.74	.69	.71	„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																																												
Atrakcyjność seksualna	M	.69	-1.05	-.35	45.41***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.78	.82	.67				Kontrola wagi ciała	M	.72	-1.37	-.22	78.25***	2.113	.001	SD	.61	.60	.66	Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001	SD	.74	.69	.71	„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																																																								
Kontrola wagi ciała	M	.72	-1.37	-.22	78.25***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.61	.60	.66				Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001	SD	.74	.69	.71	„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																																																																				
Kondycja fizyczna	M	.72	-1.10	-.33	51.33***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.74	.69	.71				„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001	SD	.71	1.14	.98	„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																																																																																
„Nagusek” – kolor piersi	M	.49	-.65	-.23	13.25***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.71	1.14	.98				„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022	SD	.98	.89	.95	„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																																																																																												
„Nagusek” – zaznaczenie brzucha	M	-.03	-.32	.35	3.95*	2.113	.022																																																																																																																				
	SD	.98	.89	.95				„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001	SD	.74	1.13	.78																																																																																																								
„Nagusek” – kolor brzucha	M	.29	-1.08	.23	20.40***	2.113	.001																																																																																																																				
	SD	.74	1.13	.78																																																																																																																							

M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; F – statystyka testowa; df – liczba stopni swobody; p – istotność statystyczna; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

czuciem odpowiedzialności za rodziców, autonomii, emocjonalnego odciążenia się od partnera oraz zależności od rodziców.

Na podstawie testu post-hoc Gabriela stwierdzono, że istnieje istotna statystycznie różnica

w zakresie ogólnego poziomu zróżnicowania Ja między grupą osób ze skupienia 1 a grupą kobiet ze skupienia 2 ( $p = .001$ ) i grupą osób ze skupienia 3 ( $p = .002$ ). Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic między grupą osób ze sku-

pienia 2 a grupą kobiet ze skupienia 3 ( $p = .857$ ). Średnia wartość wskaźnika ogólnego poziomu zróżnicowania Ja była niższa w grupie osób ze skupienia 1 niż w grupie kobiet ze skupienia 2 i w grupie osób ze skupienia 3 (por. rysunek 2).

Opierając się teście post-hoc Gabriela stwierdzono, że istotna statystycznie różnica w zakresie triangulacji z poczuciem odpowiedzialności za rodziców zachodzi między grupą osób ze skupienia 1 a grupą kobiet ze skupienia 2 ( $p = .013$ ) i grupą osób ze skupienia 3 ( $p = .039$ ). Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic

między grupą kobiet ze skupienia 3 a osobami ze skupienia 2 ( $p = .773$ ). Średnia wartość wskaźnika triangulacji z poczuciem odpowiedzialności za rodziców była niższa w grupie osób ze skupienia 1 niż w grupie kobiet ze skupienia 2 i 3 (por. rysunek 3).

Na podstawie testu post-hoc Gabriela stwierdzono, że istotna statystycznie różnica w zakresie autonomii występuje między grupą osób ze skupienia 1 a grupą osób ze skupienia 2 ( $p = .002$ ) i grupą osób ze skupienia 3 ( $p = .007$ ). Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic

Tabela 2. Porównanie wartości wskaźników zróżnicowania Ja w trzech wyodrębnionych skupieniach wraz z testem istotności różnic

Wskaźnik		Skupienie			F	df	p
		nr 1	nr 2	nr 3			
		n = 48	n = 49	n = 19			
Niski stopień zróżnicowania Ja	M	2.62	2.90	2.97	9.25***	2.113	.001
	SD	.39	.34	.39			
Zależność uczuciowa	M	3.42	3.66	3.82	2.52	2.113	.085
	SD	.74	.59	.91			
Triangulacja z poczuciem odpowiedzialności za rodziców	M	3.11	3.53	3.58	5.32**	2.113	.006
	SD	.70	.70	.72			
Emocjonalne odcięcie od rodziców	M	2.16	2.39	2.44	1.41	2.113	.248
	SD	.74	.79	.84			
Niska autonomia	M	2.16	2.50	2.56	7.71**	2.113	.001
	SD	.51	.47	.51			
Emocjonalne odcięcie od partnera	M	1.86	2.21	2.41	7.45**	2.113	.001
	SD	.47	.60	.83			
Zależność od rodziców	M	2.23	2.51	2.51	3.13*	2.113	.048
	SD	.60	.60	.57			
Fuzja z partnerem	M	3.33	3.35	3.29	.05	2.113	.950
	SD	.61	.69	.76			

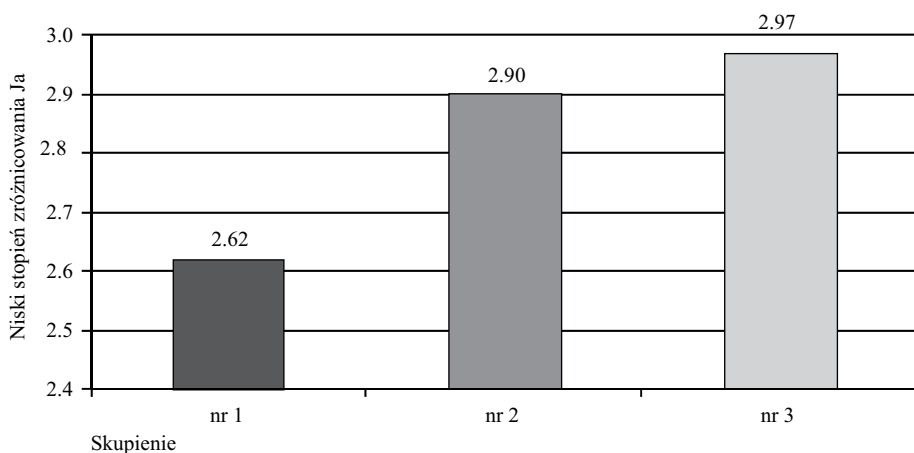
M – wartość średnia; SD – odchylenie standardowe; F – statystyka testowa; df – liczba stopni swobody; p – istotność statystyczna; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

pomiędzy grupą osób ze skupienia 2 a grupą osób ze skupienia 3 ( $p = .960$ ). Średnia wartość wskaźnika autonomii była niższa w grupie osób ze skupienia 1 niż w grupie osób ze skupienia 2 i w grupie osób ze skupienia 3 (por. rysunek 4).

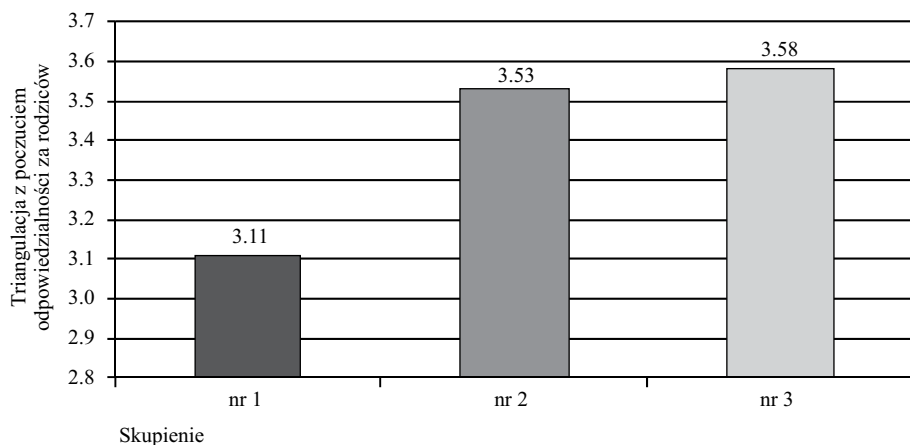
Na podstawie testu post-hoc Gabriela stwierdzono, że istotna statystycznie różnica w zakresie emocjonalnego odcięcia się od partnera pojawia się między osobami ze skupienia 1 a grupą kobiet ze skupienia 2 ( $p = .005$ ) i grupą

osób ze skupienia 3 ( $p = .029$ ). Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic między osobami ze skupienia 3 a grupą kobiet ze skupienia 2 ( $p = .605$ ). Średnia wartość wskaźnika emocjonalnego odcięcia się od partnera była niższa w grupie osób ze skupienia 1 niż wśród kobiet ze skupienia 2 i grupie osób ze skupienia 3 (por. rysunek 5).

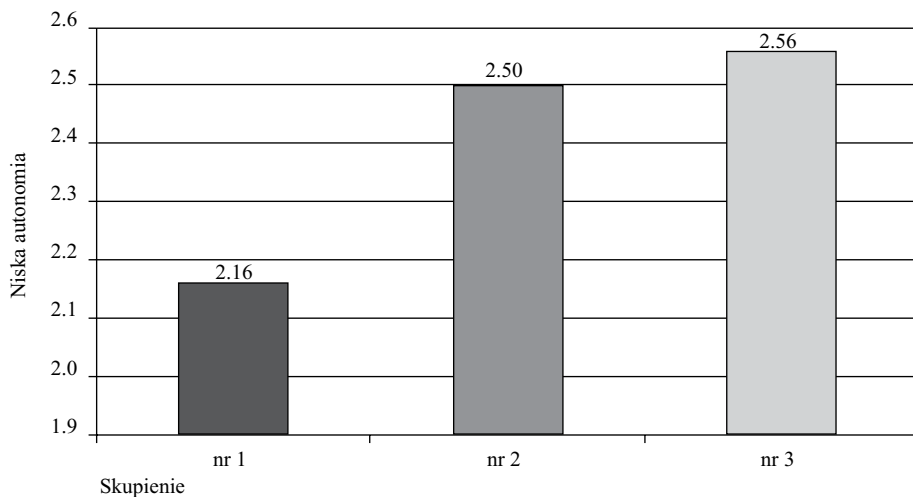
Na podstawie testu post-hoc Gabriela stwierdzono, że zbliżona do istotności statystycz-



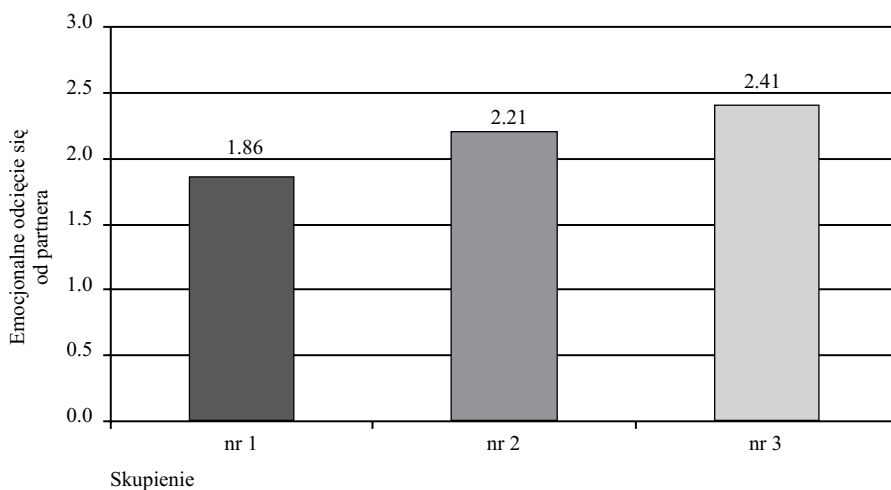
Rysunek 2. Średnie wartości ogólnego wskaźnika stopnia zróżnicowania Ja w wyodrębnionych skupieniach



Rysunek 3. Średnie wartości triangulacji z poczuciem odpowiedzialności za rodziców w wyodrębnionych skupieniach



Rysunek 4. Średnie wartości niskiej autonomii w wyodrębnionych skupieniach

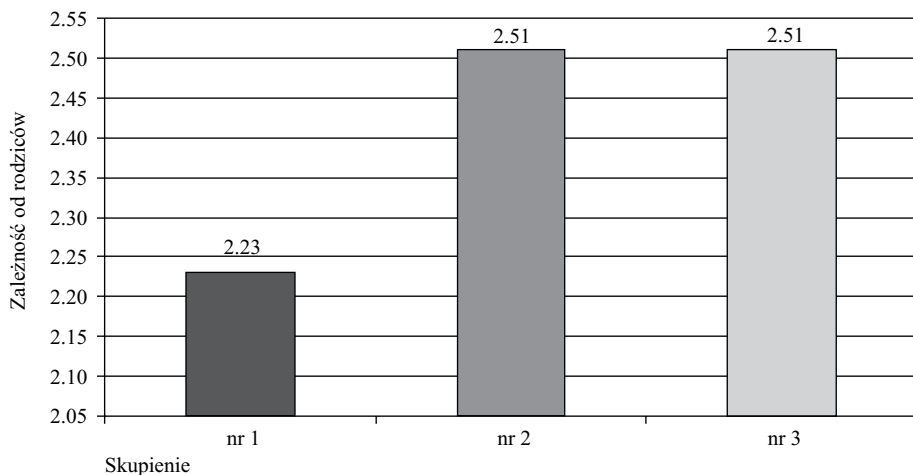


Rysunek 5. Średnie wartości emocjonalnego odcięcia się od partnera w wyodrębnionych skupieniach

nej różnica w zakresie zależności od rodziców występuje między osobami ze skupienia nr 1 a grupą kobiet ze skupienia nr 2 ( $p = .065$ ). Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic między grupą osób ze skupienia nr 3 a kobietami ze skupienia nr 1 ( $p = .211$ ) ani grupą osób ze skupienia nr 2 ( $p = .999$ ). Średnia wartość zależności od rodziców była wyższa w grupie kobiet ze skupienia nr 2 niż w grupie osób ze skupienia nr 1 (por. rysunek 6).

W tabeli 3 przedstawiono rozkład częstości dla poszczególnych kategorii opisu dziecka w grupie osób ze skupienia 1, 2 lub 3. Zestawienie uzupełniono wynikami testu  $\chi^2$ .

Zanotowano istotną statystycznie zależność między przynależnością do jednego z analizowanych skupień a postrzeganiem dziecka przez pryzmat zdrowia. Ta kategoria występowała najczęściej w grupie osób ze skupienia 2, a najrzadziej – wśród kobiet ze skupienia 1



Rysunek 6. Średnie wartości poziomu zależności od rodziców w wyodrębnionych skupieniach

Tabela 3. Rozkład częstości – kategorie reprezentacji dziecka w grupie osób ze skupienia nr 1, nr 2 lub nr 3 wraz z testem istotności statystycznej

Kategoria	Skupienie						$\chi^2$	df	p
	nr 1		nr 2		nr 3				
	n	%	n	%	n	%			
<b>Zdrowie</b>	3	6.4	9	50.0	8	17.0	16.92***	2	.001
<b>Niemowlęstwo</b>	19	40.4	5	27.8	15	31.9	1.22	2	.544
<b>Podobieństwo</b>	16	34.0	5	27.8	19	40.4	1.01	2	.605
<b>Wychowanie</b>	10	21.3	5	27.8	15	31.9	1.37	2	.505
<b>Uczucia matki</b>	17	36.2	3	16.7	8	17.0	5.39	2	.068
<b>Negatywny opis dziecka</b>	0	0	0	0	1	2.1	1.39	2	.498
<b>Idealizacja</b>	6	12.8	3	16.7	4	8.5	.95	2	.622

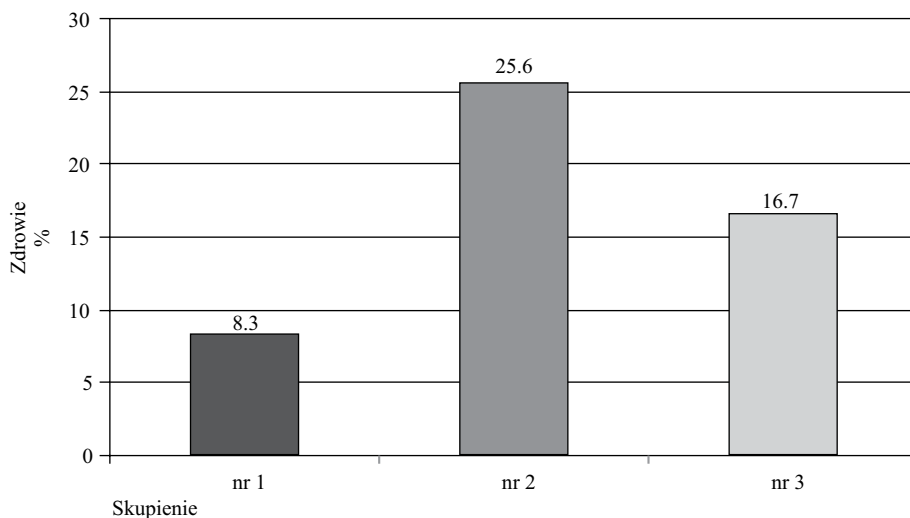
n – liczba osób; % - procent grupy;  $\chi^2$  – statystyka testowa; df – liczba stopni swobody; p – istotność statystyczna; \*\*\* p<.001.

(por. rysunek 7). Z uwagi jednak na małą liczbę osób w poszczególnych kategoriach powyższy wynik należy traktować z dużą ostrożnością.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Przeprowadzone analizy ujawniły istnienie trzech skupień osób badanych w zakresie wyników otrzymanych na skalach do badania obrazu

ciała. W pierwszym ( $n = 48$ ) znalazły się ciężarne kobiety, które czują się sprawne i atrakcyjne. W drugim skupieniu ( $n = 49$ ) znalazły się kobiety przeciętnie zadowolone ze swojego ciała i jego funkcji, które odczuwają relatywnie wysoką satysfakcję ze swojego brzucha oraz szczególnie często zaznaczają płód w jego wnętrzu. Trzecie skupienie ( $n = 19$ ) opisuje osoby badane, które można scharakteryzować jako niezadowolone z własnego ciężarnego ciała.



Rysunek 7. Procentowy rozkład częstości – kategoria zdrowia w relacjach z dzieckiem w porównywalnych skupieniach

Ciekawych informacji odnośnie do wyodrębnionych skupień dostarczają ich porównania w zakresie stopnia zróżnicowania Ja i reprezentacji dziecka. Wynika z nich, że ciężarne kobiety ze skupienia 1 wykazują się wyższym stopniem zróżnicowania Ja i wyższą autonomią w porównaniu z osobami z pozostałych dwóch skupień (niższy wynik tych zmiennych mówi o większym ich natężeniu). Kobiety przynależące do skupienia 1 charakteryzowały się również niższym poziomem triangulacji z poczuciem odpowiedzialności za rodziców, niższym poziomem emocjonalnego odcięcia się od partnera w porównaniu z osobami ze skupienia numer 2 i 3 oraz niższą zależnością od rodziców w porównaniu z kobietami ze skupienia 2. Najbardziej też tworzyły reprezentację dziecka opartą wyłącznie na zdrowiu, pozbawioną jego indywidualnych charakterystyk. Na podstawie uzyskanych rezultatów można powiedzieć, że kobiety, które dobrze czują się w swoim „ciążarnym” ciele, potrafią funkcjonować w relacjach jako osoby niezależne. Ich reprezentacja psychiczna dziecka jest w mniejszym stopniu związana z obawami dotyczącymi jego zdrowia.

Kobiety tworzące skupienie 2 i 3 w porównaniu z osobami ze skupienia 1 charakte-

ryzują się obniżonym stopniem zróżnicowania Ja, mniejszą autonomią, nasiloną tendencją do triangulacji z poczuciem odpowiedzialności za rodziców, emocjonalnego odcięcia się od partnera. Wydaje się, że osoby te mogą doświadczać trudności w budowaniu takich relacji intymnych, które zaspokajałyby zarówno potrzebę bliskości, jak i autonomii. Być może z jednej strony mają one skłonność do zależności emocjonalnej od rodziców, brania odpowiedzialności za ich relację, a z drugiej – do izolowania świata własnych intymnych przeżyć od partnera.

Kobiety ze skupienia numer 2 wyrażały relatywnie duże zadowolenie ze swojego brzucha i szczególnie często zaznaczały płód w jego wnętrzu. W kontekście pozostałych charakterystyk dotyczących stopnia zróżnicowania Ja można się zastanawiać, czy zadowolenie ze swojego brzucha nie wynikało w tej grupie badanych z pewnej kompensacji. Cięża jest okresem, w którym można doświadczyć wyjątkowego poczucia bliskości w relacji z partnerem i nienarodzonym dzieckiem. Pozytywna ocena brzucha może mieć związek z tym, że jest on niejako „zaangażowany” w relację z dzieckiem (i pośrednio jego ojcem). Negatywna ocena innych części ciała może być wyrazem braku

stabilnego poczucia własnej wartości. Warto przy tym zauważyć, że w omawianej grupie kobiet najczęściej występowały przypadki narracji niezawierających opisu dziecka w ogóle lub odnoszących się jedynie do kategorii zdrowia. Taki sposób postrzegania nienarodzonego dziecka może się wiązać ze znaczącym poziomem lęku, utrudniającym zobaczenie go jako odrębnej osoby obdarzonej indywidualnymi właściwościami (Gracka-Tomaszewska, 2014; Chyłek, 2010). Oczywiście skoncentrowanie na zdrowiu dziecka i związany z nim lęk może wynikać z wcześniejszych doświadczeń kobiety – choroby lub śmierci dziecka i bliskich osób, czyli dotyczyć procesu nieprzepracowanej żałoby psychicznej po stracie. Ogólnie jednak wydaje się, że uzyskane rezultaty potwierdzają tezę Bowena (2004), który uważał, że niski stopień zróżnicowania Ja łączy się z wysokim poziomem lęku ujawniającym się również w kontakcie z dzieckiem.

Badane ze skupienia 3 przejawiały niezadowolenie z różnych części i funkcji swojego ciała, także tych, które związane są z macierzyństwem. W literaturze przedmiotu (Kornas-Biela, 1993; Kościelska, 1998) zwraca się uwagę na to, że kobieta, tworząc reprezentacje siebie jako matki, aktualizuje swoje wczesnodziecięce doświadczenia z rodzicami i psychiczny obraz własnej rodzicielki. Gdy kobiecie brakuje reprezentacji kochającej matki, wówczas może ona lokować negatywne uczucia do matki we własnym „macierzyńskim” ciele (Schier, 2008, 2014; Winnicott 1953/1975). Kobiecie odcinającej się emocjonalnie od rodziców może brakować psychicznego obrazu dobrej matki, przez co proces stawania się matką będzie dla niej trudniejszy.

Ciekawym rezultatem, który uzyskano w wyniku prowadzonych badań, jest to, że kobiety ze skupienia 2 nie różniły się od osób ze skupienia 3 pod względem ogólnego stopnia zróżnicowania Ja i jego podskal. Wydaje się, że ciężarne, które są relatywnie bardzo zadowolone ze swojego brzucha, a średnio zadowolone z innych aspektów swojego ciała, mogą doświadczać podobnych trudności w relacjach interpersonalnych z partnerem i rodzicami jak ciężarne kobiety ogólnie niezadowolone ze swojego ciała. Wybiórcze zadowolenie z ciężar-

nego brzucha mogłoby mieć, jak powiedziano wcześniej, charakter kompensacyjny. Kobiety byłyby zatem *de facto* zadowolone nie z określonych wymiarów obrazu ciała (Ja cielesnego), a jedynie ze swojej funkcji macierzyńskiej, którą ta część ciała reprezentuje (Schier, 2008). Teza ta wymaga weryfikacji w dalszych badaniach – szczególnie przydatne byłyby badania podłużne.

Istotne wydaje się to, że wiele zbadanych kobiet odczuwało satysfakcję ze swojego ciążowego ciała. To bardzo optymistyczne dane. Niemniej wyniki przeprowadzonych badań sugerują, że nie dla każdej przyszłej matki ciążowe ciało jest źródłem pozytywnych emocji. Niektóre z nich doświadczają trudności w czerpaniu satysfakcji ze swojego ciała, co wiąże się ze sposobem postrzegania dziecka oraz ze zdolnością do autonomicznego funkcjonowania w relacjach z partnerem i rodzicami. Janusz Trempała (2015) sformułował interesującą tezę wskazującą, iż osoby, które doświadczyły trudności w obrębie budowania Ja cielesnego i obrazu ciała w dzieciństwie, mogą mieć większe problemy związane z modyfikacją tego obrazu w relacjach rówieśniczych, a potem partnerskich.

Otrzymane w badaniu rezultaty warto odnieść do wyników innych badań dotyczących obrazu ciała u kobiet. Pokazują one m.in., że poziom zadowolenia z ciała u kobiet łączy się z obrazem ciała ich matek (Sanftner, Crowther, Crawford, Watts, 1996) i z satysfakcją z relacji z partnerem (Hoyt, Kogan, 2001). Jennifer Sanftner, William Ryan i Patricia Pierce (2009) uzyskali wyniki pokazujące związek między obrazem ciała u kobiet a ich relacją z partnerem, matką i ojcem. Co ciekawe, po wyodrębnieniu korelacji między skalami odnoszącymi się do ojca i do matki okazało się, że obraz ciała kobiety znacznie silniej łączy się z relacją z ojcem niż z matką. Zdaniem autorów, więź z ojcem stanowi dla kobiety pewien wzorzec heteroseksualnych związków, który przenosi następnie na dorosłe relacje z mężczyznami.

Podsumowując, można uznać, że wyniki przeprowadzonego badania wskazują na znaczenie obrazu ciała w procesie doświadczania siebie przez kobiety w ciąży. Być może należałoby włączyć myślenie o Ja cielesnym oraz obrazie ciała wraz z ich empirycznym badaniem



do obszaru zadań współczesnej psychologii rozwojowej (Kielar-Turska, 2011). Również trudności ciężarnych kobiet związane z pełnieniem funkcji matki warto rozpatrywać w kontekście ich obrazu ciała. Teza ta może znaleźć swoje zastosowanie w działaniach w stosunku do przyszłych matek zorientowanych na wczesną interwencję psychologiczną, która powinna obejmować nie tylko pracę nad reprezentacją siebie jako matki, ale także nad budowaniem świadomości własnego ciała. Adekwatna pomoc pozwoli im cieszyć się swoim macierzyńskim ciałem i relacją z dzieckiem oraz łatwiej pogodzić rolę matki z rolą żony i córki.

Ograniczeniem prowadzonych badań był specyficzny dobór osób badanych. W grupie uczestniczek szkół rodzenia występuje prawdopodobnie nadreprezentacja kobiet, które pozytywnie postrzegają ciążę i mające urodzić się dziecko. Uzyskane rezultaty warto zweryfikować na bardziej zróżnicowanej próbie kobiet w pierwszej ciąży. Uwzględniając te ograniczenia, można przyjąć, że ukazanie związku między obrazem ciała a reprezentacją psychiczną rodziców, partnera i dziecka ma znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki (w tym dla profilaktyki rozwoju zaburzeń).

## BIBLIOGRAFIA

- Andrasiak E., Gracka-Tomaszewska M. (2009), Znaczenie obrazu partnera w kształtowaniu się matczynej reprezentacji dziecka u kobiet w ciąży. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 9, 2, 86–91.
- Bielawska-Batorowicz E. (1995), *Determinanty spostrzegania dziecka przez rodziców w okresie poporodowym*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Boscaglia N., Skouteris H., Wertheim E. (2003), Changes in Body Image Satisfaction During Pregnancy: A Comparison of High and Low Exercising Women. *Australian and New Zealand Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 43, 41–45.
- Bowen M. (2004), *Family Therapy in Clinical Practice*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Jason Aronson, Rowman and Littlefield Publishers.
- Brazelton T.B., Cramer B.G. (1990), *The Earliest Relationship: Parents, Infants, and the Drama of Early Attachment*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Brytek-Matera A. (2008), *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Cash T.F., Smolak L. (2011), *Body Image. A Handbook of Science, Practice, and Prevention*. 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Chylek A. (2010), *Doświadczenie akceptacji – odrzucenia a reprezentacja dziecka u kobiet w ciąży*. Niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem dr Mileny Grackiej-Tomaszewskiej. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Clark A., Skouteris H., Wertheim S., Paxton S., Milgrom J. (2009), My Baby Body: A Qualitative Insight Into Women's Body-Related Experiences and Mood During Pregnancy and the Postpartum. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 27, 4, 330–345.
- Davies K., Wardle J. (1994), Body Image and Dieting in Pregnancy. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 787–799.
- DiPietro J., Millet S., Costigan K., Gurewitsch E., Caulfield L. (2003), Psychosocial Influences on Weight Gain Attitudes and Behaviors During Pregnancy. *Journal of the American Dietetic Association*, 10, 1314–1319.
- Earle S. (2003), „Bumps and Boobs”: Fatness and Women's Experience of Pregnancy. *Women's Studies International Forum*, 26, 245–252.
- Erbert K., Kulbat J. (2005), Wizerunek ciała w okresie ciąży: konsekwencje zmian wyglądu dla zadowolenia z własnego ciała i dobrostanu psychicznego. W: A. Głębocka, J. Kulbat (red.), *Wizerunek ciała. Portret Polek*, 45–62. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Głębocka A. (2009), *Niezadowolenie z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

- Gracka-Tomaszewska M. (2006), Matczyna reprezentacja dziecka – modele teoretyczne i ich znaczenie dla praktyki klinicznej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 4, 193–198.
- Gracka-Tomaszewska M. (2014), *Drogi do macierzyństwa. Reprezentacja siebie i reprezentacja dziecka w umyśle kobiety jako podstawa macierzyństwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Grogan S. (2008), *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women and Children*. London, New York: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Guzikowski W. (2011), Granice między fizjologią a patologią ciąży – wybrane zagadnienia. W: E. Lichtenberg, E. Janiuk, J. Dzierżanowski (red.), *Ciąża czy stan błogosławiony? Zagadnienie interdyscyplinarne*, 19–26. Kraków: Impuls.
- How real is pregorexia? (2009). *Eating Disorders Review*, 20, 5, 7–12.
- Hoyt W.D., Kogan L.R. (2001), Satisfaction with Body Image and Peer Relationships for Males and Females in College Environment. *Sex Roles*, 45(3/4), 199–215.
- Janusz B., Gdowska K., Barbaro B. (2008), *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kaźmierczak M., Goodwin R. (2011), Pregnancy and Body Image in Poland: Gender Roles and Self-Esteem During the Third Trimester. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 29, 4, 334–342.
- Kielar-Turska M. (2011), Kształtowanie się naukowej psychologii rozwoju człowieka. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 3–27. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kornas-Biela D. (1993), *Wokół początku życia ludzkiego*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Kościelska M. (1998), *Trudne macierzyństwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kriegelewicz O. (2008), *Transmisja pokoleniowa stopnia zróżnicowania Ja i samooceny oraz ich znaczenie dla satysfakcji małżeńskiej*. Niepublikowana rozprawa doktorska przygotowana pod kierunkiem dr hab. Barbary Tryjarskiej, prof. UW. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kriegelewicz O. (2012), Zaburzenia równowagi sił emocjonalnych w rodzinach pochodzenia partnerów a dysfunkcja w ich relacjach małżeńskich według Bowena. W: B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w dzieciństwie a zaburzenia w dorosłości*, 219–245. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krueger W.D. (2002), *Integrating Body Self and Psychological Self*. London: Brunner-Routledge.
- Mirucka B., Sakson-Obada O. (2013), *Ja cielesne: od normy do zaburzeń*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Murkoff H., Mazel S. (2010), *W oczekiwaniu na dziecko*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Pauls R., Occhino J., Dryfhout V. (2008), Effects of Pregnancy on Female Sexual Function and Body Image: A Prospective Study. *The Journal of Sexual Medicine*, 5, 8, 1915–1922.
- Price J. (1988), *Motherhood: What it Does to Your Mind*. London: Pandora.
- Rakfalska A., Schier K. (2008), Spostrzeganie własnego ciała przez mężczyzn intensywnie uprawiających sporty siłowe. Przypadki dysmorfii mięśniowej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 2, 93–103.
- Ricciardelli L.A., Yager Z. (2016), *Adolescence and Body Image: From Development to Preventing Dissatisfaction*. London, New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Rocznik Demograficzny* (2011). Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Sanftner J.L., Crowther J.H., Crawford P.A., Watts D.D. (1996), Maternal Influences (or Lack Thereof) on Daughters' Eating Attitudes and Behaviors. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, 4, 2, 147–159.
- Sanftner J.L., Ryan W.J., Pierce P. (2009), Application of a Relational Model to Understanding Body Image in College Women and Men. *Journal of College Student Psychotherapy*, 23, 262–280.
- Schier K. (2005), *Bez tchu i bez słowa. Więzy psychiczna i regulacja emocji u osób chorych na astmę oskrzelową*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Schier K. (2008), *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schier K. (2014), *Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schier K., Topór-Pamuła M. (2010), Body Image in Women With Infertility. *The International Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Medicine*, 22, 3–4, 255–268.

- Skouteris H., Carr R., Wertheim E., Paxton S., Duncombe D. (2005), A Prospective Study of Factors that Lead to Body Dissatisfaction During Pregnancy. *Body Image*, 2, 347–361.
- Smolak L. (2004), Body Image in Children and Adolescents: Where Do We Go from Here? *Body Image*, 1, 15–28.
- Thiel P.P. (2007), *Der Dresdner Körperbildfragebogen: Entwicklung und Validierung eines mehrdimensionalen Fragebogens*. Unveröffentlichte Dissertation. Dresden: Medizinische Fakultät der Technischen Universität Dresden.
- Topór M. (2007), *Zapisane w ciele – obraz ciała i wewnątrzpsychiczny obraz rodzica u nieplodnych kobiet*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr hab. Katarzyny Schier. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Topór-Pamuła M. (2009), „Ciało w ciele” – doświadczenie własnego ciała przez kobiety w ciąży a self cielesne i więź z płodem. W: K. Schier (red.), *Zapisane w ciele: związek ciało – psychika u dzieci i rodziców*, 71–89. Warszawa: Wydawnictwo Emu.
- Topór-Pamuła M. (2012), „*W jednym ciele*” – analiza obrazu ciała i jego związków z reprezentacjami partnera, rodzica i dziecka u kobiet w pierwszej ciąży. Niepublikowana praca doktorska. Warszawa: Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Trempała J. (2015), Teza przedstawiona ustnie.
- Winnicott D.W. (1953/1975), Transitional Object and Transitional Phenomena. W: D.W. Winnicott, *Through Paediatrics to Psycho-Analysis*, 229–242. London: Hogarth Press.



MICHAŁ BEBRYSZ, WANDA ZAGÓRSKA

Wydział Filozofii Chrześcijańskiej, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
Faculty of Christian Philosophy, Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw  
e-mail: michalbebrysz@gmail.com

## Depresja a integracja osobowa. Ujęcie poeriksonowskie<sup>1</sup>

### Depression and Personal Integration – the Post-Eriksonian Approach

**Abstract.** The present article deals with the problem of accumulation of psychosocial resources which adults who currently undergo the depression episodes have at their disposal. Such resources as trust, autonomy, initiative, sense of industry, sense of identity, intimacy, generativity and ontic integrity are all considered as manifestations of personal integrity. The theoretical purpose of this article is to identify the resources which become weakened during an ongoing depression episode. Some hypotheses referring to intergroup differences have been formulated as far as the intensification of psychosocial resources is concerned. The research included 60 people, aged between 25 and 66, and within this group 30 subjects were undergoing the depression episode (F32.1, F32.2, F33.1, F33.2). In the research, the Questionnaire of Personal Integration by Zagórska, Migut and Jelińska (2014) was used. The Questionnaire in question is an operationalization of the authorial conception of personal integration falling within the ambit of post-Eriksonian approach. Ontic integrity (Cronbach's  $\alpha < .7$ ) was excluded from the analysis. The presence of a depressive episode or the lack of it explained 50 percent of the dispersion of the analyzed structure of traits. The variables with the most considerable input to the differentiation of the result profiles in two groups were trust, as the axial role in the model, and generativity. The variables defining the similarities of the groups in question were the sense of identity and intimacy. The variables such as autonomy, initiative and sense of industry had little impact on differences between the groups. Defining the fields of individual restrictions and strengths might be helpful in the prophylaxis and therapy of depression.

**Keywords:** depression, Erikson, psychosocial resources, personal integration, post-Eriksonian conception.

**Słowa kluczowe:** depresja, Erikson, zasoby psychospołeczne, integracja osobowa, koncepcja poeriksonowska.

#### WPROWADZENIE

Wyczerpująca analiza rozwoju psychospołecznego człowieka została przeprowadzona przez Erika H. Eriksona (1961, 1994, 1999, 2000, 2002). Problematyka rozwoju stanowiła centralny wątek jego rozważań. E.H. Erikson (1994,

2002) wskazywał także na pewne stany około-depresyjne związane z powyższym procesem, czynił to jednak na marginesie. W artykule, inspirowane się w dużym stopniu przemyśleniami E.H. Eriksona, podjęto problem kumulacji zasobów psychospołecznych, którymi dysponują osoby dorosłe w stanie depresji. Do zasobów

tych należą: ufność, autonomia, inicjatywa, poczucie pracowitości, poczucie tożsamości, intymność, generatywność oraz integralność ontyczna. Posiadanie takich zasobów traktujemy jako przejaw **integracji osobowej** – indywidualnie zróżnicowanego efektu kumulowania się tychże zasobów psychospołecznych człowieka w procesie rozwoju.

Odwołujemy się do refleksji E.H. Eriksona dotyczących roli ufności i nieufności w wyłanianiu się depresji w biegu życia, podejmując próbę określenia specyfiki integracji osobowej w związku z trwającą depresją. Proponowane przez nas ujęcie teoretyczne problemu depresji wykracza poza teorię E.H. Eriksona, stanowiąc interpretację tej ostatniej. Tworząc ją, posługujemy się rozwijaną od kilku lat przez Wandę Zagórską i współpracowników koncepcją integracji osobowej (Zagórska, Migut, Jelińska, Wocial, 2012; Zagórska, Migut, Jelińska, Nowak, 2013; Zagórska, Migut, Jelińska, 2014). Należy ona do nurtu konceptualizacji i operacjonalizacji tego wątku z teorii E.H. Eriksona, który opisywany jest zazwyczaj jako pozytywne i negatywne rozwiązania kryzysów rozwoju psychospołecznego, tak jak manifestują się one w dorosłości (Zagórska i in., 2014; zob. też: Constantinople, 1969; Domino, Affonso, 1990; Hinc, 2001; Leidy, Darling-Fisher, 1995; Markstrom, Sabino, Turner, Berman, 1997; Rosenthal, Gurney, Moore, 1981; Ochse, Plug, 1986). Nurt ten jest nazywany w niniejszym tekście **poeriksonowskim**, choć reprezentujący go, według nas, badacze nie określają go w ten sposób. Sądzimy jednak, że takie zaklasyfikowanie go jest słuszne w świetle pogłębionej analizy dzieł E.H. Eriksona, stanowiącej dorobek polskiej humanistyki (Niemczyński, 2012; Witkowski, 2015).

## ZABURZENIA DEPRESYJNE

Depresja to obniżenie nastroju mające charakter chorobowy w rozumieniu medycznym, które przejawia się takimi objawami, jak dezorganizacja aktywności złożonej, wysokie nasilenie smutku, poczucie choroby i długi czas trwania (tygodnie, miesiące) (Pużyński, 2009). Nastrój definiowany jest w zakresie psychopatologii

ogólnej jako zjawisko afektywne niemające wyraźnego przedmiotu, trwające długo i koncentrujące się wokół przyszłości (Cierpiałkowska, 2007). Aktywność złożona jest z kolei rozumiana jako aktywność emocjonalno-poznawcza, planowa i celowa (Cierpiałkowska, 2007). Osoby przeżywające depresję nieraz doświadczają poczucia niesprawności, kłopotów z wykonywaniem obowiązków, pełnieniem funkcji społecznych, obniżeniem poziomu koncentracji, w niektórych wypadkach zahamowaniem ruchowym (Cierpiałkowska, 2007; Hammen, 2006; Pużyński, 1988). Rozróżnia się depresję łagodną, umiarkowaną i ciężką z uwagi na trudności w funkcjonowaniu społecznym (Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems [ICD-10], 1998).

Zaburzenia depresyjne stanowią szerokie spektrum obrazów klinicznych (Pużyński, 1988, 2009). Symptomami obserwowanymi w depresji są: głębokie przygnębienie, poczucie pustki, bezradności, drażliwość, zanik odczuwania przyjemności, negatywne i nieadekwatne myślenie o samym sobie, innych ludziach i przyszłości, nadmierny krytycyzm wobec własnej osoby, niska samoocena, poczucie winy oraz objawy somatyczne, między innymi takie jak zaburzenia snu i apetytu, obniżony poziom energii (Hammen, 2006).

Wiele spośród zaburzeń afektywnych cechuje się nawracaniem objawów, które wcześniej ustąpiły. Średni czas trwania nawrotów to 6–9 miesięcy, z kolei średnia liczba nawrotów w ciągu życia danej osoby waha się od trzech do czterech razy. Wystąpienie epizodu depresji po raz pierwszy w życiu danej osoby jest poprzedzone z reguły różnorodnymi zdarzeniami życiowymi związanymi ze stresem (Pużyński, 2009).

## GENEZA DEPRESJI W ROZWOJU PSYCHOSPOŁECZNYM

E.H. Erikson nawiązywał pobocznie do kwestii depresji przy okazji omawiania innych problemów (1994, 2002). Inaczej niż u Eriksona w tym miejscu zostanie podjęta refleksja nad rozwojem psychospołecznym z punktu widzenia problemu wyłaniania się depresji w biegu życia. Przedmiotem zainteresowania będzie opozycja

ufność *versus* nieufność (Erikson, 1994, 2002) rozważona w kontekście rozwoju osobowości.

Należy na wstępie zastrzec, że poniżej przedstawiono jedynie propozycję interpretacji teorii E.H. Eriksona.

### Depresyjny aspekt opozycji ufność *versus* nieufność

Mimo że opozycja ufności wobec nieufności stanowi problem stadialny niemowlęstwa, ujawnione wówczas potencjalności rzutują na przyszłe doświadczenia człowieka. Bez nadziei, stanowiącej siłę ego powstającą na styku przeważającej ufności wobec nieufności, „życie nie może się zacząć ani w sensowny sposób zakończyć” (Erikson, 2002, s. 76). Wymieniona opozycja akcentuje infantylną jakość opierającą się na oralności w rozwoju psychoseksualnym, która integruje się z dojrzałą osobowością (Erikson, 1994). Ufność *versus* nieufność, podobnie jak pozostałe składniki osobowości, przyjmuje coraz to nowe postaci w biegu życia, w których przeszłe jakości nabierają nowych wartości ze stadium na stadium (Erikson, 2002).

Problemy indywidualne tego stadium mogą skutkować zarówno depresją dziecięcą, jak i stanowić źródło depresyjnych półtonów, trwających przez resztę życia człowieka (Erikson, 1994). W kryzysie niemowlęstwa poczucie, iż ja mogę polegać na sobie i innych (podstawowa ufność), konfrontuje się z poczuciem, że ja nie mogę polegać na sobie i innych (podstawowa nieufność). Oczywiście to za wiele powiedzieć, że dziecko ma zaufanie; dziecko naiwnie ufa (Erikson, 1994).

Potencjalności przeżyć jakościowo związanych z depresyjnością mają swój aspekt normatywny (stanowią powszechne doświadczenie i wpisują się w zdrową osobowość), jak i psychopatologiczny (związany z genezą zaburzeń psychicznych, między innymi depresji) (Erikson, 1994). Do normatywnych należą: poczucie podstawowej utraty (*sense of basic lost*), poczucie podziału odpowiadające doświadczeniu, że pewnego dnia jedność z matką została utracona (*sense of division*), nostalgii za rajem utraconym (*dim but universal nostalgia for a lost paradise*). Z kolei do psychopatologicznych należy łagodny i chroniczny stan żalu towarzyszący

życiu człowieka (*mild but chronic state of mourning*). Pesymizm oralny stadium niemowlęstwa może się utrwalić w dorosłej osobowości jako poczucie bycia zostawionym, pustym, w sensie niezaopiekowanym, nienakarmionym (*sense of being empty, sense of being no good*) (Erikson, 1994, s. 62–63).

Rozumiejąc problem ufności i nieufności w perspektywie zmieniających się i integrujących postaci, w jakich opozycja ta występuje w biegu życia, można się doszukiwać źródeł depresji także w późniejszych stadiach; domyślamy się, że można się doszukiwać tego przeżycia, o ile konflikty stadialne budzą potencjalności zawarte w infantylniej nieufności obecnej w dorosłej psychice.

### Opozycja ufność/nieufność a osobowość w ujęciu Eriksona

Interpretując opozycję ufność *versus* nieufność z szerszej perspektywy, należy zauważyć, że ta ostatnia stanowi jeden spośród ośmiu składników osobowości w ujęciu E.H. Eriksona (1994, 2000, 2002). Każdy z tych składników posiada aspekt w pozostałych. Jakość ufności wobec nieufności wiąże się zatem z jakością pozostałych składników (zob. Niemczyński, 2012), determinując nasilenie innych opozycji (tworzonych przez tendencję syntoniczną i dystoniczną). Dotyczy to każdego etapu życia człowieka.

Zgodnie z przedstawionym tokiem myślenia osoby przeżywające depresję w dorosłości mogą się cechować przewagą nieufności wobec ufności. Pozostałe składniki osobowości podlegają w ich wypadku także dystonizacji, jednak w relatywnie mniejszym zakresie niż w wypadku składnika ufność/nieufność.

Współczesne ujęcie rezultatów rozwoju psychospołecznego w dorosłości znajduje rozwinięcie w koncepcji integracji osobowej.

### POERIKSONOWSKA KONCEPCJA INTEGRACJI OSOBOWEJ

Przedmiotem zainteresowania w ramach koncepcji integracji osobowej jest integralność, dojrzałość i harmonijność człowieka dorosłego,

kształtująca się w jego rozwoju. Aby dotrzeć do owej jakości osobowościowej w pogłębiony sposób, rozłożono ją na czynniki pierwsze, posługując się teorią E.H. Eriksona (Zagórska i in., 2012; Zagórska i in., 2013; Zagórska i in., 2014). Jego propozycja to osiem kryteriów zdrowia psychicznego zdefiniowanych jako odpowiednio silne (lecz nie skrajnie silne) wzmocnienie i ugruntowanie podstawowych tendencji syntonicznych obecnych w osobowości (Erikson, 1994, 2002). Występowanie tych ostatnich umożliwia zachowanie poczucia wewnętrznej jedności i umiejętności znoszenia napięć towarzyszących dorosłemu życiu (Erikson, 1994).

Integracja osobowa jest definiowana jako indywidualnie zróżnicowany efekt kumulowania się zasobów psychospołecznych człowieka w procesie jego rozwoju. Integracja ta przejawia się na różnych etapach dorosłości posiadaniem takich zasobów, jak: ufność, autonomia, inicjatywa, poczucie pracowitości, poczucie tożsamości, intymność i/lub (w zależności od wieku) generatywność (50+), integralność ontyczna (65+).

Integrację osobową definiujemy, nawiązując do podejścia Nancy K. Leidy i Cynthia S. Darling-Fisher (1995). Składniki integracji osobowej określamy za wymienionymi autorkami jako cechy stanowiące zasoby psychospołeczne, z których jednostka może korzystać, doświadczając dystresu. Zasoby kumulują się stopniowo w rozwoju, tworząc w rezultacie mniej lub bardziej wieloaspektową integrację osobową. Poszerzający się zakres interakcji społecznych czyni problem organizacji doświadczenia indywidualnego coraz bardziej złożony (Erikson, 1994, 2002; zob. też: Côté, Levine, 2002), stąd też im człowiek starszy, tym integracja osobowa manifestuje się jako bardziej zróżnicowana.

W ramach koncepcji integracji osobowej dokonano redukcji wielu twierdzeń właściwych dla teorii E.H. Eriksona. Nie uwzględnia się w jej zakresie wartości, jaką niesie dystoniczność dla rozwoju i zdrowia psychicznego, co jest podkreślane przez Eriksona (Erikson, 1994, 2002; zob. też: Witkowski, 2015). Postaci, w jakich manifestują się składniki osobowości w dorosłości, są zdefiniowane jako jednolite i niezmiennie, co także nie odpowiada jego ujęciu.

Ponadto każdą z opozycji (składnik osobowości) sprowadzono do pojedynczego teoretycznego kontinuum (pozytywna syntoniczność – negatywna dystoniczność).

Tak uproszczona koncepcja rezultatów rozwoju psychospołecznego w dorosłości nie stanowi jednak nowej propozycji, ponieważ już wcześniej dokonywano podobnych redukcji (zob. Constantinople, 1969; Domino, Affonso, 1990; Hinc, 2001; Leidy, Darling-Fisher, 1995; Markstrom i in., 1997; Rosenthal i in., 1981; Ochse, Plug, 1986). Z uwagi na wymienione nieścisłości proponujemy określić przywołany wyżej nurt konceptualizacji, operacjonalizacji i badań jako poeriksonowski.

## BADANIA DEPRESYJNOŚCI NAWIĄZUJĄCE DO TEORII ERIKSONA

Dotychczas poświęcano niewiele uwagi problemowi depresyjności w nurcie poeriksonowskim. Seth J. Schwartz, Byron L. Zamboanga, Wei Wang oraz Janine V. Olthuis (2009), rozwijając ujęcie jakości ego zaproponowane przez Doreen A. Rosenthal i współpracowników (1981) udowodnili, że pomieszanie tożsamości (*identity confusion*) nie ma związku z depresyjnością wśród studentów; z kolei im silniejsza synteza tożsamości (*identity synthesis*), tym niższa depresyjność.

W ramach innych badań, spoza tzw. nurtu poeriksonowskiego i jego kontynuacji, podejmowano problem depresji lub zdrowia psychicznego z zastosowaniem kategorii obecnych w teorii rozwoju psychospołecznego. Jerzy Trzebiński i Mariusz Zięba (2003) zaobserwowali, że osłabienie nadziei podstawowej wiąże się z podwyższonym poziomem depresyjności. Jaclene A. Zauszniewski i Jane M. Suresky (2010) oraz Abir K. Bekhet i współpracownicy (2013) dowiedli, że treści myślenia, które odpowiadają tematycznie ośmiu Eriksonowskim tendencjom dystonicznym, współwystępują z wczesnymi objawami depresji. Z kolei Suzanne E. Vogel-Scibilia, Kathryn Cohan McNulty, Beth Baxter, Steve Miller, Max Dine, Frederick J. Frese III (2009) na podstawie własnych doświadczeń



jako pacjentów cierpiących na zaburzenia psychiczne opisali drogę powrotu do zdrowia jako analogię do stadiów rozwoju psychospołecznego w ujęciu Eriksona.

## PROBLEMATYKA BADAŃ

Biorąc pod uwagę ograniczony charakter prowadzonych dotychczas badań, powstaje pytanie, czy wyżej opisane zależności, stosownie do związku depresji i zasobów psychospołecznych w dorosłości (główna rola ufności), znajdują odzwierciedlenie w specyficznym dla depresji profilu integracji osobowej.

Celem badawczym była identyfikacja różnic w zakresie profilu integracji osobowej między populacją osób z zaburzeniami depresyjnymi oraz populacją osób bez zaburzeń psychicznych w tym samym wieku. Depresja może się wiązać z licznymi ograniczeniami integracji osobowej, ale niekoniecznie pod każdym względem. W związku z powyższym najważniejsze staje się uzyskanie odpowiedzi na pytanie, które z zasobów psychospołecznych mają większy wkład niż inne do różnic między analizowanymi populacjami.

Przypuszczano, że takie czynniki, jak przebieg zaburzenia, charakter objawów oraz współwystępowanie innych zaburzeń psychicznych, mogą się wiązać z integracją osobową. W celu kontroli wymienionych zmiennych brano pod uwagę jedynie jednobiegunowe, epizodyczne zaburzenia afektywne (występujące po raz pierwszy lub po raz wtóry), obecne epizody depresji o łagodnym lub umiarkowanym nasileniu objawów, w których nie stwierdzono zespołu somatycznego (F32.0, F32.1, F33.0, F33.1) (ICD-10, 1998). Wśród osób badanych w grupie klinicznej nie zdiagnozowano współwystępujących (z depresją) zaburzeń klinicznych, z wyjątkiem jednej osoby (zespół uzależnienia od alkoholu: F10.2).

Biorąc pod uwagę zarysowany wyżej kontekst teoretyczny, sformułowano następujące hipotezy:

H1. Osoby w stanie depresji o łagodnym lub umiarkowanym nasileniu objawów wykazują względem osób bez zaburzeń psy-

chicznych w tym samym wieku niższy poziom integracji osobowej (pod każdym względem).

H2. Spośród zasobów psychospołecznych największy wkład do różnic między profilami integracji osobowej badanych populacji wnosi ufność.

Przez wzgląd na niewielką liczbę prowadzonych badań nad depresją w ujęciu poeriksonowskim i podobnych, względnie ich brak w zakresie analizy relatywnej wielkości wkładu poszczególnych zasobów do różnic między populacjami, sformułowano pytanie badawcze bez hipotezy (badania eksploracyjne):

P1. W jakim stopniu autonomia, inicjatywa, poczucie pracowitości, poczucie tożsamości, intymność, generatywność, integralność ontyczna przyczyniają się do ewentualnych różnic lub podobieństw między profilami integracji osobowej osób w stanie depresji oraz osób bez zaburzeń psychicznych?

Poprzestaliśmy na założeniu, że można zaobserwować pewne uporządkowanie pod względem wielkości wkładu poszczególnych zasobów psychospołecznych do różnic między badanymi populacjami.

## METODA

### Osoby badane

Próba składała się z 60 osób (zastosowano dobór celowy). Grupę kryterialną (30-osobową) tworzyli pacjenci Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie korzystający z psychiatrycznej opieki ambulatoryjnej, cierpiący na zaburzenia depresyjne (F32.0 – 9 osób; F32.1 – 8 osób; F33.0 – 8 osób; F33.1 – 5 osób). Osoby z grupy kryterialnej zostały dobrane na podstawie diagnozy lekarza psychiatry. Do grupy porównawczej (30-osobowej) zaliczały się osoby wyselekcjonowane z próby normalizacyjnej Kwestionariusza integracji osobowej (N = 2018).

Z grupy 2018 osób bez zaburzeń psychicznych wyselekcjonowano dla każdej osoby z diagnozą depresji pewną podgrupę odpowiadającą jej według kryterium płci, wieku

i poziomu wykształcenia (podgrupy różniły się liczebnością). Następnie z wymienionych podgrup wylosowano po jednej osobie do pary dla każdego z diagnozą depresji. Osoby z grupy porównawczej (dalej określane jako bez zaburzeń psychicznych) pochodziły z populacji osób aktywnych w życiu społecznym (studenci, seniorzy – uczestnicy spotkań uniwersytetów trzeciego wieku, aktywni zawodowo dorośli itp.). Średni wiek w próbie wynosił 46.87 (wiek osoby najmłodszej – 25, wiek osoby najstarszej – 66). Wiek osób badanych obejmował różne okresy rozwojowe dorosłości z przewagą średniej dorosłości. Liczba kobiet ( $n = 46$ ) przewyższała liczbę mężczyzn ( $n = 14$ ). Wykształcenie wyższe posiadały 44 osoby, średnie – 12, zawodowe – dwie.

## Narzędzia

**Kwestionariusz Integracji Osobowej (KINTO)** został stworzony w celu prowadzenia badań nad indywidualnym zróżnicowaniem efektu rozwoju psychospołecznego w dorosłości – integracji osobowej; oceny stopnia kumulacji ośmiu zasobów psychospołecznych.

Sposób operacjonalizacji zasobów psychospołecznych nawiązuje do operacjonalizacji nadziei podstawowej przez J. Trzebińskiego i M. Ziębę (2003). Nawiązuje także do tradycji poeriksonowskiej, w której, podobnie jak w KINTO, treści pozycji w kwestionariuszach opierają się na opisach stadiów zawartych w teorii E.H. Eriksona (Markstrom i in., 1997; Ochse, Plug, 1986). Powyższe zostają tam zdefiniowane w kategoriach subiektywnych uczuć i postaw (Ochse, Plug, 1986). Zasoby psychospołeczne są operacjonalizowane w KINTO jako subiektywne uczucia, postawy, przekonania oraz zachowania.

Osoba badana ustosunkowuje się do stwierdzeń sformułowanych w pierwszej osobie liczby pojedynczej na pięciostopniowej skali, wybierając jedną z możliwych odpowiedzi: 1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 2 – raczej nie zgadzam się, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się.

Wysokie wyniki uzyskane przez osobę badaną w zakresie różnorodnych zasobów psychospołecznych świadczą o wysokim poziomie

integracji osobowej. Poniżej zamieszczono opis znaczenia wysokich i niskich wyników dla poszczególnych zasobów oraz podano przykładowe pytania sformułowane w kluczu dodatnim i ujemnym.

**Skala 1. Ufność.** Wysoki wynik w skali ufności oznacza, iż osoba badana wierzy w przychyłność ludzi, ujmuje świat jako miejsce piękne i rządzone przez Opatrzność. Osoba badana jest optymistą w myśleniu o przyszłości. Zachowuje pogodę ducha i spokój w obliczu przeciwności codziennego życia. Czuje się pełna nadziei, cechuje ją wewnętrzny pokój. Niski wynik oznacza, iż lęka się przyszłości, jest nieufna w stosunku do ludzi. Obawia się, że może zostać opuszczona, nie potrafi sobie poradzić, a rzeczy najgorsze staną się jej udziałem. Jest przekonana, że żaden człowiek nigdy nie będzie umiał jej pomóc. („Z pogodą ducha przyjmuję przeciwności codziennego życia”; „Nikt nie jest w stanie pomóc mi na dłuższą metę”).

**Skala 2. Autonomia.** Wysoki wynik w skali autonomii oznacza, że osoba badana czuje się pewna siebie i swobodna w kontaktach z przełożonymi, ludźmi, których szanuje, osobami spotkanymi po raz pierwszy. Jest przekonana, że potrafi bronić się, gdy inni ludzie naruszają przysługujące jej prawa. Gdy postanowi, że sobie czegoś odmówi, nie robi tego. Niski wynik oznacza, że osoba badana czuje się niepewnie i zawstydzona w stosunku do przełożonych, osób, które darzy szacunkiem albo spotyka po raz pierwszy. Ulega zachciankom, waha się przy podejmowaniu decyzji. Długo rozmyśla o negatywnych słowach innych ludzi skierowanych pod jej adresem, czemu towarzyszą przykre uczucia. („Jeżeli tylko tak postanowię, to umiem sobie czegoś odmówić”; „Życie często wymyka mi się spod kontroli”).

**Skala 3. Inicjatywa.** Wysoki wynik w skali inicjatywy oznacza, że osoba badana uważa się za odważną w podejmowaniu nowych lub trudnych zadań. Osoba badana ma wiele pomysłów na swoje życie, na swoją przyszłość. Jest skora do angażowania się w różnorodne prace i zadania, kiedy ktoś ją o to prosi. Sprawia jej przyjemność wyznaczanie sobie celów, które konsekwentnie realizuje. Niski wynik oznacza, że osoba badana jest skłonna do rezygnacji

z wielu prac i zadań, mimo że miałyby nieraz sposobność, aby je podjąć. Nie realizuje do końca swoich zamierzeń i pomysłów, obawiając się poczucia winy i zawodu w razie fiaska. Czuje się niezaradna życiowo. Oddaje się rozmyślaniu o celach odległych, odkładając realizację zadań bieżących. Rzadko wyznacza sobie zadania samodzielnie. („Mam wiele pomysłów na siebie i na to, kim w życiu być”; „W wielu sytuacjach czuję się winny”).

**Skala 4. Poczucie pracowitości.** Wysoki wynik w skali poczucia pracowitości oznacza, że osoba badana systematycznie wypełnia zadania związane z pracą (zawodową i pozazawodową). Osoba badana koncentruje się na swojej pracy, która poza tym sprawia jej przyjemność. Wierzy w swoje umiejętności. W owocach swojej pracy dostrzega potwierdzenie własnej kompetencji. Niski wynik oznacza, że osoba badana jest mało systematyczna w wykonywaniu różnego rodzaju prac. Czuje się mało kompetentna i gorsza od innych. Organizacja czasu przychodzi jej z trudem. („Zazwyczaj nie mam zbyt wielu zaległości”; „Nie potrafię skoncentrować się na realizacji swoich zamierzeń”).

**Skala 5. Poczucie tożsamości.** Wysoki wynik w skali poczucia tożsamości oznacza, że osoba badana odczuwa przynależność do społeczności, w której żyje. Jest przekonana, że dobrze wie, kim jest i czego chce od życia. Swoją światopogląd uznaje za ugruntowany. Wierzy, że istnieje przeznaczona dla niej droga życiowa i jednocześnie akceptuje ten fakt; identyfikuje się z ideałami, które uznaje za wielkie. Osoba badana akceptuje swój wygląd. Niski wynik oznacza, że osoba badana czuje się kimś obcym w społeczności, w której żyje. Jej światopogląd wydaje jej się chwiejny, czuje się niezdecydowana, ku czemu chce zmierzać w życiu. Osoba badana nie identyfikuje się z ideałami, które uznaby za wielkie. Czuje, że nie realizuje się w życiu i jest niezadowolona ze swojego wyglądu. Czuje nieraz, że nie wie, kim właściwie jest. („Mój światopogląd ma solidne podstawy”; „Zdarza mi się nieraz, że nie wiem, kim tak naprawdę jestem”).

**Skala 6. Intymność.** Wysoki wynik w skali intymności, oznacza, iż osoba badana uczestniczy w relacji z drugim człowiekiem, która

jawi się jej jako głęboki, duchowy kontakt, intymna wymiana myśli, lub generalnie posiada doświadczenie, które określa i wartościuje jako prawdziwą miłość. Osoba badana czuje, że znajduje oparcie w kimś szczególnym w obszarze życiowych działań. Angażuje się z osobistym poświęceniem w relacje z innymi ludźmi. Jest rozluźniona w kontakcie indywidualnym z osobami tej samej płci i płci przeciwnej. Niski wynik oznacza, że osoba badana czuje, że nie doświadcza w życiu (w swojej teraźniejszości) relacji osobistej z drugą osobą, którą cechowałaby bliskość wysoko wartościowana (np. jako głęboki kontakt). Badany utwierdził się w przekonaniu, że nie wie, czym jest prawdziwa miłość. Czuje, że nie znajduje oparcia w drugim człowieku w trakcie życiowych działań. Cechuje go niepewność w kontakcie indywidualnym z osobami tej samej płci lub płci przeciwnej. Niechętnie opowiada innym ludziom o swoich planach i zamiarach, gdyż obawia się, że w razie porażki stanie się to przedmiotem rozliczeń. („Oparcie w bliskiej osobie jest dla mnie dużą pomocą w obszarze moich życiowych działań”; „Często odczuwam napięcie i niepewność w kontaktach indywidualnych, zwłaszcza z osobami płci przeciwnej”).

**Skala 7. Generatywność.** Wysoki wynik w skali generatywności oznacza, że osoba badana czuje się pożyteczna dla innych. Dostrzega sfery życia, w których stanowi dla innych ludzi przykład do naśladowania i docenia siebie za to. Szeroko rozumiana twórczość (idee, rzeczy, organizacja życia społecznego) sprawia osobie badanej przyjemność. Jest także przekonana, że to, co stworzyła w swoim życiu, pozostanie po jej śmierci. Dążenia altruistyczne pomagają jej pokonywać zmęczenie. Osoba badana troszczy się o ludzi młodszych. Niski wynik w skali generatywności oznacza, że osoba badana odczuwa w swoim życiu zastój, stagnację, zmęczenie. Doszła do przekonania, iż nie stanowi przykładu do naśladowania, nie jest pożyteczna i niewiele może dać z siebie innym. („Podejmuję działania, które przyczyniają się do ogólnego dobra”; „Tak naprawdę niewiele mogę dać z siebie innym”).

**Skala 8. Integralność ontyczna.** Wysoki wynik w skali integralności ontycznej oznacza, że osoba badana akceptuje wybory życiowe,

których dokonała w przeszłości. Nabrała przekonania, że jej życie było dobre, a ona stała się kimś, kim w zamierzeniu chciała być. Czuje się spokojna, myśląc o śmierci. Niski wynik w skali integralności ontycznej oznacza, że osoba badana odczuwa lęk związany z myślą, że jej życie okaże się bezwartościowe. Chciałaby wiele zmienić w swoim życiu. W chwili obecnej nie czuje się akceptowana ani kochana. Odczuwa, że jej wiara i przekonania religijne są słabsze niż kiedyś. Myśli o śmierci z niepokojem. („Jestem kimś, kim chciałem być”; „Nie czuję się akceptowana ani kochana”).

Kwestionariusz posiada trzy wersje: A – przeznaczoną dla osób do 24. roku życia, B – od 25. do 49. roku życia oraz C – od 50. roku życia. Wersja A składa się z sześciu skal (48 pozycji), wersja B z siedmiu skal (56 pozycji) oraz pełna wersja C z ośmiu skal (64 pozycje). Połowa pozycji została sformułowana w kluczu ujemnym.

W tabeli 1 przedstawiono współczynniki alfa Cronbacha poszczególnych skal uzyskane w próbie dla osób w grupie kryterialnej, porównawczej i ogółem. Tym samym rzetelność narzędzia w próbie można uznać za zadowalającą, z wyjątkiem skali integralność ontyczna.

Trafność interpretacji wyników KINTO jako psychospołecznych aspektów została potwierdzona w badaniach Zagórskiej i współpracowni-

ków (2014), w którym porównano wyniki osób dorosłych z diagnozą psychiatryczną (głównie zaburzenia afektywne i osobowości) (N = 202) oraz osób bez zaburzeń psychicznych (N = 600). Wyniki analiz statystycznych pokazały, że osoby należące do grupy klinicznej różniły się od grupy porównawczej i osiągnęły niższe wyniki we wszystkich skalach kwestionariusza.

Aby sprawdzić zgodność wewnętrzną struktury skali z teorią, przeprowadzono konfirmacyjną analizę czynnikową (CFA) w zestawie 98 pozycji, w której zastosowano technikę parcelingu (Zagórska i in., 2014). Powyższe analizy pokazały, iż model był dobrze dopasowany do danych (CFI > .90; RMSEA < .08; SRMR < .05), jednakże po usunięciu z tego ostatniego piątej skali (poczucie tożsamości), z uwagi na zbyt wysokie współczynniki korelacji tej ostatniej z wszystkimi skalami, szczególnie z pierwszą (ufność) i ósmą (integralność ontyczna).

**Metryczka** była adresowana dla lekarza psychiatry. Służyła do określenia diagnozy klinicznej osób korzystających z ambulatoryjnej opieki medycznej.

## Procedura

Badania grupy kryterialnej przeprowadzono w latach 2013–2014 w Warszawie w Instytucie Psychiatrii i Neurologii. Osoby badane spoty-

Tabela 1. Współczynniki rzetelności (alfa Cronbacha) skal KINTO w próbie

Skala KINTO	Wszystkie osoby w próbie (n = 60)	Osoby z diagnozą depresji (n = 30)	Osoby bez zaburzeń psychicznych (n = 30)
Ufność	.83	.73	.67
Autonomia	.83	.82	.80
Inicjatywa	.83	.81	.72
Poczucie pracowitości	.86	.85	.77
Poczucie tożsamości	.75	.76	.68
Intymność	.65	.64	.63
Generatywność	.65	.76	.65
Integralność	.57	.53	.20

kały się regularnie z lekarzem psychiatrą w ramach ambulatoryjnej opieki medycznej. Lekarz pytał pacjenta, czy chciałby wziąć udział w badaniu psychologicznym. Osoby, które wyraziły zgodę, otrzymywały Kwestionariusz integracji osobowej oraz były proszone, by oddać wypełniony arkusz na następnym spotkaniu. Lekarz odpowiadał natomiast na adresowane do niego pytania o diagnozę w zakresie metryczki.

Badania grupy porównawczej przeprowadzono w latach 2008–2014 (badania normalizacyjne KINTO). Zostały zrealizowane metodą pisemną (27 osób) oraz za pomocą ankiety internetowej na portalu LimeSurvey (trzy osoby).

## WYNIKI

Niżej referowane analizy statystyczne przeprowadzono za pomocą programu IBM SPSS Statistics 21.

W tabeli 2 przedstawiono statystyki opisowe z próby, biorąc pod uwagę podział osób badanych na grupy (osoby z diagnozą depresji i bez zaburzeń psychicznych). Grupa porównawcza wykazywała wyższy stopień nasilenia każdego z zasobów psychospołecznych w porównaniu z osobami obecnie przeżywającymi depresję.

W celu weryfikacji istotności statystycznej różnic międzygrupowych dotyczących diagno-

zowanej struktury zmiennych przeprowadzono jednoczynnikową, siedmiowymiarową analizę wariancji (MANOVA). Wartość  $M$  testu Boxa okazała się nieistotna statystycznie ( $M = 31.27$ ;  $p = .506 > .05$ ), co oznacza, że założenia wielowymiarowej analizy wariancji zostały spełnione (Aranowska, Rytel, 2010). Wartość wielowymiarowego testu  $F$  opierającego się na statystyce lambda Wilksa okazała się istotna statystycznie na przyjętym poziomie istotności ( $\alpha = .05$ ), podobnie jak w wypadku wszystkich pozostałych statystyk ( $lambda\ Wilksa = .500$ ;  $p = .0005 < .05$ ). Oznacza to, iż **osoby obecnie przeżywające depresję** cechującą się objawami w stopniu łagodnym lub umiarkowanym **różniły się nasileniem analizowanej struktury zmiennych od osób bez zaburzeń psychicznych** w tym samym wieku. Aktualnie przeżywana depresja lub jej brak wyjaśniała 50% zmienności analizowanej struktury cech ( $eta^2_{wielowymiarowe} = .500$ ).

Następnie przeprowadzono siedem testów t-Studenta jednostronnych dla prób niezależnych. Wartości statystyk testu Shapiro–Wilka dla każdej zmiennej w dwóch podgrupach nie okazały się istotne statystycznie. Nieistotne statystycznie wartości statystyki testu Levene’a wskazywały, że założenie o homogeniczności wariancji w porównywanych podgrupach zostało spełnione dla zmiennych: ufność, autonomia, poczucie tożsamości, intymność,

Tabela 2. Średnie i odchylenia standardowe zasobów psychospołecznych w grupie osób z zaburzeniami depresyjnymi i bez zaburzeń psychicznych

Siła ego	Grupa kryterialna		Grupa porównawcza	
	M	SD	M	SD
Ufność	20.07	6.19	29.47	4.69
Autonomia	21.67	7.10	27.67	5.82
Inicjatywa	22.67	7.28	29.23	4.68
Poczucie pracowitości	21.57	7.87	28.63	5.48
Poczucie tożsamości	23.03	5.89	28.07	4.71
Intymność	26.20	5.85	28.73	4.76
Generatywność	22.97	6.05	28.90	4.31

generatywność; z kolei dla zmiennych inicjatywa i poczucie pracowitości wariancje okazały się heterogeniczne. Oznaczało to, iż przy obliczaniu wartości statystyki  $t$  nie można było się posłużyć łącznym estymatorem (tej samej) wariancji w obu populacjach, wariancje te (różne w obu populacjach) należało natomiast oszacować osobno. W tabeli 3 przedstawiono wartości  $t$  oraz  $d$  – Cohena (druga i trzecia kolumna).

Wartości statystyk  $t$  dla każdej z uwzględnionych zmiennych okazały się istotne statystycznie (jednostronnie), co zostało zaprezentowane w drugiej i trzeciej kolumnie tabeli 3 (na poziomie istotności  $\alpha = .05$ ). Innymi słowy, gdy brano pod uwagę jedynie samodzielny wkład każdej z wyróżnionych zmiennych w różnice międzygrupowe, osoby obecnie przeżywające depresję cechowały się słabszym nasileniem wyróżnionych cech w porównaniu z badanymi z grupy porównawczej. Mały efekt oddziaływania czynnika zaobserwowano tylko dla zmiennej intymność ( $d = .48$ ). Względem pozostałych wymiarów uzyskane wartości  $d$  Cohena wskazują na duży efekt oddziaływania czynnika (tabela 3).

W następnej kolejności przeprowadzono analizę dyskryminacyjną. Otrzymana funkcja dyskryminacyjna pozwalała na istotne statystycznie różnicowanie między średnimi punk-

tów dyskryminacyjnych w obu grupach ( $\lambda$ -*Wilksa* = .500;  $p = .000 < .05$ ). Uzyskana wartość korelacji kanonicznej była wysoka, równa .707. Wartości współczynników funkcji dyskryminacyjnej przedstawiono w czwartej i piątej kolumnie tabeli 3.

Wartości wag dyskryminacyjnych oraz współczynników korelacji wskazują, że zmienne **ufność i generatywność wniosły największy wkład do różnic między profilami wyników osób z depresją i bez zaburzeń psychicznych** z analizowanego zbioru zmiennych (tabela 3). Przynależność grupowa osób badanych silniej wpływała na ufność niż generatywność (korelacja cechy pierwotnej i cechy dyskryminacyjnej odpowiednio do wymienionych zmiennych: wysoka i umiarkowana). Z kolei zmienne **poczucie tożsamości i intymność** (tabela 3.) **przyczyniały się do podobieństwa między profilami wyników osób z grupy kryterialnej i porównawczej**. Przynależność grupowa silniej wpływała na poczucie tożsamości niż intymność (korelacja cechy pierwotnej i cechy dyskryminacyjnej odpowiednio do wymienionych zmiennych: umiarkowana i słaba). Zmiennym: autonomia, inicjatywa i poczucie pracowitości odpowiadały wagi dyskryminacyjne, które nie były wyższe niż 3 (co świadczyło o relatywnie

Tabela 3. Wyniki analizy różnic między grupą z zaburzeniami depresyjnymi oraz bez zaburzeń psychicznych w zakresie zasobów psychospołecznych (wartości  $t$ -Studenta,  $d$  Cohena, wagi dyskryminacyjnych, współczynników korelacji cech pierwotnych z cechą dyskryminacyjną)

Nazwa skali	$t$	$d$	Wagi dyskryminacyjne <sup>a</sup>	$r^b$
Ufność	6.62***	1.74	1.09	.87
Autonomia	3.58***	.94	-.10	.47
Inicjatywa	4.15***	1.18	.20	.55
Poczucie pracowitości	4.03***	1.12	.11	.53
Poczucie tożsamości	3.65***	.96	-.57	.48
Intymność	1.84*	0.48	-.43	.24
Generatywność	4.37***	1.15	.55	.57

<sup>a</sup> waga dyskryminacyjna – wartości standaryzowanych współczynników funkcji dyskryminacyjnej.

<sup>b</sup>  $r$  – współczynnik korelacji cech pierwotnych z cechami dyskryminacyjnymi.

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$ ; test jednostronny

slabym wpływie przynależności grupowej na owe cechy), oraz współczynniki korelacji cech pierwotnych z cechą dyskryminacyjną wskazujące na umiarkowaną siłę związku. Nie można było zatem wyciągnąć jednoznacznych wniosków co do wkładu powyższych zmiennych do różnic międzygrupowych.

Otrzymana funkcja dyskryminacyjna charakteryzowała się zadowalającą efektywnością różnicowania. Umożliwiła poprawne zaklasyfikowanie 86.7% przypadków do obu grup: osób obecnie przeżywających depresję o łagodnym lub umiarkowanym nasileniu objawów oraz osób bez zaburzeń psychicznych.

Z uwagi na rozbieżność wskazań co do porządku zmiennych: autonomia, inicjatywa, poczucie pracowitości w różnicowaniu między grupami przeprowadzono analizę korelacji *r*-Pearsona oraz, w następnej kolejności, powtórzoną analizę dyskryminacyjną metodą krokową (*stepwise*). W tabeli 4 przedstawiono wartości współczynników korelacji, biorąc pod uwagę obserwacje uzyskane w próbie (N = 60).

Zmienne w najwyższym stopniu przyczyniające się do różnic międzygrupowych zgodnie z wartościami wag dyskryminacyjnych oraz

współczynników korelacji między cechami pierwotnymi i cechą dyskryminacyjną, a więc ufność i generatywność, systematycznie korelowały dodatnio z każdą inną zmienną, gdy uwzględnili się obserwacje w całej próbie. Powyższe związki były umiarkowane, silne lub bardzo silne, istotne statystycznie na poziomie istotności  $\alpha = .01$  (tabela 4).

Związek między zmiennymi ufność i generatywność w podgrupie badanych obecnie przeżywających depresję był silniejszy niż wśród osób z grupy porównawczej (zob. tabela 5).

Podsumowując, relatywnie wysokie (w stosunku do wag dyskryminacyjnych) wartości współczynników korelacji **autonomii, inicjatywy, poczucia pracowitości** z cechą dyskryminacyjną można przypisać współliniowości badanej struktury cech. **Udział, jaki wniosły wymienione zmienne w różnicowaniu między grupami, pokrywał się z udziałem wnoszonym przez inne zmienne (troska, ufność i generatywność)**, niemniej nie był on znikomy.

Następnie przeprowadzono powtórzoną analizę dyskryminacyjną metodą krokową (*stepwise*). Otrzymana funkcja dyskryminacyjna opierała się tylko na jednej zmiennej (ufność) i pozwalała

Tabela 4. Współczynniki korelacji *r*-Pearsona między parami siedmiu zasobów psychospołecznych w całej próbie (N = 60)

Sily ego	Ufność	Autonomia	Inicjatywa	Poczucie pracowitości	Poczucie tożsamości	Intymność	Generatywność
Ufność	1	–	–	–	–	–	–
Autonomia	.680**	1	–	–	–	–	–
Inicjatywa	.678**	.780**	1	–	–	–	–
Poczucie pracowitości	.619**	.730**	.782**	1	–	–	–
Poczucie tożsamości	.720**	.662**	.725**	.655**	1	–	–
Intymność	.554**	.550**	.530**	.415**	.537**	1	–
Generatywność	.666**	.600**	.698**	.673**	.834**	.545**	1

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

Tabela 5. Współczynniki korelacji r-Pearsona między parami siedmiu zasobów psychospołecznych w grupie kryterialnej ( $n_d = 30$ ) i porównawczej ( $n_{hd} = 30$ )

Sily ego	Ufność	Autonomia	Inicjatywa	P. pracowitości	P. tożsamości	Intymność	Generatywność
Grupa kryterialna							
Ufność	1						
Autonomia	.614**	1	-	-	-	-	-
Inicjatywa	.619**	.728**	1	-	-	-	-
P. pracowitości	.569**	.706**	.816**	1	-	-	-
P. tożsamości	.660**	.558**	.704**	.595**	1	-	-
Intymność	.518**	.499**	.490**	.346	.533**	1	-
Generatywność	.612**	.573**	.670**	.692**	.847**	.572**	1
Grupa porównawcza							
Ufność	1	-	-	-	-	-	-
Autonomia	.545*	1	-	-	-	-	-
Inicjatywa	.410*	.735**	1	-	-	-	-
P. pracowitości	.277	.597**	.504**	1	-	-	-
P. tożsamości	.612**	.628**	.567**	.524**	1	-	-
Intymność	.590**	.532**	.499**	.372*	.441*	1	-
Generatywność	.344	.363*	.463*	.336	.697**	.401*	1

Adnotacja. „P” – poczucie.  
 \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$



Tabela 6. Wagi dyskryminacyjne oraz współczynniki korelacji cech pierwotnych z cechą dyskryminacyjną dla zasobów psychospołecznych uzyskane metodą krokową

Zasoby psychospołeczne	Wagi dyskryminacyjne	Współczynniki korelacji
Ufność	.00	.00

na istotne statystycznie różnicowanie między średnimi punktów dyskryminacyjnych w obu grupach ( $\lambda$  Wilksa = .569;  $p = .000 < .005$ ). Uzyskana wartość współczynnika korelacji kanonicznej okazała się stosunkowo wysoka, równa .657 i tylko nieznacznie niższa (o .05) od uzyskanej dla poprzedniej funkcji (równiej .707). Otrzymana funkcja charakteryzowała się zadowalającą efektywnością różnicowania, jedynie o 1.7% niższą w porównaniu z funkcją dyskryminacyjną uzyskaną w poprzednim rozwiązaniu. Umożliwiła poprawne zaklasyfikowanie 85% przypadków do obu grup: osób obecnie przeżywających depresję o nasileniu objawów łagodnym lub umiarkowanym oraz osób bez zaburzeń psychicznych, w tym samym wieku, co osoby z depresją. Wartości standaryzowanych współczynników funkcji dyskryminacyjnej oraz współczynników korelacji cech pierwotnych z cechą dyskryminacyjną przedstawiono w tabeli 6.

## DYSKUSJA

Na podstawie wyników badań można wyciągnąć wnioski, że sformułowane hipotezy (pierwsza i druga) okazały się trafne. Analiza wyników pozwala także odpowiedzieć na pytanie badawcze sformułowane w ramach badań eksploracyjnych.

Analiza zasobów psychospołecznych pod względem ich związku z depresją nie dotyczyła ostatecznie integralności. Skalę integralności ontyczna wykluczono z analiz statystycznych z uwagi na to, że była niemiarodajna (wartość  $\alpha$  Cronbacha wyniosła .53 w grupie bez zaburzeń psychicznych i .20 w grupie osób z diagnozą depresji).

Poziom integracji osobowej wśród osób w stanie depresji o łagodnym lub umiarkowanym nasileniu objawów jest niższy w porów-

naniu z osobami bez zaburzeń psychicznych (hipoteza 1). Zasoby psychospołeczne, którymi dysponują osoby w stanie depresji, osiągają zasadniczo niższy poziom kumulacji, niż to się dzieje wśród osób bez zaburzeń psychicznych (por. wyniki MANOVA). Osoby obecnie w depresji mogą częściej niż inne napotykać przeszkody wewnętrzne, doświadczając normatywnych przemian sytuacji życiowej (starzenie się organizmu, podejmowanie nowych ról społecznych). Dysponują niższym potencjałem zasobów psychospołecznych potrzebnym do radzenia sobie w obliczu codziennych trudności i konfliktów (wewnętrznych oraz zewnętrznych). Na podstawie wyników badań nie można jednak wnioskować, czy obniżenie poziomu integracji osobowej jest skutkiem depresji czy też jej przyczyną.

Wyniki badań odpowiadają w tym zakresie danym uzyskanym przez J.A. Zauszniewski i J.M. Suresky (2010) oraz A.K. Bekhet i J.A. Zauszniewski (2013). Autorzy proponują poszerzoną typologię depresyjnych treści myślenia, która obejmuje przekonania dotyczące: beznadziejności (*hopelessness*), bezradności (*helplessness*), niemocy (*powerlessness*), bezcelowości (*purposelessness*), bezwartościowości (*worthlessness*), samotności (*loneliness*), pustki (*emptiness*) i bezsensu (*meaninglessness*). Odpowiedzialne za rozwój pełnoobjawowej depresji treści myślenia są zdaniem J.A. Zauszniewski powiązane z negatywnymi rozstrzygnięciami kryzysów rozwojowych wyróżnionych przez E.H. Eriksona. Badania pokazały, iż natężenie przekonań depresyjnych, operacjonalizowanych (Depressive Cognition Scale) jako osiem kategorii myślenia depresyjnego, wiąże się z nasileniem wczesnych objawów depresji wśród osób pochodzących z różnych grup ryzyka (Bekhet, Zauszniewski, 2013; Zauszniewski, Suresky, 2010).

W ramach generalnego obniżenia poziomu integracji osobowej w depresji w stosunku do osób bez zaburzeń psychicznych pewne zasoby psychospołeczne w większym stopniu niż inne wiążą się z depresyjnością. Zgodnie z przewidywaniami (hipoteza druga) osoby w stanie depresji w najmniejszym stopniu dysponują ufnością spośród pozostałych składników integracji osobowej (tabela 3). Wymieniona cecha pełniła osiową funkcję w dyskryminacji wyników między populacjami, stanowiąc jedyną zmienną, na której opierała się funkcja dyskryminacyjna w rozwiązaniu redukującym liczbę zmiennych objaśniających (tabela 6).

Uzyskane wyniki odpowiadają danym zgromadzonym przez J. Trzebińskiego i M. Ziembę (2003), którzy zaobserwowali związek depresyjności z obniżeniem nadziei podstawowej. Dotychczas nie było jednak wiadomo, że ufność (bliższa treściowo nadziei podstawowej) to cecha, która w związku z trwającym epizodem depresji manifestuje się w najmniejszym stopniu w porównaniu z pozostałymi przejawami integracji osobowej.

Na podstawie analizy wyników sformułowano wiele wniosków odnoszących się do eksploracyjnego pytania badawczego. Wyniki analiz statystycznych wskazują, że można zredukować liczbę zmiennych objaśniających do ufności (tabela 6), nie jest jednak uzasadnione, aby odrzucić definicję konstruktów opisanego za pomocą siedmiu wymiarów na rzecz bardziej redukcyjnej (istotna statystycznie wartość *lambda Wilksa* uzyskana w wielowymiarowej analizie wariancji, istotne statystycznie wartości testu t-Studenta). W powyższym świetle należy uwzględnić przede wszystkim genetywność, drugi po ufności zasób psychospołeczny, którym osoby z diagnozą depresji dysponują w najmniejszym stopniu w porównaniu z osobami bez zaburzeń psychicznych. Objawy depresji, takie jak obniżenie nastroju, spadek motywacji, negatywne myślenie o sobie, przyszłości i świecie, są w wysokim stopniu absorbujące, co wyjaśnia niski poziom kumulacji genetywności w depresji (Hammen, 2006; Pużyński, 1988, 2009).

Autonomia, inicjatywa i poczucie pracowitości nie ulegają relatywnie znacznemu osłabieniu

w depresji w stosunku do pozostałych zasobów psychospołecznych (w porównaniu z osobami bez zaburzeń psychicznych) (tabela 3). Niższy poziom kumulacji w zakresie tych cech wydaje się przejawem współzależności kumulacji zasobów psychospołecznych (tabele 4 i 5).

Wyniki badań pokazały, że poczucie tożsamości i intymność przyczyniają się do podobieństwa między profilami wyników badanych populacji – odpowiednio w sposób umiarkowany i słaby (tabela 3). Im wyższe wartości poczucia tożsamości i intymności wśród osób obecnie przeżywających depresję i osób bez zaburzeń psychicznych, tym większe podobieństwo profili integracji osobowej. Otrzymane wyniki sugerują, że poczucie tożsamości i intymność nie ulegają relatywnemu osłabieniu w depresji w stosunku do innych zasobów psychospołecznych. Sformułowanie powyższego wniosku stało się możliwe dzięki zastosowaniu analizy dyskryminacyjnej.

Można spekulować, czy intymność oraz poczucie tożsamości stanowią kompensację braku w zakresie innych zasobów i poprzez to stwarzają podstawę dla częściowej integracji osobowej w depresji. Być może poeriksonowskie ujęcie zasobów psychospołecznych jako związanych wyłącznie z syntoniznością jest nietrafne. Inne podejście proponują S.J. Schwartz i współpracownicy (2009), wyróżniając w poczuciu tożsamości dwa komponenty: pomieszenie tożsamości i syntezę tożsamości. O ile to ostatnie wiąże się odwrotnie proporcjonalnie z depresyjnością, to pierwsze nie ma z nią istotnego statystycznie związku. Sugerowałoby to konieczność rozważania tożsamości jako złożonego konstruktów, szczególnie w badaniach poczucia tożsamości wśród osób w stanie depresji. W perspektywie przyszłych badań należy rozważyć możliwość, iż poczucie tożsamości, a także intymność mają swoje podwymiary, które w odmienny sposób wiążą się z depresją.

Powyższe wnioski należy traktować z ostrożnością ze względu na celowy dobór osób badanych i nieproporcjonalną liczbę kobiet względem mężczyzn w próbie. Ponadto osoby były badane w odległym od siebie czasie i w innym celu, co może być powodem różnic między grupami. Trzeba również zauważyć, że brak

zaburzeń psychicznych w wypadku grupy porównawczej nie został stwierdzony przez lekarza psychiatrę (nie dysponujemy też bardziej szczegółowymi informacjami o ich zdrowiu psychicznym, np. pomiarem dobrostanu). Co więcej, wysoki stopień współliniowości danych ogranicza możliwość wyciągnięcia jednoznacznych wniosków na podstawie wyników analizy dyskryminacyjnej.

Pomimo ograniczeń metodologicznych przedstawione wyniki badań wydają się rzucać nowe światło na problematykę zasobów psy-

chospołecznych osób cierpiących na depresję. Wnioski sformułowane na ich podstawie mogą stanowić inspirację do podjęcia problemów badawczych, takich jak: integracja osobowa w przebiegu zaburzeń depresyjnych, synteza i pomieszczenie tożsamości w depresji, intymność i izolacja a depresyjność, zasoby psychospołeczne wśród osób z zaburzeniami depresyjnymi w różnym wieku czy też integralność ontyczna wśród osób w wieku podeszłym cierpiących na depresję.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> W tym miejscu autorzy pragną w szczególności podziękować dr n. med. Elżbiecie Nowak i mgr Agnieszce Ciołkiewicz za przeprowadzenie badań wśród pacjentów Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie oraz Pani dr Jolancie Rytel za wsparcie merytoryczne i konsultacje w zakresie analiz statystycznych.

## BIBLIOGRAFIA

- Aranowska E., Rytel J. (2010), Wielowymiarowa analiza wariancji – MANOVA. *Psychologia społeczna*, 5, 14, 117–141.
- Bekhet A.K., Zauszniewski J.A. (2013), Psychometric Assessment of the Depressive Cognition Scale among Caregivers of Persons with Autism Spectrum Disorder. *Archives of Psychiatric Nursing*, 27, 2, 96–100.
- Cierpiałkowska L. (2007), *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Constantinople A. (1969), An Eriksonian Measure of Personality Development in College Students. *Developmental Psychology*, 1, 4, 357–372.
- Côté J.E., Levine C.G. (2002), *Identity Formation, Agency, and Culture: A Social Psychological Synthesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Domino G., Affonso D.D. (1990), A Personality Measure of Erikson's Life Stages: The Inventory of Psychosocial Balance. *Journal of Personality Assessment*, 54, 3–4, 576–588.
- Erikson E.H. (1961), The Roots of Virtue. W: J. Huxley (ed.), *The Humanist Frame: The Modern Humanist Vision of Life*, 147–165. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Erikson E.H. (1994), *Identity and Life Cycle*. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Erikson E.H. (1999), Human Strength and Cycle of Generations. W: R. Coles (ed.), *The Erik Erikson Reader*, 190–227. New York, London: W.W. Norton & Company.
- Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson E.H. (2002), *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hammen C. (2006), *Depresja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hinc R. (2001), Kwestionariusz Oceniający Stadia Rozwoju Psychospołecznego. *Studia Psychologica*, 2, 191–212.
- ICD-10 (1998), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków, Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Leidy N.K., Darling-Fisher C.S. (1995), Reliability and Validity of the Modified Erikson Psychosocial Stage Inventory in Diverse Samples. *Western Journal of Nursing Research*, 17, 2, 168–187.
- Markstrom C.A., Sabino V.M., Turner B., Berman B.C. (1997), The Psychosocial Inventory of Ego Strengths: Development and Validation of a New Eriksonian Measure. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 6, 705–732.

- Niemczyński A. (2012), *Jak skorzystać z Eriksona koncepcji rozwoju ego i nie zostać psychoanalitykiem*. Referat wygłoszony na XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej: Wspomaganie rozwoju człowieka – w stronę teorii i praktyki. Zielona Góra, 28–30 maja.
- Ochse R., Plug C. (1986), A Cross-cultural Investigation of the Validity of Erikson's Theory of Personality Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 6, 1240–1252.
- Pużyński S. (1988), *Depresje*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Pużyński S. (2009), *Depresje i zaburzenia afektywne*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Rosenthal D.A., Gurney R.M., Moore S.M. (1981), From Trust to Intimacy: A New Inventory for Examining Erikson's Stages of Psychosocial Development. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 6, 525–537.
- Schwartz S.J., Zamboanga B.L., Wang W., Olthuis J.V. (2009), Measuring Identity from an Eriksonian Perspective: Two Sides of the Same Coin? *Journal of Personality Assessment*, 91, 2, 143–154.
- Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems [ICD-10]*, 1998.
- Trzebiński J., Zięba M. (2003), *Kwestionariusz nadziei podstawowej – BHI-12. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Vogel-Scibilia S.E., McNulty K.C., Baxter B., Miller S., Dine M., Frese III F.J. (2009), The Recovery Process Utilizing Erikson's Stages of Human Development. *Community Mental Health Journal*, 45, 405–414.
- Witkowski L. (2015), *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zagórska W., Jelińska M., Migut M., Nowak E. (2013), *The Personal Integration Questionnaire (KINTO). Polish operationalization of Erikson's theory of psychosocial development*. Plakat prezentowany na XVI European Conference on Developmental Psychology. Lozanna, 3–7 września.
- Zagórska W., Migut M., Jelińska M., Wocial M. (2012), *Polska operacjonalizacja teorii Eriksona: Kwestionariusz Integracji Osobowej KINTO*. Referat wygłoszony na XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej: Wspomaganie rozwoju człowieka – w stronę teorii i praktyki. Lublin, 28–30 maja.
- Zagórska W., Migut M., Jelińska M. (2014), *Kwestionariusz integracji osobowej (KINTO). Własności psychometryczne*. Referat wygłoszony na XXIII Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej: Zmiany rozwojowe w biegu życia: konteksty i perspektywy. Lublin, 28–30 maja.
- Zauszniewski J.A., Suresky J.M. (2010), Psychometric assessment of the Depressive Cognition Scale in Women Family Members of Adults with Serious Mental Illness. *Issues of Mental Health Nursing*, 7, 31, 483–490.

ZOFIA DOŁĘGA

Uniwersytet Humanistyczno-społeczny SWPS,  
Wydział Zamiejscowy w Katowicach  
SWPS University of Social Sciences and Humanities  
Katowice  
e-mail: zdolega@swps.edu.pl

## Skala Poczucia Samotności (SBS-C)<sup>1</sup> do badania dzieci – doniesienia wstępne

### The Children Loneliness Scale (SBS-C) – a Preliminary Report

**Abstract.** The article focuses on the problem of loneliness among school children. In our approach this phenomenon is multi-faceted. The concept involves three aspects. The first one is the sense of loneliness as social non-acceptance, neglect and social exclusion. The second is emotional loneliness, which, in turn, means a negative assessment of oneself as a partner in relationships with people of special emotional significance. It is also associated with low mood and other not very intense negative emotions. Finally, the third one is existential loneliness, which involves a feeling of disorientation, uncertainty and helplessness in the face of a perceived chronically insufficient integration with the world. The tripartite concept of loneliness was tested during the construction of a Scale of Loneliness for school children (SBS-C) based on a previously developed Scale of Loneliness (SBS) for young people (Dołęga 2013b; students aged 12–19 years). The adaptation of SBS to children was carried out in several stages involving teachers and a group of approx. 120 students of elementary school. Factor analyzes essentially confirmed the correctness of the theoretical model of the three factors of loneliness in children aged 8–13 years. The psychometric properties of SBS-C were also confirmed. The coefficients of internal consistency proved to be satisfactory: Cronbach's alpha = .92 for the whole scale (SBS-C\_TOTAL) and from .84 to .87 for the three subscales: social (SBS\_SP), emotional (SBS\_SE) and existential loneliness (SBS\_SEG). The article discusses some of the issues concerning the construct validity, the payload, and the diagnostic criterion. A further research direction is set out.

**Keywords:** loneliness, children, measurement.

**Słowa kluczowe:** samotność, dzieci, pomiar.

### WPROWADZENIE

Pomiar poczucia samotności pojawił się w obszarze zainteresowania psychometrii wraz z rozwojem psychologicznych koncepcji tego uniwersalnego ludzkiego doświadczenia. Wątpliwości co do tego, jak go prowadzić, były nieuniknione ze względu na ontologiczną złożoność problemu, w tym trudnej do rozstrzygnięcia kwestii,

czy samotność to jedynie psychologiczny stan człowieka w danej sytuacji, czy też wyznacza ją zespół względnie trwałych cech psychicznych (Domeracki, Tyburski, red., 2006; Dołęga, 2003; Peplau, Perlman, red., 1982; Rokach, 1988; Russell, Peplau, Cutrona, 1980).

Zapoczątkowane przez Roberta Weissa (1973, 1974) badania nad samotnością psychologiczną zainspirowała teoria przywiązania Johna

Bowlby'ego. R. Weiss jako pierwszy wskazał na ten problem obecny już we wczesnym dzieciństwie. Dostrzegł prąródło poczucia samotności w mechanizmach socjobiologicznych, gdy małe dziecko odczuwa zagrożenie w związku z niezaspokojeniem którejs z fundamentalnych wczesnodziecięcych potrzeb, głównie potrzeby bezpieczeństwa, bliskości i ciągłości kontaktu społecznego. Podejście to sugerowało bardzo wczesną, dyspozycyjną proveniencję tego złożonego problemu. Zgodnie z tzw. miniteorią R. Weissa pierwotna jednowymiarowa samotność, czyli emocjonalne osamotnienie, to rezultat niedostatecznej dostępności obiektu/figury przywiązania i lęku separacyjnego wzbudzonego każdorazowo, kiedy relacja z opiekunem oparta na dziecięcym trybucie udzielonego mu wcześniej zaufania ulega nadwątleniu. Dziecko doznaje wówczas rozczarowującego, wręcz przerażającego zwątpienia, czy „ono w ogóle zasługuje na miłość”. Utrata pewności bycia w bliskiej i bezpiecznej relacji z kimś, kogo dziecko bezwarunkowo do tej pory uznawało, rodzi grozę pozostania w obcym, wrogim świecie, bez bezpiecznej bazy, w pojęciu małego dziecka niejako „na zawsze”. Trudno powiedzieć, jak wczesne, liczne i silne muszą być tego rodzaju traumatyczne doświadczenia, by stały się podłożem kształtującej się później samotności charakterologicznej, ponieważ jest to obszar mało dostępny badawczo (Hojat, Vogel, 1989). O ich obecności, jak dowodzi np. Kim Bartholomew (1990), można sądzić jedynie *ex post*, a więc na podstawie retrospekcyjnych relacji prowadzonych z osobami dorosłymi z pozabezpiecznym wzorcem przywiązania, których problemem jest z jednej strony silne emocjonalne uwikłanie w rodzinną przeszłość, a z drugiej lęk przed relacjami wymagającymi zaufania, bliskości, intymności i dojrzałego zaangażowania. Współcześnie psychopatologia rozwojowa i praktyka kliniczna wiążą to z wczesnodziecięcym zaburzeniem więzi (Taylor, 2016).

Poznawczo-behawioralne podejście do pomiaru samotności, pozostające również pod wpływem miniteorii R. Weissa, potwierdziło empirycznie dwa wymiary samotności: emocjonalny i społeczny, koncentrując się jednocześnie na rozróżnieniu treści i korelatów tych

przeżyć doznawanych sytuacyjnie i dostępnych poznawczo (Qualter, Munn, 2002). Generalnie w tym podejściu poczucie samotności definiuje się jako dyssatisfakcję wynikającą z emocjonalnej odpowiedzi na odczutą rozbieżność między dostrzeganą a pożądaną jakością kontaktów, relacji i związków z ludźmi. Ważne są: czas trwania owej rozbieżności, jej przyczyny i przekonanie podmiotu o stopniu kontroli tego stanu. W takim ujęciu dwa aspekty samotności bada się technikami samoopisowymi (np. Hojat, Crandall, red., 1989; Peplau, Perlman, red., 1982; Russell, Peplau, Cutrona, 1980). W tym paradygmacie konstruuje się również narzędzia przeznaczone do badań z udziałem starszych dzieci i młodzieży szkolnej (Dołęga, 2003, 2013b; Rembowski, 1992). Wśród nich są przykładowo Kwestionariusz Samotności i Społecznej Dyssatisfakcji (LSC, Illinois Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire, zob. Asher, Hymel, Renshaw, 1984, 1991) oraz Skala Samotności i Osamotnienia dla Dzieci i Młodzieży (LACA, Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescents, zob. Maes, van den Noortgate, Goossens, 2015). Ponieważ jednak ujawnienie własnej samotności okazuje się niełatwe (Perlman, Joshi, 1989), w niektórych kwestionariuszach stosuje się pytania o zachowanie mające pośrednio świadczyć o przeżywaniu samotności, np. „Lubię oglądać telewizję”, „Leżę na tapczanie i dużo myślę”, „Spędzam cały czas wolny z książką”, „Często włączę się po mieście bez celu”. W odniesieniu do młodych ludzi poszukuje się też potwierdzeń u tzw. kompetentnych sędziów, np. nauczycieli, rodziców, rówieśników, współlokatorów (Daves, Kraus, 2006; Page, 1991; Asher i in., 1991). Przykładowo Steven Asher, Shelly Hymel, Peter Renshaw i Gladys Williams (1990) zastosowali technikę socjometryczną, którą testowali możliwość rozpoznawania samotności wśród uczniów na podstawie oceny relacji wewnątrzklasowych i statusu grupowego poszczególnych uczniów, np. popularny, atrakcyjny, lekceważony, izolowany, odrzucony. Wyszuli hipotezę, że poczucie samotności uczniów wiąże się z ich niskim statusem klasowym. Okazało się, że nie ma na to jednoznacznej odpowiedzi: niektórzy uczniowie o wysokim poczuciu samotności cieszą się

dużą popularnością grupową, a z kolei uczniowie odrzucani lub izolowani niekoniecznie są samotni. Brak też związku statusu klasowego i poczucia samotności z ocenami szkolnymi.

Trzeci z kolei sposób oceny samotności zarysowała psychologia fenomenologiczno-egzystencjalna skoncentrowana na tym problemie jako na wielowymiarowym doświadczaniu poczucia marginalizacji, emocjonalnego osamotnienia, ale również zagubienia, braku integracji i życiowej bezsilności (Domeracki, Tyburski, red., 2006; Rokach, Brock, 1997, 1998). Złożoność tych przeżyć jest poznawana w toku analiz narracyjnych, ustrukturuowanych rozmów, wywiadów. Użyteczne bywają interpretacje ekspresji twórczej, np. rysunków, w przypadku dzieci (Misailidi, Bonoti, Savva, 2012). Dziecięce wypowiedzi dowodzą ikonicznej lub symbolicznej reprezentacji problemu samotności, której emocjonalno-poznawczy konstrukt aktywowany jest przez zapamiętane negatywne zdarzenia lub pamięć pozostania w trudnym położeniu bez zewnętrznego wsparcia (np. izolacja od rodzica, utrata przyjaciela, innej bliskiej sercu osoby, izolująca choroba, przymusowy pobyt w obcym, nieprzyjaznym miejscu). Dzieciom brakuje niekiedy odpowiedniej precyzji języka, by deskrypcja stanów emocjonalnych i głębia semantycznych zróżnicowań samotności mogła być w pełni komunikatywna. Między 5. a 10. r.ż. pojawia się jednak zdolność do odróżnienia fizycznej izolacji od subiektywnego jej przeżywania. Dzieci szkolne rozpoznają również użyteczność kontrolowanego odosobnienia powiązanego z potrzebą bycia sam na sam ze sobą odróżnionego od psychologicznej istoty cierpienia wynikającego z niezaspokojenia potrzeb akceptacji, zrozumienia, więzi i wsparcia społecznego (Liepins, Cline, 2011; Dołęga, 1997). Tak więc podejście fenomenologiczne pozwala głębiej i szerzej rozumieć problem samotności w bardzo różnych kontekstach, także u dzieci. Ponadto w podejściu tym podkreśla się wyjątkową warstwę przeżyć samotności o charakterze amorficznym, pozbawioną bezpośredniego osobowego/społecznego odniesienia („is amorphous”: Perlman, 1989, s. 21). Tego rodzaju samotność egzystencjalna, duchowa czy moralna to rodzaj długotrwałego sentymentu, nostalgii czy

tęsknoty za jakąś wspólną wartością. Jej brak wywołuje zagubienie, bezradność i lęk pierwotny wynikający z samego istnienia. Victor Frankl (1993) określał ten stan jako **egzystencjalne vacuum**. Samotność egzystencjalna jest szczególnie trudna do zniesienia, ponieważ odnosi się do podmiotowej niepewności losu i niewystarczającej kontroli zdarzeń, które ewokują dezorientację, bezsilność i ukryte ciągłe poczucie krzywdy. Przykładowo właśnie ten aspekt poczucia braku stabilności losu, a nie samotność społeczna czy emocjonalne osamotnienie, został empirycznie rozpoznany u tzw. eurosierot, których rodzice z przyczyn zarobkowych długotrwale migrują i pozostają za granicą (Dołęga, 2015).

Współczesne psychometrycznie opracowane narzędzia służące do pomiaru poczucia samotności u dzieci nawiązują do teorii potrzeb społecznych R. Weissa oraz mechanizmów tworzenia więzi, ale ze względu na niedostępność przeżyć z wczesnych okresów życia najczęściej opierają się na percepcyjno-poznawczych procesach ukierunkowanych na bieżącą ocenę sieci kontaktów i związków. Zakłada się, że w niesprzyjających warunkach to one właśnie kształtują charakterologiczną skłonność do przeżywania samotności, która wtórnie, przez mechanizm kumulacji negatywnych doświadczeń, może prowadzić do stanów permanentnych. Niekoniecznie wiąże się to z trudnościami przystosowawczymi, ponieważ samotność ma charakter ukryty i subkliniczny. Najczęściej dotyczy nieujawnianych wprost problemów intrapsychicznych: podwyższonego niepokoju, skłonności do obwiniania siebie, niskiej samooceny, depresyjności, pesymistycznej orientacji przyszłościowej, autodestrukcyjności, czyli aspektów tzw. ciemnego autoportretu (Dołęga, 2003, 2006, 2009a; Oleś, 2006; Marcoen, Brumagne, 1985).

## SAMOTNOŚĆ I OSAMOTNIENIE U DZIECI

W odróżnieniu od osób dorosłych i nastolatków dla dzieci samotność ma zawsze konotację jednoznacznie negatywną (Dołęga, 1995, 1997, 2006). Stąd literatura przedmiotu, odwołując się do pierwotnej koncepcji R. Weissa, tłumaczy

czy *loneliness* jako **osamotnienie**, czyli perorytywnie nacechowane doświadczenie, zawsze jakoś powiązane z poczuciem pokrzywdzenia (np. Cudak, 1999). Problem ten ma dotyczyć co najmniej co dziesiąte dziecko (Oleś, 2006). Jednakże teoria potrzeb społecznych R. Weissa (1973, 1974) i teoria poznawcza (np. Peplau, Perlman, red., 1982) sugerują, że może ich być znacznie więcej. Zwłaszcza jeśli wziąć pod uwagę potrzeby rozwojowe okresu dzieciństwa i wielość sytuacji, w których samotność może być na różne sposoby ewokowana.

W dzieciństwie dojmującą potrzebą jest podtrzymywanie bliskości i więzi z osobami pełniącymi funkcje ochronne. Dzieci mają ograniczony repertuar strategii adaptacyjnych w radzeniu sobie ze stresem izolacji; są szczególnie wrażliwe na emocjonalne zranienia; dysponują ograniczoną kontrolą zdarzeń, a ich obraz siebie pozostaje pod silnym wpływem ważnych osób i grup odniesienia. W dzieciństwie łatwe wzbudzenie przeżyć powiązanych z samotnością zdaje się wiązać również i z tym, że w odróżnieniu od starszych nastolatków i dorosłych dzieci nie wykazują szczególnego zapotrzebowania na ten rodzaj odosobnienia, który u bardziej dojrzałych osób staje się niekiedy użyteczną strategią w realizacji indywidualnych potrzeb i celów życiowych (Dołęga, 1995).

Jak dowodzi wiele badań, u dzieci szkolnych stany krótkotrwałej samotności, zwłaszcza w kontekście braku akceptacji i satysfakcji z przebiegu relacji rówieśniczych po kłótni czy rozstaniu z przyjacielem, są bardzo częste (np. Dołęga, 2003; Asher i in., 1990; Marcoen, Brumagne, 1985). Cierpią one szczególnie z powodu incydentalnego odrzucenia ze strony atrakcyjnych rówieśników i ważnych grup odniesienia: rodzeństwa, kolegów, kumpli, kręgów towarzyskich, klasy szkolnej (Dołęga, 2009a; Asher, Paquette, 2003; Galanaki, Kalantzi-Azizi, 1999; Galanaki, Besevegis, 1996). Esencją przeżyć bywa przekonanie o byciu lekceważonym, odepchniętym, nieważnym. Również wymuszona na dziecku ekspozycja społeczna i związane z tym zaskoczenie, zakłopotanie, wstyd społeczny stają się źródłem frustracji i samotności skłaniającej niekiedy do agresji lub społecznego wycofania (Dołęga, 2013a; Parkhurst, Asher, 1992).

Poczucie samotności pojawia się na tle odczutej przez ucznia bezradności zadaniowej, zwłaszcza wobec niedostatecznego wsparcia ze strony osób uznanych za dostępne i kompetentne (Dołęga, 2003). Nieporadność, brak odwagi czy talentu w jakiejś dziedzinie, ujawnione np. na forum klasy lub podwórka szkolnego, wywołują zażenowanie, niepokój i dezorientację. Jeśli stany takie są częste, utrwalają poczucie uogólnionej dysatisfakcji i lęk społeczny. Dodatkowo odczuty brak sensu może motywować uczniów do bierności i autoizolacji (Dołęga, 2006, 2009a). Warto zauważyć, że poczucie osaczenia z jednoczesnym przekonaniem o braku siły i kontroli zdarzeń może się pojawiać również w sytuacji negatywnej nominacji, np. ze strony wirtualnych audytoriów, które jak nigdy wcześniej obecnie stają się wyrocznią w sprawach kreowania dziecięco-młodzieżowych autowizerunków i mają moc regulowania poziomu dobrostanu psychicznego młodych ludzi (Dołęga, 2014). Dzieci myślą o takich zdarzeniach konkretnie, selektywnie, opierając się na zebranych „dowodach”. Odnoszą samotność do określonych zdarzeń czy sytuacji, w których same uczestniczyły lub które zaobserwowały. Nadają im osobiste sensy, ale też wysuwają pewne generalizujące interpretacje, np. „Opucił mnie ostatni kumpel i teraz to już naprawdę jestem sam” (Dołęga, 1997, 2013a). Uogólnienia tego typu wydają się łatwe, ponieważ dzieci cechuje znacząco większe niż u osób dorosłych zapotrzebowanie na to, co R. Weiss (1974) nazywał społecznymi prowizjami. Ich funkcją jest ochrona przed poczuciem samotności. Chodzi o zapewnienie i dostępność: bezpieczeństwa, akceptacji, wartościowego sojuszu, przewodnictwa po świecie znaczeń, warunków ujawniania osobistej niepowtarzalności, potwierdzania własnych talentów i kompetencji itp. We wczesnym dzieciństwie prowizje tego rodzaju są dostarczane przez bezpośredni kojący kontakt fizyczny oraz bliskość psychiczną z rodzicami i innymi członkami rodziny. Później także przez ich symboliczne zamienniki i kulturowe rytuały, takie jak zdjęcie przyjaciela w piórniku, dyplom uznania na ścianie, ciepły wpis koleżanki do pamiętnika, liczba tzw. lajków w sieci. Deficyt tego rodzaju gratyfikacji i potwierdzeń rodzi



w dziecku przekonanie, że jest nieakceptowane, ignorowane, gorsze, nieważne. Permanentność tego rodzaju doświadczeń łączy się z rosnącą z wiekiem zdolnością do relacjonowania bogactwa odczuć i przeżyć samotności o cechach pesymistycznego sentymentu (Dołęga, 1997). Tak więc, o ile dzieci młodsze wskazują raczej na krótkotrwałe stany nieprzyjemnego zaskoczenia, niezadowolenia czy rozczarowania, np. z powodu szydzącego odtrącenia przez cenionego kolegę, o tyle starsze dzieci dostrzegają już pewne osiowe problemy intrapsychiczne: zalegający smutek, przygnębienie, obniżony nastrój, dezorientację, nudę, bezsilność. Warto dodać, że to, co generalnie różni dziecięcą koncepcję samotności od tej, która dojrzewa w umysłach nastolatków i osób dorosłych, to ograniczenie w stosowaniu atrybucji przyczynowych jednocześnie uwzględniających zarówno czas trwania przeżyć (samotność sytuacyjna vs samotność długotrwała i chroniczna), jak i rozróżnienie jej zewnętrznych lub podmiotowych źródeł.

Dzieciom trudno jest rozpoznać złożone przyczyny ich samotności o charakterze systemowym, np. rodzinnym. W tym kontekście rzadko zresztą chodzi o poczucie samotności będącego konsekwencją fizycznego porzucenia, a raczej o brak satysfakcjonującego kontaktu, podmiotowej więzi i zrozumienia. Jak bowiem wynika z badań, rodzice ze wszystkich środowisk społecznych wykazują znacznie lepszą znajomość potrzeb biologicznych swoich dzieci niż psychicznych. Stąd tak często są psychologicznie nieobecni w doświadczeniach i przeżyciach własnych dzieci (Cudak, 1999; Dołęga, 2009b). Dzieci czują zatem zagubienie, choć na poziomie świadomym nie kojarzą niepokoju, smutku czy przygnębienia z deprawacją ich afiliacyjnych potrzeb i z deficytem rodzinnych prowizji, który tak naprawdę często oznacza marnowanie ich rozwojowego potencjału. Rzadko więc w rozmowach o przyczynach samotności wskazują na dorosłych jako niedostatecznie wspierających przewodników czy zbyt mało responsywnych powierników. Emocjonalny dyskomfort lokują w sobie nawet wówczas, gdy przyczyny są ewidentnie zewnętrzne (Dołęga, 1997, 2009b, 2014; Renshaw, Brown, 1993).

Dzieciństwo uruchamia liczne mechanizmy obronne stanowiące swoiste bufory wobec odczuwanych lęków i zagrożeń powiązanych z pewną dysfunkcyjnością środowisk wychowawczych. Mechanizmy wyparcia, represji, projekcji, idealizacji, racjonalizacji czy zaprzeczania stanowią u dzieci repertuar nieświadomych sposobów radzenia sobie z lękami: separacyjnym, społecznym i podstawowym, wynikającymi z wyobrazonego zagrożenia utraty obiektów emocjonalnego przywiązania, społecznego podziwu oraz z brakiem kontroli zdarzeń i poczuciem bezsilności. Tego rodzaju mechanizmy pojawiają się w szczególności w stresie i wobec rodzinnych kryzysów. Długotrwała samotność dzieci w rodzinach występuje np. wówczas, gdy, jak to określa psychologia systemowa, dochodzi do odwrócenia ról, czyli parentyfikacji dziecka. Kiedy to ono bierze na siebie odpowiedzialność za podtrzymanie rodzinnej homeostazy, ma nadmierne poczucie powinności i lojalności wobec bliskich i jednocześnie bezsilności wobec stresogennych zdarzeń. Długotrwałe obciążenie psychiczne i specyficzny autowizerunek sparentyfikowanych dzieci stają się esencją egzystencjalnej samotności, czyli chronicznego, negatywnego sentymentu polegającego na braku zaufania do siebie i do świata. Katarzyna Schier (2014) wskazuje na liczne psychopatologiczne konsekwencje tego procesu, jak zaburzenia afektywne, nieadekwatny obraz własnego ciała, niestabilna samoocena, nieprawidłowo ukształtowana osobowość.

W rodzinach za oczywisty predyktor dziecięcego poczucia samotności uważa się również stratę kogoś bliskiego. Utracona wspólnota przeżyć może w takich wypadkach nie dać się niczym zrekompensować, co stanowi podstawę rozwoju syndromu niedokończony i powikłanej żałoby (Cohen, Mannarino, Staron, 2006; Janusz, Drożdżowicz, 2013). Według Williama J. Wordena (2009) jest ona przyczyną chronicznego poczucia samotności egzystencjalnej.

Podsumowując, samotność dziecięcą to kompleks mało poznanych, słabo wyrażanych przeżyć. Są wśród nich: smutek, przygnębienie, obniżony nastrój i swoiste wewnętrzne drżenie, niepokój, poczucie niepewności i bezsilności,

niejasna konieczna czujność, poczucie winy/krzywdy i wiele innych. Trudno o nich wnioskować na podstawie bezpośredniej obserwacji dzieci lub kierując się opiniami otoczenia. Ponadto w rozmowach z dziećmi problem osamotnienia czy samotności w ogóle nie musi się pojawić, ponieważ silna fuzja rozwojowych potrzeb, takich jak pragnienie podtrzymania więzi, ochrona sojuszu z bliskimi, potrzeba uznania społecznego w istotnych grupach odniesienia i tendencja do autonomicznego działania, sprawia, że dyssatisfakcja z interpersonalnych relacji czy frustrujące doświadczenie społecznej izolacji mogą ulegać represji. Obserwowane formy zachowań mogą stanowić również swoiste maski. Zastanawiające mogą być np.: ucieczka w świat marzeń, izolujące od rówieśników zainteresowania, depresyjne i katastroficzne tematy przewijające się w twórczej ekspresji, kreowanie wyobraźniowych przyjaciół z jednoczesnym izolowaniem się od rówieśników, kompulsywna skłonność do samotniczej aktywności w czasie wolnym, a więc oglądanie godzinami telewizji, silne upodobanie do gier komputerowych itp. W kontekście tendencji maskujących warto też zwrócić uwagę na możliwość błędnego interpretowania niektórych reakcji i zachowań dzieci z problemami rozwojowymi (np. spektrum autyzmu, specjalne trudności w uczeniu się, ADHD, problematyczny rozwój psychoseksualny itp.). Niepokój ruchowy, irytacja, drażliwość, agresywność, tendencje niszczyielskie itp., traktowane jako istotne w obrazach klinicznych, mogą być wtórne wobec dojmującej u tych dzieci samotności – stygmatyzowanych innością, izolowanych, doznających niezrozumienia ze strony zarówno rówieśników, jak i dorosłych. Rozpoznanie złożoności problemu samotności u dzieci jest więc ważne, a zbudowanie narzędzia do jej pomiaru z pewnością stanowi duże wyzwanie badawcze.

### **ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE SKALI POCZUCIA SAMOTNOŚCI SBS-C**

Konstruując SBS-C dla dzieci, założono, że samotność rozumiana globalnie obejmuje trzy czynniki: samotność społeczną, samotność emo-

cjonalną, czyli emocjonalne osamotnienie, oraz samotność egzystencjalną. Wykorzystano tu empirycznie sprawdzony wcześniej na podpopulacji młodzieży trójczynnikiowy model samotności społecznej, emocjonalnej i egzystencjalnej (Dołęga, 2003). Model ten nawiązuje do mechanizmu autopercepcji jako psychologicznej płaszczyzny oceny relacji formułowanej na podstawie obserwacji własnych wcześniejszych zachowań i w kontekście warunków, w jakich one przebiegały. Autopercepcja nie wymaga pogłębionej, wyabstrahowanej i opartej na myśleniu hipotetyczno-dedukcyjnym analizy, gdyż odwołuje się do fenomenologii osobistych codziennych przeżyć. W jej obszarze powstają powiązane z doświadczaną samotnością tematy uruchamiające szczególnie procesy atrybucji (Dołęga, 2013b; Renshaw, Brown, 1993; Solano, 1987).

Teoretyczny model poczucia samotności zakłada trzy kategorie formalne tego psychologicznego fenomenu. Pierwsza to stopień stabilności przeżyć odróżniający samotność sytuacyjną w czasowym odosobnieniu, bycie izolowanym, zlekceważonym, zmarginalizowanym, od samotności jako dłużej trwającego osamotnienia oraz chronicznej samotności wobec zdarzeń i losu. Druga kategoria uwzględnia źródła dyssatisfakcji i dyskomfortu psychicznego, wskazując na przyczyny zewnętrzne, społeczne, sytuacyjne, losowe, egzystencjalne vs te leżące po stronie podmiotu. Trzecia natomiast dotyczy przekonania o możliwości kontroli zdarzeń i prawdopodobieństwie radzenia sobie z samotnością (Dołęga, 2003; Rokach, Brock, 1998; Solano, 1987). Mianowicie samotność społeczną można zdefiniować jako odczuwany na bieżąco deficyt kontaktów społecznych, których dana osoba pożąda. Chodzi tu o emocjonalno-poznawczą rozbieżność między oczekiwanymi a doświadczanymi kontaktami i relacjami interpersonalnymi. Stan ten cechuje krótkotrwałość przeżyć powstających z przyczyn niezależnych od podmiotu. Zewnętrzne źródła poczucia samotności społecznej konserwują w jednostce przekonanie o ograniczonym wpływie na ten stan rzeczy. Samotność emocjonalna, czyli emocjonalne osamotnienie, wiąże się z obniżonym nastrojem i dystresem wynikającym z niesatys-

fakcjonujących związków z osobami o specjalnym emocjonalnym znaczeniu. Utrwalonym korelatem osamotnienia jest obniżony nastrój i negatywnie zabarwiona autoocena. Radzenie sobie z dyskomfortem osamotnienia jest możliwe, ale wymaga to od podmiotu pewnego wysiłku, np. w postaci wzmożonej aktywności prospołecznej, co dla osób emocjonalnie samotnych okazuje się niełatwe. Z kolei samotność egzystencjalna to ciągły sentyment oparty nie tyle na braku satysfakcji z sieci społecznych powiązań i negatywnym autowizerunku, co na zgeneralizowanym pesymistycznym światopoglądzie, w którym otaczający świat wydaje się nierozpoznany, obcy, mało sensowny i nudny. Samotność egzystencjalna wiąże się z deficy-

tem poczucia godności własnej z powodu braku zakorzenienia w świecie pozbawionym podzielanych wspólnie wartości, jest więc brakiem poczucia wspólnoty. Tabela 1 przedstawia trzy aspekty poczucia samotności według różnicujących je kryteriów.

## KONSTRUKCJA I RZETELNOŚĆ SBS-C

Podstawą opracowania skali samotności dla dzieci szkolnych była 60-itemowa skala poczucia samotności SBS przygotowana do badań z udziałem młodzieży w wieku 12–19 lat (Dołęga, 2013b). Poddano ją kilkietapowej adaptacji

Tabela 1. Model teoretyczny – trzy aspekty poczucia samotności

Aspekty samotności	Czas trwania przeżyć	Atrybucja przyczyn samotności	Przekonanie o stopniu kontroli nad własną samotnością
1. Samotność społeczna	Krótkotrwałe sytuacyjne stany przeżyć powiązane z brakiem satysfakcji z dostępnej aktualnie sieci kontaktów społecznych i jakości relacji interpersonalnych	Zewnętrzna atrybucja przyczynowa: przekonanie, że własna samotność bierze się ze źródeł zewnętrznych	Przekonanie o ograniczonej podmiotowej kontroli nad źródłami i treścią przeżyć związanych z poczuciem samotności
2. Samotność emocjonalna	Długotrwałe stany samotności wywołujące zaleganie negatywnego afektu z towarzyszącym mu utrwalo-nym obrazem siebie jako nieatrakcyjnego partnera relacji i związków z osobami o specjalnym emocjonalnym znaczeniu	Wewnętrzna atrybucja przyczynowa: przekonanie, że samotność wynika z niekorzystnych cech, dyspozycji i działań podmiotu	Ograniczone, warunkowe przekonanie o możliwej podmiotowej kontroli źródeł samotności
3. Samotność egzystencjalna	Chroniczne stany samotności powiązane z poczuciem braku sensu, integracji i wspólnoty	Zewnętrzna atrybucja przyczynowa: zgeneralizowane przekonanie, że samotność wynika ze złego losu, niezależnego od jednostki układu społecznego, położenia życiowego	Przekonanie o braku podmiotowej kontroli nad źródłami i treścią przeżyć związanych z poczuciem samotności

(Borucka-Iwańska, 2015). Pierwszy krok polegał na zmniejszeniu trudności leksykalnej i semantycznej twierdzeń. Etap ten przeprowadzono z udziałem dwóch nauczycielek w roli kompetentnych sędziów. Jedną z nich była praktykiem nauczania początkowego, a druga filologiem języka polskiego w klasach 4–6. Konsultacje pozwoliły uprościć sformułowania: cztery pozycje w podskali społecznej (SBS\_SP), dziesięć w podskali emocjonalnej (SBS\_SE) i trzynaście w podskali egzystencjalnej (SBS\_SEG). Następnie przeprowadzono tzw. mały pilotaż wśród pięciorga uczniów w wieku 8–10 lat, incydentalnie wybranych spośród uczniów nauczania początkowego ze szkoły podstawowej z Jędrzejowa. Pozwoliło to na bezpośrednią ocenę stopnia zrozumienia przez dzieci treści poprawionych już wcześniej. W trakcie strukturalizowanej rozmowy odnotowano komentarze, dodatkowe skojarzenia, wyjaśnienia itp. Wypowiedzi dzieci nagrywano, a transkrypcja posłużyła do kolejnych prac nad konstrukcją skali. Obserwowano reakcje dzieci, zwłaszcza widoczną niecierpliwość, mileżące czekanie itp., jako dowody zmęczenia i wówczas podejmowano decyzję o przerwaniu rozmowy i kontynuowaniu jej na drugi dzień. W trakcie rozmów pojawiły się dwa nowe stwierdzenia (odpowiednio: w SBS\_SP: „Ludzie zwracają się do mnie tylko wówczas, gdy czegoś ode mnie potrzebują”; w SBS\_SE: „Właściwie to boję się być otwartym i szczerym”). Tak powstała lista 62 twierdzeń z zachowanym sposobem skalowania odpowiedzi od 4 do 1 pkt (SBS-C-62). Miarą nasilenia poczucia samotności okazał się stopień zgody dziecka na dane stwierdzenie (4 pkt – zgadzam się całkowicie; 3 pkt – raczej się zgadzam; 2 pkt – raczej

się nie zgadzam; 1 pkt – całkowicie się nie zgadzam). Jedynie w pozycji 10. SBS\_SEG („Na świecie jest wiele fajnych rzeczy”) zastosowano klucz odwrotny. Następnie, za zgodą władz oświatowych, powtórzono badanie z udziałem dużej grupy (N = 120) uczniów w wieku 8–13 lat z losowo wybranych szkół i klas z terenu powiatu jędrzejowskiego (II–VI klasa szkoły podstawowej). Badania przeprowadzono między zimą 2014 a jesienią 2015 roku. W klasach drugiej i trzeciej pomiar wymagał indywidualnych spotkań, a w klasach od czwartej do szóstej w małych kiluosobowych grupach. Na kontakt z dziećmi rodzice udzielili świadomej zgody.

Zebrano wyniki i ostatecznie do dalszych analiz przyjęto 114 kompletnych protokołów (K = 56, a więc 49,12% ogółu badanych, M = 58, tj. 50,88% ogółu badanych). Przetestowano normalność rozkładów wyników w poszczególnych podskalach oraz w skali pełnej. Sprawdzono spójność wewnętrzną zarówno 62-itemowej skali, jak i jej podskal. Współczynniki alfa Cronbacha okazały się wysokie w odniesieniu do dziewcząt, chłopców i całej grupy. Rezultaty testowania spójności przedstawia tabela 2.

Z zastosowaniem programu Statistika obliczono średnie i odchylenia standardowe (tabela 3). Oceniono moce dyskryminacyjne poszczególnych pozycji SBS-C zdefiniowane jako istotną statystycznie różnicę dwóch korelacji: między pozycją a podtestem, z którego ona pochodzi (w tabeli 3: test), oraz podtestu, z którego ta pozycja została usunięta, a całym testem (w tabeli 3: r-test). Krok ten dotyczył zatem weryfikacji hipotezy zerowej o równości dwóch współczynników korelacji Pearsona dla dwóch różnych prób. Współczynniki korelacji

Tabela 2. Współczynniki spójności wewnętrznej SBS-C (62 itemy)

Podskale SBS-C	Uczniowie (n = 58)	Uczennice (n = 56)	Razem (N = 114)
SBS_SP	.84	.90	.88
SBS_SE	.80	.90	.86
SBS_SEG	.77	.83	.80
SBS_TOTAL	.91	.95	.93

Tabela 3. Średnie, odchylenia standardowe, współczynniki korelacji Pearsona dla pozycji z podskala (test) oraz podskali ze skalą pełną po usunięciu danej pozycji (r-test)

Nr itemu	SBS_SP				SBS_SE				SBS_SEG			
	r Pearson (test)	r Pearson (r-test)*	M dla pozycji	SD dla pozycji	r Pearson (test)	r Pearson (r-test)	M dla pozycji	SD dla pozycji	r Pearson (test)	r Pearson (r-test)	M dla pozycji	SD dla pozycji
1	.49	.46	1.99	.84	.60	.57	1.86	.88	.57	.54	2.26	1.01
2	.55	.53	1.40	.69	.35	.32	2.40	.98	.45	.41	2.35	1.10
3	.39	.36	1.89	.88	.54	.51	1.68	.91	.34	.30	2.15	1.09
4	.44	.42	1.77	.94	.49	.46	2.17	1.07	.53	.50	2.13	1.08
5	.49	.46	2.21	1.15	.43	.41	1.46	.79	.38	.34	1.87	1.07
6	.52	.50	1.54	.84	.19	.16	1.83	.80	.32	.28	1.89	1.03
7	.48	.45	1.75	.90	.42	.39	2.00	1.06	.55	.52	1.90	.94
8	.55	.53	1.89	.94	.63	.60	1.95	1.00	.19	.15	1.95	1.07
9	.56	.54	2.05	.95	.49	.46	1.42	.87	.56	.53	2.00	1.08
10	.53	.50	1.54	.85	.65	.63	1.55	.78	-.07	-.10	1.90	.96
11	.59	.56	1.97	.97	.53	.51	1.46	.75	.45	.42	1.55	.90
12	.51	.48	1.48	.83	.51	.48	2.11	1.03	.40	.36	2.62	1.19
13	.33	.30	1.42	.70	.47	.45	1.54	.80	.39	.36	2.38	1.03
14	.50	.47	1.60	.97	.50	.47	2.54	1.07	.42	.39	1.68	.93
15	.52	.49	1.82	.94	.50	.48	1.41	.66	.40	.37	2.03	.97
16	.62	.59	1.83	.90	.48	.45	1.62	1.01	.26	.23	1.67	.93
17	.44	.42	1.38	.71	.44	.41	1.36	.78	.45	.43	1.77	.92
18	.27	.23	1.40	.83	.33	.30	1.48	.76	.13	.10	1.75	.98
19	.11	.07	3.01	1.03	.42	.38	2.72	1.20	.42	.39	2.15	1.03
20	.54	.51	1.98	1.01	.39	.35	2.61	1.04	.36	.34	1.35	.76
21	.54	.51	1.81	.99	.50	.47	1.83	.90	x	x	x	x

\* r-test dotyczy weryfikacji hipotezy zerowej zakładającej równość współczynników korelacji Pearsona dla dwóch różnych prób. Wszystkie różnice istotne dla założonego  $p < 0.5$

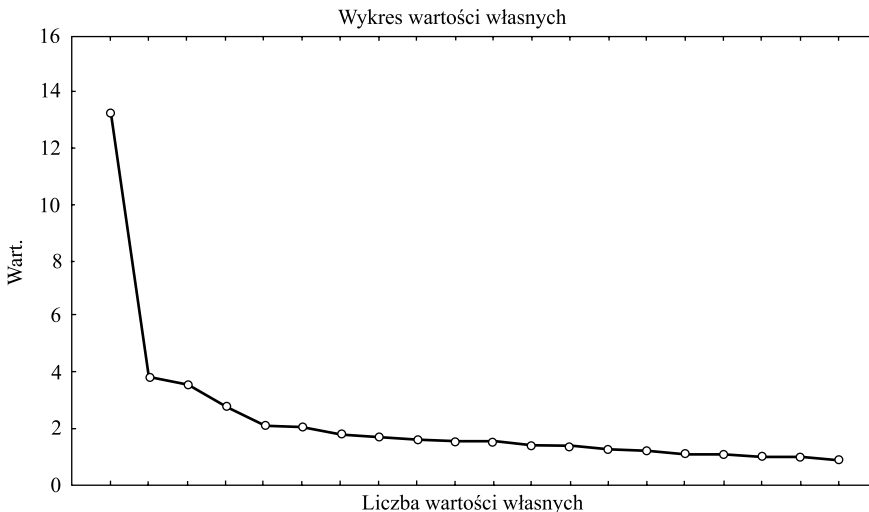
Pearsona pozycji testowych z poszczególnymi podskalami ( $r$ ) były istotne i zgodne z oczekiwaniami (oprócz itemów 18. i 19. w SBS\_SP oraz 10. w SBS\_SEG). Za pomocą testu Studenta przy założonym  $p < .05$  wykazano również statystyczną istotność wszystkich różnic między uzyskanymi współczynnikami Pearsona ( $r$ -test). Ponadto stwierdzono stosunkowo duże wewnątrzitemowe odchylenia standardowe wskazujące na wystarczająco dyskryminujący rozrzut odpowiedzi, by pozycje testowanej skali pełnej (SBS-62) uznać za psychometrycznie przydatne w dalszych pracach konstrukcyjnych. Jednocześnie ze względu na ograniczoną wydolność zadaniową dzieci w wieku szkolnym stwierdzono konieczność usunięcia w toku dalszych prac nad ostateczną wersją SBS-C najsłabiej korelujących pozycji w celu maksymalnego skrócenia narzędzia.

W dalszej pracy podjęto próbę ograniczenia zbyt dużej liczby itemów w testowanej wersji SBS-C (62 itemy). Wykorzystano w tym celu analizę czynnikową metodą głównych składowych (rotacja *varimax* surowa). Zgodnie z kryterium zaproponowanym przez Kaisera (1960) założono wydzielenie czynników, których wartość własna będzie większa od jedności. Podobnie jak w postępowaniu zrealizowa-

nym w odniesieniu do młodzieży, spróbowano wyodrębnić czynniki potwierdzające poprawność przyjętego modelu teoretycznego (Dołęga, 2003, s. 78). Zastosowana technika osypiska pozwoliła wizualnie i statystycznie ocenić rezultat. Zgodnie z procedurą *scree* na liczbę istotnych czynników wskazuje zaobserwowany punkt odcięcia poziomu spadku i stabilizacji wartości własnych, poza którymi kolejne czynniki wyodrębniają jedynie „losowy szum” dla rotowanej zmiennej (Cattell, 1966). W wypadku wyrotowanych czynników w SBS-C-62 osypisko sugeruje możliwość przyjęcia trzech lub czterech czynników (wykres 1).

Wyjaśniono 33,36–37,8% całkowitej wariancji odpowiednio w wypadku przyjęcia trzech lub czterech czynników (tabela 4.) Na omawianym etapie konstrukcji narzędzia można było ten wynik uznać za zadowalający.

W dalszym postępowaniu dążono do maksymalnego ograniczenia liczby itemów z zachowaniem możliwie wysokiej spójności wewnętrznej w skali pełnej i założonych zgodnie z przyjętym modelem teoretycznym grupach twierzeń w podskalach. Przyjęto, że wartość ładunku czynnikowego grupująca itemy w podskalach zgodnie z trójczynnikowym modelem teoretycznym będzie większa niż .45. Było to



Wykres 1. Osypisko dla wartości własnych wyodrębnionych czynników SBS-C-62

Tabela 4. Wartości własne wyodrębnionych składowych głównych

Czynnik	Wartość własna	Procent wariancji całkowitej	Skumulowana wartość własna	Skumulowany procent
I	13.27	21.41	13.27	21.41
II	3.82	6.17	17.10	27.58
III	3.58	5.78	20.68	33.36
IV	2.75	4.44	23.43	37.80

podejście bardziej restrykcyjne wobec rekomendowanej zwykle wartości .40 (Stevens, 1992). Rezultaty obliczeń ujęto w tabeli 5.

Dalsza praca wymagała podjęcia kilku arbitralnych decyzji opartych na rezultacie testowania spójności w podskalach w warunkach, gdy itemy o zbliżonych ładunkach zostaną wyłączone z pierwotnego zestawu twierdzeń lub włączone do innego. Dotyczyło to zestawu twierdzeń w SBS\_SP i SBS\_SE. Najpierw obliczono wskaźniki spójności wewnętrznej i wizualnie oceniono histogramy rozkładów w podskalach i w skali pełnej, zachowując układ itemów oryginalnej wersji, a zatem np. jeśli z analizy czynnikowej wynikało, że item 9. z oryginalnej podskali SBS\_SP powinien się znaleźć w SBS\_SE, to został wyłączony zarówno z pierwszej, jak i drugiej podskali. Przy takim postępowaniu spójność wewnętrzna nieznacznie spadła, dlatego w kolejnym kroku itemy zostały przegrupowane zgodnie z siłą ładunków czynnikowych. Przykładowo itemy 9. i 11. pierwotnie zasilające SBS\_SP zostały przesunięte do SBS\_SE. Dla tak przygotowanych zestawów twierdzeń po raz kolejny obliczono spójność wewnętrzną (tabela 6). Współczynniki spójności okazały się teraz wyższe niż w wersji z zachowanym oryginalnym układem twierdzeń, a rozkłady wyników nieodbiegające istotnie od rozkładu normalnego.

Ostatecznie przygotowano skróconą, poprawioną skalę SBS-C liczącą 29 itemów przeznaczoną do badań z udziałem uczniów w wieku od 8 do 13 lat. Samotność społeczną (SBS\_SP) reprezentuje dziewięć twierdzeń; samotność emocjonalną (SBS\_SE) – dziewięć; a samotność egzystencjalną (SBS\_SEG) – jedenaście.

Skalowanie odpowiedzi w SBS-C odbywa się na skali typu Likerta (od 4 do 1 pkt). Minimalna wartość to 29 pkt, a maksymalna 116 pkt. Im większa liczba, tym większe nasilenie samotności. Skala nie zawiera pytań buforowych ani zapytań o zachowania maskujące. Badanie dzieci w młodszym wieku szkolnym wymaga podejścia indywidualnego, a wobec dzieci starszych możliwe jest podejście grupowe. Skala zawiera instrukcję, którą badacz/diagnosta powinien przeczytać. Czas wypełniania wystandaryzowanego formularza narzędzia nie jest ograniczony. Planowana jest normalizacja wyników, by móc w przyszłości odnosić indywidualne wyniki surowe do rozkładu w kontrolowanej podpopulacji uczniów szkółpodstawowych.

## DYSKUSJA

Rezultaty tak przygotowanej Skali do Badania Samotności (SBS-C) skłaniają do refleksji nad aspektami jej trafności oraz walorami aplikacyjnymi. Jeśli chodzi o trafność teoretyczną, to można uznać, że przyjęte postępowanie psychometryczne spełniło oczekiwania związane z trójczynnikiem modelem psychologicznej samotności. Skonstruowano teoretycznie trafne i spójne wewnętrznie narzędzie do pomiaru społecznych, emocjonalnych i egzystencjalnych aspektów samotności dzieci szkolnych. Pozwala ono określić zakres oraz stopień nasilenia dyskomfortu psychicznego odnoszącego się do deficytu kontaktów społecznych, związków interpersonalnych i dobrostanu dzieci w szerokim kontekście życia. Skala SBS-C jest rzetelna i dostatecznie dobrze różnicuje uczniów

Tabela 5. Ładunki czynników (*varimax* surowa) dla wyodrębnionych składowych głównych

Czynnik (itemy)	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
	SBS_SP				SBS_SE				SBS_SEG			
1	.43	.10	.25	.21	<b>.64*</b>	.23	.10	.19	.41	<b>.50</b>	.13	-.27
2	.33	.16	.44	.25	.32	.05	.29	-.38	.27	<b>.55</b>	-.05	-.07
3	.09	-.02	<b>.59</b>	.21	.44	.15	.32	.04	.15	.09	.23	<b>.47</b>
4	.25	.02	<b>.55</b>	.02	.31	.35	.20	-.09	.19	<b>.65</b>	.08	.11
5	.43	.24	.18	-.06	.07	<b>.63</b>	.04	.17	-.04	<b>.55</b>	.14	.15
6	.13	.17	<b>.71</b>	-.05	-.02	.20	.06	.43	.07	.23	.11	<b>.58</b>
7	<b>.45</b>	.08	.30	.02	<b>.55</b>	.18	-.15	.18	.29	.39	.28	.01
8	.40	.32	.23	.11	<b>.52</b>	.26	.35	-.17	.07	.08	.00	<b>.59</b>
9	<b>.51</b>	.11	.33	.08	.29	.02	<b>.56</b>	.06	.16	<b>.66</b>	.20	.00
10	.43	.20	.26	.04	.38	.33	.44	.10	-.13	-.09	-.08	.45
11	<b>.61</b>	.01	.41	-.08	<b>.65</b>	-.04	.26	.18	.04	<b>.73</b>	.02	.17
12	.18	.10	<b>.65</b>	.07	<b>.64</b>	.16	.05	-.10	<b>.54</b>	-.11	.16	.09
13	-.07	.08	<b>.69</b>	-.16	.36	.07	.31	.34	.31	.23	.10	.13
14	.16	.21	<b>.52</b>	.09	<b>.64</b>	.18	.03	-.21	.07	<b>.55</b>	.10	.12
15	.30	.06	<b>.57</b>	.10	.39	<b>.48</b>	-.02	.11	.06	<b>.53</b>	.17	-.20
16	<b>.57</b>	.26	.24	-.01	.23	.45	.20	-.15	.02	.24	.12	.43
17	.02	.21	<b>.62</b>	-.06	.29	<b>.47</b>	-.03	.16	.14	<b>.50</b>	.16	.06
18	-.23	.26	.43	.28	.14	.27	.13	.21	-.23	.12	.37	-.01
19	.19	-.07	.05	-.26	<b>.48</b>	.18	.05	-.24	.14	<b>.51</b>	.18	-.43
20	<b>.46</b>	.05	.39	.18	<b>.67</b>	.04	-.13	-.01	-.15	<b>.53</b>	.33	-.01
21	<b>.47</b>	.00	<b>.46</b>	.00	<b>.49</b>	.42	-.07	-.11	x	x	x	x

\* Ładunki istotne z punktu widzenia analizy czynnikowej: wytuszone



Tabela 6. Wskaźniki spójności na trzech etapach konstrukcji SBS-C

Skale SBS-C	Alfa Cronbacha wersja pilotażowa (62 itemy)	Alfa Cronbacha wersja czynnikowa z zachowaniem oryginalnego układu podskal (29 itemy)	Alfa Cronbacha wersja czynnikowa bez zachowania oryginalnego układu podskal (29 itemy)	<i>M</i> Skala czynnikowa (29 itemów)	<i>SD</i> Skala czynnikowa (29 itemów)
SBS_SP	.876	.842	.866	14.70	5.05
SBS_SE	.863	.826	.873	19.08	5.82
SBS_SEG	.799	.815	.844	21.14	6.76
SBS_TOTAL	.930	.886	.917	54.92	13.66

szkoły podstawowej. Nieco problematyczna okazuje się jej trafność treściowa, czyli zgodność, z jaką pozycje SBS-C właściwie reprezentują niezwykle bogate i niekoniecznie przez dorosłych rozpoznane uniwersum konstruktów samotności u dzieci. Wątpliwość budzi rezultat procedury *varimax* wskazującej na możliwość uwzględnienia w modelu teoretycznym samotności dziecięcej jeszcze jednego czynnika (IV) i tym samym nieznacznego zwiększenia procentu wyjaśnionej wariancji. Włączenie czynnika IV pozwoliłoby spekulować, że współcześnie dzieci, a z dużym prawdopodobieństwem także nastolatki, doświadczają jakiegoś nowego aspektu samotności, być może odnoszącego się nie tyle do relacji z realnym światem społecznym i wartościami w nim ugruntowanymi, co do nowych norm, wartości i wyzwań, jakie niesie współczesny świat. Być może chodzi tu o świat wirtualny „bez granic” i o obecność/nieobecność młodych ludzi w szeroko pojętej popkulturze medialnej (Dołęga, 2014). Sugestia ta wydaje się uprawniona, ponieważ aktywność młodych ludzi w wirtualnej rzeczywistości i stopień ich identyfikacji ze wspólnotami wartości tworzącymi się *via media* to wciąż słabo poznany wyznacznik dobrostanu „cyfrowych tubylców” (*vide*: „Nie ma cię w sieci – nie istniejesz”). Być może czynnik IV zapowiada szczególnie rodzaj dyssatisfakcji mający swoje odniesienie

w warstwie penetrowanych tu przeżyć. Taka interpretacja wymaga oczywiście nowych badań z użyciem skal: SBS-C-29 i SBS-C-32 (z trzema itemami czynnika IV), które korelowane byłyby z istotnymi w tej materii zmiennymi socjologiczno-kulturowymi i psychologicznymi, np. częstotliwość, dostępność sieci, aktywność wirtualna, satysfakcja z jej rezultatów. Zgodnie z metodyką psychometryczną (wiele cech – wiele metod według Donalda T. Campbella i Donalda W. Fiskego [1959]) zaplanowano dalszą walidację SBS-C w zakresie trafności kryterialnej (diagnostycznej i prognostycznej) przez korelowanie poszczególnych podskal SBS-C z innymi miarami powiązanymi tematycznie z konstruktami samotności.

Dość oczywisty kierunek dalszych poszukiwań wyznaczają aspekty trafności teoretycznej SBS-C (zbieżność i zróżnicowanie). Chodzi tu o problemy podejmowane przez psychopatologię rozwojową, ponieważ cechy i zachowania dzieci dotkniętych w jakiś sposób samotnością wskazują na jej związek z zaburzeniami afektywnymi, zwłaszcza dystymią (Akiskal, Cassano, 1997; Weeks i in., 1980). Tradycyjne kryterialne podejście diagnostyczne, np. ICD-10 lub DSM-5 (*Kryteria diagnostyczne DSM-5*, 2015), określa dystymię jako słabo nasilone objawy depresyjne, trwające co najmniej rok (u dorosłych dwa lata), którym towarzyszą za-

burzenia przystosowania dające się powiązać ze stresorem zidentyfikowanym w stosunkowo krótkim czasie – w ciągu jednego miesiąca lub trzech miesięcy (ICD-10 za: Rabe-Jabłońska, 2011). Dystymia i długotrwałe poczucie samotności mają podobnie słabo nasilone objawy, utajony przebieg oraz środowiskowe uwarunkowanie. W poczuciu samotności osiowym, wyrażanym zwykle dość otwarcie, nastrojem jest smutek, a także nieuświadomiany, trudny do bezpośredniego pomiaru lęk, najpewniej poddany mechanizmom obronnym, m.in. represji i wyparcia. Lęk tego rodzaju o bardzo złożonej egzystencjalnej, separacyjnej i społecznej naturze może towarzyszyć codziennym dziecięcym doświadczeniom, nie wywołując jednak zasadniczych trudności przystosowawczych. W dystymii natomiast bardziej typowe okazują się przygnębienie, niekiedy złość i drażliwość, które utrudniają spełnianie społecznych oczekiwań. Oba problemy charakteryzuje złożoność przyczynowa w postaci interakcji wieku życia, temperamentu o typie melancholijnym, neurotyczności (niestabilności emocjonalnej), niskiej samosterowności, pozabezpiecznego przywiązania, różnych postaci i stopnia dysfunkcjonalności rodzinnych oraz szeroko rozumianych niepowodzeń w relacjach rówieśniczych (Taylor, 2016; Dołęga, 2003). Samotność i dystymia dziecięca mogą

zatem mieć ze sobą wiele wspólnego. A to, co wydaje się kryterium różnicującym, to udział ewidentnych stresorów, traumatycznych zdarzeń życiowych jako czynników spustowych w dystymii, w poczuciu samotności niekoniecznych. Tak więc wykazanie trafności kryterialnej/różnicowej SBS-C w stosunku do narzędzi stosowanych w ocenie spektrum depresji może być ważne dla praktyki klinicznej. Tymczasem potwierdzono trafność diagnostyczną SBS-C w toku diagnostyki ewaluującej rezultaty pomocy psychologicznej prowadzonej zgodnie z założeniami Traumatic Grief Cognitive-Behavioral Therapy (TG-CCT) (Dołęga, Borucka-Iwańska, 2016; Borucka-Iwańska, 2015; Spuij i in., 2013). Otóż po zakończeniu programu terapeutycznego skierowanego do trojga dzieci pozostających w traumatycznej, powikłanej żałobie stwierdzono spadek wcześniej zdiagnozowanych objawów PTSD, lęku jako stanu oraz wszystkich aspektów poczucia samotności. Jednakże w wypadku zastosowanego SBS-C tylko w samotności społecznej uzyskano efekt obniżenia o więcej niż jedno odchylenie standardowe w stosunku do stanu wyjściowego (podejście: test-posttest). Wynik ten zastanawia, generalnie świadczy o walorach praktycznych SBS-C, ale też skłania do dalszych poszukiwań.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Skrót SBS-C stanowi konsekwencję rozwoju badań nad konstrukcją narzędzi do pomiaru poczucia samotności w odniesieniu do trzech podpopulacji. Pierwsze podstawowe narzędzie opublikowano w 2003 i 2013 roku (zob. bibliografia) i dotyczyło młodzieży uczącej się między 12. a 19. rokiem życia. Zastosowano wówczas skrót SBS (Skala do Badania Samotności). Następnie opracowano narzędzie przeznaczone dla osób dorosłych w dwóch wersjach: w wersji ogólnej bez czynników: SBS-A oraz czynnikowej SBS-AC. Wersja dla dorosłych jest w tej chwili przedmiotem opracowania przygotowanego do druku. Narzędzie przeznaczone dla dzieci ma zatem kolejną literę alfabetu SBS-C (C bez związku z ang. *children*).

## BIBLIOGRAFIA

- Akiskal H.S., Cassano G.B. (1997), *Dysthymia and the Spectrum of Chronic Depressions*. New York: Guilford Press.
- Asher S.R., Hymel S., Renshaw P.D. (1984), Loneliness in Children. *Child Development*, 55, 1456–1464.

- Asher S.R., Hymel S., Renshaw P.D. (1991), Children Loneliness Scale. W: R. Robinson, P.R. Shaver, L.S. Wrightsman (eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, 278–280. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press Inc.
- Asher S.R., Paquette J.A. (2003), Loneliness and Peer Relations in Childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75–78.
- Asher S.R., Renshaw P.D., Hymel S., Williams G.A. (1990), Peer Rejection and Loneliness in Childhood. W: S.R. Asher, J.D. Coie (eds.), *Peer Rejection in Childhood*, 253–273. New York: Cambridge University Press.
- Bartholomew K. (1990), Avoidance of Intimacy: An Attachment Perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147–178.
- Borucka-Iwańska A. (2015), *Próba adaptacji programu terapeutycznego dla dzieci w traumatycznej żałobie zgodnie z założeniami Traumatic Grief Cognitive-Behavioral Therapy (TG-CCCT)*. Niepublikowana praca magisterska pod red. Z. Dołęgi, Kraków: Archiwum KAAFM.
- Cambell D.T., Fiske D.W. (1959), Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81–105.
- Cattell R.B. (1966), The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245–276.
- Cohen J.A., Mannarino A.P., Staron V. (2006), A Pilot Study of Modified Cognitive-Behavioral Therapy for Childhood Traumatic Grief (CBT-CTG). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 12, 1465–1473.
- Cudak H. (1999), *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Daves M.H., Kraus L. (2006), Social Contact, Loneliness, and Mass Media Use: A Test of Two Hypotheses Issue. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 13, 1100–1124.
- Dołęga Z. (1995), Samotność dorastających w ich relacjach społecznych. W: I. Heszen-Niejodek (red.), *Doświadczenie kryzysu – szansa czy ryzyko zaburzeń*, 43–62. Katowice: Prace Naukowe, Uniwersytet Śląski.
- Dołęga Z. (1997), Rozumienie samotności przez dzieci i młodzież. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 436–448.
- Dołęga Z. (2003), *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Dołęga Z. (2006), Samotność jako stan psychiczny – samotność jako cecha psychologiczna. W: P. Domeracki, W. Tyburski (red.), *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*, 253–276. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Dołęga Z. (2009a), Poczucie samotności gimnazjalistów a sposoby radzenia sobie w sytuacjach szkolnych w kontekście autodestruktywności. W: Z. Dołęga (red.), *Zdrowie psychiczne uczniów – różne konteksty i odniesienia*, 154–181. Katowice: Wydawnictwo Nauk. UŚ.
- Dołęga Z. (2009b), Agresja i samotność dorastających z rodzin o dysfunkcyjnej spójności. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Poszukiwanie uwarunkowań zaburzeń w zachowaniach młodzieży w interakcjach społecznych*, 57–80. Wałbrzych: WSiP.
- Dołęga Z. (2013a), Kozioł ofiarny w klasie – w poszukiwaniu psychologicznego portretu. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przeciwdziałania*, 287–306. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Dołęga Z. (2013b), Skala do Badania Samotności (SBS). *Przegląd Psychologiczny*, 56, 3, 323–346.
- Dołęga Z. (2014), Otwartość psychologiczna a poczucie samotności dziewcząt piszących blogi. W: K. Pokorna-Ignatowicz, J. Bierówka (red.), *Media – kultura popularna – polityka: wzajemne oddziaływanie i nowe zjawiska*, 199–222. Kraków: AFAM.
- Dołęga Z. (2015), Family Cohesion and the Loneliness of Adolescents from Temporarily Disconnected Families Due to Economic Migration. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 1, 45–52.
- Dołęga Z., Bogucka-Iwańska I. (2016), Próba adaptacji programu terapeutycznego dla dzieci doświadczających traumatycznej lub powikłanej żałoby. *Czasopismo Psychologiczne*, 22, 2, 307–315.
- Domeracki P., Tyburski W. (red.) (2006), *Zrozumieć samotność. Studium interdyscyplinarne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Frankl V.E. (1993), Problem sensu. *W Drodze*, 11, 43–49.

- Galanaki E.P., Besevegis E. (1996), Coping with Everyday Problems in Childhood: The Case of Loneliness. *Psychology*, 32, 72–84.
- Galanaki E.P., Kalantzi-Azizi A. (1999), Loneliness and Social Dissatisfaction: Its Relation with Children's Self-Efficacy for Peer Interaction. *Child Study Journal*, 29, 1, 1–22.
- Hojat M., Crandall R. (eds.) (1989), *Loneliness: Theory, Research and Applications*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Hojat M., Vogel W.H. (1989), Socioemotional bonding and neurobiochemistry. W: M. Hojat, R. Crandall (eds.) *Loneliness: Theory, Research and Applications*, 87–104. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Janusz B., Drożdżowicz L. (2013), Wpływ nieprzeżytej żałoby w rodzinie na funkcjonowanie i rozwój dziecka. *Psychiatria Polska*, 47, 5, 865–873.
- Kaiser H.F. (1960), The Application of Electronic Computers to Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141–151.
- Kryteria diagnostyczne DSM-5* (2015). Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Liepins M., Cline T. (2011), The Development of Concepts of Loneliness During the Early Years in School. *School Psychology International*, 32, 4, 397–411.
- Maes M., Noortgate W. van den, Goossens L. (2015), A Reliability Generalization Study for a Multidimensional Loneliness Scale: The Loneliness and Aloneness Scale for Children and Adolescent. *European Journal of Psychological Assessment*, 31, 4, 294–300.
- Marcoen A., Brumagne M. (1985), Loneliness Among Children and Young Adolescents. *Developmental Psychology*, 3, 1025–1031.
- Misailidi P., Bonoti F., Savva G. (2012), Representations of Loneliness in Children's Drawings. *Childhood*, 19, 4, 523–538.
- Oleś M. (2005), Pomiar poczucia osamotnienia u dzieci – Skala Osamotnienia dla Dzieci (Children's Loneliness Scale, LSC). W: M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, 63–79. Lublin: TN KUL.
- Oleś M. (2006), Psychologiczna charakterystyka dzieci o wysokim i niskim poczuciu osamotnienia. *Roczniki Psychologiczne*, 9, 1, 121–140.
- Page R.M. (1991), Assisting Children Avoid Loneliness and Isolation: Perceptions of Importance and Effectiveness Among Elementary School Teacher. *Journal of Instructional Psychology*, 18, 1, 68–72.
- Parkhurst J.T., Asher S.R. (1992), Peer rejection in middle school: Subgroup Differences in Behavior Loneliness, and Interpersonal Concerns. *Developmental Psychology*, 28, 2, 231–241.
- Peplau L., Perlman D. (eds.) (1982), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: John Wiley and Sons.
- Perlman D. (1989), Further Reflections on the Present State of Loneliness Research. W: M. Hojat, R. Crandall (eds.), *Loneliness: Theory, Research and Applications*, 17–26. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Perlman D., Joshi P. (1989), The Revelation of Loneliness. W: M. Hojat, R. Crandall (eds.), *Loneliness: Theory, Research and Applications*, 63–76. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Qualter P., Munn P. (2002), The Separateness of Social and Emotional Loneliness in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233–244.
- Rabe-Jabłońska J. (2011), Zaburzenia afektywne u dzieci i młodzieży W: I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, 324–335. Warszawa: PWN.
- Rembowski J. (1992), *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Rokach A. (1988), The Experience of Loneliness: A Tri-Level Model. *Journal of Psychology*, 122, 531–544.
- Rokach A., Brock H. (1997), Loneliness: A Multidimensional Experience. *A Journal of Human Behavior*, 34, 1, 1–9.
- Rokach A., Brock H. (1998), Coping with Loneliness. *Journal of Psychology*, 132, 1, 107–127.
- Renshaw P.D., Brown P.J. (1993), Loneliness in Middle Childhood: Concurrent and Longitudinal Predictors. *Child-Development*, 64, 4, 1271–1284.

- Russell D., Peplau L.A., Cutrona C.E. (1980), The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472–480.
- Schier K. (2014), *Dorosłe dzieci – psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Scholar.
- Solano C.H. (1987), Loneliness and Perceptions of Control: General Traits Versus Specific Attributions. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2, 2, 201–214.
- Spuij M., Prinzie P., Dekovic M., Bout J. van den, Boelen P.A. (2013), The Effectiveness of Grief-Help, a Cognitive Behavioral Treatment for Prolonged Grief in Children: Study Protocol for a Randomized Controlled Trial. *Trials*, 14, 395.
- Stevens J.P. (1992), *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Taylor Ch. (2016), *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*. Sopot: GWP.
- Weeks D.G., Michela J.L., Peplau L.A., Bragg M.E. (1980), Relation Between Loneliness and Depression: A Structural Equation Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 6, 1238–1244.
- Weiss R.S. (1973), *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weiss R.S. (1974), The Provisions of Social Relationships. W: Z. Rubin (ed.), *Doing Unto Others: Joining, Molding, Conforming, Helping*, 17–26. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall Spectrum.
- Worden W.J. (2009), *Grief Counseling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health Practitioner*. New York: Springer Publishing Company, LLC.

### ANEKS

Skala do Badania Samotności dla dzieci SBS-C (wycinek)  
(Autor: Zofia Dołęga)

Przeczytaj uważnie poniższe zdania i oceń je. Z niektórymi z nich z pewnością zgodzisz się całkowicie, z innymi tylko częściowo. Są i takie, z którymi raczej się nie zgodzisz lub całkowicie się nie zgodzisz. Poniżej w odpowiedniej kolumnie z prawej strony zaznacz krzyżykiem Twój wybór. Nie pomini żadnego stwierdzenia. Pamiętaj, że nie ma tu odpowiedzi błędnych. Ważna jest **Twoja prywatna** opinia.

**Wiek:** \_\_\_\_\_ lat

**Płeć:** dziewczynka/chłopiec

Lp.	SBS/SP	Całkowicie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się <b>NIE</b> zgadzam	Całkowicie się <b>NIE</b> zgadzam
1.	Nikt z mojego otoczenia nie interesuje się tym, co myślę i czuję.				
2.	Moi znajomi czasami nie chcą się ze mną spotykać.				
3.	Nie mam w tej chwili nikogo, kto próbowałby mnie zrozumieć.				
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					

	SBS/SE	Całkowicie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się <b>NIE</b> zgadzam	Całkowicie się <b>NIE</b> zgadzam
10.	Często jest mi smutno.				
11.	Jestem nieśmiały.				
12.	Nie wiem, co zrobić, by inni się mną interesowali.				
13.					
14.					
15.					
16.					
17.					
18.					

	SBS/SEG	Całkowicie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Raczej się <b>NIE</b> zgadzam	Całkowicie się <b>NIE</b> zgadzam
19.	Wielu rzeczy nie rozumiem.				
20.	Niepotrzebnie tracimy wiele czasu.				
21.	Czas mija, a my nie wiemy, co dalej robić w życiu.				
22.					
23.					
24.					
25.					
26.					
27.					
28.					
29.					





### III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE



JOANNA JANKOWIAK

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz  
e-mail: jkankowiak@outlook.com

## Recenzja: Marzanna Farnicka, Hanna Liberska, Dorota Niewiedział (2016), *Psychologia agresji. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Książka *Psychologia agresji. Wybrane problemy* została wydana w czerwcu 2016 roku. Monografia stanowi propozycję polskich autorek, które w sposób kompleksowy ujmują problematykę agresji.

Pierwsza część publikacji wprowadza czytelnika w podstawowe zagadnienia związane z poruszaną tematyką. Autorki przedstawiają analizy dotyczące definicji agresji, zwracając uwagę na niejednoznaczne rozumienie tego pojęcia w literaturze przedmiotu. Zarysowują szeroką panoramę podejść i koncepcji agresji, poczynając od psychoanalizy, a skończywszy na modelu biopsychospołecznym, akceptowanym przez wielu współczesnych badaczy tego zjawiska.

Ciekawym, a jednocześnie przystępnym dla czytelnika sposobem prezentacji podstawowych zagadnień związanych z teorią i mechanizmami agresji jest sformułowanie pytań dotyczących zasadniczych problemów, które są zarazem tytułami kolejnych sekcji rozdziału pierwszego. Pojawia się wiele istotnych zagadnień, jak chociażby kwestia separacji agresji od motywów działania, uporządkowanie wymiarów, przejawów i form tego rodzaju zachowań czy wskazanie sfer życia, w jakich wyraża się agresja. Według mnie w recenzowanej książce postawiono interesujące pytanie, czy cierpienie związane jest jedynie z ofiarą, czy cierpi również agresor. Autorki omawiają także nowe kierunki poszukiwań mechanizmu agresji.

W kolejnym rozdziale przejrzyste zestawiono główne teorie i wyjaśniane przez nie mechanizmy agresji. Czytelnik może zauważyć

odwołania do podejścia biologicznego, etologicznego, ewolucyjnego oraz genetyki behawioralnej. Ten fragment monografii stanowi interesujące wprowadzenie do kolejnej części książki, w której skupiono się na psychologicznych koncepcjach agresji. Można znaleźć w niej wyjaśnienie dotyczące znaczenia instynktu w zachowaniach agresywnych czy też nawiązanie do kwestii popędów i teorii frustracji-agresji. Autorki dyskutują również znaczenie frustracji jako warunku koniecznego wystąpienia agresji. Poza tym wskazano na znaczenie poznawczych aspektów powstawania agresji, jakimi są skrypty. Autorki nawiązują do teorii uczenia się oraz roli wzmocnień i naśladownictwa w kształtowaniu zachowań agresywnych. Przedyskutowano także teorię ujmującą agresję jako rodzaj przymuszającego wpływu społecznego i w tym kontekście zaakcentowano instrumentalną funkcję agresji.

Omawianą część monografii zamyka przedstawienie wielowymiarowych podejść do zagadnienia agresji, w tym ogólnego interakcyjnego modelu agresji Craiga A. Andersona i Breda Bushmana, akcentującego znaczenie procesów postrzegania, interpretacji sytuacji i podejmowania decyzji. W ostatnim fragmencie tej części rozważań autorki prezentują agresję jako zjawisko biopsychospołeczne, co pozwala na szerokie wieloaspektowe podejście do genezy agresji i kształtowania się zachowań agresywnych. Takie ujęcie fenomenu agresji tworzy przestrzeń dla nowych teorii i eksploracji.

Ważnym elementem w recenzowanej monografii jest, moim zdaniem, rozdział szósty.

Hanna Liberska, Marzanna Farnicka i Dorota Niewiedział przedstawiają w nim autorską propozycję modelu badawczego etapów i ścieżek rozwoju agresywności. Pomysł autorek opiera się na modelu agresji Andersona i Bushmana. Autorki zakładają możliwość wyjaśnienia częstotliwości zachowań agresywnych typu **sprawca** lub **ofiara** przez odwołanie się do dynamicznego kompleksu zmiennych niezależnych, który obejmuje uwarunkowania podmiotowe, takie jak tożsamość, samoocena, płęć biologiczna i płęć psychologiczna oraz uwarunkowania sytuacyjne.

Autorską prezentację poprzedza omówienie podstawowych problemów badań nad agresją w formie rozważań dotyczących wyznaczenia obszaru badawczego i integracji wyników badań. Niezwykle cennym elementem tego rozdziału jest z pewnością przybliżenie narzędzi stosowanych do badania agresji. Farnicka, Liberska i Niewiedział w sposób zwięzły i bogaty treściowo przedstawiły charakterystykę narzędzi, zaznaczając ich podstawowe właściwości psychometryczne, wskazując przede wszystkim, jak rozumiane jest w danym kwestionariuszu pojęcie agresji.

W tej części opracowania nie zabrakło również nakreślenia szerokiego tła czynników chroniących i stanowiących ryzyko wystąpienia zachowań agresywnych. Zwrócono uwagę na znaczenie postaw rodzicielskich dla powstawania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży, przywołując na potwierdzenie rezultaty analiz porównawczych dotyczących powiązań postaw rodzicielskich i przejawiania się zachowań agresywnych oraz przeżywania wrogości, doświadczenia gniewu i efektywności mechanizmu kontroli zachowań agresywnych. Czytelnik znajdzie tutaj również informacje na temat uwarunkowań podmiotowych i społecznych wchodzenia w rolę sprawcy i ofiary, z odwołaniem do wyników badań własnych autorek.

Ostatnia część książki stanowi, moim zdaniem, niezwykle interesujące zestawienie obecnych problemów oraz nowych wyzwań, jakie

pojawiają się w badaniach nad agresją. Należy zwrócić uwagę na takie aktualne zagadnienia we współczesnym świecie, jak cyberprzemoc czy lobbing, a także postrzeganie asertywności jako formy agresji społecznie akceptowalnej. W tej części monografii podjęte zostało też zagadnienie agresji wśród osób starszych. Jak zaznaczają autorki, na temat uwarunkowań tego typu zachowań u starzejących się ludzi istnieje niewiele publikacji. Jest to niewątpliwie ciekawy obszar do dalszych eksploracji, do których mogą skłonić poruszone w tej części publikacji informacje, uwypuklające również temat agresji w stosunku do osób starszych.

Recenzowaną monografię wyróżnia szerokie spojrzenie na problem agresji, zarówno w odniesieniu do różnych grup wieku (młodzież, ludzie starsi), jak i do różnorodnych środowisk społecznych, ukazywane z perspektywy psychologii rozwojowej i społecznej.

Publikacja napisana jest jasnym, łatwym w odbiorze językiem, ale przy tym nie traci swojego naukowego charakteru. Wartościowe dla czytelnika są z pewnością liczne odwołania do przeprowadzonych już badań, ilustrujące poruszane w poszczególnych rozdziałach zagadnienia. Tekst wzbogacają klarowne wykresy, które dobrze służą systematyzacji przekazywanych informacji. Walorem publikacji ułatwiającym recepcję jej zawartości jest podawanie na końcu każdego podrozdziału podsumowania, które w sposób syntetyczny oddaje sedno rozważań autorek.

Książkę *Psychologia agresji. Wybrane zagadnienia* uważam za pozycję godną polecenia dla każdego psychologa zajmującego się tematem agresji i przemocy. Może ona również stanowić wartościowe źródło wiedzy dla studentów psychologii, pedagogiki, socjologii, prawa, kierunków medycznych, i to zarówno z obszaru psychologii społecznej, jak i rozwojowej. Jest to monografia, która nie tylko dostarcza czytelnikowi materiału do refleksji nad agresją, ale także inspiruje do dalszych badań nad tym fenomenem.

MAGDALENA KOSNO

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Cracow  
e-mail: kosno.magdalena@gmail.com

## Sprawozdanie z Regionalnej Konferencji Międzynarodowego Stowarzyszenia Poznawczej Edukacji i Psychologii (International Association for Cognitive Education and Psychology, IACEP) *Wyzwania w ocenie i edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami,* Kraków, 15–16 września 2016 r.

W dniach 15–16 września 2016 roku w Krakowie odbyła się regionalna konferencja (IACEP European-Middle East Regional Conference 2016) organizowana przez Międzynarodowe Stowarzyszenie Poznawczej Edukacji i Psychologii (International Association for Cognitive Education and Psychology, IACEP). Współorganizatorami konferencji były: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie oraz University of Presov ze Słowacji. Temat konferencji to *Wyzwania w ocenie i edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami*. W konferencji wzięli udział przedstawiciele różnych dyscyplin nauki oraz praktycy: psychologowie, pedagodzy, nauczyciele, terapeuci. W obradach uczestniczyło około 70 osób z różnych krajów, między innymi Czech, Holandii, Iranu, Izraela, Japonii, Niemiec, Polski, Słowacji. W ramach konferencji zorganizowano następujące zdarzenia naukowe: dwa wykłady plenarne, warsztat, dwa sympozja oraz sześć sesji referatowych.

Konferencję otworzyła prof. Iveta Kovalčíková, wiceprezes IACEP dla krajów Europy, która powitała przybyłych uczestników. Wykład plenarny wygłosił prof. Gerhard Büttner (Goethe University Frankfurt, Niemcy). Tematem wykładu było funkcjonowanie pamięci roboczej u dzieci z zaburzeniami uczenia się. Prof. Büttner zaprezentował wyniki projektu

*Raven* – longitudinalnych badań z udziałem różnych ośrodków naukowych, dotyczących funkcjonowania pamięci roboczej u uczniów szkół podstawowych z zaburzeniami uczenia się, takimi jak dysleksja i dyskalkulia. Celem projektu było zbadanie relacji pamięci roboczej i obserwowanych u uczniów trudności z nauką czytania, ortografii oraz matematyki, ocena rozwoju różnych podsystemów pamięci roboczej u dzieci z trudnościami w uczeniu się i bez trudności oraz ocena przydatności oceny poziomu rozwoju pamięci roboczej dla przewidywania dalszego rozwoju dzieci z trudnościami w uczeniu się. W projekcie wykazano, że różne systemy pamięci roboczej w odmienny sposób wiążą się z trudnościami w uczeniu się czytania, ortografii czy matematyki. Wykazano również podobne, lecz nieidentyczne trajektorie rozwoju podsystemów pamięci roboczej u dzieci bez zaburzeń i z zaburzeniami uczenia się. Projekt *Raven* przyniósł także potwierdzenie użyteczności oceny poziomu rozwoju pamięci roboczej dla diagnozy oraz terapii zaburzeń uczenia się u dzieci. Wykład prof. Büttnera wiązał się z często podejmowanym podczas konferencji problemem znaczenia rozwoju funkcji zarządzających dla osiągnięć edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Problematyce tej poświęcone było także Sympozjum 1, prowadzone przez prof. Martę Filickową (University of Presov, Słowacja),

które dotyczyło związków rozwoju funkcji zarządzających i uczenia się języka, a także liczne referaty, które w ramach sesji wygłosili między innymi: Iveta Kovalčiková (University of Prešov, Słowacja) – *Short-term Intensive Physical Activity and Executive Functioning of Child with ADHD*; Juraj Kresila (University of Prešov, Słowacja) – *Mathematical and Linguistic Concepts in the Stimulation of Executive Functions*; Femke E. Stad, Wilma C. M. Resing (Leiden University, Holandia) – *The Influence of Cognitive Flexibility on Serial Reasoning Progression during Dynamic*.

Ważnym tematem poruszonym na konferencji była edukacja dzieci pochodzących z mniejszości etnicznych lub dzieci imigrantów. Do tego tematu wprowadzał wykład wygłoszony przez prof. Alexa Kozulina (VU Achva College & Feuerstein Institute, Izrael), zatytułowany *Poznawcze aspekty przejścia od tradycyjnego do nowoczesnego społeczeństwa technologicznego*. W szkołach Europy, Ameryki oraz na Bliskim Wschodzie coraz częściej spotykamy się z klasami szkolnymi, w których znajdują się uczniowie pochodzący z różnych kultur, także imigranci oraz uczniowie z mniejszości narodowych. Fakt ten stanowi poważne wyzwanie dla nauczycieli, aby każdemu uczniowi dostar-

czyć odpowiednich narzędzi do uczenia się, nabywania wiedzy i umiejętności. Temat ten jest ważny również dla badaczy, którzy mogą obserwować znaczenie czynników kulturowych w rozwoju poznawczych umiejętności uczniów i ich znaczenie dla edukacji. Odwołując się do paradygmatu społeczno-kulturowego, prof. Kozulin opisywał znaczenie czynników kulturowych dla rozwoju wyższych funkcji poznawczych, co wiąże się z różnicami w dostępności do różnych rodzajów narzędzi kulturowych i sposobów ich internalizacji do wewnętrznych narzędzi psychologicznych. W ramach tej perspektywy przejście z jednej kultury do drugiej jest operacjonalizowane jako nabycie nowego zestawu symbolicznych narzędzi i technik ich internalizacji. Profesor Kozulin odwoływał się do prac teoretycznych Wygotskiego i Łurii z Azji Środkowej, Cole'a i Scribnera z Afryki Zachodniej oraz Feuersteina, prowadzącego badania w Afryce Północnej i Izraelu. Ilustracją paradygmatu społeczno-kulturowego były współczesne badania nad uczniami imigrantów z Etiopii w Izraelu. Na podstawie opisanych badań prof. Kozulin zaprezentował przykłady poznawczych programów interwencyjnych przeznaczonych dla imigrantów w późnym dzieciństwie i adolescencji.

## **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 przesyłać w oddzielnych plikach zgodnych z podanymi wyżej formatami.

Tekst powinien być przygotowany w sposób standardowy: podwójna interlinia, czcionka wielkości 12 pkt., około 1 800 znaków na stronie.

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

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

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

W tekście zaznaczamy odniesienia do literatury, podając nazwisko autora oraz rok wydania publikacji, do której się odwołujemy. W razie cytowania pracy, która ma wielu autorów, za pierwszym razem podajemy nazwiska wszystkich autorów, a w następnych przywołaniach tylko pierwszego oraz skrót „i in.”. 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:

ul. Ingardena 6

30-060 Kraków

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl





REDAKTOR JĘZYKOWY  
*Agnieszka Stęplewska*

ADIUSTACJA JĘZYKOWO-STYLISTYCZNA  
*Józefa Kunicka-Synowiec*

KOREKTA  
*Małgorzata Zelek*

SKŁAD I ŁAMANIE  
*Hanna Wiechecka*

Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego  
Redakcja: ul. Michałowskiego 9/2, 31-126 Kraków  
tel. 12-663-23-80, 12-663-23-82, tel./fax 12-663-23-83

Druk i oprawa: Drukarnia Alnus Sp. z o.o.

