

# Psychologia Rozwojowa



# Psychologia Rozwojowa

**Redaktor naukowy****Editor-in-chief**

Maria Kielar-Turska

**Sekretarz redakcji****Editorial secretary**

Małgorzata Stępień-Nycz

**Komitet redakcyjny****Associate editors**

Dorota Czyżowska

Michał Grygielski

Joanna Kossewska

Dorota Kubicka

**Rada redakcyjna****Editorial advisory board**

Michael D. Berzonsky (SUNY at Cortland, USA)

Marta Bogdanowicz (UG Gdańsk)

Barbara Bokus (UW Warszawa)

Jerzy Brzeziński (UAM Poznań)

Maria Czerwińska-Jasiewicz (UW Warszawa)

Adam Frączek (APS Warszawa)

Barbara Harwas-Napierała (UAM Poznań)

Maria Jagodzińska (UW Warszawa)

Luciano L'Abate (Georgia State University, USA)

Maria Ledzińska (UW Warszawa)

Hanna Liberska (UAM Poznań)

Irena Obuchowska (UAM Poznań)

Milon Potmesil (Uniwersytet Palackiego w Olomuńcu, Czechy)

Maria Straś-Romanowska (UWr Wrocław)

Marcin Szczerbiński (University College Cork, Irlandia)

Małgorzata Toeplitz-Winiewska (PTP)

Janusz Trempała (UKW Bydgoszcz)

Czesław Walesa (KUL Lublin)

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

**Redaktor statystyczny****Statistical reviewer**

Jerzy Marzec (UE Kraków)

**Redaktor zeszytu****Editor of the issue**

Dorota Kubicka

**Adres redakcji****Editorial office**

31-120 Kraków, al. Mickiewicza 3

sekcja@apple.phils.uj.edu.pl

# Psychologia Rozwojowa

tom 18 nr 2 rok 2013



**Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego**

Czasopismo wydawane dzięki dotacji Sekcji Psychologii Rozwojowej PTP



REDAKTOR PROWADZĄCY  
*Agnieszka Steplewska*

OPRACOWANIE REDAKCYJNE  
*Joanna Myśliwiec*

KOREKTA  
*Grzegorz Bogdał*

SKŁAD I ŁAMANIE  
*Katarzyna Mróz-Jaskuła*

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

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

ISBN 978-83-233-3451-4  
ISSN 1895-6297

Nakład: 200 egz.

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

WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
JAGIELLOŃSKIEGO

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

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

# Spis treści

## I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE

Rozwojowe ujęcie Trójczynnikowej Teorii Miłości Roberta Sternberga – trójwarstwowa miłość

Piotr OLESIŃSKI 9

## II. RAPORTY Z BADAŃ

Zaangażowane rodzicielstwo w kontekście satysfakcji małżeńskiej i zawodowej  
Lucyna BAKIERA 21

Światopogląd, poczucie nadziei na sukces oraz kompetencje społeczne młodzieży  
trenującej taniec sportowy  
Agnieszka ZAJĄC 35

Samoregulacja, lęk, depresyjność i style osobowości osób zaabsorbowanych pracą  
zawodową we wczesnej dorosłości  
Sybilla SCHIEP, Katarzyna CIEŚLIK, Karolina FILA,  
Barbara BĘTKOWSKA-KORPAŁA 49

Modele zasobów psychologicznych osób dorosłych z dysleksją i bez tego zaburzenia  
Marta ŁOCKIEWICZ, Karol KARASIEWICZ, Marta BOGDANOWICZ,  
Katarzyna Maria BOGDANOWICZ 65

Stres i postawy rodzicielskie matek i ojców osób dorosłych z niepełnosprawnością  
intelektualną  
Dorota SUWALSKA-BARANECWICZ, Alicja MALINA 79

## III. RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Recenzja: Kurcz I., Okuniewska H. (red.) 2011, *Język jako przedmiot badań  
psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Academica  
Katarzyna STAWIARSKA 93

Recenzja: Henry L., 2011, *The development of working memory in children*.  
London: SAGE  
Magdalena KOSNO 101





# I. ARTYKUŁY TEORETYCZNE I PRZEGLĄDOWE







PIOTR OLESIŃSKI

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań  
Institute of Psychology, Adam Mickiewicz University, Poznań  
e-mail: pio.ole@wp.pl

## Rozwojowe ujęcie Trójczynnikowej Teorii Miłości Sternberga – trójwarstwowa miłość

### Developmental approach to the Sternberg's Triangular Theory of Love – trilayers love

**Abstract.** The article presents the developmental approach to Sternberg's theory which introduces love as a trilayer phenomenon. This approach enables the adoption of a developmental perspective to understand the experience of love. Assuming that the development of an individual proceeds from a biological to social being, the article describes biological, psychological and sociocultural factors that influence the three aspects of love. The article also describes interactions between these aspects. This layered approach enables understanding the influence of cognitive, emotional and cognitive processes on the three layers of love, i.e. intimacy, passion and commitment. The metaphor of layers helps to understand the difficulties in forming intimate relationships.

**Keywords:** love, passion, intimacy, commitment

**Słowa kluczowe:** miłość, namiętność, intymność, zaangażowanie

Miłość jest jednym z najbardziej nieuchwytnych, trudno definiowalnych zjawisk psychologicznych, ale jego badanie wraz z operacjonalizowaniem zainteresowało psychologów dopiero pod koniec XX wieku (Hendrick, Hendrick, 1986; Rubin, 1970). Obecnie najpopularniejszym i wszechstronnym ujęciem tego fenomenu jest Trójczynnikowa Teoria Miłości Roberta Sternberga (1986), podkreślająca jego złożoność i uniwersalność<sup>1</sup>. Sternberg wyróżnił trzy składowe miłości: namiętność, intymność, zwaną również w literaturze bliskością, oraz zaangażowanie, określane synonimicznie zobowiązaniem. Wieloaspektowe ujęcie miłości podkreśla różne jej składowe, które mogą się wyrażać w różnych relacjach międzyludzkich, występować w rozmaitym natężeniu oraz w różnych układach, tworząc

odmienne rodzaje miłości. Sternberg wyróżnił między innymi miłość pustą, wynikającą z przeżywania tylko jednej składowej miłości – zaangażowania, oraz miłość pełną, będącą wynikiem namiętności, intymności i zobowiązania. Trójczynnikowa Teoria Miłości została potwierdzona empirycznie (Sternberg, 1997), opisano również, jak zmienia się przeżywanie poszczególnych komponentów miłości podczas trwania udanej lub niepomyślnej relacji intymnej (Wojciszke, 2010).

Analizy czynnikowe, przeprowadzane w międzykulturowych badaniach nad charakterystycznymi dla różnych relacji interpersonalnych uczuciami, myślami i zachowaniami, potwierdzają zgodność trzech wyróżnionych przez Sternberga czynników miłości z uczuciami osób doświadczających różnych jej

aspektów (Aron, Westbay, 1996). Również polskie badania pokazują, że w porównaniu z innymi konceptualizacjami tego zjawiska model trójczynnikiowy najlepiej oddaje subiektywne przeżycia ludzi (Wróblewska, 2003). Wyniki badań dowodzą także, że składowe miłości mogą mieć różne podłoża biochemiczne, między innymi stwierdzono silny związek między doznawaniem namiętności a wydzielaniem dopaminy (hormonu aktywnego podczas odczuwania przyjemności) oraz aktywnością mózgowego „układu nagrody” (Fisher, 2004). Przeżywanie intymności prawdopodobnie wiąże się z wydzielaniem oksytocyny, towarzyszącym odczuwaniu więzi i zachowaniom wyrażającym ufność, u podłoża zobowiązania leżą zaś procesy zależne od aktywności struktur mózgowych odpowiedzialnych między innymi za procesy planowania, podejmowania decyzji czy rozwiązywania problemów (Imieliński, 1977; Herzyk 2000). Zwrócenie uwagi na neurofizjologiczne uwarunkowanie miłości oraz badania ukazujące zmiany natężenia poszczególnych jej składowych w intymnych związkach, w których one mogą się w pełni wyrażać, prowadzi do wniosku, że zmiany postaci, w jakiej miłość przejawia się w stosunku do partnera, nie wynikają z nacisków społecznych i okoliczności zewnętrznych, lecz mogą stanowić samą jej istotę (Wojciszke, 2010).

Różne koncepcje i paradygmaty psychologiczne traktują miłość i oparte na niej relacje jako wyraz pełnego zdrowia człowieka (Cierpiałkowska, 2009a). Akcentowanie w trójczynnikiowej koncepcji samoistnych, wynikających głównie z czasu trwania relacji przemian miłości odwróciło jednak uwagę badaczy od czynników podmiotowych, równie ważnych dla budowania relacji opartej na wszystkich trzech czynnikach. Niektórzy interpretatorzy teorii Sternberga twierdzą nawet, że ukryte jest w niej neoklasyczne przekonanie o trójczłonowej strukturze psychiki, składającej się z przynajmniej trzech fundamentalnych, nieredukcyjnych procesów: poznawczych, emocjonalnych i motywacyjno-popydowych, które wyrażają się odpowiednio w zaangażowaniu, intymności oraz namiętno-

ści (Diessner, Frost, Smith, 2004). Procesy te, podobnie jak składowe miłości, nieustannie oddziałują na siebie, co objawia się w różnych obszarach psychologicznego funkcjonowania człowieka.

Zwrócenie uwagi na rolę czynników psychologicznych w kształtowaniu się specyficznej ludzkiej zdolności do miłości wcale nie pomniejsza znaczenia czynników biologicznych ani wynikających z czasu trwania relacji, lecz podkreśla wieloaspektowość samej miłości oraz jej uwarunkowań. Niektóre badania (Engel, Olson, Patrick, 2001) ujawniają również rolę czynników podmiotowych w kształtowaniu relacji opartej na miłości ujętej trójczynnikiowo, ale brak dotąd rozwojowych ujęć zdolności do przeżywania pełnej miłości. Perspektywa rozwojowa – zakładająca, że rozwój człowieka jest wypadkową procesów biologicznego i psychicznego dojrzewania organizmu oraz oczekiwań i stymulacji środowiska społeczno-kulturowego, działającego głównie poprzez innych ludzi (Brzezińska, 2007) – umożliwia przeanalizowanie rozwoju składowych miłości z perspektywy życia ludzkiego. Opisując te procesy, przyjęto zgodnie z psychologią *life-span* założenia, że rozwój dotyczy każdego wieku i dokonuje się etapami, a każdy wcześniejszy etap jest podstawą rozwoju późniejszego (Brzezińska, 2007). Rozwojowe ujęcie miłości przekształca trójczynnikiową koncepcję miłości Sternberga – często obrazowaną w formie trójkąta, którego wierzchołki symbolizują trzy jej aspekty – w koncepcję trójwarstwową, która ukazuje zarówno ontogenezę zdolności do przeżywania poszczególnych jej aspektów, jak i nakładanie się na siebie poszczególnych warstw, i którą również można obrazowo i w uproszczeniu przedstawić jako trójkąt z wpisanymi wewnątrz warstwami (por. rysunek 1).

Zakładając, że człowiek z wiekiem przekształca się z istoty biologicznej w społeczną, warstwowe ujęcie miłości wskazuje również na zmienne znaczenie czynników natury biologicznej, psychicznej i społecznej dla poszczególnych aspektów miłości. Może się to przekładać na zmiany w dynamice miłości i jej wartościowaniu w miarę trwania danej

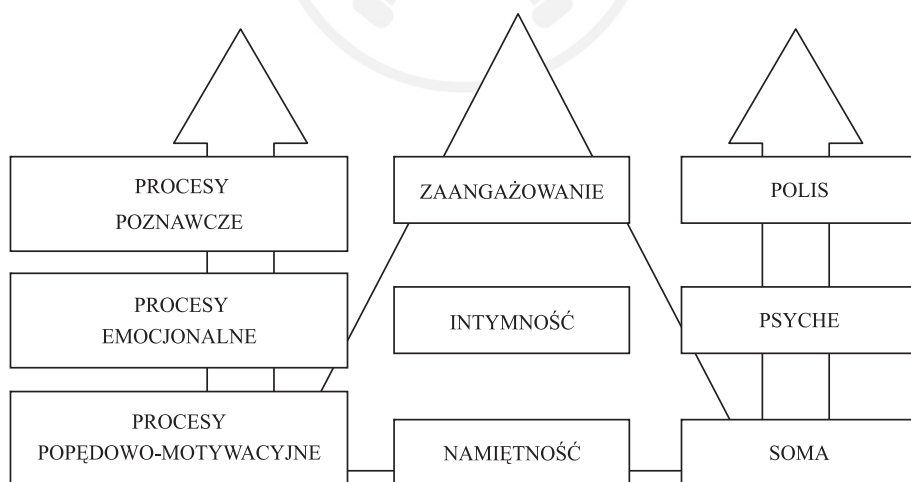
relacji i wraz z wiekiem osób pozostających w stałym związku.

Współcześnie w kulturze zachodniej miłość rozpoczyna się na ogół od silnego odczuwania namiętności, dopiero z czasem pozostałe czynniki zaczynają odgrywać istotną rolę dla trwania i satysfakcji ze związku. Możliwe jest również, że z wiekiem ludzie inaczej wartościują miłość, tzn. bardziej cenią relację opartą na bliskości i zaangażowaniu niż namiętności, co pokazują badania osób będących w długoletnich satysfakcjonujących związkach (Wojciszke, 2010). Rozwojowe ujęcie miłości pozwala też dostrzec proces kształtowania się miłości dysfunkcyjnej bądź dysfunkcyjnych jej aspektów, wynikających nie tylko z funkcjonowania diady czy czasu trwania relacji intymnej, lecz także z charakterystyki jednostek tworzących relację. Dysfunkcyjność może polegać na niezdolności do odczuwania jednego z aspektów miłości, na zbyt silnym bądź słabym jego odczuwaniu lub wyrażaniu go w sposób utrudniający nawiązanie relacji satysfakcjonującej dla obu partnerów.

## NAMIĘTNOŚĆ I JEJ BIOLOGICZNE UWARUNKOWANIE

Według Sternberga namiętność jest pochodną motywacyjnego zaangażowania w relację, któremu towarzyszy pragnienie połączenia z partnerem, partnerką. Wyraża się ona między innymi poprzez silne emocje, pobudzenie fizjologiczne, pragnienie bliskości fizycznej, uczucie podniecenia. Potrzeba seksualna jest centralnym komponentem tej składowej miłości, lecz nie jest z nią tożsama – przykładowo osoby określające siebie mianem aseksualnych mogą odczuwać inne aspekty namiętności, bez potrzeby seksualnej. Namiętność w związku charakteryzuje się dużą dynamiką, szybko osiąga swoje maksymalne natężenie oraz równie szybko opada. Po początkowym szybkim spadku jej natężenia następuje dość krótkotrwałe ustabilizowanie namiętności na niższym poziomie, po czym namiętność wygasa, szczególnie po przekroczeniu dwóch lat trwania związku (Wojciszke, 2010).

Miłość namiętna jest kulturowym powszechnikiem, chociaż w zależności od kul-



**Rysunek 1.** Trójwarstwowe ujęcie miłości wraz z trzema procesami psychicznymi leżącymi u podstaw poszczególnych warstw oraz czynnikami warunkującymi dany aspekt miłości

tury jest różnie wartościowana (Buss, 2007). W poprzednich stuleciach małżeństwa zawierano na zasadzie umowy pomiędzy rodzinami, obecnie zaś w euroamerykańskim kręgu kulturowym namiętność stała się podstawą relacji intymnej. Niewielki stopień wolicjonalnej kontroli nad odczuwaniem namiętności oraz jej powszechność wskazują na raczej biologiczne uwarunkowania tego aspektu miłości. Z perspektywy rozwojowej wydaje się, że namiętność jest w największym stopniu zależna od czynników konstytucjonalnych, temperamentalnych i wrodzonych popędów biologicznych, umożliwiających zaspokojenie potrzeb organizmu i przetrwanie gatunku dzięki reprodukcji (Grabowska, 2011). O biologicznym podłożu namiętności (i wiążącej się z nią seksualności) świadczy rozwój odczuwania pożądania u mężczyzn wykastrowanych przed okresem dojrzewania – zabieg ten powoduje obniżenie poziomu androgenów w okresie dorastania, czego skutkiem jest później przeżywanie emocji pozbawionych komponentu seksualnego (Imieliński, 1977). Badania zespołu Hectora Sabelli (1990 za: Fisher, 2005) również wskazują na neurohormonalne uwarunkowanie namiętności: w moczu osób, będących w związku z kimś wartościowanym jako obiekt namiętności, stwierdzono podwyższoną ilość produktów przemiany PEA – naturalnych amfetamin, odpowiedzialnych za utrzymywanie się stanu oczarowania, podniecenia, wrażliwości, czyli komponentów charakteryzujących ten aspekt miłości. Innym dowodem na biologiczne uwarunkowanie namiętności jest niemożność przeżywania miłosnego zauroczenia przez osoby cierpiące na niedoczynność przysadki; chociaż osoby takie mogą budować relację opartą na bliskości czy zaangażowaniu (Imieliński, 1977).

Zarówno zbyt silne, jak i zbyt słabe odczuwanie namiętności można uznać za patologiczne z zastrzeżeniem, że ostateczna ocena w tym zakresie zależy od wielu okoliczności (Imieliński, 1977). Chociaż namiętność i pożądanie seksualne zawsze były traktowane jako popęd biologiczny, a większość klinicystów poszukuje genezy problemów z namiętnością w czynnikach biologicznych, to na

siłę namiętności mogą oddziaływać również czynniki natury psychologicznej – między innymi związane z poczuciem zaangażowania w relację, z satysfakcją z relacji czy z ogólnym poczuciem dobrostanu jednostki – które mogą zarówno obniżać, jak i podwyższać jej poziom. Okazywanie (udawanej) namiętności może być również wykorzystywane w celu manipulowania partnerem czy w kształtowaniu hierarchii władzy w intymnych związkach (Schnarch, 2005).

Trudno określić, czy odczuwanie opisywanej przez Sternberga namiętności przez osoby przeżywające zakochanie zależne jest jedynie od czynników biologicznych – dojrzewania organizmu i jego ekspresji, czy też może być ono modyfikowane przez intymność i zaangażowanie, a także czy i na tę warstwę miłości mają wpływ życiowe doświadczenia danej osoby. Zigmunt Freud (1982) opisał rozwój psychoseksualny człowieka, w trakcie którego energia psychiczna dostarczana z *id* przemieszcza się w ciele, nadając erogenne znaczenie poszczególnym jego obszarom. Freud zwrócił uwagę na pozabiologiczne czynniki warunkujące rozwój psychoseksualny oraz na znaczenie wczesnodziecięcych doświadczeń dla osobowości człowieka dorosłego. Chociaż współczesne badania nie potwierdziły związku pomiędzy doświadczeniami wczesnego dzieciństwa, ujętymi w kategoriach kształtowania się więzi z pierwszym opiekunem, a namiętnością w życiu dorosłym, to hipotezy Freuda przyczyniły się do powstania wielu innych teorii, dotyczących roli kontaktu pomiędzy dzieckiem i jego opiekunem dla rozwoju człowieka, w tym dla rozwoju kolejnych warstw miłości (por. rysunek 2).

## INTYMNOŚĆ WYWIEDZIONA Z DZIECIŃSTWA

Intymność oznacza pozytywne uczucia i towarzyszące im działania, na które składają się między innymi: pragnienie troski o dobro partnera, przeżywanie szczęścia w obecności partnera i z jego powodu, rozumienie partnera, dzielenie się z partnerem przeżyciami i do-

brami, dawanie i otrzymywanie uczuciowego wsparcia, wymiana intymnych informacji oraz docenianie roli partnera we własnym życiu (Sternberg, 1997). Dynamika intymności jest łagodna, rośnie powoli oraz powoli opada, co wynika w dużej mierze z umiejętności komunikowania się w związku, wzajemnego zrozumienia i udzielania sobie wsparcia i pomocy; takie umiejętności wykształcają się dopiero w trakcie wzajemnego poznawania się partnerów. Intymność w związku ma również swoje neurohormonalne podłoże, o czym świadczy wzajemne wyzwalanie u partnerów endorfin, towarzyszących poczuciu bezpieczeństwa i stabilności, czy oksytocyny, której poziom koreluje dodatnio z poczuciem zaufania i więzi do drugiej osoby (Fisher, 2005). Najistotniejsze dla tej warstwy miłości wydają się jednakże doświadczenia emocjonalne, szczególnie pochodzące z okresu wczesnego dzieciństwa, który odgrywa specjalną rolę w rozwoju emocjonalno-seksualnym człowieka. Potrzeby kontaktu emocjonalnego, więzi, wspólnoty współlinistnieją z potrzebą seksualną, a według niektórych teoretyków (por. Buss, 2007) są jej składową, wykształconą na drodze ewolucji dla przetrwania gatunku, którego potomstwo wymaga długiej opieki przed osiągnięciem samodzielności. Wydaje się jednak, że są one w znacznym stopniu niezależne, ponieważ intymność może wyrażać się w kontaktach i relacjach osób nieodczuwających

niemiętności i może w ogóle nie wiązać się z potrzebą seksualną, np. w związkach przyjacielskich.

Uczucia i zachowania składające się na intymność korespondują ze specyficzną więzią charakteryzującą relację między matką a małym dzieckiem. Ta wyjątkowa więź, zwana przywiązaniem, oznacza stan, w którym jednostka odczuwa silną potrzebę szukania bliskości innej konkretnej osoby, zwanej obiektem przywiązania, w szczególności w sytuacji trudnej lub stresowej (Bowlby, 2007). Zachowania te są najbardziej widoczne i intensywne w okresie dzieciństwa, kiedy umysł nie sprawuje jeszcze wystarczającej kontroli nad emocjami, co uniemożliwia wolicjonalny wpływ na stany emocjonalne zależne od wcześniej ukształtowanych w ontogenezie ośrodków podkorowych (Imieliński, 1977). We wczesnym dzieciństwie dziecko wykonuje specyficzne czynności, mające na celu ustanowienie i utrzymanie bliskości, początkowo wszystkich osób w otoczeniu, a następnie wybranego opiekuna. Wzorzec relacji z pierwszym opiekunem i związane z nim emocje uaktywniają się w późniejszym życiu i wpływają na kontakty emocjonalne z innymi ludźmi, w szczególności z partnerem relacji intymnej (por. Tryjarska, 2010).

W okresie wczesnego dzieciństwa, co podkreśla w szczególności teoria relacji z obiektem, dziecko nie tylko poszukuje bliskości,



**Rysunek 2.** Trójwarstwowe ujęcie miłości, teorie psychodynamiczne odnoszące się do poszczególnych warstw oraz instancje psychiczne wyrażające się w danym aspekcie miłości

lecz także rozwija samoświadomość, poczucie własnej indywidualności i własnego Ja, autonomiczne *ego* (por. rysunek 2). Margaret Mahler (1967) opisała fazy rozwojowe przebiegające do około trzeciego roku życia, które w procesie separacji-indywiduacji prowadzą od skupienia dziecka na procesach fizjologicznych i poczuciu bycia jednością z opiekunem do uzyskania poczucia własnej odrębności. W procesie tym, w sytuacji wystarczająco dobrego przywiązania, dobrej opieki rodzicielskiej oraz prawidłowego rozwoju motorycznego, mowy i procesów poznawczych, przewyciężony zostaje konflikt między potrzebami autonomii i zależności. Pozytywne przewyciężenie tego kryzysu w dzieciństwie może w późniejszym życiu wpływać na umiejętność przyjmowania w relacjach z ludźmi zarówno perspektywy „Ja”, jak i „My” i umożliwić satysfakcjonujące funkcjonowanie w związku intymnym i poza nim. Znaczenie tych dwóch aspektów rozwoju we wczesnym dzieciństwie – czyli bazową ufnosć, uzyskiwaną dzięki wzajemności i wymianie kontaktów z opiekunem, jego adekwatnym reagowaniu na popędowe potrzeby dziecka, oraz samokontrolę, autonomię i poczucie własnej odrębności, ukształtowane na drodze psychofizycznego oddzielania się od opiekuna i eksploracji otoczenia – podkreślał zwłaszcza Erik Erikson (1997).

W życiu dorosłym intymność bazuje na specyficznych doświadczeniach emocjonalnych okresu wczesnego dzieciństwa, co zostało potwierdzone w badaniach. Na przykład stwierdzono, że zarówno lękowo-ambiwalentny, jak i unikający styl przywiązania negatywnie wpływają na odczuwaną intymność w związku (Scott, Lindsey, 2009). Rozwój intymnej relacji wymaga transferu komponentów bezpiecznego przywiązania na partnera (Palus, 2010). Badania pokazują, że ukształtowany w dzieciństwie styl przywiązania może ulec zmianie dzięki doświadczeniom związanym z relacją partnerską, lecz nie podważa to istoty doświadczeń wczesnodziecięcych dla umiejętności nawiązywania bliskich relacji (Marchwicki, 2009). Przywiązanie do partnera wraz z zaangażowaniem ma istotne zna-

czenie dla podtrzymania związku w okresie zmniejszonego odczuwania namiętności. Według Sternberga intymność, zwłaszcza względem partnera relacji miłosnej, wykazuje duże podobieństwo do zachowań interpersonalnych wynikających z przywiązania do opiekuna w okresie dzieciństwa. Podobieństwo to wyraża się między innymi w sposobie reagowania dorosłego człowieka na ukochaną osobę jak w dzieciństwie na własną matkę: w poszukiwaniu fizycznej bliskości partnera, jak kiedyś własnej matki, w intensywnym przeżywaniu bliskości, w specyficznym dla danej pary i empatycznym komunikowaniu się z partnerem, jak kiedyś z matką, w odczuwaniu tęsknoty w sytuacji nieobecności partnera, podobnie jak kiedyś podczas nieobecności pierwotnego obiektu przywiązania. W rozwoju dziecka opiekun stanowi bazę do eksploatacji i w początkowym okresie życia uważany jest za wszechmocnego; podobnie partner relacji intymnej we wczesnych jej fazach jest idealizowany, a wraz z rozwojem relacji rodzi się oczekiwanie, że powinien on zapewnić bezpieczeństwo i ukojenie w sytuacjach stresogennych (Wojciszke, 2010).

W sytuacji gdy opiekun nie stwarza bezpiecznej przystani dla eksploracji i poznawania świata, możliwe jest utrwalenie negatywnych wzorców emocjonalnych, które zostaną później zgeneralizowane na relacje w życiu dorosłym. Urazy psychiczne, doznane we wczesnym dzieciństwie, mogą warunkować nieprawidłowy rozwój emocjonalny utrudniający, a w sytuacji silnej traumy uniemożliwiający nawiązanie głębokiej więzi emocjonalnej z innymi ludźmi (Marchwicki, 2009). Teorie psychologiczne opisujące kształtowanie się przywiązania w dzieciństwie kładą nacisk na dezadaptacyjne dla dziecka relacje z matką, wynikające głównie z jej niedostępności emocjonalnej i fizycznej oraz braku wrażliwości i gotowości do reagowania na sygnały dziecka. Teorie te zwracają również uwagę na wpływ relacji matka–dziecko na temperament dziecka, tzn. jego wrodzone cechy osobowości wyrażające się między innymi podatnością na stres czy tolerancją frustracji potrzeb, które mogą zarówno utrudniać, jak i ułatwiać

kształtowanie się więzi emocjonalnej z matką. Skutkiem nieprawidłowej opieki – nadmiernie stymulującej i intruzywnej bądź charakteryzującej się małym zaangażowaniem w kontakt z dzieckiem – w życiu dorosłym może być zbyt silna potrzeba bliskości, silny lęk przed jej utratą bądź unikanie sytuacji wymagających zaangażowania emocjonalnego ze względu na dostrzeganie w nich zagrożenia. Możliwe jest również ukształtowanie się takich emocjonalnych wzorców, które polegają na przemiennym odczuwaniu lęku i bliskości, oraz takich, które skłaniają osobę do prowadzenia gier relacyjnych, zaspokajających inne potrzeby niż potrzebę bliskości (Cierpiakowska, 2009b).

## **ZAANGAŻOWANIE I KONTEKST SPOŁECZNO-KULTUROWY**

Według Sternberga zaangażowanie, zwane również zobowiązaniem, ukonstytuowane jest przez świadome decyzje, dotyczące pozostawania w danym związku oraz utrzymania go w przyszłości. Czynniki ten poddaje się świadomej kontroli i na ogół jest najbardziej stabilnym, niepodlegającym fluktuacjom składnikiem miłości, ponieważ wysiłki wkładane w utrzymywanie relacji inicjują jej samopodtrzymywanie się. Zobowiązanie jest jednakże rezultatem świadomej decyzji, która może zostać w każdym momencie odwołana.

Rozmaite formy zaangażowania w związek intymny, występujące w różnych społecznościach, świadczą o silnym oddziaływaniu czynnika kulturowego na tę składową miłości. Różnice dotyczą m.in. sposobów tworzenia takich związków, ról społecznych przypisywanych partnerom w relacji, akceptacji związków jedнопłciowych czy poligamicznych<sup>2</sup>. Zaangażowanie bazuje na opisywanych poprzednio warstwach miłości – badania udowodniły jego negatywny związek z unikającym stylem przywiązania (Scott, Lindsey, 2009). Natomiast teorie odwołujące się do koncepcji Eriksona, między innymi Richarda Logana (1986 za: Brzezińska, 2007), wskazują na związek umiejętności budowania długotrwałej relacji intymnej z konstruktywnym rozwiązaniem dwóch

pierwszych kryzysów życiowych, dotyczących ufności i autonomii.

Analiza czynnikowa, przeprowadzona na danych dotyczących różnych cech i przejawów miłości, ujawniła, że zaangażowanie jest bliskie takim zachowaniom jak: oddanie się, poświęcenie, wyrzeczenie, ochrona, lojalność (Aron, Westbay, 1996). Te przejawy miłości wiążą się z podejmowaniem i odpowiedzialnym realizowaniem zobowiązań, wobec siebie i innych, w różnych obszarach aktywności życiowej, także w intymnych związkach, i charakteryzują dorosłego, dojrzałego człowieka. Są one związane z rozwojem umiejętności rozpoznania uwarunkowań własnego działania oraz rozwojem umiejętności jego planowania i kontrolowania. Zaangażowanie kształtuje się w okresie adolescencji wraz z rozwojem poczucia tożsamości, z kształtowaniem się wizji własnej osoby oraz z pełnieniem istotnych ról społecznych (Smykowski, 2009). Specyficzny dla adolescencji proces kształtowania tożsamości wymaga połączenia dotychczasowych doświadczeń Ja, również tych nabytych w dzieciństwie, z nowymi rolami, charakterystycznymi dla życia osoby dorosłej. W procesie formowania tożsamości szczególne znaczenie mają oczekiwania i presja społeczna, które wraz z gotowością adolescenta do pełnienia funkcji społecznych przyczyniają się do rozwoju samokontroli w aspekcie psychicznym, emocjonalnym i behawioralnym.

W adolescencji wraz z rozwojem intelektualnym, umożliwiającym spostrzeganie własnego życia w dłuższej perspektywie czasowej, pojawia się umiejętność stawiania celów i podporządkowywania im bieżących działań, która może być zakłócana charakterystyczną dla tego okresu chwiejnością emocjonalną (Obuchowska, 2003). W tym okresie życia zmianie ulega również kierunek aktywności, co polega na zwróceniu się ku stanom wewnętrznym oraz w stronę zagadnień społecznych. Pod wpływem współpracy z rówieśnikami młody człowiek osiąga stadium autonomii moralnej, objawiające się uzależnieniem postępowania od subiektywnej odpowiedzialności (Obuchowska, 2003). Rozwój emocjonalny,

czyli rozwój umiejętności rozpoznawania, nazywania, kontrolowania emocji i ich ekspresji, przebiegający w ścisłym związku z rozwojem moralnym i poznawczym, doprowadza do zmiany sposobu angażowania się jednostki w relacje międzyludzkie. Przystaje ono być jedynie dziecięcym poczuciem bycia związanym z kimś, głównie emocjonalnie, lecz staje się dojrzałym przeżywaniem jedności z innymi ludźmi poprzez akty umysłowe i moralną odpowiedzialność, wynikającą z własnej woli (Smykowski, 2009). Związki intymne okresu wczesnej dorosłości różnią się od związków młodzieży tym, że te drugie nastawione są na odkrywanie własnego Ja, natomiast te pierwsze uwzględniają zarówno perspektywę „Ja”, jak i „My”. Erikson (1997) opisuje intymność kształtującą się we wczesnej dorosłości jako zdolność do zaangażowania się w konkretne związki i wspólnoty oraz jako rozwinięcie w sobie etycznej siły, aby sprostać temu zaangażowaniu, nawet jeżeli wymagać będzie ona znacznych poświęceń i kompromisów. Definicja intymności Eriksona przekłada się na definicję zaangażowania w koncepcji Sternberga. Choć Erikson wiązał rozwój człowieka z przeobrażeniami *ego*, to podkreślanie znaczenia etycznej siły i internalizacji zasad można powiązać z inną strukturą aparatu psychicznego – z *superego* (por. rysunek 2).

Trafność wyborów dokonanych przez człowieka dorosłego wyraża się w tym, że stanowią one podstawę długotrwałego zobowiązania, a wierność im mimo upływu czasu niezmiennie wiąże się z doświadczanym przez siebie samego i potwierdzanym przez innych poczuciem społecznego znaczenia. Oddziaływania społeczno-kulturowe mogą jednak doprowadzić do tego, że człowiek nie potrafi przyjąć perspektywy „My”, co objawia się zbyt słabym zaangażowaniem w związek, jak również trwaniem w nim pomimo jego dysfunkcyjności. Charakterystyczne dla wieku adolescencji i wczesnej dorosłości cechy rozwoju poznawczego, moralnego i społecznego mogą sprzyjać zarówno zbyt silnemu, jak i zbyt słabemu zaangażowaniu w relację. Role społeczne, podejmowane w środowisku patologizującym, mogą również kształtować

zaangażowania dysfunkcyjne, wynikające jedynie z przyjęcia perspektywy Ja dla zaspokojenia własnych potrzeb, niezależnie od potrzeb partnera.

## PODSUMOWANIE

Zaprezentowane w niniejszym artykule warstwowe ujęcie trzech składowych miłości ukazuje ich zależność od czynników podmiotowych, uwarunkowanych biologicznie, społecznie i kulturowo. Warstwy miłości – zaangażowanie, bliskość, namiętność – zostały opisane tutaj jako w dużym stopniu niezależne. Należy jednakże podkreślić ich wzajemne oddziaływanie oraz nawarstwianie się kolejnych aspektów miłości w procesie rozwoju indywidualnego, co można dostrzec dopiero z perspektywy rozwojowej. Przyjęcie tej perspektywy pozwala bowiem na opisanie, jak warstwy bardziej zależne od czynników biologicznych (i genetycznych) oddziałują na warstwy zależne raczej od czynników psychologiczno-społecznych i kulturowych, i odwrotnie.

Na przykład namiętność, która w największym stopniu jest uwarunkowana czynnikami biologicznymi, może być modyfikowana przez intymność i zaangażowanie. Nieprawidłowości w sferze doznawania namiętności mogą wynikać z zaburzeń hormonalnych, przewlekłych chorób, lecz również z doświadczeń życiowych, związanych ze sferą seksualną, emocjonalną czy z dotychczasowymi relacjami partnerskimi. Zdaniem Johna Moneya (1986 za: Fisher, 2005) doświadczenia emocjonalne dzieciństwa kształtują tak zwane mapy miłosne – schematy, wzorce doświadczeń i wspomnień wczesnodziecięcych, warunkujące wybór partnera wyzwalającego namiętność. Ukształtowane w dzieciństwie style przywiązania i wzorce relacyjne mogą powodować, również nieświadomie, poszukiwanie partnera charakteryzującego się określonymi cechami i wzbudzanie względem niego namiętnych uczuć. O zależności między intymnością a namiętnością świadczą również badania mężczyzn poddanych kastracji po upływie okresu dojrzewania, u których następuje je-



dynie osłabienie potrzeby seksualnej, nie jej całkowite wygaszenie. W takiej sytuacji osłabienie potrzeby seksualnej jest odwrotnie proporcjonalne do stopnia rozwoju psychicznego, co wiąże się z uwrażliwieniem psychiki na bodźce seksualne, powodującym dalsze na nie reagowanie, pomimo wydzielania zbyt małej ilości androgenów.

Zinternalizowane przekonania natury moralnej czy religijnej także mogą oddziaływać na tę warstwę miłości. Umysł może modulować powstanie, przebieg, wygaszanie i natężenie wszelkich reakcji emocjonalno-seksualnych wywołanych bodźcami zewnętrznymi (Imieliński, 1977). Pozytywny wpływ zaangażowania na potrzeby seksualne i satysfakcję seksualną, w szczególności w długotrwałych relacjach intymnych, został zresztą potwierdzony badaniami (Grabowska, 2011). Zobo-

wiązanie, bądź jego brak, wpływa także na proces kształtowania się intymności, której ukształtowanie w relacji wymaga czasu, kontaktu między partnerami, jak również wypracowywania wzorców rozwiązywania konfliktów.

Tak więc wydaje się, że trójwarstwowe ujęcie miłości umożliwia przyjęcie rozwojowej perspektywy kształtowania się zdolności do pełnego jej przeżywania, ale podejście to wymaga dalszej weryfikacji empirycznej. Wiedza na temat procesów psychicznych charakterystycznych dla namiętności, intymności i zaangażowania znalazłaby, poza implikacjami teoretycznymi, również zastosowanie praktyczne w szeroko rozumianych oddziaływaniach psychologicznych, mających na celu pomoc w kształtowaniu satysfakcjonującej relacji intymnej.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Inną, również opisywaną w polskim piśmiennictwie teorią, ujmującą zagadnienie miłości jest koncepcja Johna Lee, wyróżniająca trzy podstawowe typy miłości – Eros, Ludus, Storge – oraz ich podtypy (por. Lee, 1973).

<sup>2</sup> Współczesna kultura zachodnia, nazywana przez Z. Bauman (2003) płynną nowoczesnością, skłania do refleksji, na ile przemiany społeczne, jak na przykład rewolucja obyczajowa, zmieniają znaczenie czynnika zaangażowania jako składowej miłości.

## BIBLIOGRAFIA

- Aron A., Westbay L. (1996), Dimensions of the prototype of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 535–551.
- Bauman Z. (2003), *Razem osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Beisert M. (2010), Rozwój psychoseksualny człowieka [w:] Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec (red.), *Podstawy seksuologii*, 83–91. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2007), *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Buss D.M. (2007), *Ewolucja pożądania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cierpiąkowska L. (2009a), Miłość i zazdrość w związkach osób dorosłych [w:] M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, 171–194. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cierpiąkowska L. (2009b), Związki miłosne i kolizyjne [w:] M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, 195–212. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Diessner R., Frost N., Smith T. (2004), Describing the neoclassical psyche embedded in Sternberg's Triangular Theory of Love. *Social behavior and personality*, 32, 683–690.
- Engel G., Olson K.R., Patrick C. (2001), The personality of love: fundamental motives and traits related to components of love. *Personality and Individual Differences*, 32, 839–853.
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fisher H. (2004), *Anatomia miłości*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Freud Z. (1982), *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grabowska M. (2011), *Seksualność we wczesnej, średniej i późnej dorosłości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gurba E. (2003), Wczesna dorosłość [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, tom 2, 287–311. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hendrick C., Hendrick S.S. (1986), A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392–402.
- Herzyk A. (2000), *Mózg, emocje, uczucia: analiza neuropsychologiczna*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Imieliński K. (1977), Kulturowo-medyczne aspekty seksuologii [w:] K. Imieliński (red.), *Seksuologia społeczna. Zagadnienia psychospołeczne*, 11–72. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lee J.A. (1973), *The color of love: An exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Marchwicki P. (2009), *Style przywiązania a właściwości tożsamości osobistej młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Stefana Wyszyńskiego.
- Mahler S.M. (1967), On human symbiosis and the vicissitudes of individuation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 15, 740–763.
- Obuchowska I. (2003), Adolescencja [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, tom 2, 163–201. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Palus K. (2010), *Wybrane psychologiczne uwarunkowania braku partnera życiowego w okresie wczesnej dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Rubin Z. (1970), Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 265–273.
- Schnarch D. (2005), Problemy dotyczące pożądania. Perspektywa systemowa [w:] S.R. Leiblum, R.C. Rosen (red.), *Terapia zaburzeń seksualnych*, 35–78. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Scott F.M., Lindsey R. (2009), The Effect of Attachment and Sternberg's Triangular Theory of Love on Relationship Satisfaction. *Individual Differences Research*, 7, 2, 76–84.
- Senator D. (2010), Główne tezy teorii przywiązania [w:] B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w rodzinie a zaburzenia w dorosłości*, 17–39. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Smykowski B. (2009), Poczucie intymności a proces formowania tożsamości [w:] M. Beisert (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, 83–112. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stec R. (2007), Późna dorosłość jako szansa rozwoju z perspektywy przywiązania [w:] A.I. Brzezińska, K. Ober-Lopatka, R. Stec, K. Ziolkowska (red.), *Szanse rozwoju w okresie później dorosłości*, 13–30. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Sternberg R.J. (1986), A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93, 119–135.
- Sternberg R.J. (1997), Construct validation of a triangular love scale. *European Journal of Social Psychology*, 27, 313–335.
- Tryjarska B. (2010), Style przywiązania partnerów a tworzenie bliskich związków w dorosłości [w:] B. Tryjarska (red.), *Bliskość w rodzinie. Więzy w rodzinie a zaburzenia w dorosłości*, 185–217. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wojciszke B. (2010), *Psychologia miłości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wróblewska M. (2003), Twórczy element w ocenie typów miłości młodych dorosłych na przykładzie młodzieży akademickiej. *Psychologia Rozwojowa*, 8, 2, 165–171.



## II. RAPORTY Z BADAŃ



LUCYNA BAKIERA

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

## Zaangażowane rodzicielstwo w kontekście satysfakcji małżeńskiej i zawodowej osób dorosłych

### Involved parenting in the context of marital and job satisfaction

**Abstract.** The issues discussed in the article concern the interdependence of social roles assumed by adults. From the point of view of optimal conditions for offspring development, the level of adults' involvement in parenting tasks and the degree to which the involvement depends on their professional and marital satisfaction is significant. It is assumed that involvement in the role of a mother or father, similarly to professional involvement, has an effect on the functioning of both adults and their children, which yields both individual (shaping abilities and self esteem) and supra-individual (affecting the efficiency of group functioning) consequences. The article presents an attempt at operationalization of involvement in parenting and the results of research into the relation between the aforementioned adult activity areas. The research indicates that the relation revealed is based on correlation concerning both the overall marital satisfaction and its individual aspects. The linear regression analysis indicates that the relationship between the self-fulfilment in marriage, the intimacy between the spouses and the involvement in parenting is not statistically significant. Also the level of marital disillusionment does not allow us to forecast the level of adult involvement in parental tasks. The only significant variable is spousal similarity. Individuals who notice similarities between themselves and their spouse exhibit higher levels of involvement. When it comes to the general professional satisfaction, it is not a significant factor in parental involvement. Only colleague satisfaction constitutes a significant, albeit weak predictor for parental involvement.

**Słowa kluczowe:** rodzicielstwo, zaangażowane rodzicielstwo, satysfakcja małżeńska, zadowolenie z pracy

**Key words:** parenting, involved parenting, marital satisfaction, job satisfaction

### WPROWADZENIE

Działania związane z pełnieniem społecznych funkcji rodzinnych (małżeńskich, rodzicielskich) i zawodowych należą do podstawowych obszarów aktywności człowieka dorosłego. Stanowią główne sfery jego życia (Gurba, 2009; Lachowska, 2008, 2012; Levinson, 1986; Nordenmark, 2002), a stosując termin Giddensa (2006, s. 116) – świad-

czą o podstawowych sektorach stylu życia człowieka dorosłego, czyli o czasoprzestrzennych wycinkach jego działań, w ramach których konsekwentnie realizowane są spójne zespoły praktyk. Sposób pełnienia ról społecznych w dorosłości uznawany jest za najważniejszy wyznacznik jakości życia (Bańka, 2005; Perry-Jenkins, Repetti, Crouter, 2000;

Räikkönen, Kokko, Rantanen, 2011; Rostowska, 2006), natomiast doświadczenia w nich zdobyte określają jakość i dynamikę rozwoju w dorosłości (Harwas-Napierała, 2010, 2012; Tyszkowa, 2009). Łączenie i zachowywanie odpowiedniej proporcji między zaangażowaniem w pracę i życie rodzinne stanowi jedno z najtrudniejszych wyzwań dorosłości (Oleś, 2011). Wypełnianie zadań, będących konsekwencją zobowiązań wobec wielu ról społecznych, dotyczy mobilizowania zasobów psychicznych w działania o zróżnicowanej specyfice i wiąże się ze zjawiskiem facylitacji, to znaczy, że zaangażowanie w jedną rolę ułatwia jednostce angażowanie się w inną. W takiej sytuacji zazwyczaj rodzina stanowi grupę wsparcia dla jednostki obciążonej obowiązkami zawodowymi (Rostowska, 2008). Istotne są nie tyle wskaźniki ilościowe (na przykład liczba pełnionych ról), co jakościowe (jakość ich realizowania). Negatywne konsekwencje łączenia ról związane są z nadmiernym obciążeniem psychofizycznym, konfliktem ról, napięciem interpersonalnym i obniżeniem poziomu efektywności działań w jednym lub obydwu obszarach (Butler i in., 2005; Witkowska, 2002). Zwraca się uwagę, że w rodzinach dwóch karier (ang. *dual-career families*), czyli w rodzinach, w których obydwój rodzice pracują zawodowo, czas pracy, prestiż zawodowy, emocjonalne zaangażowanie w pracę oraz przeciążenie pracą są czynnikami silnie moderującymi życie rodzinne (Crouter, Manke, 1997). Szczególnie niekorzystne dla ról rodzicielskich jest przeciążenie zawodowe rodziców, co implikuje konflikty interpersonalne i obniża poziom satysfakcji małżeńskiej, a także obniża responsywność dorosłych wobec potrzeb dziecka.

## RODZICIELSTWO A ROZWÓJ DOROSŁYCH

Rodzicielstwo, dokonując się w relacji interpersonalnej, ma charakter współzależności społecznej, ponieważ konsekwencje decyzji podejmowanych przez rodzica wpływają na dziecko, a aktywność dziecka oddziałuje

na zachowanie rodzica (Grzelak, 2008). Złożony charakter rodzicielstwa wynika głównie z wielopoziomowych odniesień – jednoczesnego doświadczania siebie, dziecka oraz innych osób w relacji z nim. Jest to układ trójwymiarowy – odnosi się do dziecka, dokonuje w kontekście aktywności (lub jej braku) drugiego rodzica i jest realizowany przez jednostkę, która dysponuje osobistym systemem znaczeń, potrzeb i możliwości (Badinter, 1998).

W języku angielskim funkcjonują dwa terminy odnoszące się do bycia rodzicem: *parenthood* i *parenting* (Galinsky, 1987; Hoghugh, Long, 2004), które w polskiej literaturze są różnie interpretowane. Z reguły pierwszy jest kojarzony z faktem posiadania dzieci i pełnienia społecznej funkcji rodzica, drugi nawiązuje raczej do szerokiego spektrum działań ukierunkowanych na zapewnienie dziecku warunków do prawidłowego rozwoju, a zatem kształtowania odpowiedniej relacji z nim (Kubicki, 2009; Kwak, 2008). Szczególnie drugi termin koresponduje z ujęciem rodzicielstwa jako obszaru podmiotowej aktywności dorosłych, którzy poprzez autonomiczne decyzje wychowawcze zdobywają osobiste doświadczenia.

Aktywność dorosłych pełniących funkcje rodzicielskie stanowi źródło doświadczeń, które mogą mieć znaczenie dla ich rozwoju. Zgodnie z ujęciem Tyszkowej (2009) znaczenie rozwojowe posiada tylko czynne doświadczanie rodzicielstwa, a nie sam fakt bycia matką lub ojcem. Przyjmując za Tyszkową, że w procesie dokonujących się trwałych zmian rozwojowych istotne są wyłącznie doświadczenia zdobywane aktywnie, z podmiotowym udziałem jednostki, zasadna wydaje się kategoria *zaangażowania*, różnicująca efekty działań rodzicielskich na rozwojowe i nierozwojowe. Różnorodność zadań, problemów oraz sytuacji opiekuńczych i wychowawczych sprzyja gromadzeniu przez rodziców bogatego doświadczenia indywidualnego. Zarówno zdarzenia normatywne, takie jak narodziny dziecka, jak i niernormatywne, stanowiące o niepowtarzalnej linii życia, pozostawiają po sobie ślad w postaci doświadczeń, które opracowywane w sy-

stemie psychicznym mogą inicjować zmiany rozwojowe. Można sądzić, że aktywne pełnienie funkcji rodzicielskich pobudza zmiany w systemie psychicznym i zachowaniu dorosłych, w przeciwieństwie do roli matki/ojca pełnionej w sposób niezaangażowany, co nie implikuje rezultatów rozwojowych.

Pojęcie zaangażowania odnosi się do sposobu, w jaki jednostka uczestniczy w aktywności. Oznacza ukierunkowanie działań wobec kogoś/czegoś, poświęcanie czemuś lub komuś uwagi i uznanie zadań, w które jednostka się włącza za istotne dla jej fundamentalnych wartości (Lydon, Zanna, 1990; Trigg, 1989). Zewnętrzną manifestacją zaangażowania jest zawsze określone działanie, i to działanie szczególnie, w którym rodzic koncentruje czynności poznawcze, emocjonalne i ewaluatywne na obiekcie zaangażowania. Zaangażowanie w ważne życiowe zadania określa tożsamość jednostki (Oleś, 2011) i traktowane jest jako mechanizm poczucia podmiotowości (Korzeniowski, 1983).

W pracy *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych* przyjęto, że zaangażowanie w rodzicielstwo stanowi nabytą skłonność do długotrwałej koncentracji aktywności i przeżyć z nią związanych na roli matki/ojca, co przejawia się w akceptacji roli i konstruktywnym nastawieniu wobec rodzicielstwa (Bakiera, w druku). W wyniku skoncentrowania na zadaniach rodzicielskich, którego podstawowym wyznacznikiem jest autentyczna troska o rozwój dziecka (por. Gray, Anderson, 2010), ujawnia się zaangażowany styl realizacji rodzicielstwa, czyli *zaangażowane rodzicielstwo*, wykazujący określony sposób myślenia, przeżywania, wartościowania i działania wobec dziecka, w tym gotowość rodziców do zmiany aktywności w zależności od fazy rozwojowej dziecka. Wyrazem pełnego zaangażowania są wszystkie wymienione jego aspekty, tj. zaangażowanie behawioralne, poznawcze, emocjonalne oraz ujawniające się w sferze ewaluatywnej, tym bardziej że – jak wskazują badania – rodzice deklarują intencje zaangażowania, ale nie zawsze je realizują (Bracke, Corts, 2012).

## CEL BADAŃ, METODY, OSOBY BADANE

Jakość doświadczeń małżeńskich i zawodowych stanowi źródło wsparcia lub stresu dla funkcjonowania rodziców i z tego względu jest jednym z podstawowych elementów warunkowań rodzicielstwa (Belsky, 1984). Celem podjętych badań było sprawdzenie, czy poziom zaangażowania dorosłych w rodzicielstwo zależy od satysfakcji z ról pozarodzicielskich. Sformułowano hipotezy, zgodnie z którymi istnieje związek między postrzeganą jakością małżeństwa a zaangażowaniem się osoby dorosłej w rodzicielstwo oraz związek między zadowoleniem z pracy zawodowej a poziomem zaangażowania w rodzicielstwo. Przypuszczalnie wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej i zawodowej będzie współwystępować z większym zaangażowaniem rodzicielskim.

W badaniu wykorzystano trzy kwestionariusze, umożliwiające ilościowe szacowanie zmiennych. Zaangażowanie rodzicielskie badano za pomocą autorskiego Kwestionariusza Zaangażowania Rodzicielskiego (KZR). Opracowanie ostatecznej wersji metody przebiegało wieloetapowo i obejmowało między innymi zdefiniowanie mierzonych cech i ich obszarów treściowych, przeanalizowanie pozycji testowych pod względem trafności treściowej przy pomocy sędziów kompetentnych, ustalenie zgodności ocen sędziów za pomocą współczynnika trafności teoretycznej Lawshego (Hornowska, 2010), jak również dokonanie walidacji testów, która obejmowała oszacowanie wskaźników psychometrycznych, takich jak rzetelność, trafność i moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji testowych. W wyniku dokonanych obliczeń do ostatecznej wersji kwestionariusza wybrano pozycje, które mają najlepszą charakterystykę psychometryczną.

Metoda składa się z trzech podskal, odnoszących się do różnych aspektów zaangażowania, a mianowicie: *zaangażowanie walencyjne*, *zaangażowanie behawioralne* i *zaangażowanie poznawczo-emocjonalne*. *Zaangażowanie walencyjne* wyraża doniosłość rodzicielstwa

w systemie wartości jednostki (w kwestionariuszu na przykład stwierdzenie „Rodzicielstwo pozwala mi realizować istotne dla mnie wartości”). *Zaangażowanie behawioralne* ujawnia działania świadczące o trosce osoby dorosłej o warunki i przebieg rozwoju dziecka (np. „Regularnie przygotowuję dziecku/dzieciom posiłki”). Natomiast wskaźniki *zaangażowania poznawczo-emocjonalnego* dotyczą skoncentrowania myśli, uwagi, wyobrażeń, pamięci na roli matki/ojca oraz emocjonalne przeżywanie sytuacji rodzicielskich i wydarzeń istotnych dla dziecka (np. zdanie wyrażające odwrócenia punktacji: „Nudzą mnie rozmowy na temat wychowania”).

Wartości współczynnika rzetelności  $\alpha$ -Cronbacha dla poszczególnych podskal wynoszą od .838 do .862. Kwestionariusz składa się z 34 pozycji, wszystkie mają moc dyskryminacyjną istotną na poziomie od .001 do .01. Każda pozycja zaopatrzona jest w 7-punktową skalę szacunkową. Wynik ogólny mieści się w przedziale liczbowym od 34 do 238 punktów i jest obliczany przez zsumowanie punktów uzyskanych przez osobę badaną w poszczególnych pozycjach.

Satysfakcję małżeńską badano za pomocą Kwestionariusza Dobranego Małżeństwa (KDM-2) Mieczysława Płopy i Jana Rostowskiego (Płopa, 2006). Na ocenę satysfakcji z małżeństwa składają się cztery wymiary, tworzące podskale: *intymność, samo-realizacja, podobieństwo, rozczarowanie*. Współczynnik rzetelności  $\alpha$ -Cronbacha dla poszczególnych skal wynosi od .82 do .90 w przypadku kobiet i od .80 do .88 w grupie mężczyzn. Osoba badana ustosunkowuje się do 32 twierdzeń, wybierając jedną z podanych pięciu odpowiedzi. Obliczenie wyniku surowego następuje poprzez sumowanie wyników cząstkowych. Mieści się on w granicach od 32 do 160 punktów.

Zadowolenie zawodowe mierzono przy pomocy Skali Satysfakcji z Pracy (JSS – Job Satisfaction Survey) Paula Spectora, w polskiej adaptacji Teresy Chirkowskiej-Smolak (2012). Kwestionariusz ten składa się z 36 pozycji tworzących dziewięć podskal, które badają poszczególne komponenty globalnego zadowolenia z pracy. Są to: *wynagrodze-*

*nie, awans, kierownictwo, korzyści, nagrody, warunki, współpracownicy, charakter pracy, komunikacja*. Osoba badana wybiera jedną z sześciu możliwych odpowiedzi, punktowanych od 1 do 6. Wynik całkowity (od 36 do 216 punktów) otrzymuje się poprzez dodanie punktów z wszystkich pozycji. Współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha dla polskiej wersji skali wynosi .852.

W badaniu wzięły udział osoby dorosłe, będące biologicznymi rodzicami zdrowych dzieci w wieku 4–19 lat, pracujące zawodowo i żyjące w związku małżeńskim. Do analizy przyjęto wyniki 231 osób, w tym 129 kobiet (55.8%) i 102 mężczyzn (44.2%). Wiek badanych osób mieści się w przedziale od 24 do 61 lat ( $M = 40.45$  roku,  $SD = 6.15$ ). Wśród osób badanych przeważają rodzice dwójki dzieci (48.9%). 57 spośród badanych posiada jedno dziecko, a 61 – troje i więcej. Dorośli funkcjonujący w rodzinach wielodzietnych, czyli z co najmniej dwójką dzieci, stanowią łącznie 75.3% badanych.

## WYNIKI

Statystyki opisowe w zakresie ogólnego zaangażowania rodzicielskiego oraz poszczególnych jego wymiarski przedstawiono w tabeli 1.

Wynika z niej, że poziom zaangażowania dorosłych w rodzicielstwo jest wysoki: mediana przyjmuje wartość, która mieści się w dolnej granicy wyników bardzo wysokich, wartość modalna (dominanta) również reprezentuje wynik bardzo wysoki. Wartość odchylenia standardowego świadczy, że rozproszenie wyników nie jest duże. Współczynnik skośności rozkładu, będący miarą jego asymetrii, wskazuje, że rozkład jest lewostronnie asymetryczny – większe liczebności skupiają się w zakresie większych wartości nasilenia zaangażowania. Ujemna wartość kurtozy świadczy o rozkładzie platykurtycznym. Porównanie wskaźników poszczególnych wymiarów analizowanej zmiennej wskazuje, że najwyższa średnia dotyczy zaangażowania walencyjnego, najniższa – behawioralnego. Największe rozproszenie wyników jest w zakresie zaangażowania behawioralnego. Od-



Tabela 1. Statystyki opisowe ogólnego poziomu rodzicielskiego zaangażowania i jego wymiarów

Statystyki opisowe	Zaangażowanie globalne	Zaangażowanie behawioralne*	Zaangażowanie walencyjne*	Zaangażowanie poznawczo-emocjonalne*
średnia	196.24	5.61	6.04	5.69
mediana	198.00	5.70	6.10	5.78
dominanta	210.00	5.80	6.50	5.71
odchylenie standardowe	19.25	.76	.66	.69
skośność	-.31	-.48	-.35	-.52
kurtoza	-.58	-.07	-.58	-.23

\*Wartości w poszczególnych wymiarach zaangażowania odnoszą się do wyników uśrednionych ze względu na różną liczbę pozycji testowych w podskalach.

chylenie standardowe w pozostałych aspektach zaangażowania jest podobne.

Przeprowadzone obliczenia dowodzą, że istnieje dodatnia korelacja między ogólną satysfakcją małżeńską, oraz poszczególnymi jej dymensjami, a zaangażowaniem w rodzicielstwo (tabela).

Doświadczane przez dorosłych zadowolenie z bliskich relacji małżeńskich, oparte na intymności, możliwości realizowania osobistych zadań i indywidualnego systemu wartości oraz poczuciu zgodności poglądów na życie, w tym życie rodzinne, a także niski poziom rozczarowania ze związku małżeńskiego, współwystępuje z zaangażowaniem w role rodzicielskie. Współczynnik determinacji wynosi  $r^2 = 16.9$ , co oznacza prawie 17% wspólnej wariancji. Korelacja między samorealizacją w związku małżeńskim a zaangażowaniem rodzicielskim jest słaba. Wartości współczynników korelacji między intymnością, rozczarowaniem i podobieństwem wskazują na umiarkowaną zależność. Najniższe wartości współczynników korelacji występują w zakresie zaangażowania behawioralnego, natomiast związek pomiędzy zaangażowaniem poznawczo-emocjonalnym a poszczególnymi wymiarami satysfakcji małżeńskiej jest silniejszy.

Zadowolenie z pracy zawodowej z kolei nie zmienia istotnie poziomu zaangażowania rodzicielskiego. W niewielkim stopniu je-

dynie satysfakcja z relacji interpersonalnych w miejscu pracy koreluje dodatnio z zaangażowaniem rodzicielskim. Niskie współczynniki korelacji wskazują na współwystępowanie zaangażowania walencyjnego i satysfakcji w zakresie charakteru pracy i współpracowników, a także zaangażowania poznawczo-emocjonalnego i komunikacji oraz współpracowników. Natężenie działań podejmowanych przez dorosłych w ramach roli rodzicielskiej nie współwystępuje z żadnym z wymiarów satysfakcji zawodowej. Oznacza to, że zaangażowanie behawioralne jest niezależne od wszystkich dymensji satysfakcji z pracy.

W celu sprawdzenia predyktorów, odnoszących się do satysfakcji z ról pozarodzicielskich (małżeńskiej i zawodowej), wykonano analizę regresji wielozmiennowej, w której zmienną zależną było zaangażowanie rodzicielskie, a zmiennymi predykcyjnymi poszczególne aspekty satysfakcji małżeńskiej i zawodowej, w zakresie których współczynniki korelacji okazały się istotne statystycznie.

Wartość współczynnika korelacji wielokrotnej, informująca o sile związku między zmienną zależną a predyktorami, wynosi  $R = .47$ . Testowany model wyjaśnia 21.6% wariancji,  $F(5.225) = 12.396$ ;  $p < .001$ .

Przedstawione w tabeli 2 wyniki wskazują na dwa istotne predyktory zaangażowania rodzicielskiego z zakresu satysfakcji z ról

pozarodzielskich. Postrzegane w związku małżeńskim podobieństwo interpersonalne oraz zadowolenie ze współpracowników są pozytywnie powiązane z zaangażowaniem w rodzicielstwo. Im bardziej dorośli uważa podobieństwo w związku małżeńskim za satysfakcjonujące oraz im bardziej jest zadowolony z relacji interpersonalnych w środowisku zawodowym, w tym większym stopniu angażuje się w opiekę i wychowanie dzieci.

Analogicznie do uogólnionego zaangażowania przeprowadzono analizę regresji wielozmiennowej dla poszczególnych jego wymiary.

Ustalenie jako zmiennej zależnej zaangażowania behawioralnego, a jako predyktorów intymności, samorealizacji, podobieństwa, rozczarowania ze związku małżeńskiego oraz satysfakcji ze współpracowników wskazuje, że model regresji wyjaśnia zaledwie 5.8% wariacji,  $F(5.225) = 2.759$ ;  $p < .05$ . Siła związku między zmienną a predyktorem, wyrażona w postaci współczynnika korelacji wielokrotnej, wynosi  $R = .24$ . Przedstawione wyniki świadczą, że postrzeganie podobieństwa między małżonkami sprzyja podejmowaniu konkretnych działań rodzicielskich. Intymność, samorealizacja i rozczarowanie związkiem

Tabela 2. Satysfakcja małżeńska i zawodowa a zaangażowanie rodzicielskie – współczynniki korelacji  $r$ -Pearsona

Zmienna niezależna	Zmienna zależna			
	Zaangażowanie globalne	Zaangażowanie behawioralne	Zaangażowanie walencyjne	Zaangażowanie poznawczo-emocjonalne
Ogólna satysfakcja małżeńska	.412**	.190**	.335**	.442**
Intymność	.329**	.177**	.235**	.355**
Rozczarowanie	.366**	.158*	.307**	.394**
Samorealizacja	.281**	.089	.298**	.286**
Podobieństwo	.429**	.223**	.308**	.469**
Ogólna satysfakcja z pracy	.069	.004	.060	.094
Wynagrodzenie	-.069	-.096	-.041	-.034
Awans	-.039	-.053	-.022	-.019
Kierownictwo	.100	.043	.109	.091
Korzyści	.035	.033	-.031	.064
Nagrody	-.007	-.033	-.028	.030
Warunki pracy	-.014	-.084	-.025	.054
Współpracownicy	.176**	.109	.141*	.169*
Charakter pracy	.114	.071	.143*	.073
Komunikacja	.123	.049	.107	.132*

Legenda: \* korelacja istotna na poziomie .05, \*\* korelacja istotna na poziomie .01

małżeńskim, a także relacje interpersonalne w pracy nie zmieniają istotnie zaangażowania behawioralnego. Gdy zmienną zależną jest zaangażowanie walencyjne, a predyktorami poszczególne dymensje satysfakcji małżeńskiej oraz zadowolenie ze współpracowników, model jest istotny statystycznie,  $F(5.225) = 8.19$ ;  $p < .001$ , i wyjaśnia 15.4% wariancji. Współczynnik korelacji wielokrotnej wynosi  $R = .39$ . Na podstawie współczynników regresji można stwierdzić, że możliwość samorealizacji w małżeństwie, podobieństwo ze współmałżonkiem oraz zadowolenie ze współpracowników są pozytywnie powiązane z rodzicielskim zaangażowaniem walencyjnym. Pozostałe wymiary satysfakcji małżeńskiej nie mają istotnego znaczenia dla tego aspektu zaangażowania.

W kolejnym modelu zmienną wyjaśnianą było zaangażowanie poznawczo-emocjonalne, a predyktorami intymność, samorealizacja, podobieństwo, rozczarowanie z małżeństwa oraz zadowolenie ze współpracowników. Ten z kolei model wyjaśnia 24.6% wariancji i jest istotny statystycznie,  $F(5.225) = 14.67$ ;  $p < .001$ . Współczynnik korelacji wielokrotnej, wyrażający siłę związku między zmienną a predyktorami, wynosi  $R = .496$ . Uży-

skane wyniki wskazują przede wszystkim na podobieństwo w związku małżeńskim jako zmienną pozytywnie powiązaną z poznawczo-emocjonalnym zaangażowaniem w rodzicielstwo. Również satysfakcja z relacji interpersonalnych w środowisku zawodowym, choć w mniejszym stopniu, pozwala przewidywać poziom zaangażowania poznawczo-emocjonalnego. Intymność i samorealizacja w małżeństwie oraz rozczarowanie nie zmienia poznawczego i emocjonalnego aspektu rodzicielskiego zaangażowania.

Dysponując danymi odnoszącymi się do wieku rodziców i dzieci oraz liczby potomstwa, sprawdzono, czy zmienne te różnicują poziom rodzicielskiego zaangażowania.

Zamieszczone w tabeli 5. współczynniki korelacji *r*-Pearsona wskazują na brak istotnych różnic w zakresie zaangażowania rodzicielskiego ze względu na wiek rodziców czy dzieci. Można uznać, że zarówno wiek życia osoby dorosłej, jak i jej dziecka (dzieci) nie ma znaczenia dla jej zaangażowania się w zadania rodzicielskie. Istotny związek, aczkolwiek bardzo słaby, występuje wyłącznie między wiekiem życia a behawioralnym wymiarem zaangażowania. Ujemna wartość współczynnika korelacji informuje, że wyższy

Tabela 3. Regresja liniowa dla zaangażowania rodzicielskiego i predyktorów z zakresu satysfakcji małżeńskiej i zawodowej

Zmienna zależna	Zmienna niezależna	<i>B</i>	Błąd standardowy	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaangażowanie rodzicielskie	$B_0$ (stała)	123.661	9.965		12.409	< .001
	Intymność (M)	-.424	.371	-.119	-1.143	<i>ni</i>
	Rozczarowanie (M)	.301	.262	.105	1.149	<i>ni</i>
	Samorealizacja (M)	.508	.342	.110	1.485	<i>ni</i>
	Podobieństwo (M)	1.668	.463	.375	3.604	< .001
	Współpracownicy (P)	.692	.294	.141	2.351	.020

*B* – niestandardyzowany współczynnik regresji;  $\beta$  – standaryzowany współczynnik regresji; *t* – wartość testu t-Studenta; *p* – poziom istotności (*ni* – wartości *p* powyżej .1 – wynik nieistotny); M – dotyczy małżeństwa; P – dotyczy pracy zawodowej

poziom behawioralnego zaangażowania ujawniają osoby młodsze.

W celu sprawdzenia, czy większa liczba dzieci w rodzinie współwystępuje z większą koncentracją dorosłych na zadaniach opiekuńczo-wychowawczych, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w planie dla grup niezależnych. Zmienną wyjaśniającą *liczba dzieci* potraktowano jako porządkową ze względu na małą liczebność rodziców więcej niż trójki dzieci (w próbie było

tylko 13 takich rodziców). Dokonane obliczenia wskazują na brak istotnego statystycznie efektu,  $F(2.228) = .437$ ;  $p = .65$ , a więc dorośli angażują się w zadania rodzicielskie niezależnie od liczby dzieci. Istotnych statystycznie różnic nie stwierdzono również w zakresie poszczególnych aspektów zaangażowania: behawioralnego:  $F(2.228) = 1.56$ ;  $p = .21$ , walencyjnego:  $F(2.228) = .07$ ;  $p = .93$  i poznawczo-emocjonalnego:  $F(2.228) = .29$ ;  $p = .75$ .

Tabela 4. Regresja liniowa dla poszczególnych wymiencji rodzicielskiego zaangażowania i predyktorów z zakresu satysfakcji małżeńskiej i zawodowej

Zmienna zależna	Zmienna niezależna	<i>B</i>	Błąd standardowy	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaangażowanie behawioralne	$B_0$ (stała)	43.283	4.324		10.010	< .001
	Intymność (M)	.020	.161	.014	.126	<i>ni</i>
	Rozczarowanie (M)	-.015	.114	-.014	-.135	<i>ni</i>
	Samorealizacja (M)	-.051	.148	-.028	-.342	<i>ni</i>
	Podobieństwo (M)	.399	.201	.227	1.989	.048
	Współpracownicy (P)	.165	.128	.085	1.294	<i>ni</i>
Zaangażowanie walencyjne	$B_0$ (stała)	38.565	3.552		10.859	< .001
	Intymność (M)	-.233	.132	-.190	-1.760	<i>ni</i>
	Rozczarowanie (M)	.160	.093	.163	1.714	<i>ni</i>
	Samorealizacja (M)	.351	.122	.221	2.878	.004
	Podobieństwo (M)	.324	.165	.213	1.968	.048
	Współpracownicy (P)	.209	.105	.124	1.993	.047
Zaangażowanie poznawczo-emocjonalne	$B_0$ (stała)	41.813	4.913		8.512	< .001
	Intymność (M)	-.212	.183	-.118	-1.158	<i>ni</i>
	Rozczarowanie (M)	.156	.129	.109	1.211	<i>ni</i>
	Samorealizacja (M)	.208	.169	.089	1.233	<i>ni</i>
	Podobieństwo (M)	.944	.228	.422	4.139	< .001
	Współpracownicy (P)	.318	.145	.128	2.189	.030

Legenda: patrz tabela 2.

Tabela 5. Wiek rodziców i dzieci a poziom zaangażowania dorosłych w rodzicielstwo – współczynniki korelacji *r*-Pearsona

Zmienna zależna	<i>r</i>	<i>p</i>
zmienna niezależna: wiek rodziców		
zaangażowanie globalne	-.053	<i>ni</i>
zaangażowanie behawioralne	-.143*	.030
zaangażowanie walencyjne	-.048	<i>ni</i>
zaangażowanie poznawczo-emocjonalne	.041	<i>ni</i>
zmienna niezależna: wiek dzieci		
zaangażowanie globalne	-.074	<i>ni</i>
zaangażowanie behawioralne	-.089	<i>ni</i>
zaangażowanie walencyjne	-.069	<i>ni</i>
zaangażowanie poznawczo-emocjonalne	-.029	<i>ni</i>

*p* – poziom istotności (*ni* – wartości *p* powyżej .1 – wynik nieistotny)

\* korelacja istotna na poziomie .05

## WNIOSKI I Dyskusja Wyników

Uzyskane wyniki nasuwają dwa główne wnioski, odnoszące się do postawionych hipotez. Po pierwsze, dla zaangażowania w rodzicielstwo istotne znaczenie ma satysfakcja małżeńska, szczególnie w aspekcie podobieństwa między małżonkami. Im bardziej dorośli są zadowoleni z relacji małżeńskich, określonych głównie przez postrzegane podobieństwo, w tym większym stopniu włączają się w zadania rodzicielskie. Zależność ujawniona na poziomie korelacji dotyczy zarówno ogólnej satysfakcji, jak i jej poszczególnych aspektów. Analiza przeprowadzona metodą regresji liniowej wskazuje jednak, że związek między samorealizacją w związku małżeńskim i bliskością współmałżonków a zaangażowaniem w rodzicielstwo nie jest istotny statystycznie. Również poziom małżeńskiego rozczarowania nie pozwala na przewidywanie zaangażowania dorosłych w zadania rodzicielskie. Natomiast podobieństwo małżonków stanowi istotny statystycznie predyktor wszystkich wymiarów zaangażowania. Postrzegana zgodność w zakresie wartości, światopoglądów, planów, celów, sposobu

spędzania czasu wolnego, a przede wszystkim poglądów na temat wychowania dzieci, ułatwia dorosłym włączanie się w działania rodzicielskie. Dostrzeganie w małżeństwie możliwości samorealizacji sprzyja z kolei uznaniu doniosłości rodzicielstwa w systemie wartości jednostki (*zaangażowanie walencyjne*).

Druga konkluzja dotyczy sfery zawodowej. Zaangażowanie rodzicielskie nie jest znacząco powiązane z ogólną satysfakcją zawodową oraz takimi jej aspektami, jak otrzymywane wynagrodzenie, możliwości awansu, kierownictwo, komunikacja interpersonalna w miejscu pracy, korzyści i nagrody związane z pracą, a także warunki i charakter pracy. Jedynie zadowolenie w zakresie współpracowników stanowi ważny predyktor rodzicielskiego zaangażowania. Aktywne włączanie się dorosłych w konkretne działania opiekuńczo-wychowawcze wobec dziecka (*zaangażowanie behawioralne*) jest niezależne od wszystkich aspektów satysfakcji zawodowej.

Uzyskane wyniki warto skonfrontować z dotychczasowymi ustaleniami. Podkreśla się, że zadowalające relacje małżeńskie wyznaczają fundament trwania rodziny (Satir,

2000) i tworzą niezbędne zasoby do radzenia sobie z wymaganiami rodzicielstwa. Przeprowadzone badania wskazują, że satysfakcja małżeńska, głównie w aspekcie doświadczanego w związku podobieństwa, stanowi podstawę skupienia się dorosłych na konstruktywnych działaniach rodzicielskich, aczkolwiek nie wyjaśnia w pełni rodzicielskiego zaangażowania. Uzyskane wyniki wpisują się w nurt badań nad homogamią małżeńską, która jest istotnym kontekstem jakości życia rodzinnego (Burlison, Denton, 1992; O'Rourke i in., 2011). Postrzegana zgodność w zakresie wartości, światopoglądów, planów, celów, sposobu spędzania czasu wolnego, a przede wszystkim poglądów na temat wychowania dzieci, ułatwia dorosłym włączanie się w działania rodzicielskie. Dalsze poszukiwanie czynników różnicujących stopień zaangażowania dorosłych w rodzicielstwo kieruje uwagę na takie czynniki jak uwarunkowania osobowościowe, okoliczności wejścia w rolę czy doświadczenia dorosłych w rodzinie generacyjnej. Wyniki badań korespondują z ustaleniami, zgodnie z którymi głównymi czynnikami dla relacji małżeńskich w przypadku rodziców są: zdolność osiągania porozumienia w związku, wzajemna uwaga oraz intymność (Guttmann, Lazar, 2004). Jak zaznacza Danuta Opozda (2009), pomyślne relacje małżeńskie gwarantują wypracowanie spójnej koncepcji wychowania dziecka, natomiast dezintegracja małżeńska sprzyja występowaniu błędów wychowawczych. Problemy życia małżeńskiego, ujawniające obniżony poziom zadowolenia ze związku, mogą na tyle absorbować dorosłych (obciążać emocjonalnie, pochłaniać ich uwagę), że ograniczają zaangażowanie w zadania rodzicielskie. Szczególna zależność występuje między zaangażowaniem ojców a relacjami małżeńskimi (Apicella, Marlowe, 2004; Bonney, Kelley, Levant, 1991; Lamb, Tamis-LeMonda, 2004). Mężczyźni, którzy ujawniają niższy poziom satysfakcji małżeńskiej, w mniejszym stopniu uczestniczą w opiece i wychowaniu potomstwa.

Z punktu widzenia doniosłości skutków rodzicielskiego zaangażowania, które dotyczą zarówno dziecka (troska o jego wychowanie), jak i samych dorosłych (gromadzenie

doświadczeń stanowiących materiał rozwoju psychicznego), przeprowadzone badania akcentują rangę relacji małżeńskich jako czynnika istotnie regulującego powyższe implikacje. Dopełniają one badania, zgodnie z którymi rodzice żyjący w satysfakcjonującym związku małżeńskim demonstrują wobec dzieci zdecydowanie bardziej konstruktywne postawy (przyzwolenie na eksplorację, jawna aprobatą sukcesów dziecka) niż rodzice funkcjonujący w niezadowolającym związku (Brody, Pillegrini, Sigel, 1986). Ponadto bliskość i efektywna komunikacja małżeńska koreluje z większym zaufaniem dorosłych do swoich kompetencji rodzicielskich, co znacząco modyfikuje interakcje z dziećmi (Floyd, Gilliom, Costigan, 1998).

Przeprowadzone badania pokazują również, że spośród różnych cech środowiska pracy jedynie relacje interpersonalne są zmienną związaną z zaangażowaniem rodzicielskim, szczególnie jego walencyjnym i poznawczo-emocjonalnym aspektem. Ustalenia te warto odnieść do wyników badań, świadczących o asymetrycznym oddziaływaniu sfery zawodowej i rodzinnej (Lachowska, 2012). Możliwość poprawy funkcjonowania jednostki w sferze zawodowej dzięki zasobom rodzinnym jest większa niż możliwość generowania zasobów zawodowych do lepszego funkcjonowania rodzinnego. Zazwyczaj to właśnie rodzina stanowi grupę wsparcia dla jednostki obciążonej obowiązkami zawodowymi (Rostowska, 2006). Susan L. Brown i Alan Booth (2002) analizując trzy aspekty relacji rodzinnych – prace domowe, wychowanie dzieci i satysfakcję małżeńską – wskazują, że nie wpływają one w istotny sposób na preferowany i rzeczywisty czas spędzony w pracy. Przypuszczano, że dyssatisfakcja z życia rodzinnego może powodować wydłużanie czasu spędzanego w pracy, tymczasem przeprowadzone analizy wskazują, że choć pracujący rodzice zgłaszają wyższy poziom satysfakcji zawodowej niż rodzinnej, to nie przekłada się to na zwiększenie czasu pracy zawodowej. Prawdopodobnie zależności między rodziną a pracą są bardziej złożone niż możliwość facylitacji zaangażowania w obu obszarach czy ryzyko konfliktu ról i transferu napięć.

Relacjonowane badania świadczą o tym, że poziom ogólnej satysfakcji zawodowej nie zmienia istotnie skoncentrowania dorosłych na rolach rodzicielskich. Czy można zatem uznać, że poziom zaangażowania dorosłych w zadania rodzicielskie jest niezależny od doświadczeń zawodowych? Twierdząca odpowiedź na tak postawione pytanie byłaby nadinterpretacją uzyskanych wyników. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę – co zaznaczono we wprowadzeniu – że jednoczesne pełnienie różnych ról społecznych może być korzystne dla funkcjonowania jednostki (Lu, 2000; McNall, Nicklin, Masuda, 2010). Pozytywne konsekwencje pełnienia wielu ról są wieloaspektowe i dotyczą między innymi łagodzenia niepowodzeń w jednej roli przez sukcesy w innej, zwiększenia możliwości uzyskania wsparcia społecznego oraz zróżnicowanych informacji zwrotnych, odnoszących się do aktywności rodzinnej i zawodowej, a tym samym kształtujących poczucie własnej wartości i skuteczności (Barnett, Hyde, 2001). Zaangażowanie w jednej roli społecznej nie wyklucza zaangażowania w inne obszary działań. Choć obowiązki zawodowe skracają czas spędzony z dzieckiem, to wprowadzają w życie matki i ojca odmianę w aktywności opiekuńczo-wychowawczej i stwarzają szansę na poprawę jakości kontaktów z dzieckiem (Sobczyńska, 1995). Rodzicielska aktywność może relatywizować znaczenie pracy, dopełniając ją o doświadczenia, których dorośli nie mają okazji zdobyć wśród pracowników. Natomiast negatywne konsekwencje łączenia ról wiążą się z ryzykiem transferu napięć z jednego obszaru aktywności w drugi i kumula-

cją stresu (Gesterkamp 2009; Matjasko, Feldman 2006). Ryzyko związane w podwójną karierą wynika z emocjonalnego obciążenia zwielokrotnionymi obowiązkami, szczególnie w przypadku kobiet, które częściej zgłaszają konieczność godzenia wymagań w zakresie opieki nad dziećmi i zadań rodzinnych ze zobowiązaniami zawodowymi (Zhao, Settles, Sheng, 2011). Zarówno mężczyźni, jak i kobiety uznają role rodzicielskie za najbardziej satysfakcjonujące spośród pełnionych ról społecznych, jednak to kobiety częściej uznają rolę matki za bardziej stresującą (Perone, Webb, Blalock, 2005). Badanie wzajemnych oddziaływań między aktywnością zawodową i rodzinną wskazuje na modelujący, aczkolwiek zróżnicowany pod względem płci, wpływ emocji doświadczeń przez dorosłych w pracy na emocje w środowisku rodzinnym. Napięcia emocjonalne w pracy wpływają na poczucie szczęścia, złość i gniew matek oraz lęk ojców (Matjasko, Feldman, 2006).

Intensywność włączania się dorosłych w opiekę i wychowanie potomstwa jest niezależna od liczby dzieci i ich wieku. Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym i dorastania w podobnym zakresie koncentrują się na zadaniach rodzicielskich. Tym samym ważność tych zadań dla nich jest porównywalna. Ponadto poziom walencyjnego i poznawczo-emocjonalnego zaangażowania dorosłych w rodzicielstwo nie zmienia się wraz z upływem ich lat. Jedynie konkretne działania rodzicielskie (*zaangażowanie behawioralne*) są bardziej intensywne wśród młodszych rodziców, co można interpretować jako wyraz większej witalności osób młodszych.

## BIBLIOGRAFIA

- Apicella C.L., Marlowe F.W. (2004), Perceived mate fidelity and paternal resemblance predict men's investment in children. *Evolution and Human Behavior*, 25 (6), 371–378.
- Badinter E. (1998), *Historia miłości macierzyńskiej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Bakiera L. (w druku), *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Bańka A. (2005), Jakość życia a jakość rozwoju. Społeczny kontekst płci, aktywności i rodziny [w:] A. Bańka (red.), *Psychologia jakości życia*, 11–78. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Barnett R.C., Hyde J.S. (2001), Women, men, work, and family. An expansionist theory. *American Psychologist*, 56 (10), 781–796.

- Belsky J. (1984), The determinants of parenting. A process model. *Child Development*, 55, 83–96.
- Bonney J.F., Kelley M.L., Levant R.F. (1991), A model of fathers' behavioral involvement in child care in dual-earner families. *Journal of Family Psychology*, 13 (3), 401–415.
- Bracke D., Corts D. (2012), Parental involvement and the theory of planned behavior. *Education*, 133 (1), 188–201.
- Brody G.H., Pillegrini A.D., Sigel I.E. (1986), Marital quality and mother-child and father-child interactions with school-aged children. *Developmental Psychology*, 22 (3), 291–296.
- Brown S.L., Booth A. (2002), Stress at home, peace at work: A test of the time bind hypothesis. *Social Science Quarterly*, 83 (4), 905–920.
- Burleson B.R., Denton W.H. (1992), A new look at similarity and attraction in marriage: Similarities in social-cognitive and communication skills as predictors of attraction and satisfaction. *Communication Monographs*, 59 (3), 268–287.
- Butler A.B., Grzywacz J.G., Bass B.L., Linney K.D. (2005), Extending the demands-control model: A daily diary study of job characteristics, work-family conflict and work-family facilitation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78 (2), 155–169.
- Chirkowska-Smolak T. (2012), *Psychologiczny model zaangażowania w pracę*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Crouter A.C., Manke B. (1997), Development of a typology of dual-earner families: A window into differences between and within families in relationships, roles, and activities. *Journal of Family Psychology*, 11 (1), 62–75.
- Floyd F.J., Gilliom L.A., Costigan C.L. (1998), Marriage and the parenting alliance: Longitudinal prediction of change in parenting perceptions and behaviors. *Child Development*, 69 (5), 1461–1479.
- Galinsky E. (1987), *The Six Stages of Parenthood*. Boston: Addison-Wesley.
- Gesterkamp T. (2009), *Ojcowie a kariera. Sposób na uzyskanie równowagi*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Giddens A. (2006), *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gray P.B., Anderson K.G. (2010), *Fatherhood. Evolution and human paternal behavior*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Grzelak J.L. (2008), Współzależność społeczna [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, 125–145. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gurba E. (2009), Wczesna dorosłość [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, s. 202–230. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guttmann J., Lazar A. (2004), Criteria for marital satisfaction: Does having a child make a difference? *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 22 (3), 147–155.
- Harwas-Napierała B. (2010), Możliwości wspomagania rozwoju jednostki na różnych etapach okresu dorosłości [w:] M. Piórunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, 101–117. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Harwas-Napierała B. (2012), *Dorosłość jako spełnienie. Drogi i zagrożenia rozwoju człowieka w okresie dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Hoghugh M., Long N. (2004) (red.), *Handbook of parenting. Theory and research for practice*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Hornowska E. (2010), *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Korzeniowski K. (1983), Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, 9–75. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Kubicki P. (2009), Przemiany ojcostwa we współczesnej Polsce [w:] M. Sikorska (red.), *Być rodzicem we współczesnej Polsce. Nowe wzory w konfrontacji z rzeczywistością*, 77–105. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.



- Kwak A. (2008), Społeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa [w:] A. Kwak (red.), *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, 18–39. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Lachowska B. (2008), Człowiek dorosły wobec wyzwań związanych z funkcjonowaniem w różnych sferach życia: zawodowej i rodzinnej. *Psychologia Rozwojowa*, 13 (1), 101–114.
- Lachowska B. (2012), *Praca i rodzina. Konflikt czy synergia?* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Lamb M.E., Tamis-LeMonda C.S. (2004), The role of father: An introduction [w:] M.E. Lamb (red.), *The Role of Father in Child Development*, 1–31. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Levinson D.J. (1986), A conception of adult development. *American Psychologist*, 41 (1), 3–13.
- Lu L. (2000), Gender and conjugal differences in happiness. *Journal of Social Psychology*, 140 (1), 132–141.
- Lydon J., Zanna M. (1990), Commitment in the face of adversity: A value-affirmation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1040–1047.
- Nordenmark M. (2002), Multiple social roles – a resource or a burden: Is it possible for men and women to combine paid work with family life in a satisfactory way? *Gender, Work and Organization*, 9 (2), 125–145.
- Matjasko J.L., Feldman A.F. (2006), Bringing work home: The emotional experiences of mothers and fathers. *Journal of Family Psychology*, 20 (1), 47–55.
- McNall L.A., Nicklin J.M., Masuda A.D. (2010), A meta-analytic review of the consequences associated with work-family enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 25 (3), 381–396.
- Oleś P.K. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opozda D. (2009), Rodzicielstwo w pałance partnerstwa (?): zmiany w rozwoju jako predyktor jakości relacji rodzic-dziecko [w:] J. Truszkowska (red.), *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi*, 169–180. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- O'Rourke N., Claxton A., Chou Pak Hei B., Smith J.Z., Hadjistavropoulos T. (2011), Personality trait levels within older couples and between-spouse trait differences as predictors of marital satisfaction. *Aging and Mental Health*, 15 (3), 344–353.
- Perrone K.M., Webb L.K., Blalock R.H. (2005), The effects of role congruence and role conflict on work, marital, and life satisfaction. *Journal of Career Development*, 31 (4), 225–238.
- Perry-Jenkins M., Repetti R.L., Crouter A.C. (2000), Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 62 (4), 981–998.
- Płopa M. (2006), *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Räikkönen E., Kokko K., Rantanen J. (2011), Timing of adult transitions: Antecedents and implications for psychological functioning. *European Psychologist*, 16 (4), 314–323.
- Rostowska T. (2006), Rozwojowe aspekty jakości życia rodzinnego [w:] T. Rostowska (red.), *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, 11–27. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki.
- Rostowska T. (2008), Psychologiczne determinanty jakości życia rodzinnego. Pojęcie jakości życia i kierunki badań [w:] M. Bogdanowicz, M. Lipowska (red.), *Rodzinne, edukacyjne i psychologiczne wyznaczniki rozwoju*, 39–47. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Satir V. (2000). *Rodzina. Tu powstaje człowiek*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sobczyńska D. (1995). Macierzyństwo: wartości i dylematy [w:] J. Mikulska, E. Pakszys (red.), *Humanistyka i pleć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, 69–84. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Trigg R. (1989), *Rozum a zaangażowanie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Tyszkowa M. (2009), Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, 124–150. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Witkowska J. (2002), Stres i wsparcie w środowisku rodzinnym i zawodowym [w:] T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia*, 149–158. Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki.
- Zhao J., Settles B.H., Sheng X. (2011), Family-to-work conflict: Gender, equity and workplace policies. *Journal of Comparative Family Studies*, 42 (5), 723–738.



AGNIESZKA ZAJĄC

Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha, Kraków  
Bronisław Czech University School of Physical Education, Kraków  
e-mail: aga\_zajac@wp.pl

## Światopogląd, poczucie nadziei na sukces oraz kompetencje społeczne młodzieży trenującej taniec sportowy

### World-view, the hope for a success, and social competencies in adolescents training the sport dance

**Abstract.** The aim of this study was to compare selected aspects of psychosocial functioning of young people involved in dancesport and those that do not practice any sport, especially their value system, social competencies and sense of self-efficacy. Questionnaire methods were used to analyze the psychosocial profiles of young dancers. The results obtained indicate significant differences between them and those adolescents who do not practice any sport. These differences concern a different hierarchy of values in both groups, as well as higher results achieved by the dancers when it comes to hope for success and social competencies.

**Słowa kluczowe:** taniec sportowy, adolescencja, system wartości, kompetencje społeczne, siła woli, poczucie samoskuteczności

**Key words:** dancesport, adolescence, value system, social competencies, willpower, the sense of self-efficacy

#### WPROWADZENIE

Adolescencja, obejmująca lata między 10. a 20. rokiem życia, oznacza wzrastanie ku dojrzałości. W tym czasie młody człowiek nabywa dwie zdolności, istotne dla dalszego rozwoju: zdolność do dawania nowego życia oraz zdolność do kształtowania swojego własnego życia. Rozwój każdej z nich przypada na inny moment adolescencji i dzieli ten okres na dwie fazy, a za graniczny przyjmuje się 16. rok życia. Faza pierwsza jest określana jako wczesna adolescencja (wiek dorastania), a druga jako późna adolescencja (wiek młodzieńczy) (Obuchowska, 2000).

Okres dorastania można ogólnie scharakteryzować jako czas burzliwej aktywności,

chaotycznych poszukiwań i wzniosłych, często nierealnych pragnień (Birch, Malim, 2002). Młodzi ludzie są zazwyczaj pełni pomysłów, na których realizację brak im czasu. W działalności dorastających zaczynamy obserwować konsekwencję w wyznaczaniu sobie odległych celów oraz podporządkowywaniu im zorganizowanej i zaplanowanej działalności. Właściwości te wiążą się z rozwojem poznawczym, pozwalającym na postrzeganie własnego życia w odległej perspektywie i w rozległym kontekście społecznym. Kolejną nową właściwością okresu dorastania jest poszerzanie się działalności wskutek wchodzenia w coraz to nowe sytuacje i nowe środowiska społeczne, a także wskutek poznawania wciąż nowych obszarów wiedzy i wytworów człowieka.

W psychologii rozwojowej przyjęło się rozpatrywanie kolejnych okresów rozwoju z punktu widzenia zadań rozwojowych należących do danego etapu. Na wiek adolescencji według R.J. Havighursta (za: Trempała, 2000) przypadają następujące zadania: 1) osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci; 2) ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej; 3) akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem; 4) osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych; 5) przygotowanie do małżeństwa i życia w rodzinie; 6) przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej); 7) rozwijanie ideologii (sieci wartości) i systemu etycznego kierującego zachowaniem; 8) dążenie i rozwijanie postępowania akceptowanego społecznie.

W niniejszym opracowaniu<sup>1</sup> koncentrujemy uwagę na rozwijaniu się systemu wartości i kształtowaniu więzi międzyludzkich, a jak podkreśla Jan Ciecuch (2007), analizując przebieg realizacji tego zadania rozwojowego, nie można pomijać społeczno-kulturowego kontekstu rozwoju nastolatka.

Zdaniem Tadeusza Mądrzyckiego (1996) światopogląd to względnie spójny zespół przekonań i sądów dotyczących przyrody, społeczeństwa i jednostki ludzkiej, z którymi wiążą się odpowiednie wskazania odnośnie do postępowania człowieka. Znamienne rolę w kształtowaniu poglądu na świat odgrywa stale nabywane doświadczenie człowieka, a zwłaszcza jego działanie. Prowadzi to do wykształcenia wartości podmiotowych, których idiosynkratyczne uporządkowanie jest silniejsze – czyli posiada większą moc regulacyjną – od zewnętrznego uporządkowania wartości społecznych. Ocena wyników własnych działań pozwala na sformułowanie samooceń i indywidualnych standardów.

Zarówno zwiększające się doświadczenie społeczne, jak i właściwości myślenia dorastających przyczyniają się do rozwoju wartościowania. W swojej koncepcji rozwoju moralnego Lawrence Kohlberg wskazał na właściwości rozwoju moralnego w okresie dorastania. Młody człowiek osiągając drugi po-

ziom rozwoju moralnego, zwany moralnością konwencjonalną, internalizuje reguły i normy społeczne. Dopiero na kolejnym etapie – moralności pokonwencjonalnej – można mówić o moralności zinternalizowanej, nieopartej już na cudzych standardach, w której zasady moralne są ujmowane autonomicznie, niezależnie od autorytetu osób znaczących czy grup (Trempała, Czyżowska, 2002).

Antonina Gurycka (1986, s. 9) definiuje system wartości człowieka jako: „system kategorii poznawczych służących mu do opisu i oceny świata, wyrażający się w tym, że pewne fakty, obiekty, zjawiska uważa się za szczególnie ważne dla siebie i innych”. Tak rozumiana hierarchia wartości prowadzi do konkluzji, że wyznawana hierarchia wartości nadaje indywidualny wyraz zachowaniom, działaniom i wyborom jednostki (Gurycka, 1991).

Według Milтона Rokeacha wartość to typ przekonania umieszczonego centralnie w systemie przekonań jednostki. Wyróżnił on dwie podstawowe grupy wartości: ostateczne i instrumentalne. Instrumentalne dotyczą ogólnych zasad postępowania, natomiast ostateczne są najważniejsze, odporne na zmiany sytuacyjne. Wśród wartości instrumentalnych Rokeach wymienił wartości moralne, takie jak: uczciwość, miłość, wrażliwość, grzeczność, czystość, oraz kompetencyjne, do których zaliczył twórczą wyobraźnię, zdolność, ambicję, intelektualizm (Brzozowski, 1989).

Z dążeniem do celów, wyznaczonych zgodnie z przyjętym systemem wartości, oraz z jakością realizacji zadań życiowych wiąże się pojęcie poczucia własnej skuteczności, a także nadzieja, w koncepcji Charlesa R. Snydera rozumiana jako przekonanie o posiadaniu kompetencji umożliwiających odniesienie sukcesu. Autor zaproponował koncepcję nadziei, w której oczekiwania opisane są jako przekonania dwojakiego rodzaju: a) że odniesie się sukces, b) że sukces ten związany będzie z własnymi kompetencjami. Dla tego Łaguna, Trzebiński i Zięba (2005) określają ten konstrukt jako nadzieję na sukces. Snyder (2002) definiując nadzieję jako pozytywny stan motywacyjny, oparł się na dwóch wzajemnie powiązanych rodzajach przeko-

nań – przekonaniu o sobie jako jednostce wytrwale dążącej do celu oraz postrzeganiu siebie jako osoby zdolnej i zaradnej.

Ostatni omawiany tutaj aspekt funkcjonowania młodzieży to umiejętności społeczne. Przez pojęcie kompetencji społecznych rozumie się złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Większość definicji umiejętności społecznych podkreśla, że są one specyficznymi, behawioralnymi komponentami efektywnej interakcji społecznej. Kompetencje społeczne są niezbędne do tworzenia i utrzymywania satysfakcjonujących (bliskich) relacji interpersonalnych. Najważniejszym celem kontaktów interpersonalnych jest stworzenie takich warunków i atmosfery między ludzkiej, które będą sprzyjały rozwojowi człowieka i realizacji jego możliwości, a także osiąganiu sukcesów w różnych sferach życia (Mellibruda, 2003).

Bezpośredni wpływ na poziom kompetencji społecznych ma tak zwany trening społeczny, zachodzący w sytuacjach życia codziennego czy pracy zawodowej oraz podczas specjalnych oddziaływań szkoleniowych (Mateczak, 2001). Udział w zajęciach ruchowych stanowi doskonały przykład takiego treningu społecznego. Treningi sportowe wymagają od zawodników wzajemnej pomocy i współdziałania. Ćwiczenia w grupie zbliżają i często przeradzają się w przyjaźnię, uczą szacunku i gotowości do pomocy innym. Rywalizacja wszechobecna w sporcie pomaga w rozwoju charakteru i kultury osobistej poprzez przestrzeganie reguł *fair play*, czyli uczciwości w trakcie przygotowań i rozgrywek sportowych. Zawody międzynarodowe zbliżają ludzi różnych państw i wyznań. Systematyczne treningi, ściśle określony rytm pracy oraz dążenie do wyznaczonych celów bardzo kształtują charakter. Jak wiadomo, wychowanie to całościowy kształt zjawisk związanych z oddziaływaniem środowiska społecznego i przyrodniczego na człowieka, kształtujących jego osobowość. Dlatego możemy podejrzewać, że przynależność do klubu sportowego, zaangażowanie i pewnego rodzaju poświęcenie się wybranej

dyscyplinie sportu może wpływać na funkcjonowanie psychospołeczne jednostki.

Dla osób uczestniczących w zajęciach ruchowych sport stanowi jeden z istotnych czynników rozwoju osobowości. Wskazuje na wartość ciała ludzkiego, ucząc do niego szacunku. Dzięki treningom, wytrwałości i nauce współdziałania rozwija funkcje poznawcze, czego skutkiem jest zdobywanie wiedzy i sprawności fizycznej. Jednostka uprawiająca sport uczy się krytycyzmu i racjonalizacji. Rozwija w sobie intuicję, refleksję, wyobraźnię i odpowiedzialność. Uczy się samokontroli, dyscypliny życiowej, świadomego podejmowania decyzji, co jest elementem pomocnym w rozwijaniu własnej woli. Przez nabywanie nowych umiejętności i rozwijanie zdolności motorycznych poprawie ulega samopoczucie jednostki, poczucie wartości i pewności siebie, czego rezultatem jest osiąganie osobistej satysfakcji życiowej. Rozwijają się takie cechy jak: wytrwałość, silna wola, zdyscyplinowanie, koleżeństwo oraz poczucie solidarności (Kuźmińska, 2002). W przypadku aktywności fizycznej dzieci i młodzieży wydłużanie czasu przeznaczanego na tę aktywność może skutkować podwyższeniem średniej ocen w szkole, nawet jeśli zwiększenie liczby treningów odbywa się kosztem czasu przeznaczanego na naukę szkolną (Trudeau, Shephard, 2008).

Efektywność treningu społecznego zależy także w pewnym stopniu od możliwości intelektualnych jednostki, w tym szczególnie od inteligencji społecznej i emocjonalnej. Tadeusz Tomaszewski pisał przed laty, że „wykonywanie ćwiczeń sportowych na wysokim poziomie sprawia przyjemność zawodnikowi, co nadaje jego działalności cechy zabawy, wymaga wielu ćwiczeń, co powoduje, że w rzeczywistości zawodnik więcej się uczy niż startuje, wywołuje zainteresowanie obserwatorów, co nadaje działalności sportowej cechy widowiska, a często przynosi zarobek zawodnikowi, co w efekcie nadaje jej cechy pracy zawodowej, a wreszcie zaczyna wiązać się z prestiżem określonych grup społecznych (...), co zaczyna nadawać jego działalności nawet cechy działalności politycznej” (Tomaszewski, 1966, s. 76). Dlatego młody człowiek, uprawiając

sport, ma możliwość sprawdzenia się na kilku polach życia. Po przeanalizowaniu informacji zwrotnych, np. not sędziowskich, odbioru publiczności, uwag od trenera, wskazówek od innych zawodników, może wprowadzić ewentualną korektę swojego zachowania, a wiadomo, że wiedza o sobie w znaczący sposób wpływa na plany, decyzje młodzieży, na osiągnięcia życiowe i kontakty z ludźmi (Czerwińska-Jasiewicz, 1997). Dodatkowo w okresie dorastania poglądy innych osób tracą dominujące znaczenie. Zamiast bezrefleksyjnie przejmowanych opinii głównym źródłem samowiedzy stają się procesy interpersonalnego porównywania oraz ocena wyników własnych działań (Czerwińska-Jasiewicz, 2005).

Także taniec, który zaczął przybierać formę treningu sportowego w latach 80. XX wieku, ma duży wpływ na rozwój psychiczny młodych zawodników. Jak pisała A. Piątkowska, „ekspresja taneczna łączy się z wychowaniem przez i dla sztuki” (1988, s. 4). Taniec nie polega na bezrefleksyjnym wykonywaniu ruchów w rytm muzyki. Prawdziwy taniec to wyrażanie emocji za pomocą ekspresji ruchowych dostosowanych do słyszanej muzyki (Kuźmińska, 2002). Taniec uczy prawidłowego funkcjonowania w społeczności, dostarcza rozrywki i dobrej zabawy. Dzięki niemu łatwiej jest nawiązywać nowe i podtrzymywać istniejące już kontakty interpersonalne. Poprzez taneczny ruch można odkrywać swoje mocne strony, zaistnieć na tle grupy, kreować swój wizerunek (Cylulko, 2003).

Podjęmowana przez jednostkę aktywność sportowa, niezależnie od tego, że sprzyja rozwojowi różnego rodzaju umiejętności czy sprawności motorycznych, wpływa również na przeobrażenia w zakresie funkcji psychicznych, w tym odnoszących się do percepcji własnego ciała (Garstka, 2000), a zwłaszcza dotyczących samooceny (Starosta, Dębczyńska, Kos, Radzińska, 2000). Pod wpływem tego rodzaju aktywności, w wyniku zdobywania nowych doświadczeń, doznawania sukcesów i porażek, rozwija się umiejętność obiektywnej percepcji samego siebie, a zwłaszcza umiejętność realistycznej oceny swoich możliwości sprawnego działania.

## PROBLEM BADAWCZY

Celem badania było dokonanie analizy funkcjonowania psychospołecznego młodzieży trenującej taniec sportowy i uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy systemy wartości młodzieży trenującej taniec sportowy i osób nietrenujących tańca są odmienne?
2. Czy badane grupy różnią się pod względem poziomu poczucia własnej skuteczności?
3. Czy porównując grupy badane pod względem kompetencji społecznych, można dostrzec znaczące różnice między nimi?

## METODY

W badaniach uczestniczyła młodzież w wieku od 16 do 19 lat, średnia wieku badanych wyniosła 17 lat i 6 miesięcy. Przebadano grupę liczącą łącznie 70 uczniów liceów ogólnokształcących z dużych miast (Warszawa, Łódź, Kraków), w tym 48.57% chłopców oraz 51.43% dziewcząt. Grupę właściwą stanowiły osoby regularnie i często (przynajmniej 3 razy w tygodniu) trenujące taniec nowoczesny i od co najmniej dwóch lat posiadające klasę sportową, a także aktywnie uczestniczące w turniejach tańca, przynajmniej na poziomie ogólnopolskim. Grupa ta liczyła 35 osób, średnia wieku – 17 lat i 6 miesięcy; 18 dziewcząt i 17 chłopców. W skład grupy porównawczej weszła młodzież nieuprawiająca żadnej dyscypliny sportu (średnia wieku – 17 lat 7 miesięcy; 18 dziewcząt i 17 chłopców).

Podczas jednorazowego spotkania badani zostali poproszeni o wypełnienie czterech kwestionariuszy w następującej kolejności:

1. Skala Wartości Rokeacha (SW) jest adaptacją amerykańskiego testu o nazwie Value Survey opracowanego przez Rokeacha. W badaniach wykorzystano najbardziej znaną wersję E Value Survey, zaadaptowaną przez Brzozowskiego w 1987 roku. Kwestionariusz umożliwia określenie preferowanych przez badanych wartości w obrębie 18 wartości

ostatecznych i 18 wartości instrumentalnych. W skład wartości ostatecznych wchodzi: bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, dostatnie życie, mądrość, poczucie dokonania, poczucie własnej godności, pokój na świecie, prawdziwa przyjaźń, przyjemność, równowaga wewnętrzna, równość, szczęście, świat piękna, uznanie społeczne, wolność, zbawienie, życie pełne wrażeń. W obrębie wartości instrumentalnych wyróżniono: ambitny, czysty, intelektualista, kochający, logiczny, niezależny, obdarzony wyobraźnią, odpowiedzialny, odważny, opanowany, o szerokich horyzontach, pogodny, pomocny, posłuszny, uczciwy, uprzejmy, uzdolniony, wybaczący. Osoba badana ma przyporządkować poszczególnym wartościom odpowiednie rangi od 1 (najważniejsza wartość) do 8 (najmniej ważna). W wyniku otrzymujemy hierarchię wartości ostatecznych i instrumentalnych.

2. Kwestionariusz Poglądy Młodzieży Sokołowskiego, który powstał na podstawie koncepcji wartości A. Guryckiej i kwestionariusza K. Kicińskiego. Pierwotna wersja kwestionariusza składała się z 235 twierdzeń. Sokołowski w konsultacji z Jerzym Koryłowskim oraz autorem skali opracował wersję skróconą do 72 itemów. Badane przez ten kwestionariusz wartości to: *prospołeczność, demokracja, wartości obywatelskie, działanie, praca, godność, człowiek, afiliacja*. Każdej z tych wartości przyporządkowano dziewięć twierdzeń, co daje w sumie 72 twierdzenia, do których badany ustosunkowuje się, wybierając jedną z odpowiedzi w pięciostopniowej skali (od 1 – „zdecydowanie się nie zgadzasz”, do 5 – „zdecydowanie się zgadzasz lub stwierdzenie jest całkowicie trafne”). Aby uniknąć efektu rutyny oraz działania zmiennej aprobaty społecznej, niektóre twierdzenia miały charakter twierdzeń odwróconych.

3. Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS) Łaguny, Trzebińskiego, Zięby (2005). Mierzona kwestionariuszem KNS nadzieja na sukces odnosi się do siły oczekiwania pozytywnych efektów własnych działań. Składają się na nią dwa komponenty: przekonanie o posiadaniu silnej woli, czyli świadomość własnej

skuteczności, ujawniana w inicjowaniu dążenia do celu i trwaniu w nim, oraz przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań, czyli świadomość własnej wiedzy i kompetencji intelektualnych, ujawniana w sytuacjach wymagających wymyślenia lub poznania nowych sposobów prowadzących do osiągnięcia celu. Kwestionariusz składa się z 12 stwierdzeń: cztery twierdzenia odnoszą się do przekonań o silnej woli, cztery do przekonań o umiejętności znajdowania rozwiązań, a kolejne cztery to pozycje buforowe. Badany określa stopień, w jakim dane stwierdzenie jest w stosunku do niego prawdziwe, korzystając ze skali od 1 („zdecydowanie nieprawdziwe”) do 8 („zdecydowanie prawdziwe”).

4. Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) A. Matczak (2001), służący do oceny kompetencji społecznych rozumianych jako nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych. Oprócz wskaźnika ogólnego KKS dostarcza też trzech wskaźników szczegółowych, które określają poziom kompetencji ujawnianych w sytuacjach ekspozycji społecznej, sytuacjach wymagających asertywności oraz sytuacjach intymnych. Kwestionariusz składa się z 90 pozycji (w tym 60 diagnostycznych). Są to bezokolicznikowe nazwy różnych czynności, a badany ocenia na czterostopniowej skali efektywność, z jaką je wykonuje („zdecydowanie źle” – 1 punkt, „raczej słabo” – 2 punkty, „nieźle” – 3 punkty, „zdecydowanie dobrze” – 4 punkty). Współczynniki zgodności wewnętrznej są wysokie, a trafność kwestionariusza została potwierdzona głównie na drodze analizy czynnikowej oraz porównań międzygrupowych.

## WYNIKI

W celu ustalenia, czy między osobami trenującymi taniec nowoczesny a młodzieżą nieuprawiającą sportu istnieją istotne statystyczne różnice pod względem wybranych i omówionych powyżej aspektów funkcjonowania psychospołecznego, zastosowano test t-Studenta oraz statystyki opisowe.

Kolejność uszeregowania wartości w Skali Wartości Rokeacha w obu grupach jest zdecydowanie różna. Po przetransformowaniu rang przypisywanych przez badanych (wg zalecenia autora metody) poszczególnym wartościom przypisana jest moc zawierająca się w przedziale od  $-1.91$  (dla wartości najważniejszych w ocenie badanych) do  $1.91$  (dla wartości najmniej znaczących w hierarchii), czyli wraz ze wzrostem wskaźnika maleje ważność oznaczonej wartości.

Znaczna rozbieżność wyborów jest dostrzegalna po zestawieniu z sobą hierarchii wartości ostatecznych obu grup badanych.

Porównując hierarchie wartości ostatecznych, widzimy mniejszą konsekwencję wyborów wewnątrz grupy porównawczej – po przetransformowaniu rang połowie wartości przypisane są liczby ujemne, a różnice mocy między poszczególnymi wartościami są znikome. W wynikach tancerzy aż osiem wartości ma przypisaną rangę ujemną, jednak widzimy, iż cztery pierwsze to zdecydowanie najważniejsze, a są to: poczucie dokonania, prawdziwa przyjaźń, życie pełne wrażeń oraz dojrzała miłość. O ich wadze możemy wnioskować na podstawie mocy, która została im przypisana i znacznie się różni od tej przypisywanej kolejnym wartościom. W hierarchii tancerzy jesteśmy również w stanie wyodrębnić trzy najmniej znaczące wartości o wyraźnie najwyższej przypisanej liczbie, czyli bezpieczeństwo narodowe, pokój na świecie oraz zbawienie.

Rysunek 2. ilustruje znaczące różnice, które zarysowały się przy zestawieniu hierarchii wartości instrumentalnych obu grup badanych.

W hierarchii wartości instrumentalnych grupy porównawczej możemy zauważyć większą moc przypisywaną większej liczbie wartości. Dopiero **wyobraźni** uplasowanej na trzynastej pozycji przypisana jest wartość dodatnia. Świadczy to o większych rozbieżnościach wyborów wewnątrz grupy. Natomiast tancerze byli bardziej jednomyślni w kolejności porządkowej przypisywanej wartościom. Najwyżej cenią sobie wartości, które możemy

zaklasyfikować jako wartości kompetencyjne, a mianowicie: ambitny i uzdolniony.

Wyniki uzyskane przez obie grupy badane w Kwestionariuszu Poglądu Młodzieży znacząco różnią się w trzech podskalach: **prospołeczność**, **działanie i praca**, co prezentuje tabela 1.

Test t-Studenta wykazał istotne statystycznie różnice ( $p < .001$ ) w podskali **prospołeczność** – tancerze sportowi uzyskali znacznie niższe wyniki niż osoby z grupy kontrolnej. Natomiast w podskalach **działanie** oraz **praca** młodzież trenująca taniec uzyskała wyniki istotnie wyższe od wyników grupy porównawczej.

Zarówno wynik ogólny, jak i wyniki obu podskal, uzyskane przez młodych zawodników tańca sportowego w badaniu przeprowadzonym Kwestionariuszem Nadziei na Sukces, są znacząco wyższe od wyników uzyskanych przez członków grupy porównawczej.

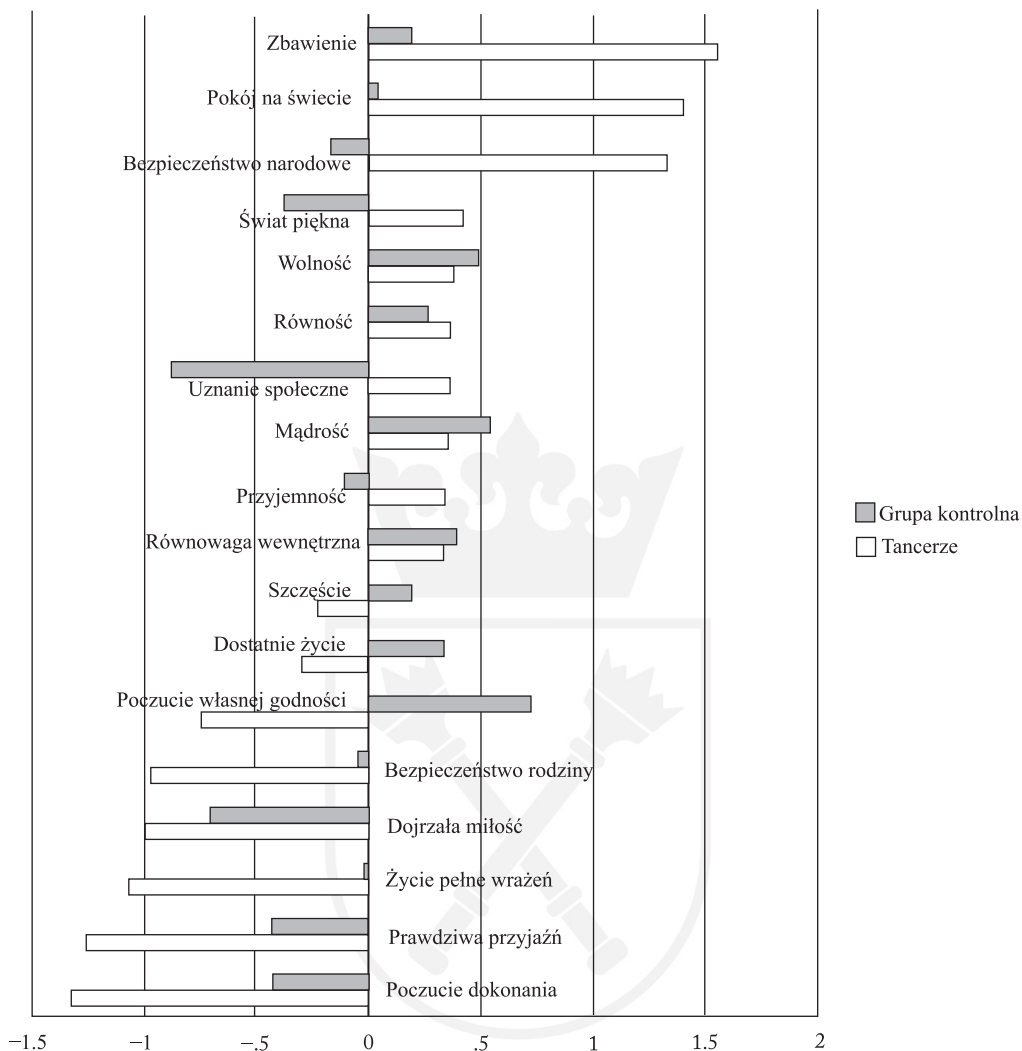
Wynik ogólny, odnoszący się do szeroko pojętych kompetencji społecznych młodzieży trenującej taniec sportowy, przewyższa wynik uzyskany przez członków grupy porównawczej. Szczegółowa analiza różnic międzygrupowych wskazuje, że młodzi zawodnicy wyżej oceniają swoją efektywność radzenia sobie zarówno w sytuacjach ekspozycji społecznej, jak i sytuacjach intymnych oraz tych wymagających asertywności.

Wyniki uzyskane przez młodzież trenującą taniec sportowy różnią się od wyników uzyskanych przez młodzież nieuprawiającą sportu pod względem wszystkich wybranych i omówionych aspektów funkcjonowania psychospołecznego.

## DYSKUSJA

Z przeprowadzonych badań wynika, że profil psychospołeczny młodzieży trenującej taniec sportowy jest odmienny niż profil młodzieży nieuprawiającej sportu pod względem systemu wartości, poczucia własnej skuteczności oraz kompetencji społecznych. Widać więc, że pomimo wspólnych cech adolescencja może mieć zróżnicowany przebieg w zależności od

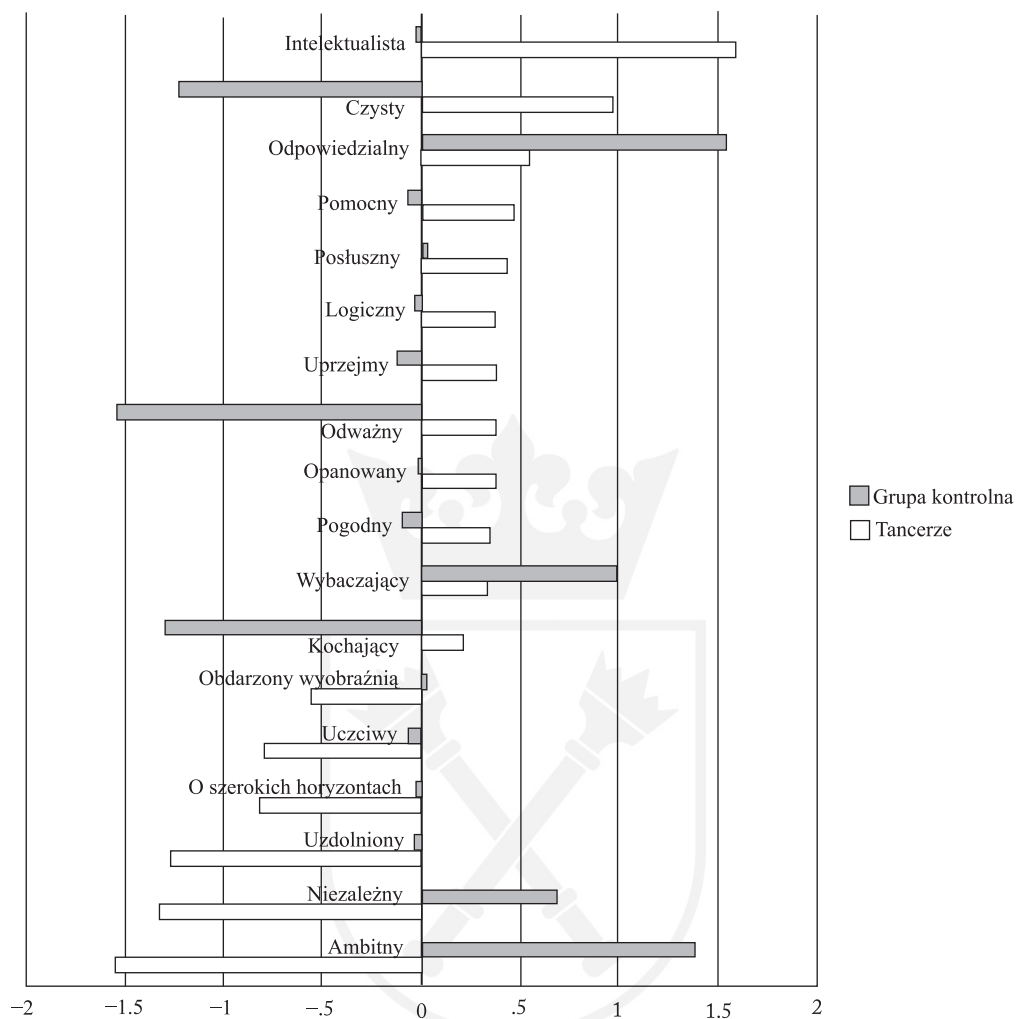




Rysunek 1. Zestawienie hierarchii wartości ostatecznych w Skali Wartości Rokeacha obu grup badanych

środowiska społeczno-kulturowego, w którym rozwija się młody człowiek (Czerwińska-Jasiewicz, 2005). Aktywność sportowa sprzyja rozwojowi w tym okresie życia, a pełne zaangażowanie w trening sportowy to dobra szkoła postaw. Jest to bowiem działalność wymagająca wyjątkowo intensywnego wysiłku i zaangażowania (Gracz, Sankowski, 1995). Dzięki aktywności fizycznej młodzież kształtuje umiejętności potrzebne w życiu codziennym, czyli kompetencje interpersonalne – komuni-

kacyjne, współpracy w zespole, korzystanie ze wsparcia społecznego, a także kompetencje osobiste – zarządzanie czasem, ustalanie priorytetów czy formułowanie celów (Jones, Lavalley, 2009). Możemy podejrzewać, że właśnie dlatego zawodnicy – przyzwyczajeni do regularnych treningów, systematycznej pracy wiążącej się często z rezygnacją z przyjemności czasu wolnego – uzyskali wyższe wyniki w skalach odnoszących się do pracy i działania, czyli **prospołeczność, działanie, praca**.



Rysunek 2. Zestawienie hierarchii wartości instrumentalnych w *Skali Wartości* Rokeacha obu grup badanych

Może to wynikać również z samej specyfiki sportu wyczynowego, a mianowicie z pokonywania własnych barier i ciągłego polepszania własnych wyników. Tancerze uzyskali wyniki niższe w skali **prospołeczność**. Wynik ten może być skutkiem koncentracji na samych sobie, swoich osiągnięciach i dążeniu do obranych przez siebie celów, a także rezultatem egocentryzmu cechującego tancerzy, który chwilami jest konieczny w karierze sportowej i scenicznej.

Według podziału wartości opartego na sferach motywacji autorstwa Schwartza i Bilsky'ego (Brzozowski, 1989) na podstawie wartości dominujących w grupie tancerzy możemy wnioskować o ich szczególnej koncentracji na osiągnięciach. Do tej sfery motywacji zalicza się takie wartości jak: uzdolniony, ambitny, uznanie społeczne, życie pełne wrażeń i poczucie dokonania. Spośród tych wartości tylko uznanie społeczne nie zostało docenione przez tę grupę. Z jednej strony mogłoby się to

Tabela 1. Statystyki opisowe trzech podskal Kwestionariusza Poglądy Młodzieży

Aspekty funkcjonowania psychospołecznego	Średnia		Odchylenie standardowe		<i>t</i>	<i>p</i> <
	Grupa badana	Grupa kontrolna	Grupa badana	Grupa kontrolna		
Prospołeczność	30.14	34.14	1.53	1.80	-9.99	.001
Działanie	39.22	30.34	1.97	2.65	15.89	.001
Praca	39.80	28.82	1.77	2.87	19.20	.004

Tabela 2. Statystyki opisowe wyników Kwestionariusza Nadziei na Sukces

Aspekty funkcjonowania psychospołecznego	Średnia		Odchylenie standardowe		<i>t</i>	<i>p</i> <
	Grupa badana	Grupa kontrolna	Grupa badana	Grupa kontrolna		
Nadzieja na sukces	50.88	40.31	4.39	9.12	6.17	.001
Silna wola	25.17	18.62	2.89	4.48	7.25	.001
Znajdywanie rozwiązań	25.71	21.68	2.87	5.31	3.94	.001

Tabela 3. Parametry rozkładu zmiennych Kwestionariusza Kompetencji Społecznych

Aspekty funkcjonowania psychospołecznego	Średnia		Odchylenie standardowe		<i>t</i>	<i>p</i> <
	Grupa badana	Grupa kontrolna	Grupa badana	Grupa kontrolna		
Kompetencje społeczne	159.48	119.65	7.84	8.47	20.41	.001
Efektywność w sytuacjach intymnych EI	41.80	38.88	3.60	4.63	2.93	.001
Efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej ES	66.62	34.54	3.58	5.34	29.50	.001
Efektywność w sytuacjach wymagających asertywności A	51.05	46.22	4.99	5.98	3.66	.001

wydawać dziwne, ponieważ osobom prezentującym swoje umiejętności przed publicznością i poddającym się ocenom sędziowskim powinno zależeć na przychylności widzów. Z drugiej jednak strony pojęcie „uznania społecznego” może kojarzyć się licealistom z większymi zasługami, np. docenianiem czyjejs pracy społecznej czy działalności charytatywnej. Pozostałe wartości odnoszące się do osiągnięć plasują się na pierwszych trzech pozycjach w obu hierarchiach. Taki wynik, zestawiony z wynikiem z Kwestionariusza Poglądu Młodzieży, wskazuje na konsekwencje wyborów tancerzy, ponieważ cały czas koncentrują się oni na pracy i jej rezultatach. Dynamiczny charakter działalności sportowej, wyrażający się w stałym dążeniu do doskonałości, w ciągłym podwyższaniu swojego poziomu, to atrybut działalności sportowej. Dodatkowo zawodnikom można przypisać motywację kierowania sobą (Brzozowski, 1989), ponieważ wysokie rangi w hierarchiach przyporządkowano niezależności, wyobraźni, poczuciu dokonania, szerokim horyzontom, poczuciu własnej godności, życiu pełnemu wrażeń, uzdolnieniu oraz miłości, nie doceniono tylko logiki, intelektu oraz wolności. Może być to wynikiem wieloletniego procesu treningowego i wykształconej u tancerzy odpowiedzialności za własne działania, za swoją karierę sportową, przyzwyczajenie do samodzielnego podejmowania decyzji w sytuacjach stresowych. Wniosek ten zostaje również potwierdzony, jeśli odniesiemy się do klasyfikacji samego autora, który pośród wartości instrumentalnych wyróżnił grupę wartości moralnych oraz kompetencyjnych. To wartości należące do drugiej grupy, czyli wartości kompetencyjne, mają większą moc w hierarchii wartości tancerzy. Porównując zatem hierarchie wartości tancerzy i grupy kontrolnej, należy podkreślić, że grupy wartości szczególnie cenione przez zawodników to wartości indywidualne, natomiast osoby nietrenujące bardziej cenią wartości grupowe. Może to potwierdzać większy indywidualizm tancerzy czy nawet świadczyć o pewnym ich egocentryzmie.

W swoich badaniach Ciecuch (2007) stwierdził, że w porównaniu z 15-latkami

młodzież 18-letnia (czyli zbliżona wiekiem do grupy badanej) niżej ceni wartość: zbowienie i prawdziwą przyjaźń, natomiast wyżej: dostatnie życie i poczucie własnej godności. Niezależnie od wieku badanych na szczycie hierarchii znalazły się: bezpieczeństwo rodziny, dojrzała miłość, mądrość, prawdziwa przyjaźń, szczęście oraz wolność. Takie relacje w większości wystąpiły również w wynikach opisywanych tutaj badań, z wyjątkiem wartości szczęścia i mądrości. W wartościach instrumentalnych dla 18-letnich badanych (Ciecuch, 2007) na szczycie hierarchii wystąpiły: kochający, uczciwy, odpowiedzialny, ambitny, niezależny. Natomiast w przypadku hierarchii wartości instrumentalnych młodzieży tańczącej wybory te były zbieżne, z wyjątkiem wartości „odpowiedzialny”. Pominięcie tej cechy przez tancerzy jest zaskakujące, dlatego warto byłoby to w przyszłości dodatkowo weryfikować.

Z racji udziału w turniejach młodzieży zawodnicy mają często sposobność sprawdzenia swoich umiejętności, porównania się z rówieśnikami, a także zmagania się ze stresem i swoimi ograniczeniami czy słabościami. Wzbogaca to wachlarz ich doświadczeń oraz wpływa na umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach i z różnymi problemami. Sukces sportowy zależy od umiejętności i sprawności zawodnika oraz sposobu przeprowadzenia przez niego walki sportowej. Im silniejsze poczucie własnego sprawstwa, tym większe oczekiwanie na przyszły sukces i mniejsza skłonność do reagowania lękami na bodźce z otoczenia sportowego (Mroczkowska, 1993). Rozwój motywacji osiągnięć jest zależny między innymi od zdolności do przypisywania sobie wyników swoich działań jako inicjatorowi tego wyniku. Wymaga to przyczynowego przypisywania skutków działalności czynnikom wewnętrznym, takim jak np. własne zdolności, a także poczucia kontroli wewnętrznej (Mroczkowska, 2010). Tak właśnie można wytłumaczyć przyczyny znacząco wyższego niż w grupie porównawczej wyniku uzyskanego przez młodych tancerzy w badaniu Kwestionariuszem Nadziei na Sukces. Ponieważ wyniki ich własnych dokonań stanowią dominujące źródło sa-

mowiedzy w okresie dorastania, dodatkowo może być ono pogłębione przez refleksje dotyczące swoich możliwości podczas procesu treningowego.

Z wyników uzyskanych w obszarze kompetencji społecznych wynika, że tancerze efektywnie radzą sobie w sytuacjach społecznych. Może być to rezultat tego, że tancerz – nawet ten startujący tylko w kategoriach indywidualnych – nieprzerwanie uczestniczy w różnorodnych relacjach interpersonalnych między nim a rywalem, trenerem, kolegami z zespołu czy też z publicznością. Sytuacje treningowe, szkoleniowe, czas startów, cały kontekst bycia zawodnikiem/sportowcem stwarzają możliwość nawiązywania znajomości, a także głębszych więzi emocjonalnych nie tylko podczas treningów, ale i poza nimi. Von Rosseberg-Gempton, Dickinson i Poole (1998) odkryli, że kreatywny taniec zwiększa u dzieci umiejętności kooperacji i komunikacji. Taniec może zatem odgrywać dużą rolę w rozwijaniu kompetencji społecznych i zachowań prospołecznych u dzieci (Lobo, Winsler, 2006). Jak zaobserwowali Stuntz i Weiss (2009 za: Łuszczynska, 2011), wysoki poziom satysfakcji z własnej aktywności sportowej wykazywali zawodnicy, którzy za główny cel swojej aktywności uważali przyjaźń z rówieśnikami oraz z trenerem. Proces treningowy wpływa też na kształtowanie wzajemnej tolerancji i wyrozumiałości w kontaktach między trenerem a zawodnikiem oraz w stosunku do innych zawodników i przeciwnika.

Wpływ na kompetencje, a zwłaszcza efektywne radzenie sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej, wydaje się mieć również sama rywalizacja sportowa i udział w pokazach tanecznych. Rywalizacja sportowa odbywa się najczęściej w obecności szerszego grona widzów i kibiców, wobec czego emocje dodatkowo się wzmagają. Tancerze mogą przenosić takie doświadczenia do życia codziennego i z łatwością opanowywać stres w sytuacji ekspozycji społecznej. Trudno jednoznacznie określić, co wpłynęło na wyższe wyniki radzenia sobie w sytuacjach intymnych: być może większa dojrzałość emocjonalna zawod-

ników, wynikająca z licznych kontaktów i obserwacji starszych i bardziej doświadczonych zawodników. Może być to także konsekwencją samej specyfiki tańca, czyli koncentracji na emocjach swoich, partnera czy widowni.

Aby można było mówić o zależnościach płynących wprost z uprawiania tańca sportowego, należałoby pokusić się o badania podłużne. Oczywiście, że w sporcie wyczynowym mogą wytrwać jednostki o określonym profilu psychologicznym. Chodzi przede wszystkim o konsekwencję, pracowitość i wytrwałość w znoszeniu reżimu treningowego. Jednak w opisaney pracy przebadano młodzież, która od kilku lat czas wolny spędza na treningach, w gronie osób pracujących na swój sportowy sukces, więc nie sposób pominąć tu roli wychowania i wartości, które u dzieci, a później adolescentów są wzmacniane właśnie przez przynależność do drużyny i obserwację zachowań m.in. starszych czy odnoszących sukcesy tancerzy.

Podsumowując, zachęcenie młodzieży do aktywności sportowej może służyć osłabieniu różnego rodzaju problemów wychowawczych i ułatwić „przejście” tak trudnego okresu, jakim jest adolescencja. Jak potwierdzają badania przeprowadzone przez S. Petracovschi i współpracowników (2011), młodzież tańcząca dołącza do grona ludzi z pasją, z którymi może dzielić nie tylko zainteresowania, lecz także wszystkie smutki i radości życia codziennego. Ponadto przez kontakt ze sportem osiąga się poprawę sprawności fizycznej, zdrowia, a przede wszystkim zainteresowanie i zapotrzebowanie na tego rodzaju aktywność w przyszłości (Petracovschi, Costas, Sorinel, 2011). Funkcjonowanie adolescentów podczas treningów i współzawodnictwa oraz w relacjach z innymi zawodnikami czy trenerami jest determinowane przemianami i zadaniami rozwojowymi charakterystycznymi dla tego okresu życia. Natomiast działalność oraz rywalizacja sportowa wpływają na kształtowanie się przekonań, dotyczących własnych kompetencji, umiejętności regulacji napięcia emocjonalnego, a także poczucie własnej wartości.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Artykuł ten powstał na podstawie pracy magisterskiej *Wybrane aspekty funkcjonowania psychospołecznego młodzieży trenującej taniec sportowy*, napisanej pod kierunkiem dr A. Kaczanowskiej w Instytucie Psychologii Stosowanej UJ w 2009 roku.

## BIBLIOGRAFIA

- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Birch A., Malim T. (2002), *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzozowski P. (1989), *Skala Wartości (SW). Polska adaptacja Value Survey M. Rokeacha*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cieciuch J. (2007), *Relacje między systemami wartości a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Cylulko P. (2003), *Tańczę, więc jestem*. „Sprawy Nauki”, Biuletyn Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, *Nauka i etyka*, 1.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (1997), *Decyzje młodzieży dotyczące własnej przyszłości (uwarunkowania psychospołeczne)*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2005), *Rozwój psychiczny młodzieży a jej koncepcje dotyczące własnego życia*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Garstka K. (2000), Wpływ uprawiania gimnastyki rekreacyjnej przez kobiety w średnim wieku na percepcję obrazu własnego ciała. *Wychowanie Fizyczne i Sport*, 4, 55–62.
- Gracz J. (2000), *Psychologia sportu*. Poznań: Wydawnictwo AWF Poznań.
- Gracz J., Sankowski T. (1995), *Psychologia sportu*. Seria: Podręczniki nr 44, Poznań: Wydawnictwo AWF Poznań.
- Gurycka A. (1986), *Systemy wartości młodzieży licealnej (1978) a oddziaływania szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gurycka A. (1991), *Światopogląd młodzieży*. Pracownia Testów Psychologicznych Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Gurycka A. (1994), *Reprezentacja świata w umysłach młodzieży*. Geneva. Warszawa–Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Jones M., Lavallee D. (2009), Exploring the sill needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 159–167.
- Kuźmińska O. (2002), *Taniec w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo AWF Poznań.
- Lobo Y., Winsler A. (2006), The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head start preschoolers, *Social Development*, 15, 3, 501–519.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M. (2005), *Kwestionariusz Nadziei Na Sukces*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Luszczyńska A. (2011), *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mateczak A. (2001), *Temperament a kompetencje społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Matusewicz Cz. (1975), *Psychologia wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mellibruda J. (2003), *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Mroczkowska H. (1993), Z badań nad strukturą procesów poznawczo-motywacyjnych w sytuacjach walki sportowej. *Sport Wychynowy*, 1, 2, 100–104.
- Mroczkowska H. (2010), Identyfikacja i rozwój młodych talentów. Psychologiczne aspekty trwałego zaangażowania dzieci i młodzieży w aktywność sportową. *Sport Wychynowy* 2, 534, 8–18.

- Obuchowska J. (2000), *Drogi dorastania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Petracovschi S., Costas C., Sorinel V. (2011), Street dance: form of expressing identity in adolescents and youth. *Physical Education and Rehabilitation Journal*, 3, 6, 7–12.
- Piątkowska A. (1988), Piękno i ekspresja ruchowa w wychowaniu fizycznym. *Kultura Fizyczna*, 5, 6, 2–5.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sankowski T. (2001), *Wybrane psychologiczne aspekty aktywności sportowej*. Poznań: Wydawnictwo AWF Poznań.
- Snyder C. (2002), Hope theory: rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 4, 249–275
- Starosta W., Dębczyńska J., Kos H., Radzińska M. (2000), O trafności samooceny zawodnika w doskonaleniu techniki sportowej. *Wychowanie Fizyczne i Sport 2*, 69–77.
- Stuntz C., Weiss M. (2009), Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 255–262.
- Tomaszewski T. (1966), *Aktywność człowieka* [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka o człowieku*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
- Trempała J., Czyżowska D. (2002), *Rozwój moralny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwojowa człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, t. 3, 105–127, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tudeau F., Shephard R. (2008), Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 5, 10, 1–12.
- Von Rosseberg-Gempton I., Dickinson J., Poole G. (1998), Creative dance: Potentiality for enhancing social functioning in frail seniors and young children. *The Arts in Psychotherapy*, 26, 313–327.





SYBILLA SCHIEP  
KATARZYNA CIEŚLIK  
KAROLINA FILA

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Wydział Zamiejscowy, Wrocław  
Warsaw School of Social Sciences and Humanities, Wrocław Faculty

BARBARA BĘTKOWSKA-KORPAŁA

Collegium Medicum, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Collegium Medicum, Jagiellonian University, Kraków  
e-mail pierwszego autora: sblaszyk-schiep@swps.edu.pl

## Samoregulacja, lęk, depresyjność i style osobowości osób zaabsorbowanych pracą zawodową we wczesnej dorosłości

Self-regulation, anxiety, depressiveness, personalisty styles, and work  
preoccupation in young adults

**Abstract.** The aim of the study was to analyse the relationships between self-regulation, action/state orientation, personality styles and the levels of anxiety and depression in people who are preoccupied with work, in their early adulthood. The theoretical background for our study was the conception of Action-Control and the Personality System Interaction theory developed by Julius Kuhl. In order to measure preoccupation with work the Preoccupation with Work Scale was used; the anxiety and depression levels were explored by means of the the State-Trait Anxiety Inventory and Beck Depression Inventory, respectively. Self-regulation was assessed by means of the Volitional Component Questionnaire and action vs. state orientation by means of the Action Control Scale. The Personality Styles and Disorders Inventory was employed to measure the different personality styles. 80 company employees (36 women and 44 men) from corporate enterprises in Wrocław and Krakow participated in the research. It was confirmed that the levels of anxiety and depression can be viewed as predictors for preoccupation with work in early adulthood. The study also showed the protective effect of action orientation on the development of these psychological symptoms in people who are preoccupied with work. Those individuals most commonly displayed the obsessive-compulsive, narcissistic, and optimistic personality style.

**Key words:** early adulthood, preoccupation with work, anxiety, depressiveness, self-regulation, personality styles

**Słowa kluczowe:** wczesna dorosłość, zaabsorbowanie pracą, lęk, depresyjność, samoregulacja, style osobowości

## WPROWADZENIE

Jednym z głównych zadań wczesnej dorosłości, przypadającej między 20–22. a 35–40. rokiem życia, jest podjęcie pracy zawodowej, która stanowi podstawową formę aktywności społecznej człowieka w tym okresie rozwojowym. W pierwszej fazie wczesnej dorosłości osoby rozpoczynające pracę zawodową często kontynuują naukę oraz intensywnie uczestniczą w różnych formach aktywności życiowej. Natomiast w drugiej, późniejszej fazie wczesnej dorosłości dominuje aktywność zawodowa oraz wypełnianie obowiązków rodzinnych. Aktywność zawodowa wkracza w tym okresie w fazę stabilizacji i jest łączona z poszerzaniem wiedzy i rozwijaniem kariery zawodowej (Gurba, 2011). Praca odgrywa bardzo istotną rolę w rozwoju człowieka dorosłego – jest nie tylko sposobem na uzyskanie samodzielności i niezależności ekonomicznej, lecz także kształtuje postawę wobec obowiązków i wymagań wynikających z przyjętej roli zawodowej, realizowanej równoległe do ról podejmowanych w sferze życia prywatnego – partnera, małżonka, rodzica, opiekuna starszych osób w rodzinie. Istota dorosłości zasadza się zatem na podjęciu zobowiązań w dwóch głównych obszarach funkcjonowania: rodzinnym i zawodowym. Kobiety w tej fazie życia stają wobec konieczności pogodzenia obowiązków z obu obszarów, mężczyźni realizują się raczej na płaszczyźnie zawodowej (Wojciechowska, 2005; Ziółkowska, 2005).

Zaabsorbowanie pracą i jej sumienne wykonywanie, a w konsekwencji osiągnięcia zawodowe, stanowią obecnie wśród młodych dorosłych pewną normę zachowań związanych z sukcesem, satysfakcją życiową oraz samorealizacją. Poświęcanie się aktywności zawodowej bywa utożsamiane ze zdrowym, efektywnym i wysoko wartościowanym stosunkiem do pracy, która staje się miarą prestiżu i statusu społecznego. Granica pomiędzy „zdrową” pracowitością a uzależnieniem od pracy jest bardzo subtelna i zwykle młodzi nie zdają sobie sprawy z jej przekroczenia (Jachnis, 2008), co może prowadzić do praco-holizmu, a tym samym zablokować realizację

innych ważnych zadań okresu wczesnej dorosłości (Ziółkowska, 2005). Praca zawodowa jest wprawdzie podstawową, ale nie jedyną formą aktywności dojrzałego człowieka, a poziom zaangażowania w jej wykonywanie może być wynikiem działania wielu różnych osobowościowych, sytuacyjnych czy ekonomicznych czynników. Na przykład w badaniach Lucyny Golińskiej (2008) stwierdzono związki pomiędzy zaabsorbowaniem pracą a obsesyjno-kompulsywnym stylem osobowości. W innych natomiast badaniach (Johnson, 1998) potwierdzono nadmierną aktywność zawodową osób o narcystycznym rysie osobowości.

Zaabsorbowanie pracą może być więc uwarunkowane pewnymi stylami czy wymiarami osobowości. Badania prowadzone na gruncie Koncepcji Kontroli Działania Juliusa Kuhla przynoszą jednak dość sprzeczne wyniki. Anna Mielczarek i Lucyna Golińska (2008) wykazały, że osoby mocno zaabsorbowane pracą zawodową wykazują się lepszą kontrolą działania w trzech sytuacjach: podejmowania decyzji, po niepowodzeniu oraz w trakcie wykonywania czynności. Natomiast badania Kamili Wojdyło (2010) ujawniły negatywny związek między praco-holizmem a kontrolą działania w trzech wymienionych wyżej wariantach. Osoby bardziej pochłonięte pracą zawodową okazały się bowiem bardziej zorientowane na stan. Wobec braku jednoznacznych wyników wydaje się interesujące dalsze eksplorowanie tego problemu.

Celem przeprowadzonych badań było sprawdzenie, jakie mechanizmy osobowościowe leżą u podstaw nadmiernego zaabsorbowania pracą zawodową w grupie młodych dorosłych zatrudnionych w firmach korporacyjnych. Badania te mieszczą się w tych samych poprzednich ramach teoretycznych, czyli Koncepcji Kontroli Działania oraz Teorii Interakcji Systemów Osobowości (DSI) Juliusa Kuhla.

### Koncepcja Kontroli Działania Kuhla

Koncepcja Kontroli Działania odnosi się do wolitywnego kierowania działaniem i rozwija problem samoregulacji, definiowanej jako

zdolność do podejmowania decyzji, formułowania celów oraz ich realizowania wbrew trudnościom natury wewnętrznej czy zewnętrznej (Kuhl, 1998, 2001). Efektywność kontroli działania jest więc funkcją dwóch czynników – trudności sytuacyjnych, pojawiających się w związku z realizacją zamiaru, oraz efektywności woli, czyli podejmowanych strategii samoregulacji. Trudność w realizacji intencji ma swoje źródła w ilości i sile konkurencyjnych zamiarów i tendencji do działania, generowanych przez podmiot, oraz w wielkości zewnętrznego nacisku o kierunku przeciwnym do aktualnego zamiaru (np. w postaci norm społecznych, wpływów i wymagań narzuconych przez innych czy instrukcji wzmacniających alternatywne działania). Wśród strategii samoregulacji centralne miejsce w teorii Juliusa Kuhla zajmuje regulacja emocji i motywacji, która może przybierać dwie przeciwstawne formy zwane orientacją na działanie vs orientacją na stan. Orientacja na działanie uruchamia procesy poznawcze i emocjonalne sprzyjające realizacji zamierzonych działań, natomiast orientacja na stan je blokuje (Diefendorff, Hall, Lord, Streat, 2000; Kuhl, 1998; Marszał-Wiśniewska, 2002).

W koncepcji kontroli działania istotne jest też odróżnienie dwóch mechanizmów: samoregulacji i samokontroli. Samoregulacja jest określana jako rodzaj „wewnętrznej demokracji”, jako centralna regulacja, która integruje informacje płynące z doświadczeń, zarządza zachowaniem i stanem psychicznym w ten sposób, że osoba potrafi formułować własne cele, podejmować decyzje oraz realizować je, mimo trudności osobowościowych i rozmaitych przeszkód sytuacyjnych (Kuhl 1983, 1998, 2001). W sytuacjach trudnych lub w obliczu celów konkurencyjnych tę realizację ułatwiają kompetencje woli, polegające na samomotywacji, czyli na generowaniu pozytywnej motywacji, na samouspokajaniu się, czyli kontroli negatywnych emocji, doświadczanych po nieprzyjemnych zdarzeniach, oraz na samostanowieniu, czyli motywowaniu się w obliczu nowych wyzwań i w sytuacjach trudnych dla realizacji działań zgodnych z sobą samym (Baumann,

Kaschel, Kuhl, 2007). Samokontrola jest natomiast definiowana jako chwilowe wypieranie istotnych potrzeb i interesów osoby po to, żeby osiągnąć konkretny, doraźny cel; stanowi pewnego rodzaju „wewnętrzną dyktaturę”. W sytuacji realizowania określonego celu samokontrola korzysta zarówno ze strategii kognitywnych, jak na przykład świadome utrzymywanie w pamięci treści oraz planowanie i urealnianie celu, jak i emocjonalnych, takich jak umiejętność odświeżania zamiarów w pamięci i wzbudzania niepokoju w celu uniknięcia zapomnienia o ważności działania ukierunkowanego na dany cel (Fröhlich, Kuhl, 2003; Kuhl, 2001).

Mechanizmy samoregulacji i samokontroli wpływają na siebie wzajemnie i ta interakcja charakteryzuje cały proces samoregulacji, decydując o efektywności naszych działań. W kontekście Teorii Interakcji Systemów Osobowości mechanizmy samoregulacji sprzyjają rozwojowi „Ja” (Kuhl, 2001; Błaszczyk-Schiep, 2004; Kuhl, 2001).

### **Teoria Interakcji Systemów Osobowości Kuhla<sup>1</sup> i koncepcja stylów osobowości**

Teoria Interakcji Systemów Osobowości jest hierarchicznym modelem funkcjonowania osobowości, w którym autor rozwija problem wolitywnego kierowania działaniem, planowania i realizacji celów oraz udział procesów samoregulacji w integrowaniu systemów osobowości wspierających to działanie oraz rozwój „Ja”. Teoria PSI zakłada, że istnieją cztery poznawczo-behawioralne systemy osobowości: dwa z nich mają charakter jawny (są to system pamięci intencjonalnej, dotyczący analitycznego myślenia, oraz system rozpoznawania izolowanych od kontekstu obiektów sensorycznych), zaś pozostałe dwa utajony (pamięć ekstensjonalna, związana z emocjami i systemem „Ja”, oraz intuicyjna kontrola działania). Systemy te oraz relacje między nimi ilustruje schemat 1, zamieszczony w obu wspomnianych artykułach.

Julius Kuhl i Miguel Kazén (1997) stworzyli model osobowości, którego osiowym wymiarem jest regulacja pozytywnego i ne-



Styl sumienny/obsesyjno-kompulsyjny ma związek z systemem sensorycznym i wykazuje bardzo dużą wrażliwość na afekt negatywny. Osoby o tym stylu nieustannie dążą do perfekcji w każdym aspekcie swojego życia, charakteryzują się sztywnością, silnym poczuciem obowiązku i przesadną sumiennością. Przywiązują nadmierną uwagę do szczegółów, zasad i porządku, w rezultacie czasem zapominają o meritum sprawy.

Styl intuicywny/borderline wykazuje związek z intuicyjnym systemem wykonawczym oraz systemem pamięci ekstensjonalnej. Cechuje go silna wrażliwość zarówno na pozytywny, jak i negatywny afekt oraz częsta zmienność między afektami. Osoby o tym stylu osobowości charakteryzuje brak stabilności w obrazie własnej osoby, impulsywność i wyraziste wahania nastroju, skłonność do wybuchów złości. U tych osób system wartości jest chwiejny, a związki interpersonalne – intensywne i niestabilne, nieustannie oscylujące między dewaluacją i nadmierną idealizacją swoich partnerów.

Styl ujmujący/histrioniczny (inaczej zwany optymistyczno-rapsodycznym) jest powiązany z intuicyjnym systemem wykonawczym oraz z systemem pamięci ekstensjonalnej i charakteryzuje się bardzo dużą wrażliwością na afekt pozytywny. Osoby o takim stylu osobowości stale domagają się uznania i potwierdzenia, czują się nieswojo, kiedy nie znajdują się w centrum uwagi (nazwa tego stylu pochodzi od łacińskiego słowa *histrion*, oznaczającego m.in. starożytnego aktora, czy też od słowa *rapsod*, jak w starożytnej Grecji nazywano wędrownych śpiewaków poematów epickich). Charakterystyczne dla tych osób są zmieniające się i powierzchowne emocje, a zarazem bardzo pozytywne nastawienie do życia i łatwość odnajdywania pozytywnych stron w różnych nieprzyjemnych zdarzeniach.

Styl ambitny/narcystyczny powstaje na styku systemu pamięci ekstensjonalnej oraz intuicyjnego systemu wykonawczego. Wykazuje wysoką wrażliwość na pozytywny afekt (m.in. pochwały i nagrody), a zarazem brak wrażliwości na afekt negatywny (krytykę, kary). Osoby o stylu narcystycznym są uwraź-

liwione na ocenę ze strony innych ludzi oraz przekonane o swojej własnej wyjątkowości. Większość czasu spędzają, pracując i fantazjując o przyszłych sukcesach, a na krytykę reagują zwykle wstydem lub złością.

Styl asertywny/agresywny jest związany z systemem pamięci ekstensjonalnej oraz intuicyjnym systemem wykonawczym i cechuje się bardzo słabą wrażliwością na afekt negatywny. Podwyższone wyniki charakteryzują osoby zachowujące się nieodpowiedzialnie, nierozważnie, jak również nie poczuwające się do winy z powodu swojego naganego zachowania. Osoby o tym stylu nie potrafią dopasować się do obowiązujących norm społecznych i są nierozważne względem siebie samych i innych ludzi.

Styl ostrożny/paranoiczny powstaje w związku między systemami pamięci intencjonalnej oraz ekstensjonalnej, a cechuje go ogólnie niska wrażliwość afektywna. Osoby o tym stylu osobowości wyróżniają się ostrożnością w stosunku do innych ludzi oraz skłonnością do interpretowania ich zachowań jako zagrażających. Nie ufają innym i często podają w wątpliwość lojalność swoich przyjaciół i współpracowników, a wszelkim uwagom ze strony innych ludzi przypisują ukryte i poniżające intencje.

Styl wycofany/schizoidalny również mieści się na pograniczu między systemami pamięci intencjonalnej i ekstensjonalnej, cechuje go słaba wrażliwość na afekt pozytywny. Osoby o tym stylu odznaczają się „trzeźwym” podejściem do ludzi, słabą zdolnością do przeżywania i wyrażania uczuć, jak również dystansem wobec relacji interpersonalnych. Takie osoby najchętniej wybierają przedsięwzięcia, które mogą wykonywać indywidualnie, nie mają bliskich przyjaciół i kontaktów z krewnymi, pozostają obojętne wobec krytyki lub pochwały ze strony innych.

Styl samokrytyczny/unikający charakteryzuje związek z intuicyjnym systemem wykonawczym oraz z systemem sensorycznym oraz dużą wrażliwość na negatywny afekt. Głównymi cechami tego stylu osobowości są: strach przed negatywną oceną ze strony innych ludzi, wrażliwość, nieśmiałość i niez-

dowolenie w sytuacjach społecznych. Bardzo łatwo jest zranić takie osoby, nawet przez łagodną krytykę. Nie udzielają się w towarzystwie z obawy przed tym, że powiedzą coś nieestosownego czy głupiego.

## Rozwój samoregulacji

Teoria Interakcji Systemów Osobowości opisuje ścieżki rozwoju systemu „Ja”, prowadzące do osiągnięcia jego pozytywnego lub zaburzonego stanu (Kuhl, 2001, 2011). Adaptacyjne ścieżki rozwoju promują zdolność jednostki do podejmowania także nieatrakcyjnych, instrumentalnych form aktywności (kontrola działania) oraz integrację trudnych doświadczeń w stale poszerzającą się bazę wiedzy o sobie (samorozwój) (Kuhl, 2011, s. 16). Nieadaptacyjne ścieżki rozwoju sprzyjają natomiast powstawaniu dwóch głównych form zaburzeń psychicznych: tych, których spektrum objawowe jest związane z osłabieniem kontroli działania (np. zaburzenia odżywiania, depresja, zaburzenia osobowości) (Kuhl, 2011, s. 18), oraz tych, których symptomatologia opiera się na deficytach w zakresie samorozwoju (np. sztywność, brak umiejętności uczenia się na błędach, objawy psychosomatyczne) (Kuhl, 2011, s. 22). Samorozwój – w sensie rozwoju dojrzałego „Ja” – wymaga zdolności do uczenia się na błędach i integracji przykrych doświadczeń w stale powiększający się system „Ja”. Zgodnie z teorią PSI proces ten polega na kierowaniu uwagi na negatywne wydarzenia lub obiekty, zamiast tłumienia takich doświadczeń, i konsekwentnym osłabianiu związanego z nimi negatywnego afektu. Pozwala to później na przeniesienie negatywnych wydarzeń do pamięci ekstensjonalnej, a w konsekwencji wspiera integrację nowych doświadczeń z wiedzą intuicyjną. Doznając potem nowych, trudnych czy też przykrych doświadczeń, osoba potrafi obniżyć negatywny afekt i skonfrontować te doświadczenia z systemem „Ja”, wprowadzając do niego nowe elementy wiedzy o sobie (Kuhl, 2011, s. 13).

Proces rozwoju zintegrowanego i autonomicznego „Ja” wiąże się z umiejętnością re-

gulacji afektu, czyli afektywną samoregulacją. Lew Wygotsky (1978) opisał przed laty proces internalizacji zewnętrznych (pochodzących od opiekuna) źródeł regulacji afektu. Według Wygotskiego zachęcanie syna przez ojca do podejmowania trudnych wyzwań miałyby umożliwić chłopcu rozwinięcie umiejętności generowania motywacji, aby mógł on potem podejmować działanie w trudnych sytuacjach. W ramach teorii PSI proces ten może być opisany bardziej szczegółowo na podstawie modelu warunkowania, który zakłada, że samoregulacja (np. samomotywacja lub samorelaksacja) wymaga wzmocnienia połączeń między systemem „Ja” na poziomie neurobiologicznym, zlokalizowanym w prawej korze przedczołowej, a systemem odpowiedzialnym za generowanie afektu, regulowanym przez układ nagrody lub kary w układzie limbicznym. Połączenia pomiędzy strukturami mózgowymi kształtują się w wyniku określonych doświadczeń, a gotowe sieci neuronalne umożliwiają w okresie dorosłości adekwatną regulację afektu, czyli sprawną kontrolę działania (Kuhl, 2011, s. 16).

Zgodnie z założeniami Teorii Interakcji Systemów Osobowości (Kuhl, 2001) warunkiem rozwoju osobowości, która począwszy od okresu adolescencji manifestuje się określoną przewagą jednego z czterech poznawczo-behawioralnych systemów osobowości, jest wcześniejszy rozwój wrażliwości i regulacji afektywnej. Szybkie i adekwatne odpowiedzi opiekuna na negatywne emocje wyrażane przez dziecko są warunkiem uzyskania przez nie kompetencji samoregulacji afektu w wieku dorosłym, dotyczy to również regulacji utraty pozytywnego afektu. W przypadku emocjonalnych zahamowań i trudności szybkie i adekwatne pocieszenie dziecka przez opiekuna, czyli uwalnianie hamowanego pozytywnego afektu oraz zachęcanie dziecka do działania, umożliwia w późniejszym okresie samoregulację przy pokonywaniu trudności, np. przez rozwój samomotywacji. Jakość relacji między dzieckiem a dorosłym, związana z regulacją emocjonalną, stymuluje rozwój takich kompetencji dziecka jak np. tolerancja na frustrację, empatia, integracja negatywnych

doświadczeń, samomotywacja itp., które z kolei sprzyjają rozwojowi w kolejnych okresach życia (Kuhl, Künne, Aufhammer, 2011).

Kompetencje samoregulacji mogą być jednak słabo rozwinięte, nawet gdy jakość symulujących działań ze strony opiekunów była wysoka. Doświadczenia związane z regulacją afektu nie mogą być włączone do systemu „Ja”, jeśli system ten nie był aktywny podczas epizodów, w których występowały zachęcające lub relaksujące interwencje. System „Ja” jest aktywny wówczas, gdy jednostka wyraża swoje emocje i stany psychiczne, a także czuje się zrozumiana i akceptowana jako osoba, łącznie z jej przeszłymi, teraźniejszymi i przyszłymi doświadczeniami. Częste zachęty opiekunów nie będą promowały samomotywacji czy samorelaksacji u dziecka, jeśli w tych sytuacjach będzie się ono czuło niezrozumiane i nieakceptowane jako osoba. „Ja” nie jest wówczas aktywowane i w konsekwencji procesy samoregulacji afektu nie są włączane do tego systemu (Kuhl, 2011, s. 27).

Wczesne społeczne uwarunkowania rozwoju mogą zatem w rozmaity sposób manifestować się w różnych jego okresach. Istotne znaczenie odgrywa tutaj stosowany przez opiekuna system karania lub nagradzania. U dzieci wrażliwych na kary konsekwencją doświadczenia odrzucenia lub braku akceptacji może być utrwalenie się negatywnej emocjonalności, a w przypadkach ekstremalnych – rozwój osobowości zależnej, obsesyjno-kompulsyjnej, samokrytycznej lub depresyjnej (schemat 1). Natomiast dzieci skłonne do aktywnego hamowania własnej wrażliwości na zadawane kary w sytuacji odrzucenia i braku akceptacji wykazują silną tendencję do ignorowania bodźców związanych z karaniem i reagują w sposób zwiększający ryzyko wystąpienia u nich osobowości antisocjalnej, paranooidalnej lub narcystycznej. Teoria Interakcji Systemów Osobowości, opisując te procesy, może pomóc w ukazaniu mechanizmów leżących u podstaw tych zaburzeń (Kuhl, 2007; Kuhl, Kazén, Koole, 2006; Kuhl, 2011).

Warunkiem rozwoju samoregulacji, zarówno w sensie kontroli działania, jak i w zna-

czeniu rozwoju „Ja”, jest koordynacja między półkulami mózgu, a na poziomie psychologicznym – między poznawczo-behawioralnymi systemami osobowości (Kuhl, 2001). Dla tych dwóch funkcji osobowości wymagana jest koordynacja jednego jawnego (*explicite*) i jednego ukrytego (*implicite*) systemu psychicznego. Koordynacja pomiędzy pamięcią intencjonalną i intuicyjnym kierowaniem zachowania jest potrzebna do rozwoju kontroli doraźnego działania, natomiast koordynacja pomiędzy rozpoznawaniem obiektów i pamięcią ekstensjonalną jest niezbędnym warunkiem rozwoju „Ja” (Kuhl, 2011, s. 27).

## BADANIA WŁASNE

### Cel badań

Celem badań było poznanie uwarunkowań nadmiernego zaabsorbowania pracą wśród młodych dorosłych, dla których praca zawodowa jest istotnym zadaniem rozwojowym i dominującą dziedziną aktywności życiowej. Celem badań było też sprawdzenie, od czego zależy przeżywanie lęku i depresyjność tych osób. Brano pod uwagę szerokie spektrum zmiennych, w tym: samoregulację, kontrolę działania oraz style osobowości. Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H1. Lęk (jako cecha i/lub stan) związany z występowaniem negatywnych emocji jest predyktorem stopnia zaabsorbowania pracą.

H2. Depresyjność związana z zahamowaniem pozytywnych emocji jest predyktorem nasilenia zaabsorbowania pracą.

H3. Samoregulacja w postaci samomotywacji, samostanowienia i samorelaksacji (współzależny) jest predyktorem stopnia zaabsorbowania pracą.

H4. Orientacja na działanie jest predyktorem stopnia zaabsorbowania pracą.

H5. Sumienny/obsesyjno-kompulsyjny styl osobowości stanowi predyktor stopnia zaabsorbowania pracą.

H6. Ambitny/narcystyczny styl osobowości stanowi predyktor nasilenia zaabsorbowania pracą.

H7. Osoby zaabsorbowane pracą i zorientowane na działanie mają lepiej rozwiniętą regulację emocji i tym samym przejawiają słabsze symptomy psychiczne (lęk oraz depresyjność) aniżeli osoby zaabsorbowane pracą, ale zorientowane na stan.

### Metody badawcze

Do pomiaru stopnia zaabsorbowania pracą została użyta Skala Zaabsorbowania Pracą autorstwa Lucyny Golińskiej (Golińska, 2008). Kwestionariusz ten składa się z 38 stwierdzeń, ocenianych na czterostopniowej skali Likerta. Suma ocen poszczególnych pozycji stanowi wynik ogólny dla zaabsorbowania pracą, który należy interpretować według norm stenowych, ustalonych na podstawie wyników badań przeprowadzonych przez autorki narzędzia. Trafność wewnętrzna dla całej skali ( $\alpha$ -Cronbacha) wynosi  $\alpha = .81$ .

Nasilenie przeżywanego lęku badano za pomocą Kwestionariusza Samooceny STAI Charlesa Spielberga. Kwestionariusz STAI w polskiej adaptacji (Wrześniowski, Sosnowski, Jaworowska, Fecenec, 2006) zawiera 40 twierdzeń podzielonych na dwie części: jedna bada lęk rozumiany jako przejściowy i uwarunkowany sytuacją stan jednostki, druga – lęk rozumiany jako względnie stała cecha osobowości.

Do pomiaru depresyjności została użyta Skala Depresji Becka (BDI – Beck Depression Inventory) Aarona Becka (1961). 21 stwierdzeń odpowiada objawom depresji, m.in. pesymistycznemu myśleniu o przyszłości, poczuciu winy, trudnościom w pracy, zaburzeniom snu. Suma punktów wszystkich 21 pozycji tworzy wynik ogólny osoby badanej.

Do pomiaru samoregulacji wykorzystano Inwentarz Samoregulacji SSI (Selbststeuerungsinventar) Juliusa Kuhla i Arno Fuhrmana (1998). Inwentarz SSI-K jest narzędziem do pomiaru funkcji wolitywnych osobowości oraz hamowania tych funkcji pod wpływem stresu i frustracji. Stwierdzenia tworzą cztery podskale przyporządkowane czterem funkcjom samoregulacji: (sprawna) samore-

gulacja, zahamowanie woli, samodyscyplina, przeżywany stres. Na potrzeby opisywanych tutaj badań wykorzystano jedynie wyniki skali do pomiaru samoregulacji w trzech aspektach: samomotywacji (czyli zdolności do mobilizowania się do sprawnego działania, pomimo powstałych trudności), samospokajania (czyli zdolności do myślenia o rzeczach pogodnych, aby móc się rozluźnić) oraz samostanowienia (w znaczeniu poczucia koherencji, odczuwania w działaniu swojej woli i zaangażowania). Rzetelność skal w adaptacji polskiej SSI-K wykazuje zadowalające wyniki: współczynniki zgodności wewnętrznej ( $\alpha$ -Cronbacha) wyniosły odpowiednio .64, .77, .70 (Bętkowska-Korpała, Schiep, 2013).

Kontrolę działania (czyli orientację na działanie vs na stan) mierzono za pomocą Skali Kontroli Działania (Action Control Scale, ACS-90) Kuhla, w adaptacji polskiej Magdaleny Marszał-Wiśniewskiej (2002). ACS-90 zawiera 36 stwierdzeń podzielonych na 3 subskale: AOF (failure-related action orientation vs preoccupation) – orientacja na działanie vs orientacja na stan w sytuacjach niepowodzenia, AOD (decision-related action orientation vs. hesitation) – orientacja na działanie vs orientacja na stan w sytuacjach decyzyjnych. Współczynniki zgodności wewnętrznej ( $\alpha$ -Cronbacha) dla poszczególnych skal wyniosły odpowiednio .81, .77 (Marszał-Wiśniewska, 2002).

Do badania stylów osobowości użyto Inwentarza Stylów i Zaburzeń Osobowości PSSI (Persönlichkeits-Stil-und-Störungs-Inventar) Juliusa Kuhla i Miguela Kazéna (1997), w polskiej adaptacji Sybilli Błaszczyk-Schiep z 2004 roku. W skład inwentarza wchodzi 14 podskal identyfikujących 14 stylów osobowości: każdy z tych stylów stanowi niepatologiczną formę rozwoju osobowości, analogiczną do jednego z zaburzeń opisanego w klasyfikacji DSM-III-R. Całe narzędzie składa się z 56 pozycji – po 4 do każdej z 14 podskal. Rzetelność skal adaptacji polskiej PSSI wykazuje wynik dla poszczególnych skal między  $\alpha = .61$  oraz  $\alpha = .83$  (Błaszczyk-Schiep, 2004).



## Osoby badane

W badaniach uczestniczyli pracownicy pięciu dużych firm korporacyjnych (z Krakowa oraz Wrocławia), z wykształceniem co najmniej licencjackim w zakresie nauk ścisłych lub ekonomicznych, z co najmniej 6-miesięcznym łącznym stażem pracy w korporacji, które deklarowały, że ich tygodniowy czas pracy przekracza 50 godzin. Badana grupa liczyła łącznie 80 osób, w tym 36 kobiet (45%) oraz 44 mężczyzn (55%) w wieku 24–40 lat (średnia wieku dla kobiet i dla mężczyzn = 28 lat). 13 osób miało wykształcenie licencjackie (6 kobiet oraz 7 mężczyzn), a 67 osób – magisterskie (30 kobiet oraz 37 mężczyzn). Deklarowany staż pracy wynosił od pół roku do 16 lat (średnio dla kobiet i mężczyzn około 4 lata i 9 miesięcy). Przeprowadzone badania miały charakter kwestionariuszowy.

## WYNIKI BADAŃ

Tabela 1 prezentuje statystyki opisowe zmiennych w badanej próbie.

Statystyki opisowe wskazują na rozkład normalny uzyskanych wyników. Na uwagę zasługuje bardzo niski średni wynik w Inwentarzu Depresji Becka ( $M = 3,53$ ) świadczący o tym, że badani pracownicy wielkich korporacji nie wykazują symptomów depresji. Wyniki średnie w teście ACS-90 świadczą o tym, że osoby w większości są zorientowane na działanie.

Tabela 2 przedstawia związki między badanymi zmiennymi.

Analiza korelacji wykazała istotne pozytywne związki między lękiem i depresyjnością a zaabsorbowaniem pracą. Wykazano również negatywne związki między kontrolą działania (orientacją na działanie po niepowodzeniu – AOF) oraz lękiem jako cechą i stanem oraz depresyjnością. Orientacja na działanie przy podejmowaniu decyzji (AOD) negatywnie korelowała z lękiem jako cechą. Samorelaksacja wykazuje negatywny związek z lękiem jako stanem i cechą, zaś samomotywacja z lękiem jako cechą. Analiza korelacji

wykazała również negatywny związek optymistycznego/rapsodycznego stylu osobowości z lękiem jako cechą oraz pozytywne związki takich stylów osobowości jak: styl ambitny/narcystyczny oraz sumienny/obsesyjno-kompulsyjny z zaabsorbowaniem pracą. Nie wykazano żadnych innych związków między stylami osobowości a badanymi zmiennymi.

W tabeli 3 zamieszczono wyniki analizy regresji dla zmiennej zależnej zaabsorbowanie pracą.

Wyniki analizy regresji liniowej (odnoszące się do weryfikacji hipotez H1–H6) dla zmiennej zależnej zaabsorbowanie pracą wykazały, że zmienna ta jest wyjaśniona zaledwie w 5% przez wskaźnik depresyjności. Lęk jako cecha tłumaczy 6%, a lęk jako stan 13% zmienności wyników w zakresie zaabsorbowania pracą. Wyniki te wskazują, że lęk jako cecha, lęk jako stan oraz depresyjność są istotnymi predyktorami zaabsorbowania pracą. Tak więc przeżywanie emocji lękowych oraz zahamowanie przeżywania pozytywnego afektu (depresyjność) są związane u badanych z nasileniem tendencji do angażowania się w czynności zawodowe.

Zarówno analizy korelacji, jak i regresji liniowej, do której włączono kolejno wszystkie zmienne niezależne, nie wykazały istotnych statystycznie powiązań między zmiennymi samoregulacji (samomotywacji, samouspokojania i samostanowienia) ani zmiennymi kontroli działania a zaabsorbowaniem pracą zawodową. Mechanizmy samoregulacji oraz orientacja na działanie nie są więc w badanej próbie predyktorami zaabsorbowania pracą (tabela 3).

W celu sprawdzenia hipotezy H7, że osoby najbardziej zaabsorbowane pracą (czyli uzyskujące wyniki powyżej 7 stena), zorientowane na działanie (w sytuacji podejmowania decyzji i w sytuacji po przeżywanym niepowodzeniu) różnią się od osób zorientowanych na stan w przejawianych symptomach lęku i depresji, przeprowadzono wieloczynnikową analizę wariancji ( $2 \times 2 \times 2$ ). Na potrzeby tej analizy przekształcono zmienną kontroli działania z ciągłej na dychotomiczną (orientacja na działanie vs stan) według norm kwestio-

Tabela 1. Statystyki opisowe zmiennych w badaniu (N = 80).

Zmienna	M	SD	Mini- mum	Maksi- mum	Skoś- ność	Kurtoza
Zaabsorbowanie pracą	82.21	12.470	51	121	.132	.524
Lęk jako cecha	37.90	7.950	24	58	.328	-.346
Lęk jako stan	33.64	7.849	20	56	.507	-.012
Depresyjność	3.53	3.707	0	18	1.494	2.449
Samomotywacja	5.79	2.191	0	11	-.284	-.296
Samorelaksacja	5.39	2.009	0	9	-.446	-.037
Samostanowienie	6.88	2.607	0	12	-.313	-.448
Obciążenie stresem	11.28	3.758	0	22	.497	.989
Zagrożenie stresem	8.38	5.152	0	23	.655	.202
Orientacja na działanie po nie- powodzeniu AOF	6.41	3.100	0	12	-.157	-.877
Orientacja na działanie przy podejmowaniu decyzji AOD	7.99	2.573	2	12	-.182	-.890
Styl asertywny/antysocjalny	4.73	2.605	0	12	.447	-.171
Styl ostrożny/paranoiczny	5.50	1.669	2	11	.067	.857
Styl wycofany/schizoidalny	3.59	2.390	0	10	.345	-.496
Styl samokrytyczny/unikający	4.37	2.286	0	10	.430	-.585
Styl sumienny/obsesyjno-kom- pulsyjny	7.64	2.430	0	12	-.574	.447
Styl intuicyjny/schizotypowy	3.56	2.555	0	12	.743	.924
Styl optymistyczny/rapsoiczny	5.46	2.283	1	10	-.022	-.733
Styl ambitny/narcystyczny	4.89	2.595	0	12	-.065	-.317
Styl krytyczny/bierno-agre- sywny	2.74	1.954	0	8	.630	-.092
Styl lojalny/zależny	5.35	2.377	0	11	.395	-.164
Styl spotaniczny/borderline	2.16	1.906	0	7	.876	.337
Styl ujmujący/histrioniczny	4.58	2.459	0	12	.691	.321
Styl pesymistyczny/depresyjny	2.76	1.774	0	7	.300	-.810
Styl pomocy/altruistyczny	4.82	2.238	0	12	.287	.194

Tabela 2. Korelacje proste  $r$ -Pearsona między zmiennymi uwzględnionymi w badaniu ( $N = 80$ ).

Zmienne	Zaabsorbowanie pracą	Lęk (stan)	Lęk (cecha)	Depresyjność
Zaabsorbowanie pracą	x	.356**	.234*	.222*
Staż pracy	.038	-.066	-.046	-.145
Wiek	.076	-.020	-.031	-.166
Samorelaksacja	-.022	-.288**	-.435**	-.166
Samostanowienie	.166	-.092	-.206	-.092
Samomotywacja	.173	-.214	-.235*	-.025
Orientacja na działanie po niepowodzeniu (AOF)	-.136	-.394**	-.467***	-.282**
Orientacja na działanie przy podejmowaniu decyzji (AOD)	-.187	-.185	-.394***	-.170
Sumienny/obsesyjno-kompulsyjny styl osobowości	.264*	.035	.161	.150
Ambitny/narcystyczny styl osobowości	.260*	-.132	-.196	-.043
Optymistyczny/rapsoodyczny styl osobowości	.225*	-.097	-.311**	-.087

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

nariusza ACS-90, podobnie przekształcono zmienną zaabsorbowanie pracą (silne vs słabe) według norm kwestionariusza SZP. Tabela 4 zawiera wyniki tych porównań.

Wykazano efekt interakcji między orientacją na działanie vs stan i zaabsorbowaniem pracą dla zmiennej zależnej lęk jako stan ( $F(1.77) = 4.31$ ;  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .54$ ) oraz dla zmiennej zależnej depresyjność ( $F(1.77) = 4.45$ ;  $p < .05$ ,  $\eta^2 = .56$ ). Osoby mocno zaabsorbowane pracą, zorientowane na działanie w sytuacji decyzyjnej, wykazywały istotnie niższy poziom lęku i depresyjności niż osoby mocno zaabsorbowane pracą, ale zorientowane na stan. Powyższa analiza wskazuje, że u osób mocno zaabsorbowanych pracą orientacja na działanie w sytuacji podejmowania decyzji (AOD) ma związek z redukcją lęku jako stanu generowanego sytuacyjnie (wykres 1) oraz depresyjności (wykres 2).

W odniesieniu do badanych stylów osobowości analizowana hipoteza zakłada związek

między sumiennym/obsesyjno-kompulsyjnym stylem osobowości a zaabsorbowaniem pracą zawodową. Na podstawie analizy korelacji metodą  $r$ -Pearsona (tabela 2) stwierdzono istotne dodatnie związki między zaabsorbowaniem pracą a sumiennym/obsesyjno-kompulsyjnym, ambitnym/narcystycznym i optymistycznym/rapsoodycznym stylem osobowości. Analiza regresji liniowej wykazała, że trzy wymienione style osobowości były w badanej próbie predyktorami zaabsorbowania pracą. Styl sumienny/obsesyjno-kompulsyjny wyjaśnia 7%, styl ambitny/narcystyczny także 7%, a styl optymistyczny/rapsoodyczny 5% wariancji zmiennej zaabsorbowania pracą.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Opisane w literaturze tendencje do współwystępowania nadmiernego zaabsorbowania pracą, silnych emocji lęku oraz depresyjno-

Tabela 3. Lęk, depresyjność oraz orientacja na działanie i mechanizmy samoregulacji jako predyktory zaabsorbowania pracą – analiza regresji liniowej.

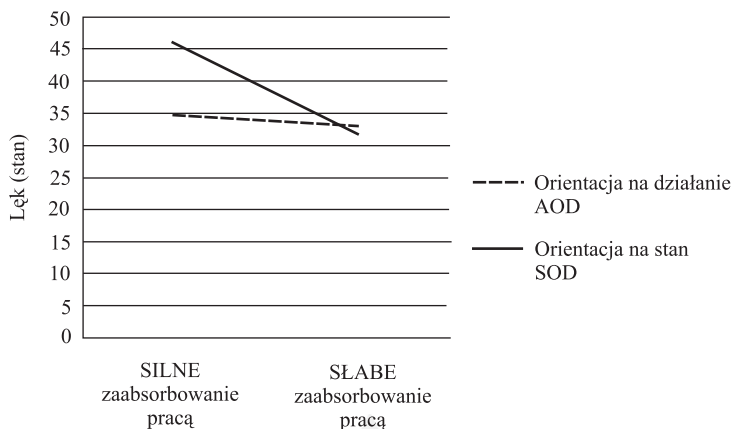
Zmienna zależna	Zmienna niezależna	<i>B</i>	$\beta$	<i>R-kwadrat</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaabsorbowanie pracą	Lęk jako cecha	.37	.23*	.06	2.20	.03
	Lęk jako stan	.57	.36**	.13	3.36	.000
	Depresyjność	.75	.22*	.05	1.99	.04
	Orientacja na działanie po niepowodzeniu (AOF)	-.54	-.13	.02	-1.21	.28
	Orientacja na działanie w sytuacji podejmowania decyzji (AOD)	-.90	-.18	.03	-1.68	.10
	Samomotywacja	.98	.17	.03	1.55	.12
	Samostanowienie	.79	.16	.03	1.48	.14
	Samorelaksacja	-.13	-.02	.000	-.19	.85
	Styl sumienny/obsesyjno-kompulsyjny	1.35	.26*	.07	2.41	.02
	Styl ambitny/narcystyczny	1.24	.26*	.07	2.37	.20
	Styl optymistyczny/ rapsodyczny	1.22	.22*	.05	2.03	.05

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

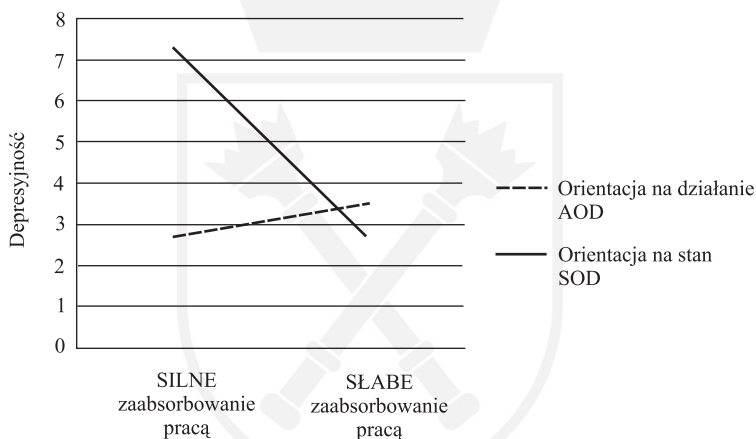
Tabela 4. Średnie i odchylenia standardowe wśród osób badanych silnie vs słabo zaabsorbowanych pracą oraz zorientowanych na działanie vs stan w kontekście zmiennych zależnych: lęku jako stanu i depresyjności.

Zmienna zależna	Zaabsorbowanie pracą silnie		Zaabsorbowanie pracą słabe	
	Orientacja na działanie podczas podejmowania decyzji (AOD) Średnia (SD)	Orientacja na stan podczas podejmowania decyzji (SOD) Średnia (SD)	Orientacja na działanie podczas podejmowania decyzji (AOD) Średnia (SD)	Orientacja na stan podczas podejmowania decyzji (SOD) Średnia (SD)
Lęk jako stan	<b>35.00*</b> (7.2)	<b>46.00</b> (7.8)	33.0 (7.8)	32.00 (5.2)
Depresyjność	<b>2.7*</b> (3.0)	<b>7.3</b> (7.8)	3.5 (3.5)	2.7 (2.5)

\*  $p < .05$



Wykres 1. Poziom lęku wśród osób silnie i słabo zaangażowanych w pracę, z uwzględnieniem orientacji na działanie (AOD) lub stan (SOD) w sytuacji podejmowania decyzji



Wykres 2. Depresyjność wśród osób silnie i słabo zaangażowanych w pracę, z uwzględnieniem orientacji na działanie (AOD) lub stan (SOD) w sytuacji podejmowania decyzji

ści znajdują liczne potwierdzenia na gruncie empirycznym (Poppelreuter, 1997; Killinger, 2007; Golińska, 2008). Analiza wyników badań własnych potwierdziła wartość predykcyjną tych zmiennych dla nasilenia zaangażowania w pracę. Tak więc u osób mocno pochłoniętych pracą zawodową wrażliwość afektywna przejawia się w formie tendencji do przeżywania emocji negatywnych typu lękowego oraz doświadczania symptomów depresyjnych.

Dalsze analizy wykazały, że poziom lęku jako stanu oraz poziom depresyjności u osób

najmocniej zaangażowanych w pracę były niższe, gdy w sytuacjach decyzyjnych dominowała u nich orientacja na działanie, a nie na stan. Wyniki te wskazują, że to mechanizm regulacji, jakim jest kontrola działania, różnicuje radzenie sobie z lękiem i depresyjnością, występującymi w związku z zaangażowaniem w pracę we wczesnej dorosłości. Stwierdzoną w badaniach rolę orientacji na działanie w odniesieniu do redukcji symptomów lęku i depresyjności potwierdzają inne badania empiryczne (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007; Błasczyk-Schiep, 2004). Nadmierna ak-

tywność zawodowa w okresie wczesnej dorosłości nie zawsze musi wobec tego iść w parze z dużym nasileniem emocji lękowych czy symptomów depresyjnych. Osoby najmocniej zaabsorbowane pracą, ale zorientowane na działanie w sytuacjach decyzyjnych, potrafią osłabić te negatywne uczucia (związane z trudnościami procesu podejmowania decyzji) i wprowadzić się w pozytywny afekt, sprzyjający realizacji podjętych zamiarów i planów (zgodnie z piątą hipotezą modulatoryjną teorii PSI). Osoby równie mocno zaabsorbowane pracą, lecz zorientowane na stan, skupiają się na trudnościach związanych z decyzją, nie generują pozytywnego afektu i tym samym nie są w stanie podjąć się realizacji zamiaru, ponieważ zahamowany zostaje wykonawczy system woli (zgodnie z trzecią hipotezą modulatoryjną). Silna czy odpowiednia kontrola wolicjonalna i regulacja emocji, charakterystyczna dla osób zorientowanych na działanie (Kuhl 2000ab; Kuhl, Kazén, 2006), pełnią zatem ważną rolę w procesach samoregulacji afektu u osób mających tendencję do nadmiernego angażowania się w pracę zawodową we wczesnej dorosłości.

Osoby mocno zaabsorbowane pracą nie stanowią homogenicznej grupy pod względem typu kontroli działania: należą do niej zarówno osoby zorientowane na stan, jak i na działanie. Podstawową kwestią są natomiast sposoby radzenia sobie tych osób z lękiem oraz depresyjnością – właśnie poprzez rodzaj przejawianej w zachowaniu kontroli działania. U osób zorientowanych na działanie po niepowodzeniach negatywny afekt (na przykład lęk), pojawiający się w odpowiedzi na niepowodzenie, wobec trudności w podejmowaniu decyzji może zostać szybko obniżony, co w sytuacji silnego zaabsorbowania pracą sprzyja realizacji zamierzonych celów (zgodnie z czwartą hipotezą modulatoryjną Kuhla). Podobny skutek ma samoregulacja w formie samouspokajania, ale kontrola działania (orientacja na działanie) to bardziej stabilna forma regulacji emocji niż doraźne samouspokajanie. Orientacja na działanie po niepowodzeniu pozostaje bowiem w silniejszym związku z lękiem jako stanem niż samouspokajanie, redukując jednocześnie

jego poziom. W kontekście rozwoju systemu „Ja” osoby dysponujące jednocześnie dwiema formami orientacji na działanie (po niepowodzeniu i w sytuacji podejmowania decyzji) potrafią lepiej integrować negatywne doświadczenia z systemem „Ja” (hierarchią własnych potrzeb, wartości, celów), obniżać negatywne emocje leżące u podstaw tych doświadczeń i realizować podjęte zamiary, zgodne z własnymi potrzebami czy przyjętymi planami działania, co zakłada szósta hipoteza modulatoryjna Kuhla (Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007; Kazén, Kaschel, Kuhl, 2008; Kuhl, 2001).

Osoby zorientowane na działanie skuteczniej zarządzają własnymi emocjami i motywacjami (np. po niepowodzeniu czy po uzyskaniu negatywnych informacji zwrotnych) i efektywniej kontrolują działania służące osiągnięciu celów i realizacji kongruentnych decyzji, kiedy pozostają mocno zaabsorbowane pracą zawodową, niż osoby zorientowane na stan. Rozwój regulacji emocjonalnej jest związany z rozwojem systemu „Ja” (Kuhl, 2001), a w sytuacji zaabsorbowania pracą towarzyszy temu redukcja lęku i depresyjności. U osób zorientowanych na stan w pokonywaniu lęku i depresyjności związanych z nadmiernym zaabsorbowaniem pracą wydają się być ważne inne mechanizmy niż samoregulacja. Jednym z hipotetycznych mechanizmów skutecznej ochrony przed lękiem w kontekście nadmiernego poświęcania się aktywności zawodowej może się okazać wzmacnianie wsparcia społecznego czy kompetencji społecznych, szczególnie asertywności, która powinna być stosowana w momentach obciążenia pracą (przypuszczenia te wymagają dalszej eksploracji empirycznej).

Za istotne dla wyjaśniania tendencji do zaabsorbowania czynnościami zawodowymi u osób zdrowych uznano następujące style osobowości: sumienny/obsesyjno-kompulsyjny, ambitny/narcystyczny oraz optymistyczny/rapsodyczny. Zgodnie z teorią Kuhla osoby o sumiennym/obsesyjno-kompulsyjnym stylu osobowości przejawiają zwiększoną wrażliwość na bodźce związane z negatywnym afektem (Kuhl, Kazén, 1997; Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007).

Badania opisywane w niniejszym artykule potwierdziły podatność osób mocno zaabsorbowanych pracą na przeżywanie negatywnej afektywności, między innymi lęku i depresyjności. Związek sumienności, jako cechy typowej dla stylu osobowości sumiennej/obsesyjno-kompulsyjnej, z nadmiernym zaabsorbowaniem pracą u kobiet potwierdziła Lucyna Golińska (2008). Inni autorzy (Johnson, 1998) traktują nadmierną aktywność zawodową osób o ambitnym/narcystycznym stylu osobowości jako potwierdzenie ich przekonania o swojej wyjątkowej wartości, które jest ich centralną potrzebą i motywem zachowań. Skuteczność oraz osiągnięcia w obszarze zawodowym mogą stanowić podstawę kształtowania się poczucia własnej wartości u młodych dorosłych o narcystycznej strukturze osobowości. Związek pomiędzy zaabsorbowaniem pracą zawodową i optymistycznym/rapsodycznym stylem osobowości nie był dotychczas analizowany. Osoby o tym typie osobowości z łatwością odnajdują pozytywne strony negatywnych przeżyć (Kuhl, Kazén,

1997; Baumann, Kaschel, Kuhl, 2007). Zaan gażowanie w pracę może być dla nich sposobem na obniżanie negatywnych doświadczeń emocjonalnych w celu wprowadzenia się w pozytywny afekt. Weryfikacja przypuszczeń co do związków rapsodycznego i narcystycznego stylu osobowości z tendencjami do nadmiernego poświęcania się pracy zawodowej we wczesnej dorosłości wymaga jeszcze dalszych prac badawczych i dowodów empirycznych.

Ze względu na istotne znaczenie pracy w życiu człowieka równie istotne wydają się badania porównawcze, realizowane w różnych okresach rozwojowych (np. średniej i późnej dorosłości), poświęcone zaabsorbowaniu pracą i jego osobowościowym predyktorom. Mogą one stanowić źródło danych, na podstawie których możliwe byłoby lepsze planowanie kariery zawodowej oraz bardziej skuteczne wspieranie indywidualnego rozwoju zawodowego, a także prowadzenie psychoprofilaktyki i terapii zachowań związanych z pracoholizmem.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Teoria ta została opisana przez samego autora w artykule „Adaptive and maladaptive pathways of self-development; Mental health and interactions among personality systems”. *Psychologia Rozwojowa* 2011, 4, 5–19. W języku polskim przedstawiły tę koncepcję Sybilla Schiep i Paulina Szamańska w artykule „Obraz ciała, stres i samoregulacja u osób uprawiających fitness w późnej adolescencji i wczesnej dorosłości”. *Psychologia Rozwojowa* 2012, 17 (3), 97–117.

## BIBLIOGRAFIA

- Baumann N., Kaschel R., Kuhl J. (2007), Affect sensitivity and affect regulation in dealing with positive and negative affect. *Journal of Research in Personality*, 41, 239–248.
- Beck A.T., Ward C.H., Mendelsohn M., Mock J., Erbaugh J. (1961), An Inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561–571.
- Bętkowska-Korpała B., Schiep S. (2013), Procesy samosterowania u osób leczących się z powodu uzależnienia od alkoholu – zastosowanie koncepcji samoregulacji Juliusa Kuhla [w]: J. Chodkiewicz, K. Gąsior (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii uzależnienia od alkoholu*. Kielce: Difin.
- Błaszczyk-Schiep S. (2004), *Selbststeuerung und Suizidrisiko*. Bern: Peter Lang.
- Burke J.R., Matthiesen S.B., Pallesen S. (2006), Personality correlates of workaholism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1223–1233.
- Diefendorff J.M., Hall R.J., Lord R.G., Streat M.L. (2000), Action-State Orientation: Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85 (2), 250–263.

- Fröhlich S., Kuhl J. (2003), Das Selbststeuerungsinventar [w:] J. Steinmeier, F. Rheinberg (red.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*, 221–257. Göttingen: Hogrefe.
- Golińska L. (2008), *Pracoholizm*. Warszawa: Difin.
- Gurba E. (2011), Wczesna dorosłość [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, 287–311. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jachnis A. (2008), *Psychologia organizacji. Kluczowe zagadnienia*. Warszawa: Difin.
- Johnson S.M. (1998), *Style charakteru*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Kazén M., Kaschel R., Kuhl J. (2008), Individual differences in intention initiation under demanding conditions: Interactive effects of state vs. action orientation and enactment difficulty. *Journal of Research in Personality*, 42, 693–715.
- Killingier B. (2007), *Pracoholizm: szkoła przetrwania*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kuhl J. (1998), Wille und Persönlichkeit. *Psychologische Rundschau*, 49, 61–77.
- Kuhl J. (2000a), The volitional basis of personality systems interaction theory: Applications in learning and treatment contexts. *International Journal of Educational Research*, 33, 665–703.
- Kuhl J. (2000b), A functional-design approach to motivation and self-regulation: The Dynamics of personality systems interactions [w:] M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation*, 111–169. San Diego: Academic Press.
- Kuhl J. (2001), *Motivation und Persönlichkeit. Interaktion psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl J. (2007), Der Sinn und das Selbst: Experimentelle Bestätigung logotherapeutischer Prinzipien. [Meaning and self: Experimental validation of principles of logotherapy]. *Existenzanalyse*, 15, 22–41.
- Kuhl J. (2011), Adaptive and maladaptive pathways of self-development: mental health and interactions among personality systems. *Psychologia Rozwojowa*, 16 (4), 5–19.
- Kuhl J., Kazén M. (1997), *Das Persönlichkeits-Stil-und-Störungsinventar (PSSI): Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl J., Kazén M. (2006), Putting Self-Regulation Theory into practice: A user's manual. *Applied Psychology: An international review*, 55, 3, 408–418.
- Kuhl J., Fuhrmann A. (1998), Decomposing self-regulation and self-control [w:] J. Heckhausen, C. Dweck (red.), *Life span perspectives on motivation and control*, 15–49. New York: Erlbaum.
- Kuhl J., Künne T., Aufhammer F. (2011), Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen [Loved children learn better: Ability development requires self-competencies] [w:] J. Kuhl, S. Müller-Using, C. Solzbacher, W. Warnecke (red.), *Bildung durch Beziehung. Selbstkompetenz stärken Begabungen entfalten*. Freiburg: Herder.
- Marszał-Wiśniewska M. (2002), Adaptacja Skali Kontroli Działania J. Kuhla (ACS-90). *Studia Psychologiczne*, 40, 77–106.
- Mudrack P.E. (2004), Job involvement, obsessive-compulsive personality traits, and workaholic behavioral tendencies. *Journal of Organizational Change Management*, 17 (5), 490–508.
- Poppelreuter S. (1997), *Arbeitsucht*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schiep S., Szymańska P. (2012), Obraz ciała, stres i samoregulacja u osób uprawiających fitness w późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. *Psychologia Rozwojowa*, 2012, 17 (3), 97–117.
- Wojciechowska J. (2005), Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne Portrety Człowieka. Praktyczna Psychologia Rozwojowa*, 469–502. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wojdyło K. (2010), *Pracoholizm. Perspektywa poznawcza*. Warszawa: Difin.
- Wrześniewski K., Sosnowski T., Jaworowska A., Fecenec D. (2006), *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku STAI. Polska Adaptacja STAI. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Wygotsky L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ziółkowska B. (2005), Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych? [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne Portrety Człowieka. Praktyczna Psychologia Rozwojowa*, 423–468. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.



MARTA ŁOCKIEWICZ, KAROL KARASIEWICZ, MARTA BOGDANOWICZ

Institut Psychologii, Uniwersytet Gdański, Gdańsk  
Institute of Psychology, University of Gdansk, Gdańsk

KATARZYNA MARIA BOGDANOWICZ

Institut Badań Edukacyjnych, Warszawa  
Educational Research Institute, Warszawa  
e-mail pierwszego autora: psymlo@univ.gda.pl

## Modele zasobów psychologicznych osób dorosłych z dysleksją i bez tego zaburzenia

### The models of psychological resources of adults with and without dyslexia

**Abstract.** The study aims to describe the psychological resources of adults with and without dyslexia, as well as define the relations between these variables. The analysed models include visual-spatial abilities, creativity and achievement motivation, measured with tests and a questionnaire. The criterion group (the participants with a dyslexia report issued by a counselling centre) consisted of 93 subjects, and the control (the participants without such a report) of 87 subjects aged 18 to 30. The analysis of the model of psychological resources developed for subjects with dyslexia and those without the disorder leads to the conclusion that there is a link between visuo-spatial abilities and creativity. The difference between the two models of psychological resources was observed for achievement motivation, which is a much better defined factor in the profile of functioning of adults with dyslexia. In addition, in the case of dyslexia, we observed an interdependent negative association between achievement motivation and creativity, not observed in the other of the described models.

**Key words:** adults, dyslexia, visual-spatial abilities, creativity, motivation

**Słowa kluczowe:** dorośli, dysleksja, zdolności wzrokowo-przestrzenne, kreatywność, motywacja

#### WPROWADZENIE

Przegląd literatury dotyczącej zasobów psychologicznych dorosłych osób z dysleksją prowadzi do wniosku, że obszar ten, pomimo wagi problemu, jest nadal słabo poznany. Publikowane badania prezentują często odmienne wyniki i prowadzą do sprzecznych wniosków. Tymczasem wiedza na temat talentów i zdolności dorosłych z dysleksją może pomóc takim osobom przezwyciężyć trudności i roz-

winać indywidualne, efektywne, adaptacyjne sposoby oraz strategie funkcjonowania w życiu codziennym.

W literaturze przedmiotu dość powszechnie jest przekonanie, że dysleksja nie jest zaburzeniem homogenicznym, o czym przekonuje zróżnicowany profil mocnych i słabych stron osób z tym zaburzeniem (Łockiewicz, Bogdanowicz, 2013; McLoughlin, Leather, Stringer, 2002; Reid, Kirk, 2001; Wszeborowska-Lipińska, 1997). Podczas gdy zagadnie-

nie deficytów osób z dysleksją doczekało się wielu badań, których wyniki w dużym stopniu się pokrywają, temat ich mocnych stron nadal wzbudza żywe kontrowersje. Jedni badacze postulują uznanie dysleksji za odmienny profil zdolności (Dyrda, 2003; Galaburda, 1986; Geschwind, 1982; Gyarmathy, 2000), inni natomiast odrzucają takie stanowisko (Beaton, 2004; Mortimore, 2003). Są także i tacy naukowcy, którzy głoszą tezę o niezależności wystąpienia określonego typu uzdolnień u osób z dysleksją od charakterystycznego dla nich sposobu przetwarzania informacji (Ferri, Gregg, Heggoy, 1997; Shaywitz, Shaw, 1988).

## PROBLEM

Najczęściej sugerowane w literaturze mocne strony osób z dysleksją dotyczą zdolności wzrokowo-przestrzennych, kreatywności i sfery motywacyjnej. Poniżej zamieszczono krótki przegląd badań podejmujących te zagadnienia.

Wzrokowo-przestrzenny typ przetwarzania informacji jest często przeciwstawiany analizie materiału o charakterze werbalnym, czyli związanej ze sferą, która uważana jest za zaburzoną u osób z dysleksją. Na podstawie przeglądu literatury oraz badań własnych (Łockiewicz, Bogdanowicz, Bogdanowicz, 2013; von Károlyi, 2001; von Károlyi, Winner, Gray, Sherman, 2003; Winner i in., 2001) można stwierdzić, że doniesienia dotyczące ewentualnych wybitnych zdolności wzrokowo-przestrzennych u osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu zawierają szereg sprzeczności. Zdaniem badaczy może to wskazywać na konieczność zastosowania odmiennych niż dotychczasowe pomiarów uzdolnień. Wyniki badań Catyi von Károlyi i in. (2003) pokazują możliwość istnienia szczególnych predyspozycji i jednocześnie ponadprzeciętnych zdolności w postaci preferowania wzrokowo-przestrzennego, holistycznego przetwarzania danych u osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Te szczególne predyspozycje i zdolności zostały nazwane przez badaczy „inspekcją ho-

listyczną”. Von Károlyi (2001) proponuje zatem hipotezę zróżnicowanych zdolności (*diverging abilities hypothesis*), w której zakłada się związek dysleksji i pokrewnych zaburzeń z mocnymi stronami w procesach globalnych, wzrokowo-przestrzennych oraz jednocześnie deficytami w procesach lokalnych, wzrokowo-przestrzennych.

Wśród wizualno-przestrzennych mocnych stron osób z dysleksją wymienia się również: globalny sposób przetwarzania informacji, umysłową zdolność do manipulowania reprezentacjami słów w powiązaniu z ich wyobrażeniem wzrokowym (Smythe, Gyarmathy, 2007) oraz incydentalną pamięć przestrzenną w wirtualnej rzeczywistości trójwymiarowej (Attree, Turner, Cowell, 2009). Ponadto wyniki badań oceniających funkcjonowanie osób z dysleksją w zakresie wzrokowo-przestrzennej pamięci operacyjnej sugerują brak istotnych różnic pod tym względem między osobami z dysleksją i bez (Di Betta, Romani, 2006; Everatt, 1997; Jeffries, Everatt, 2004). Również w polskich badaniach (Łockiewicz, Bogdanowicz, Bogdanowicz, 2013) dorosłe osoby ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu wykazały zbliżony poziom funkcjonowania do osób bez takich zaburzeń w zakresie: rotacji umysłowej na niewerbalnym materiale konkretnym, wyobraźni przestrzennej oraz pamięci wzrokowo-ruchowej.

Analizując patomechanizm dysleksji, Merav Ahissar (2007) zaproponował hipotezę deficytu zakotwiczenia (*anchoring-deficit hypothesis*), która dotyczy przewidywania wystąpienia kolejnych bodźców, podobnych do wcześniej prezentowanych. Badacz sugeruje, że dynamika formowania oczekiwań percepcyjnych zwiększa trafność postrzegania, ale jednocześnie zmniejsza wrażliwość na odbiór zjawisk nieoczekiwanych. Zaburzenia zdolności konstruowania i używania wewnętrznych kotwic mogą zatem prowadzić u osób z dysleksją do mniej trafnej, ale za to szerszej i bardziej innowacyjnej percepcji, pozwalającej na wytwarzanie nowych, oryginalnych pojęć i pomysłów. Autor konkluduje, że deficyt zakotwiczenia może być związany ze wzmoczoną innowacją i kreatywnością.

Jakościowe badania Isabel Shessel i Henry'ego B. Reiffa (1999) także wskazują na pozytywny wpływ trudności w uczeniu się na kreatywne myślenie. Seria badań z udziałem Johna Everatta (Everatt, 1997; Everatt, Steffert, Smythe, 1999) potwierdza tę tezę. Dorośli z dysleksją wypadali lepiej niż grupa kontrolna w zadaniach mierzących kreatywność, zarówno w aspekcie werbalnym, jak i niewerbalnym, oraz umiejętność rozwiązywania problemów wymagających nieodwoływania się do wcześniej nabytych sposobów podchodzenia do problemu i patrzenia na niego z innej perspektywy. Wyniki badań wskazują także, że dorośli z dysleksją wykonują zadanie mierzące semantyczną płynność werbalną na tym samym poziomie co ich dobrze czytający rówieśnicy (Frith, Landerl, Frith, 1995). Podobnie Agnieszka A. Reid, Marcin Szczerbinski, Ewa Iskierka-Kasperek i Peter Hansen (2007) nie stwierdzili istotnych różnic pomiędzy grupą eksperymentalną i kontrolną w żadnej z prób testujących płynność słowną. Analiza wykonania tych zadań dowodzi jednak, że niektórzy badani z dysleksją używali kategorii semantycznych, aby przypomnieć sobie słowa w zadaniu fonologicznym. Takiej strategii nie zauważono w grupie kontrolnej.

Zarówno doświadczenia praktyków, jak i doniesienia naukowców wskazują, że osoby z dysleksją mogą się cechować większą motywacją w osiąganiu sukcesów w porównaniu z ich rówieśnikami. Zaobserwowaną prawidłowość można wyjaśnić tym, że historia niepowodzeń w uczeniu się zwykle wpływa na rozwój psychologiczny jednostki. Wpływ ten może być korzystny zwłaszcza przy niewielkim nasileniu symptomów i postrzeganiu ich w kategorii wyzwania, a nie przeszkody w osiągnięciu celu (Cohen, 1986). W badaniach Paula J. Gerbera, Ricka Ginsberga i Henry'ego B. Reiffa (1992; Reiff, Gerber, Ginsberg, 1994; Reiff, Ginsberg, 1995) okazało się, że wspólnym motywem organizującym aktywność dorosłych osób z trudnościami w uczeniu się, które osiągnęły znaczący sukces, jest dążenie do przejęcia kontroli nad własnym życiem w zakresie wewnętrznych

decyzji (m.in. dążenie do sukcesu, orientacja na cel, postrzeganie zaburzeń uczenia się w kategoriach wyzwania) oraz ich zewnętrznych przejawów. Atrybuty sukcesu sprzyjające osobom z trudnościami w uczeniu się, opracowane w ciągu 20-letnich badań longitudinalnych przez Frostig Centre (Goldberg, Higgins, Raskind, Herman, 2003), obejmują: samoświadomość, proaktywność, wytrwałość, elastyczność, realistyczne cele, systemy wsparcia oraz stabilność emocjonalną/emocjonalne strategie radzenia sobie ze stresem, frustracją i trudnościami emocjonalnymi. Atrybuty te okazały się lepszymi predyktorami osiągnięcia sukcesu niż umiejętności akademickie.

Zauważono ponadto, że trudności w uczeniu się wpływały na każdy aspekt życia badanych, włącznie z życiem rodzinnym czy społecznym. Podobnie większość badanych przez Joopa Hellendoorna i Wieda Ruijsseenaarsa (2000) dorosłych z dysleksją podkreślało silny wpływ deficytów na życie codzienne, zwracając uwagę na trudności edukacyjne i zawodowe. Przy negatywnych wspomnieniach szkolnych badani wskazywali na pozytywne relacje ze wspierającymi rodzicami, będące ważnym predyktorem przystosowania i dobrostanu w życiu dorosłym. Wspierająca działalność szkoły podstawowej miała natomiast związek z satysfakcją z dorosłego życia. Badani podkreślali swoją wytrwałość i odpowiedzialność w obliczu doświadczanych problemów emocjonalnych i społecznych. Także grupa dorosłych z trudnościami w uczeniu się, opisywana przez Reiffa, Gerbera i Ginsberga (1993), twierdziła, że zmaganie się z trudnościami w uczeniu się rozwinęło w nich takie cechy jak: determinacja, odporność, orientacja na cele i kreatywność. Studenci, zwłaszcza ci, którzy napotkali w szkole trudności, mogą mieć jednak obniżoną samoocenę (Riddick, Sterling, Farmer, Morgan, 1999) i niskie poczucie własnej wartości (Fawcett, 2008; Jones, 1986; McNulty, 2003). Negatywne czynniki emocjonalne zanikają wraz z opuszczeniem rywalizacyjnego środowiska szkolnego, kładącego nacisk na słowo pisane. Utrzymują się jednak w przypadku kontynuowania edukacji na poziomie wyższym (Riddick i in.,

1999). Wieloletnie doświadczanie niepowodzeń w nauce wraz z częstymi komentarzami o lenistwie czy braku zdolności intelektualnych ze strony rodziców i nauczycieli powoduje powstanie negatywnego obrazu samego siebie, poczucie niepowodzenia czy wyuczoną bezradność (Undheim, 2003). Niezdiagnozowany dorosły z dysleksją, nawet odnoszący wyraźne sukcesy, może doświadczać poczucia niepewności kwestionującego realność posiadanych zdolności (Jones, 1986).

Analiza trójczynnika modelu zdolności Josepha Renzulliego (1990) oraz przegląd literatury dotyczącej mocnych stron i talentów osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu wskazuje, że zasoby psychologiczne dorosłych osób z dysleksją dotyczą zdolności wzrokowo-przestrzennych, zdolności twórczych i motywacji osiągnięć. Niewiele wiadomo jednak na temat zależności pomiędzy wymienionymi zasobami poznawczymi i motywacją. Pytanie badawcze, jakie stawiają sobie autorzy tego artykułu, dotyczy właśnie związków pomiędzy wybranymi aspektami funkcjonowania poznawczego i motywacyjnego u dorosłych ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz osób bez tego zaburzenia.

## METODA

### Procedura badawcza

Badania zostały przeprowadzone w dwóch fazach. W fazie pierwszej uczestnicy badania zgromadzeni w sali wypełniali testy, które nie wymagają dodatkowego monitoringu (np. precyzyjnego pomiaru czasu albo ekspozycji bodźców wzrokowych i dźwiękowych wymagających analizy). Wykorzystywane w tej fazie badania testy należą do metod typu papier – ołówek. W fazie drugiej każdy uczestnik badania wykonywał w obecności eksperymentatora (paradygmat „jeden na jeden”) zadania i próby testowe, których wynik podatny jest na zniekształcenia pod wpływem niekontrolowanych bodźców zewnętrznych.

### Grupa badana

Badana grupa liczyła 101 kobiet (56,1%) i 79 mężczyzn (43,9%) w wieku od 18 do 30 lat z różnych szkół i uczelni. W badanej próbie 93 osoby (51,7%) miały rozpoznanie dysleksji na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rozkład płci reprezentuje rzeczywisty rozkład tych zmiennych w populacji. Natomiast rozkład częstości występowania dysleksji jest zmienną, którą poddano kontroli poprzez równoważenie.

### Zmienne

Zmienna niezależna: diagnoza dysleksji vs brak tego zaburzenia

Zmienne kontrolowane: wiek, płeć, rodzaj szkoły/uczelni wyższej

Zmienne zależne:

1. Zdolności wzrokowo-przestrzenne:

- rotacje umysłowe na materiale konkretnym – spostrzeżeniowo-wyobrażeniowym w przestrzeni dwuwymiarowej (zadanie 2 Bateria testów APIS-Z),
- rotacje umysłowe na materiale konkretnym – spostrzeżeniowo-wyobrażeniowym w przestrzeni trójwymiarowej (zadanie 7 Bateria testów APIS-Z),
- operacyjna pamięć i uwaga wzrokowo-ruchowa (podtest Pamięć Wzrokowo-Ruchowa WMS-III).

2. Twórczość:

- predyspozycje twórcze, mierzone na materiale niewerbalnym (Rysunkowy Test Twórczego Myślenia),
- myślenie dywergencyjne – płynność (Test Płynności Semantycznej, w tym liczba wymienionych klas semantycznych),
- myślenie dywergencyjne – oryginalność (liczba oryginalnych nazw wymienianych w Teście Płynności Semantycznej).

3. Motywacja: poziom aspiracji, odrzucanie gratyfikacji, wytrwałość, konformizm,

podatność na efekt Zeigarnik, postrzeganie czasu, samozaufanie, perspektywa czasowa (Kwestionariusz do Mierzenia Motywacji Osiągnięć).

### Metody diagnostyczne

Bateria testów APIS-Z – zadania 2. i 7. (Matczak, Jaworowska, Szustrowa, Ciechanowicz, 1995). APIS jest testem inteligencji ogólnej skryzalizowanej, powstałej na bazie inteligencji płynnej. W badaniu własnym wykorzystano dwa testy mierzące umiejętność dokonywania rotacji wyobraźniowej – manipulowania w wyobraźni elementami przestrzeni dwuwymiarowej (zadanie 2) i trójwymiarowej (zadanie 7).

Podtest Pamięć Wzrokowo-Ruchowa WMS-III (Pąchalska, Lipowska, 2006) – polega na odtwarzaniu przez osobę badaną sekwencji ruchów ręki wpród i wstecz, zaczynając od dwóch kolejnych ruchów.

Rysunkowy Test Twórczego Myślenia: TCT-DP (Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000). Test może być wykorzystywany do przesiewowego wykrywania jednostek o szczególnych predyspozycjach twórczych. Wszystkie rysunki były oceniane przez jedną osobę.

Test Płynności Słownej – zadania polegające na wymienianiu słów spełniających określone kryteria, np. zaczynających się tą samą literą, pozwalają na ocenę zdolności myślenia dywergencyjnego (Kubicka, 2005; Pąchalska, 2007; Sołowiej, 1997). W przeprowadzonych badaniach uczestnicy zostali poproszeni o wymienienie w ciągu minuty jak największej liczby nazw zwierząt. Wskaźnikiem płynności była liczba wymienionych słów, natomiast wskaźnikiem oryginalności – liczba wyrazów pojawiających się statystycznie najrzadziej wśród słów wymienianych przez osoby badane. Sposób analizy: przydzielono 1 punkt za każdy wyraz wymieniony przez tylko jedną osobę badaną, 2 punkty za wyraz wymieniony przez dwie osoby badane, 3 punkty za wyraz podany przez 3 osoby badane itd. Uzyskany wynik dla każdego badanego podzielono następnie przez całkowitą liczbę wymienionych przez niego wyrazów. Najmniejszy

możliwy do uzyskania wynik wynosił zatem 1 punkt i oznaczał najwyższy poziom oryginalności podawanych wyrazów. Podsumowując, im częstszy w badanej grupie był określony wyraz, tym miał przypisaną wyższą rangę. Wskaźnikiem oryginalności była suma rang.

Kwestionariusz do Mierzenia Motywacji Osiągnięć (Widerszal-Bazył, 1978) mierzy stopień nasilenia motywacji osiągnięć w dążeniu do realizacji postawionych sobie celów jako takich, bez względu na dziedzinę, w której jednostka chciałaby odnosić sukcesy.

### Założenia badawcze

Zgodnie z trójczynnikiemowym modelem zdolności Renzulliego (1990) wybitne zdolności są wynikiem interakcji trzech zespołów cech: zdolności ogólnych i specyficznych, myślenia twórczego oraz zaangażowania w pracę, czynnika motywacyjno-osobowościowego. Celem przeprowadzonego badania było opisanie związków pomiędzy zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi, twórczością i motywacją osiągnięć u dorosłych ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz osób bez tego zaburzenia. W tym celu opracowano model analizy ścieżek, uwzględniający trzy wymienione zespoły cech i zakładający pozytywne korelacje pomiędzy nimi. Zawężono analizę zdolności tylko do zdolności wzrokowo-przestrzennych ze względu na deficyty osób z dysleksją o charakterze językowym (por. Everatt, 1997; Frith, Landerl, Frith, 1995; Reid, Szczerbinski, Iskierka-Kasperek, Hansen, 2007). Spodziewano się, że w modelu pozytywne korelacje między zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi, twórczością a motywacją osiągnięć powinny być szczególnie wyraźne w grupie osób z dysleksją.

### WYNIKI

W celu ustalenia rzeczywistych relacji między wybranymi zasobami psychologicznymi dorosłych ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz osób z grupy kontrolnej wykorzystano statystyczny mo-

del analizy równań strukturalnych (analiza ścieżek – Path Analysis (PA); Structural Equation Modeling). Zasoby psychologiczne są w zasadzie niemożliwe do bezpośredniego pomiaru, wpływają jednak na kształtowanie się konkretniejszych zdolności, które – zakładając jednocześnie ograniczoną rzetelność metod pomiarowych – reprezentują odpowiednie czynniki. W ramach analizowanego modelu, przedstawionego na rysunkach 1, 2 i 3, uwzględniono wyniki liczbowe uzyskane przez osoby badane w następujących metodach badawczych (w nawiasie podajemy skróty zamieszczone na rysunkach): Test 2 (rotacje 2D) i 7 (rotacje 3D) Baterii APIS-Z, Podtest Pamięci Wzrokowo-Ruchowej (pam. wzrok-ruch.), Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (predyspozycje twórcze), Test Płynności Semantycznej (płynność), liczba oryginalnych nazw wymienianych w Teście Płynności Semantycznej (oryginalność), poszczególne podtesty Kwestionariusza do Mierzenia Motywacji Osiągnięć (aspiracje, gratyfikacja, wytrwałość, konformizm, Zeigarnik, czas, samozaufanie, perspektywa).

Kontrolowano wiek, płeć oraz rodzaj szkoły/uczelni. Istnieją doniesienia wskazujące na różnice międzypłciowe w rotacji wyobraźniowej przedmiotów (Geary, Gilger, Elliott-Miller, 1992; Linn, Petersen, 1985). Ponadto poziom zdolności pozostaje pod wpływem ćwiczeń, a zatem może być uzależniony od profilu edukacyjnego.

Schemat przedstawiający przypuszczalne zależności między zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi, twórczością a motywacją został zaprezentowany na rysunku 1.

W modelu przyjęto następujące założenia:

- Wyróżniono trzy główne sfery zasobów psychologicznych reprezentowanych przez trzy główne zmienne latentne – zdolności wzrokowo-przestrzenne, twórczość i motywację osiągnięć.
- Uwzględnione zasoby psychologiczne są wzajemnie skorelowane (przewidywana korelacja przedstawiona jest graficznie za pomocą strzałek dwukierunkowych).

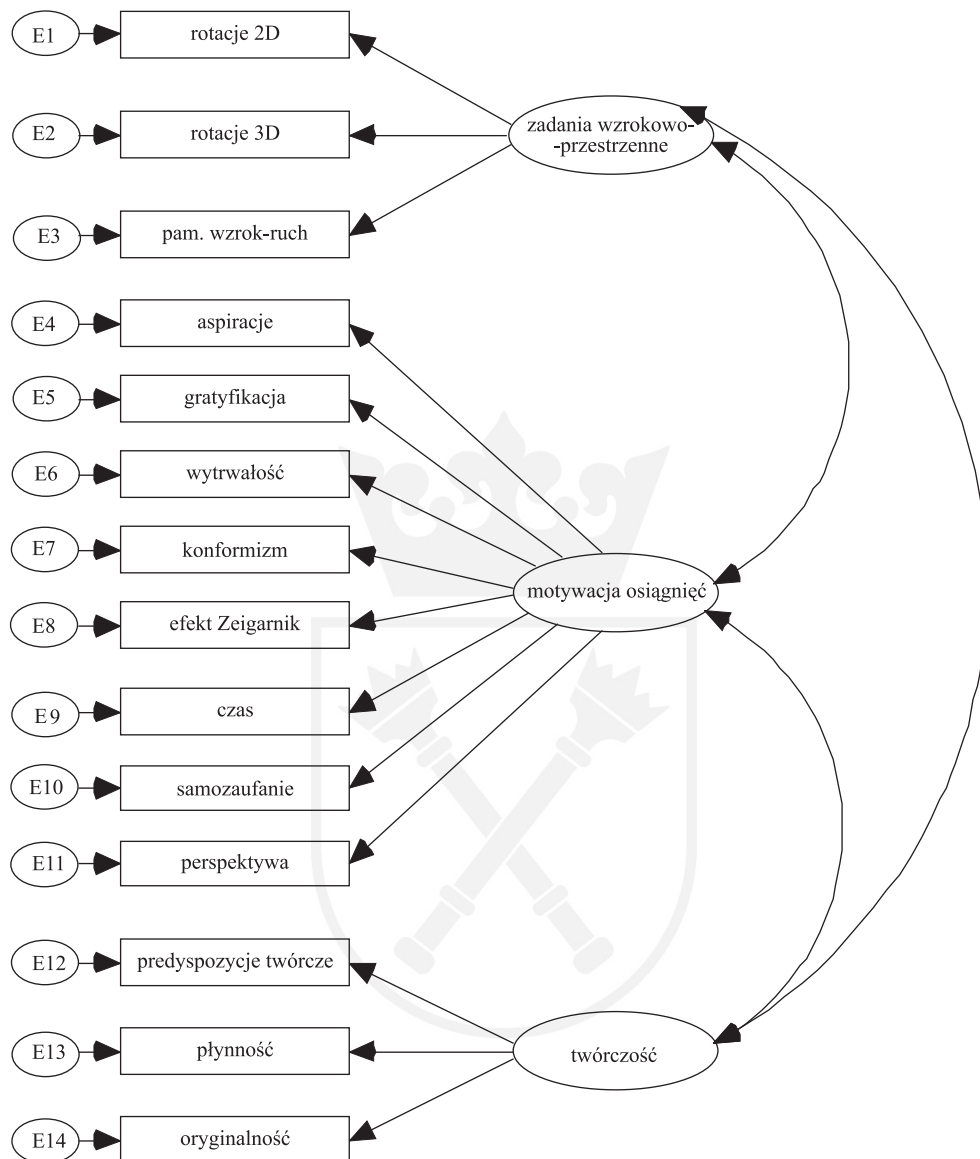
- Główne zasoby psychologiczne są mierzone poprzez wyniki odpowiednich testów (mierzonych jawnie, wskazywanych przez prostokąty).
- Oszacowano ewentualne błędy pomiarowe, w związku z pewnym przypuszczalnym stopniem nierzetelności zastosowanych testów (owale od E1 do E14).

Przeprowadzono analizę przy zastosowaniu metody największej wiarygodności (*maximum likelihood*) i zachowaniu założeń o identyczności wariancji zmiennych latentnych z odpowiednim ich wskaźnikiem.

Poniżej zamieszczono wynikowy diagram ścieżkowy dla modelu zasobów psychologicznych w dysleksji (rysunek 2).

Wyniki przedstawionej powyżej analizy pokazują, że przyjęty model jest dość dobrze dopasowany do otrzymanych danych. Współczynnik  $\chi^2(74) = 110.15$ ,  $p < .01$  prezentuje wprawdzie istotną statystycznie różnicę między założoną i odtworzoną macierzą kowariancji, wskazującą z kolei na znaczące niedopasowanie modelu teoretycznego (brak relacji między zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi, twórczością i motywacją osiągnięć u osób z dysleksją) do danych empirycznych, jednak pozostałe wskaźniki – RMSEA i GFI – wskazują na satysfakcjonująco dobre dopasowanie modelu. Idealne wartości różnią się od uzyskanych dla analizy nieznacznie w przypadku RMSEA  $< .05$  (w analizowanym modelu  $.07$ ) oraz niewiele w przypadku GFI  $> .95$  (w modelu  $.62$ ). Rezultaty te oznaczają względnie dobre dopasowanie założonego teoretycznie modelu zasobów psychologicznych obserwowanych w dysleksji do rzeczywistych danych, co pozwala uznać go za odpowiedni model, satysfakcjonująco odzwierciedlający rzeczywiste zależności między zmiennymi i pozwalający z dość dużą precyzją przewidywać poziom poszczególnych zmiennych. Istotne korelacje wyłuszczone.

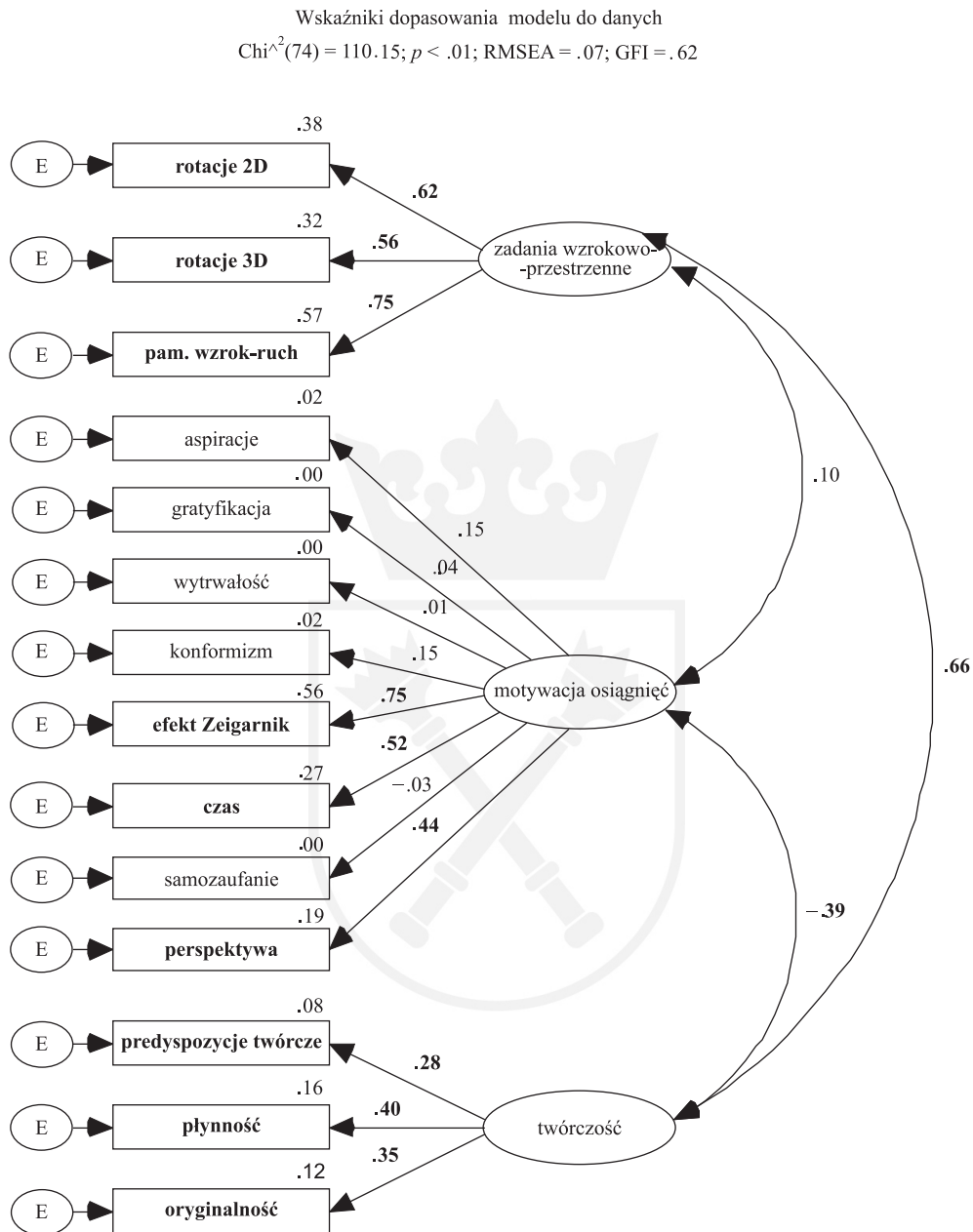
Analiza powiązań między konkretnymi zasobami psychologicznymi a ich wskaźnikami pozwala stwierdzić, że w przypadku zdolności wzrokowo-przestrzennych wszystkie wskaźniki wykazują silną korelację ( $.62$  dla umy-



Rysunek 1. Model analizy konfirmacyjnej trafności charakterystyki zasobów psychologicznych dorosłych osób z dysleksją rozwojową

słowych rotacji dwuwymiarowych; .56 dla umysłowych rotacji trójwymiarowych; .75 dla pamięci wzrokowo-ruchowej), co obrazuje, że zmienna ta jest dobrze zdefiniowana, spójna i jednoznaczna. W przypadku twórczości konkretne zasoby są skorelowane na poziomie słabym (.28 dla predyspozycji twórczych mie-

rzonych na materiale niewerbalnym) i umiarkowanym (.40 dla płynności semantycznej i .35 dla oryginalności, mierzonych na materiale werbalnym). Zmienna ta jest więc dość dobrze zdefiniowana, ale mniej spójna i jednoznaczna niż zdolności wzrokowo-przestrzenne. Jednocześnie wzajemna współzależność



Rysunek 2. Wynikowy diagram ścieżkowy dla modelu zasobów psychologicznych w dysleksji rozwojowej



zdolności wzrokowo-przestrzennych i twórczych jest bardzo silna (.66).

Ostatni z uwzględnionych w badaniu zasobów psychologicznych, czyli motywacja osiągnięć, okazał się najslabiej zdefiniowanym i spójnym czynnikiem, silną korelację zaobserwowano tylko dla efektu Zeigarnik (.75) i postrzegania czasu (.52), a umiarkowaną dla perspektywy czasowej (.44). Wskazuje to na znaczenie organizacji czasowej realizowanych zadań. Nie stwierdzono natomiast związku między motywacją osiągnięć a zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi. Zauważono przy tym umiarkowaną współzależność między motywacją osiągnięć a twórczością, ich wzajemny wpływ okazał się jednak negatywny (-.39), co sugerowałoby niekorzystny wpływ dążenia do osiągnięć na twórczość. Opracowany model zależności ma nadal w dużym stopniu charakter hipotetyczny. Pozwolił on jednak wyraźniej dostrzec kierunek badanych zależności. Graficznie zaprezentowane zależności raczej opisują rzeczywistość, niż starają się wyjaśnić przyczyny związków między dysleksją a wybranymi aspektami funkcjonowania poznawczego i motywacyjnego.

Na kolejnym etapie w celach porównawczych opisano model zasobów psychologicznych u dorosłych osób bez dysleksji.

Wyniki analizy równań strukturalnych (rysunek 3) pokazują, że przyjęty model jest bardzo dobrze dopasowany do otrzymanych danych, ponadto lepiej odtwarza macierz wejściową i bardziej precyzyjnie wyjaśnia zmienne niż w przypadku modelu obliczonego dla badanych z dysleksją rozwojową. Współczynnik  $\chi^2(74) = 74.29, p = .47$  wskazuje na brak istotności różnicy między założoną i odtworzoną macierzą kowariancji, przedstawiającą z kolei dokładne dopasowanie modelu do danych. Dodatkowo pozostałe wskaźniki – RMSEA i GFI – wskazują na satysfakcjonująco dobre dopasowanie modelu. Uzyskane dla analizy wartości pasują do idealnych, zarówno w przypadku RMSEA < .05 (w analizowanym modelu .01), jak i GFI > .95 (w modelu .99). Rezultaty te oznaczają bardzo dobre dopasowanie teoretycznego modelu zasobów psychologicznych: wzrokowo-przestrzennych, twórczych i motywacji osiągnięć, do rzeczywistych danych, co pozwala uznać go za odpowiedni model, satysfakcjonująco odzwierciedlający rzeczywiste zależności między zmiennymi i pozwalający z dużą precyzją przewidywać poziom poszczególnych zmiennych. Istotne korelacje wytłuszczono.

Analiza powiązań między konkretnymi zasobami psychologicznymi a ich wskaźnikami pozwala stwierdzić, że w przypadku zdolności wzrokowo-przestrzennych wszystkie wskaźniki wykazują silną korelację (.68 dla umysłowych rotacji dwuwymiarowych; .71 dla umysłowych rotacji trójwymiarowych; .50 dla pamięci wzrokowo-ruchowej), co obrazuje że zmienna ta jest dobrze zdefiniowana, spójna i jednoznaczna. W przypadku twórczości konkretne zasoby są skorelowane na poziomie słabym (.27 dla płynności semantycznej i .28 dla oryginalności, mierzonych na materiale werbalnym) i umiarkowanym (.39 dla predyspozycji twórczych mierzonych na materiale niewerbalnym). Zmienna ta jest więc dość dobrze zdefiniowana, ale mniej spójna i jednoznaczna niż zdolności wzrokowo-przestrzenne. Jednocześnie wzajemna współzależność zdolności wzrokowo-przestrzennych i twórczych jest bardzo silna (.70).

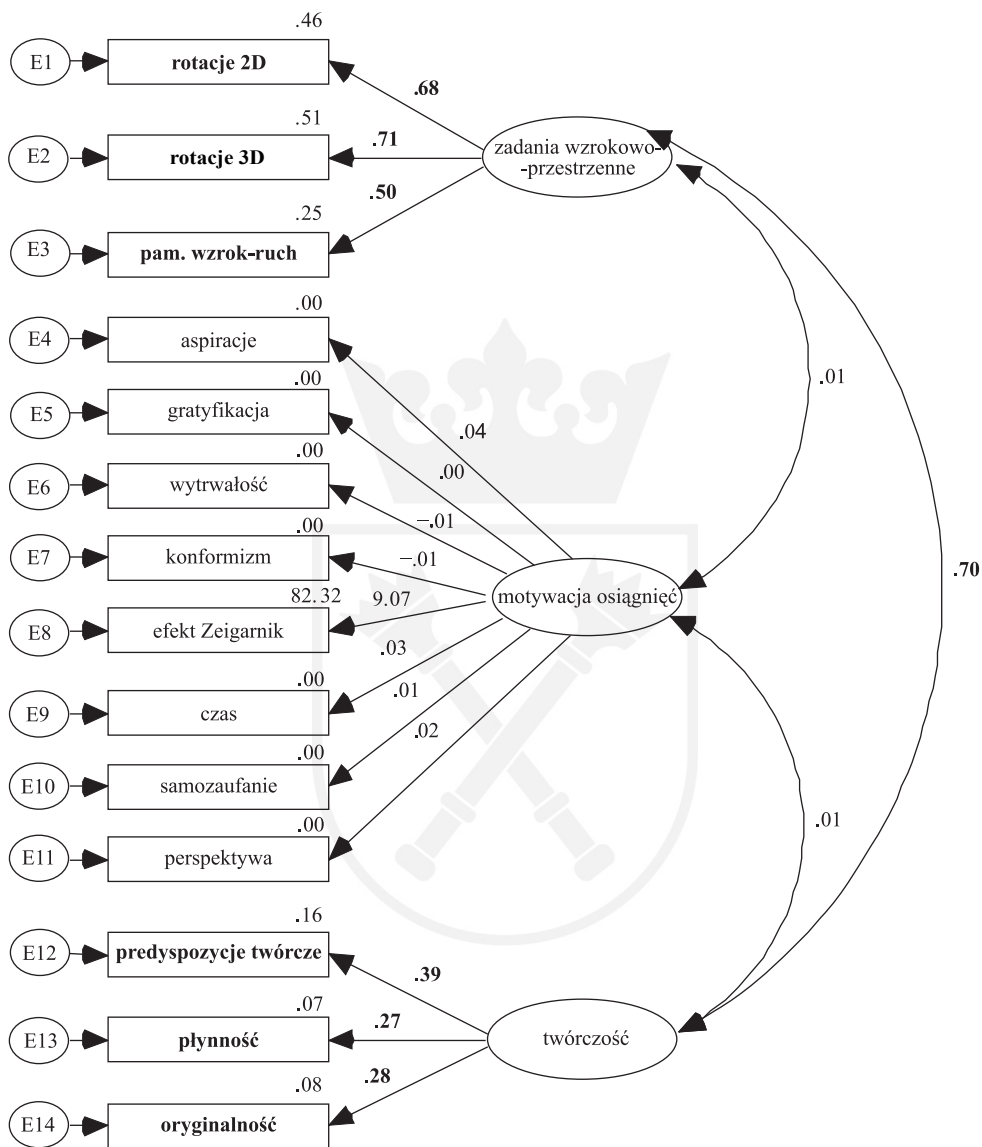
Ostatni uwzględniony zasób psychologiczny, motywacja osiągnięć, okazał się najslabiej zdefiniowanym, niespójnym i niejednoznacznym czynnikiem, nie stwierdzono bowiem korelacji między tym zasobem a jego wskaźnikami, jak również współzależności ze zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi czy twórczością.

Ostatni uwzględniony zasób psychologiczny, motywacja osiągnięć, okazał się najslabiej zdefiniowanym, niespójnym i niejednoznacznym czynnikiem, nie stwierdzono bowiem korelacji między tym zasobem a jego wskaźnikami, jak również współzależności ze zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi czy twórczością.

## DYSKUSJA

Zarówno w modelu zasobów psychologicznych opracowanym dla badanych osób dorosłych z dysleksją, jak i w tym dla osób dorosłych bez tego zaburzenia, wystąpił silny pozytywny związek zdolności wzrokowo-przestrzennych i twórczych, co może potwierdzać znaczenie czynnika wizualizacyjnego w dochodzeniu do kreatywnych rozwiązań. Wynik ten jest sprzeczny z donie-

$\chi^2(74) = 74.29; p = .469; RMSEA = .01; CFI = .99$



Rysunek 3. Wynikowy diagram ścieżkowy dla modelu zasobów psychologicznych u osób dorosłych dobrze czytających

sieniami Everatta i in. (1999) o braku zależności między talentami twórczymi dorosłych osób z dysleksją a zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi. Wskazuje jednak na wagę wykorzystywania zadań o charakterze niewerbalnym np. w treningu twórczości. Znaczenie zdolności niewerbalnych dla myślenia twórczego jest szczególnie istotne w przypadku osób z dysleksją, których umiejętności werbalne są ograniczone przez występujące deficyty językowe, i może być wykorzystywane w przebiegu zajęć korekcyjno-kompensacyjnych w szkołach, a także przez osoby dorosłe przy organizowaniu swojego indywidualnego warsztatu pracy. Alternatywne wykonywanie zadań i obowiązków zawodowych o charakterze językowym wymaga bowiem kreatywnego, nowatorskiego podejścia.

Ponadto w obu modelach bardziej spójnym i jednoznacznym czynnikiem okazały się zdolności wzrokowo-przestrzenne niż zdolności twórcze. Być może obserwowany rezultat wynika z odmiennego, a wręcz przeciwnego charakteru materiału: werbalnego i niewerbalnego stanowiącego podstawę zadań mierzących zdolności twórcze. Poza tym próby mierzące płynność słowną oceniają także pamięć długotrwałą, koncentrację uwagi, wiedzę, funkcje językowe. Niepowodzenia w wykonaniu tych zadań mogą wystąpić w przypadku utrudnionego dostępu do systemów leksykalnych, który jest wskazywany jako deficyt charakterystyczny dla dysleksji (Martin i in., 2010; Shessel, Reiff, 1999).

Różnicę między obydwojema modelami zauważono natomiast w odniesieniu do motywacji osiągnięć, będącej znacznie bardziej spójnym i jednoznacznym czynnikiem w profilu funkcjonowania dorosłych osób z dysleksją niż dorosłych bez tego zaburzenia. Warto zauważyć, że badani, w większości studenci uczelni wyższych, osiągnęli już pewien sukces edukacyjny, uzyskując status studenta, na co prawdopodobny wpływ mogła mieć właśnie motywacja osiągnięć. Znaczenie motywacji dla osiągnięcia sukcesu zawodowego u dorosłych osób z dysleksją wskazywane było w badaniach Gerbera, Ginsberga i Reiffa (1992; Reiff, Gerber, Ginsberg, 1994; Reiff, Ginsberg,

1995). Ponadto w przypadku specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu zaobserwowano współzależny negatywny związek między motywacją osiągnięć a twórczością, nieobserwowany w przypadku modelu opracowanego dla funkcjonowania osób z grupy kontrolnej. Wynik ten koresponduje z doniesieniami Teresy Amabile (1983), podkreślającej niekorzystny wpływ dążenia do uznania społecznego, stanowiącego istotny składnik motywacji osiągnięć, na myślenie twórcze. Rozwijając zatem kreatywność u osób z dysleksją rozwojową, np. w ramach terapii pedagogicznej, należałoby zwrócić szczególną uwagę na jednocześnie kształtowanie motywacji w kontekście osiągnięcia mistrzostwa wykonania i spełnienia standardów osobistych zamiast uzyskania poziomu wykonania spełniającego zewnętrznie ustalone normy. Jest to istotne szczególnie w świetle negatywnego wpływu niepowodzeń szkolnych na samoocenę i poczucie własnej wartości (Jones, 1986; McNulty, 2003; Riddick, Sterling, Farmer, Morgan, 1999). W procesie edukacyjnym nacisk powinien być zatem położony na rozwój własnych zdolności, świadome sterowanie własnym rozwojem oraz osobiste osiągnięcia zamiast na rywalizację i porównania z osiągnięciami innych uczniów, zwłaszcza że w środowisku szkolnym takie porównania często dotyczą umiejętności o charakterze werbalnym.

Opisane badania potwierdzają istnienie powiązań między badanymi sferami zasobów psychologicznych. Zależności te mają jednakże różny charakter, co uwarunkowane jest prawdopodobnie w większym stopniu dziedziną zdolności niż przynależnością do grupy osób z dysleksją vs osób bez tego zaburzenia. Nie potwierdziło się zatem przypuszczenie o szczególnie wyraźnym związku zdolności wzrokowo-przestrzennych, twórczych i motywacji osiągnięć w grupie osób z dysleksją. Wynik taki sugeruje, że zaburzenia o charakterze dyslektycznym nie są związane z odmiennym profilem zdolności, jak uważają niektórzy badacze (Dyrda, 2003; Galaburda, 1986; Geschwind, 1982; Gyarmathy, 2000). Można raczej przypuszczać, że sposób przetwarzania informacji charakterystyczny dla osób z dys-

leksją jest niezależny od typu uzdolnień (Ferri, Gregg, Heggoy, 1997; Shaywitz, Shaw, 1988). Otrzymane wyniki podważają więc zasadność wzmocnienia w młodzieży dyslektycznej przekonania, że są np. bardziej twórczy niż ich rówieśnicy czy też wybitnie uzdolnieni intelektualnie, co jest częstym poglądem w społeczeństwie (por. Krasowicz-Kupis, 2007). Jednocześnie należy pamiętać o konieczności kształtowania motywacji osiągnięć, wytrwałości w dążeniu do celu, przekonania o zdolnościach umożliwiających osiągnięcie sukcesu oraz rozwijania zainteresowań.

W przypadku zdolności wzrokowo-przestrzennych zaobserwowano silne korelacje między poszczególnymi wskaźnikami w obydwu grupach badanych, mniej jednoznaczne okazały się zdolności twórcze. Motywacja osiągnięć okazała się natomiast najmniej spójnym czynnikiem dla obydwu grup badanych, a jej wartości parametryczne były znacznie lepsze w przypadku dorosłych z dysleksją. Wskazane byłoby zatem przeprowadzenie dalszych badań, z jednoczesną modyfikacją na-

rzędzi badawczych, np. wykorzystując tylko jednorodne, niewerbalne testy mierzące myślenie twórcze czy wybierając kwestionariusze o mniejszej liczbie wymiarów, przy zachowaniu podobnej liczebności grup eksperymentalnej i kontrolnej, w celu zwiększenia spójności mierzonych czynników. Interesująca byłaby replika badań na grupach dorosłych o różnych formach działalności profesjonalnej.

Potwierdzono założenie o wzajemnej współzależności wyróżnionych grup zasobów. Dotyczy to jednak przede wszystkim zdolności wzrokowo-przestrzennych i twórczych, których wzajemna korelacja w przypadku obydwu grup badanych okazała się bardzo silna. Nie stwierdzono związku między motywacją osiągnięć a zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi ani w przypadku osób z dysleksją, ani u osób bez tego zaburzenia. Ponadto w przypadku występowania dysleksji zaobserwowano współzależny negatywny związek między motywacją osiągnięć a twórczością, nieobserwowany w drugim z opisanych modeli.

## BIBLIOGRAFIA

- Ahissar M. (2007), Dyslexia and the anchoring-deficit hypothesis. *Trends in cognitive sciences*, 11, 11, 458–465.
- Amabile T. (1983), *The Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Attree E.A., Turner M.J., Cowell N. (2009), A Virtual Reality Test identifies the visuospatial strengths of adolescents with dyslexia. *CyberPsychology & Behavior*, 12, 2, 163–168.
- Beaton A.A. (2004), *Dyslexia, reading and the Brain. A sourcebook of psychological and biological research*. Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Cohen J. (1986), Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia. An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 36, 287–299.
- Di Betta A.M., Romani C. (2006), Lexical learning and dysgraphia in a group of adults with developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23, 3, 376–440.
- Dyrda J. (2003), *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Everatt J. (1997), The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 20, 1, 13–21.
- Everatt J., Steffert B., Smythe I. (1999), An eye for the unusual: creative thinking in dyslexics. *Dyslexia*, 5, 1, 28–46.
- Fawcett A. (2008), Dysleksja oraz umiejętność czytania i pisanie. Podstawowe zagadnienia [w:] G. Reid, J. Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka*, 25–50. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ferri B.A., Gregg N., Heggoy S. (1997), Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*. 30, 5, 552–559.

- Frith U., Landerl K., Frith C. (1995), Dyslexia and verbal fluency: more evidence for a phonological deficit. *Dyslexia*, 1, 1, 2–11.
- Galaburda A.M. (1986), Response to „The Many Faces of Dyslexia”. *Annals of Dyslexia. An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 36, 192–195.
- Geary D.C., Gilger J.W. (1992), Gender differences in three-dimensional mental rotation: A replication. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 1, 115–117.
- Geary D.C., Gilger J.W., Elliot-Miller B. (1992), Gender differences in three-dimensional mental rotation: A replication. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 1, 115–117.
- Gerber P.J., Ginsberg R., Reiff H.B. (1992), Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 8, 475–487.
- Geschwind N. (1982), Why Orton was right. *Annals of Dyslexia. An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 32, 13–30.
- Goldberg R.J., Higgins E.L., Raskind M.H., Herman K.L. (2003), Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 4, 222–236.
- Gyarmathy E. (2000), Holistic learners. Identifying gifted children with learning disabilities. An experimental perspective [w:] D. Montgomery (red.), *Able Underachievers*, 76–88. Londyn: Whurr Publishers.
- Gyarmathy E. (2007), Lifelong learning [w:] I. Smythe (red.), *Dyslexia. A guide for adults*, 14–29. Publikacja zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.
- Hellendoorn J., Ruijsseenaars W. (2000), Personal experiences and adjustment of dutch adults with dyslexia. *Remedial & Special Education*, 21, 4, 227–239.
- Jeffries S., Everatt J. (2004), Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10, 196–214.
- Jones B.H. (1986), The Gifted Dyslexic. *Annals of Dyslexia. An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 36, 301–317.
- Krasowicz-Kupis G. (2007), Dysleksja a Internet [w:] M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?* 297–308. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubicka D. (2005), Strategie i techniki badania twórczości [w:] A. Tokarz (red.), *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości*, 125–153. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Linn M.C., Petersen A.C. (1985), Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 56, 6, 1479–1498.
- Lockiewicz M., Bogdanowicz K.M. (2013), *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lockiewicz M., Bogdanowicz K.M., Bogdanowicz M. (2013), Psychological resources of adults with developmental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, doi: 10.1177/0022219413478663.
- Martin J., Colé P., Leuwers C., Casalis S., Zorman M., Sprenger-Charolles L. (2010), Reading in French-speaking adults with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 60, 2, 238–264.
- Mateczak A., Jaworowska A., Stańczak J. (2000), *TCT-DP. Rysunkowy Test Twórczego Myślenia K.K. Urbana i H.G. Jellena. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mateczak A., Jaworowska A., Szustrowa T., Ciechanowicz A. (1995), *Bateria Testów APIS-Z. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- McLoughlin D., Leather C., Stringer P. (2002), *The adult dyslexic. Interventions & Outcomes*. London and Philadelphia: Whurr Publishers.
- McNulty M.A. (2003), Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 4, 363–381.
- Mortimore T. (2003), *Dyslexia and learning style. A practitioners handbook*. London: Whurr Publishers.
- Pąchalska M. (2007), *Neuropsychologia kliniczna. Urazy mózgu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pąchalska M., Lipowska M. (2006), *Skala Pamięci Wechslera (WMS-III). Autoryzowana Wersja Polska*. Kraków, Fundacja na Rzecz Osób z Dysfunkcjami Mózgu.
- Reid G., Kirk J. (2001), *Dyslexia in adults. Education and employment*. New York: John Wiley & Sons.

- Reid A.A., Szczerbinski M., Iskierka-Kasperek E., Hansen P. (2007), Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: Theoretical implications. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 13, 1, 1–24.
- Reiff H.B., Gerber P.J., Ginsberg R. (1993), Definitions of learning disabilities from adults with learning disabilities: The insiders' perspective. *Learning Disability Quarterly*, 16, 2, 114–125.
- Reiff H.B., Gerber P.J., Ginsberg R. (1994), Instructional strategies for long-term success. *Annals of Dyslexia. An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 44, 270–288.
- Reiff H.B., Ginsberg R. (1995), New perspectives on teaching from successful adults with learning disabilities. *Remedial & Special Education*, 16, 1, 29–37.
- Renzulli J.S. (1990), The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity [w:] R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*. 53–92. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riddick B., Sterling Ch., Farmer M., Morgan S. (1999), Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5, 4, 227–248.
- Shaywitz S.E., Shaw R. (1988), The admission process: An approach to selecting learning disabled students at the most selective colleges. *Learning Disabilities Focus*, 3, 2, 81–86.
- Shessel I., Reiff H.B. (1999), Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 4, 305–316.
- Smythe I., Gyarmathy E. (2007), Understanding your strengths and weaknesses [w:] I. Smythe (red.), *Dyslexia. A Guide for Adults*, 94–105. Publikacja zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.
- Sołowiej J. (1997), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Undheim A.M. (2003), Dyslexia and psychosocial factors. A follow-up study of young Norwegian adults with a history of dyslexia in childhood. *Nordic Journal of Psychiatry*, 57, 3, 221–226.
- von Károlyi C. (2001), Visual-spatial strengths in dyslexia: rapid discrimination of impossible figures. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 4, 380–391.
- von Károlyi C., Winner E., Gray W., Sherman G. (2003), Dyslexia linked to talent. Global visual-spatial ability. *Brain and Language*, 85, 427–431.
- Widerszal-Bazył M. (1978), Kwestionariusz do mierzenia motywu osiągnięć. *Przegląd Psychologiczny*, 21, 2, 355–366.
- Winner E., von Károlyi C., Malinsky D., French L., Seliger C., Ross E., Weber C. (2001), Dyslexia and visual-spatial talents: compensation vs. deficit model. *Brain and Language*, 76, 81–111.
- Wszeborowska-Lipińska B. (1997), Trzy modele rozumienia dysleksji. *Forum Psychologiczne*, 2, 1, 39–54.

DOROTA SUWALSKA-BARANCEWICZ  
ALICJA MALINA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz  
Institute of Psychology, Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz  
e-mail pierwszego autora: dorotasuwalska@wp.pl

## Stres i postawy rodzicielskie matek i ojców osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną

### Stress and parental attitudes among mothers and fathers of adults with intellectual disabilities

**Abstract.** The aim of the research was to verify whether there exists a relationship between the increase of perceived stress in its various aspects and the parental attitudes of parents of adults with intellectual disabilities as well as to find out if the relationship also exists among parents of intellectually healthy people. The research used the the Perception of Stress Questionnaire by Mieczysław Plopa and Ryszard Makarowski and the Parental Attitudes Scale by Mieczysław Plopa. The research involved 39 parents of intellectually disabled people and 85 parents of healthy people. The analyses have proven that the parents of the disabled people and those of the people without intellectual disabilities differ with regards to the displayed parental attitudes and the level of the perceived stress. The former group is characterized by a more demanding attitude and a higher level of intrapsychic stress, which was not observed among the members of the latter group. Differences with regard to the perceived stress have also been noticed between the mothers and fathers of the healthy people – the mothers reveal a stronger emotional tension than the fathers. Similar results were obtained as regards the mothers and fathers of intellectually disabled people where it is also mothers who experience a stronger emotional tension, as well as intrapsychic and external stress. In the light of the conducted studies a general conclusion may be drawn that the level of stress perceived by the parents of people with intellectual disabilities is significantly connected with their displayed parental attitudes, namely: protectiveness and in-consequence. In the case of parents of the healthy people such a relationship concerns only the protective attitude.

**Key words:** dimensions of stress, parental attitudes, mental retardation

**Słowa kluczowe:** wymiary stresu, postawy rodzicielskie, niepełnosprawność intelektualna

### WPROWADZENIE

Ze względu na rosnące we współczesnym społeczeństwie zainteresowanie zagadnieniem funkcjonowania osób niepełnosprawnych specjaliści z obszaru licznych dyscyplin naukowych, zwłaszcza psychologowie,

coraz częściej poświęcają uwagę problemom rodzin wychowujących niepełnosprawne potomstwo. Zadaniem, jakie sobie stawiają psychologowie, jest zrozumienie funkcjonowania rodzin jako systemów, z uwzględnieniem potrzeb poszczególnych ich członków, celem udzielania profesjonalnej pomocy w sytuac-

cji trudnej psychologicznie (Grodzka, 1988; Kościelska, 1998).

Liczne dowody empiryczne wskazują, że narodziny niepełnosprawnego dziecka czy też nieprawidłowy jego rozwój jest źródłem cierpienia, lęku, żałoby lub wrogiej postawy wobec otoczenia (Twardowski, 1999; Góralczyk, 1996; Maciarz, 2006; Mussatto, 2006). W literaturze przedmiotu taką sytuację opisuje się w kategoriach kryzysu, wydarzenia stresującego czy wręcz traumatycznego, z którym poradzenie sobie wymaga ogromnych nakładów energii i najczęściej okazuje się niemożliwe bez wsparcia ze strony innych (Cumings, 1976; Heszen-Niejodek, 1991; Kościelska, 1998). Jednocześnie rodzice niepełnosprawnych dzieci często podejmują nietypowe próby stawienia czoła tak trudnym doświadczeniom. Pozytywna adaptacja do nowej, trudnej sytuacji uzależniona jest od zdolności rodziny do zmian i budowania nowych interakcji. Literatura przedmiotu wskazuje jednak, że wydarzenia, z jakimi przychodzi mierzyć się osobom z rodzin z niepełnosprawnym potomstwem, przekraczają często ich możliwości adaptacyjne. Gdy stres jest zbyt silny, dochodzi do przeciążenia i rozwoju patologicznych wzorców zachowań i postaw (Stelter, 2011).

Liczne badania donoszą, że wśród stresorów, charakterystycznych dla rodzin dziecka niepełnosprawnego, pojawiają się stresory związane z wydatkami na rehabilitację i leczenie, z koniecznością sprawowania codziennej opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem, z ograniczeniem możliwości funkcjonowania rodziców i dziecka w rolach społecznych oraz z koniecznością przepracowania planów życiowych, marzeń i wizji przyszłości (Stelter, 2011 za: Skórczyńska, 2007). Niepełnosprawne dziecko oraz jego rodzina doświadczają również stereotypizacji. Badania wskazują, że społeczny obraz osoby niepełnosprawnej jest w dalszym ciągu szczególnie niekorzystny, co stanowi źródło stresu i przykrości dla całej rodziny. Wina za niepełnosprawność dziecka najczęściej jest przypisywana matce (por. Miluska, 2011; Stelter, 2011 za: Macierz, 2004, Karwowska, 2007), która w związku z tym wydaje się szczególnie narażona na przeży-

wanie stresu. Rodzice doświadczają również konfliktów wewnętrznych i napięć związanych z rozbieżnością pomiędzy dostępnymi i wyznawanymi wartościami w obszarze zdrowia (Khymko, Liberska, 2011).

Stres jest więc niewątpliwie czynnikiem towarzyszącym w procesie dostosowywania się do trudnej sytuacji rodzinnej w codziennym funkcjonowaniu rodziny z osobą niepełnosprawną. Odczuwanie stresu i umiejętność poradzenia sobie z nim zależy od licznych czynników związanych z systemem wsparcia społecznego i zasobami osobistymi, do których można zaliczyć między innymi optymizm, prężność psychiczną, poczucie koherencji, wewnętrzne umiejscowienie kontroli czy cechy osobowości takie jak: ekstrawersja, ugodowość, otwartość na doświadczenia (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Zarazem, zgodnie z transakcyjnym ujęciem stresu, choć ludzie podobnie reagują na wydarzenia stresujące, to poziom odczuwanego stresu i umiejętność poradzenia sobie z nim zależy od indywidualnej oceny wydarzenia. Osobisty osąd zdarzenia jako silnie stresującego uniemożliwia wykorzystanie własnych zasobów i sprostanie wymaganiom otoczenia. Jednocześnie interpretacja sytuacji trudnej w kategoriach stresu, czyli sytuacji, która zagraża dobrostanowi jednostki, czy też wiąże się z utratą cenionych przez nią obiektów, determinuje określone postawy wobec niej i umiejętne poradzenie sobie poprzez wzbudzenie emocji takich jak: złość, żal, smutek, lęk, zamartwianie się (Lazarus, Folkman, 1984). Dobór strategii pozwalających poradzić sobie z zaistniałą sytuacją zależy od doświadczeń jednostki oraz jej zasobów osobistych.

Indywidualna interpretacja sytuacji i jej poznawcza ocena determinować będzie zatem także postawy rodzicielskie i sposób postępowania z niepełnosprawnym dzieckiem (por. Ziemska, 1973; Stelter, 2004). Poziom rodzicielskiego zaangażowania i sposób, w jaki rodzice traktują swoje niepełnosprawne dziecko, wywiera duży wpływ na ich dalsze funkcjonowanie, decydując o sposobie adaptacji do choroby. Z tej perspektywy badanie związku między odczuwanym stresem a po-



stawami rodzicielskimi wobec dorosłych niepełnosprawnych wydaje się być szczególnie istotne (Płopa, 2008; Liberska, 2011). Podobne zagadnienia związane z funkcjonowaniem rodzin osób niepełnosprawnych podejmuje w swoich pracach Ewa Pisula (por. Pisula, 2003, 2007).

## CEL BADAŃ

Można przypuszczać, że stres odczuwany przez rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie pozostaje w związku z ich postawami rodzicielskimi i sposobem postępowania ze swoim dzieckiem. Napięcie odczuwanego stresu można bowiem traktować jako czynnik towarzyszący w procesie dostosowywania się do trudnej sytuacji rodzinnej i w codziennym funkcjonowaniu rodziny z osobą niepełnosprawną. Celem prezentowanych badań było zatem sprawdzenie tego przypuszczenia, przy czym uwzględniono różne wymiary doświadczanego stresu oraz różne typy postaw rodzicielskich. W celu sprawdzenia, czy charakter odczuwanego stresu oraz reprezentowane postawy rodzicielskie różnicują rodziców dzieci sprawnych i niepełnosprawnych intelektualnie, porównywano badane zależności w dwóch grupach. Poznanie tych zależności może być punktem wyjścia do stworzenia programów profilaktyki i psychoedukacji dla rodzin wychowujących niepełnosprawne potomstwo.

## ZMIENNE

Główną zmienną zależną stanowił *stres*, rozumiany jako „stan napięcia emocjonalnego, wynikający z określonej transakcji jednostki z otoczeniem (lub samym sobą), odczuwany jako przykry, obciążający jej zasoby i zagrażający dobrostanowi” (Płopa, Makarowski, 2010, s. 6).

Pomiaru zmiennej zależnej dokonano na następujących wymiarach:

- *napięcie emocjonalne* – niepokój, nadmierna nerwowość, trudność w odpre-

żaniu się, nadmierna drażliwość w reakcjach, odczuwanie zmęczenia;

- *stres zewnętrzny* – poczucie niesprawiedliwej oceny, bezradność, wyczerpanie, frustracja, męczliwość, poczucie, że jest się wykorzystywanym przez innych;
- *stres intrapsychiczny* – obawy, zamartwianie się, osłabione poczucie sensu życia, poczucie utraty czegoś (kogoś), niemożność pogodzenia się z trudnym subiektywnie doświadczeniem (Płopa, 2008).

Zmienną niezależną stanowiły *postawy rodzicielskie*, czyli „utrwalone, nabyte struktury poznawczo-dążeńiowo-afektywne, ukierunkowujące zachowanie się rodziców wobec dziecka” (Ziemska, 1973 za: Płopa, 2008, s. 59). Poszczególne postawy różnią się kierunkiem i siłą, co wyraża się w przejawianiu przez rodziców tendencji do pozytywnego lub negatywnego reagowania na potrzeby dziecka. Cechą charakterystyczną postaw jest także ich plastyczność, co oznacza, że mogą ulegać zmianie w miarę ich rozwoju (Mądrzycki, 1977 za: Płopa, 2008).

W niniejszym badaniu za Mieczysławem Płopą wyróżniono następujące typy postaw rodzicielskich:

- **akceptacja–odrzućenie** – swobodna wymiana uczuć z dzieckiem, ufność, wzajemność, oparcie, godność, szacunek dla dziecka vs dystans, unikanie bliskości wobec dziecka, nieuwzględnianie jego podmiotowości;
- **wymaganie** – bezwzględne, sztywne egzekwowanie swoich poleceń wobec dziecka, rodzice stawiają dzieciom wygórowane wymagania i nie tolerują krytyki z ich strony;
- **autonomia** – rodzice akceptują samodzielne podejmowanie decyzji przez dzieci, rozumieją potrzebę prywatności dziecka, aprobują jego samodzielność, nie narzucają swojego zdania;
- **niekonsekwencja** – zmienny stosunek do dziecka uzależniony od chwilowego samopoczucia, nadmierna ingeren-

- cja, nerwowość, stosowanie ograniczeń i kar, brak stabilności;
- **ochranianie** – przesadna troska o dziecko, a także przesadne angażowanie się we wszystkie sfery życia dziecka, brak akceptacji dla jego autonomii (Plopa, 2008).

## NARZĘDZIA BADAWCZE

W badaniach wykorzystano Kwestionariusz Poczucia Stresu Mieczysława Plopy i Ryszarda Makarowskiego oraz Skalę Postaw Rodzicielskich Mieczysława Plopy.

Kwestionariusz Poczucia Stresu to narzędzie samoopisowe składające się z 27 itemów. Zadaniem badanego jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu poszczególne stwierdzenia go dotyczą, ustosunkowując się do nich na pięciostopniowej skali (od „prawda” do „nieprawda”). W kwestionariuszu wyodrębniono trzy podskale (napiecie emocjonalne, stres wewnętrzny i stres intrapsychiczny) oraz skalę ogólną. Kwestionariusz posiada również skalę kłamstwa. Badanie za pomocą Kwestionariusza Poczucia Stresu może mieć charakter indywidualny lub grupowy i trwa około 15 minut. Można używać oddzielnych wersji dla kobiet i mężczyzn (Plopa, Makarowski, 2010).

Skala Postaw Rodzicielskich zawiera 50 twierdzeń składających się na 5 podskal: podskala akceptacji–odrzczenia, wymagania, autonomii, niekonsekwencji i ochraniaania. Badanie ma charakter samoopisowy. Zadaniem badanego jest zastanowienie się, w jakim stopniu zestaw twierdzeń dotyczy jego zachowania wobec własnych dzieci. Badanie trwa około 30 minut i można je przeprowadzać indywidualnie lub grupowo. Przygotowano odrębne wersje dla matek i dla ojców (Plopa, 2008).

## HIPOTEZY BADAWCZE

Problemy pojawiające się w rodzinach z dzieckiem niepełnosprawnym mogą mieć charakter stały, wynikający z samej formy niepeł-

nosprawności i możliwości adaptacji do tego stanu rzeczy. Mogą mieć również charakter okresowy, związany z konkretną fazą rozwoju czy też szczególną sytuacją życiową. Pojawienie się dziecka niepełnosprawnego w rodzinie jest czasem dramatycznie trudnym, a skutki przeżywania dylematów, problemów i trudności związanych z jego wychowywaniem mogą mieć istotne znaczenie dla całej rodziny, także relacji małżeńskich (Kościelska, 2012). Często okres ten, przepełniony rodzicielskim poczuciem lęku, rozpacz i winy, przeistacza się w długofalowy stan pogłębionego stresu rodziców. Po części funkcjonowanie takich rodzin jest również wynikiem błędnych oddziaływań wychowawczych i nieadekwatnych metod nauczania dzieci intelektualnie niepełnosprawnych. Zjawiska te z kolei przybierają różnorodną formę codziennego oddziaływania rodziców na ich dzieci, przyczyniając się do inicjowania lęków, bierności, wycofania się, a nawet depresji.

W związku z tym za szczególnie ważne dla diagnozy funkcjonowania rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym uznano zbadanie związku między stresem odczuwanym przez rodziców a ich postawami względem swoich dzieci.

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

H1: hipoteza główna: Rodzice osób sprawnych intelektualnie różnią się od rodziców osób niepełnosprawnych pod względem natężenia odczuwanego stresu na poszczególnych jego wymiarach.

H1a: Rodzice osób niepełnosprawnych intelektualnie cechują się wyższym natężeniem odczuwanego stresu na wymiarach: napięcie emocjonalne, stres zewnętrzny i intrapsychiczny, niż rodzice osób bez niepełnosprawności intelektualnej.

H2: Matki dorosłych dzieci, zarówno sprawnych, jak i niesprawnych intelektualnie, przeżywają silniejszy stres niż ojcowie.

H2a: Matki doświadczają silniejszego stresu na wymiarach: napięcie emocjonalne, stres zewnętrzny i intrapsychiczny, niż ojcowie.

H3: Rodzice osób sprawnych intelektualnie różnią się od rodziców osób niepełno-

sprawnych pod względem postaw rodzicielskich.

H3a: Rodzice osób niepełnosprawnych intelektualnie są mniej akceptujący, bardziej wymagający, wykazują słabszą postawę autonomii, są bardziej niekonsekwentni i bardziej ochraniający w stosunku do swoich dorosłych dzieci niż rodzice osób bez niepełnosprawności intelektualnej.

H4: Matki dorosłych dzieci, zarówno sprawnych, jak i niesprawnych intelektualnie, różnią się pod względem postaw rodzicielskich od ojców.

H4a: Matki charakteryzują się wyższym niż ojcowie nasileniem wszystkich typów postaw: akceptacja, wymaganie, autonomia, niekonsekwencja, ochranianie.

H5: Poziom odczuwanego stresu jest powiązany z określonymi postawami rodziców wobec swoich dorosłych dzieci zarówno sprawnych, jak i niepełnosprawnych intelektualnie.

H5a: Istnieje związek między natężeniem odczuwanego stresu na wymiarach: napięcie emocjonalne, stres zewnętrzny i intrapsychiczny, a postawami: akceptacji, wymagania, autonomii i niekonsekwencji, ochraniania w grupie rodziców dorosłych bez niepełnosprawności intelektualnej.

H5b: Istnieje związek między natężeniem odczuwanego stresu na wymiarach: napięcie emocjonalne, stres zewnętrzny i intrapsychiczny, a postawami: akceptacji, wymagania, autonomii i niekonsekwencji, ochraniania w grupie rodziców dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie.

## OSOBY BADANE

Grupę badaną stanowili rodzice dorosłych osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz rodzice dorosłych osób intelektualnie sprawnych (grupa kontrolna). Grupa badawcza liczyła 39 rodziców w wieku 57–85 lat, grupa kontrolna – 85 rodziców w wieku 55–65 lat. Dobór próby miał charakter celowy, jego kryterium stanowiło posiadanie dorosłego dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Niepełnosprawność intelektualną rozumiano

jako „istotnie niższe od przeciętnego funkcjonowanie intelektualne, iloraz inteligencji zbliżony do 70 lub mniej, określane za pomocą indywidualnie dobranych testów inteligencji” (ICD 10, 2010). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzowały się umiarkowanym i znacznym stopniem tejże niepełnosprawności (wiek: 25–55 lat). Nie kontrolowano innych zmiennych socjodemograficznych.

Badania przeprowadzono wśród rodziców uczestników dwóch warsztatów terapii zajęciowej na terenie Bydgoszczy. Poprzedzono je indywidualną rozmową z badanymi osobami, zapewnieniem o anonimowości oraz o wyłącznie naukowym charakterze badań. Po wyrażeniu zgody na udział w badaniu przekazywano tym osobom zestaw kwestionariuszy do wypełnienia. Z badań wyłączono niekompletnie wypełnione kwestionariusze.

## WYNIKI

Analiza statystyczna, dokonana przy pomocy testu t-Studenta, wykazała istotne statystycznie różnice między rodzicami osób niepełnosprawnych i sprawnych intelektualnie pod względem natężenia odczuwanego stresu. Rezultaty badawcze przedstawia tabela 1.

Różnica ta dotyczy tylko stresu intrapsychicznego ( $t = -2.31, p = .02$ ). Rodzice osób niepełnosprawnych odczuwają wyższy stres w tym zakresie niż rodzice osób bez niepełnosprawności intelektualnej.

Tabela 2 przedstawia różnice między matkami i ojcami osób bez niepełnosprawności intelektualnej w zakresie odczuwanego stresu.

Z tabeli 2 wynika, że matki dorosłych dzieci sprawnych intelektualnie, w porównaniu z ojcami, odczuwają silniejsze napięcie emocjonalne ( $t = 2.50, p = .0016$ ). Tabela 3 pokazuje różnice w zakresie odczuwanego stresu między matkami i ojcami osób niepełnosprawnych.

W tej grupie matki odczuwają silniejsze napięcie emocjonalne ( $t = 3.67, p = .001$ ), stres wewnętrzny ( $t = 2.48, p = .018$ ) i stres intrapsychiczny ( $t = 2.87, p = .007$ ) niż ojcowie.

**Tabela 1.** Wymiary stresu u rodziców osób bez niepełnosprawności intelektualnej oraz rodziców osób niepełnosprawnych intelektualnie

Test t-Studenta						
Poziom stresu	Rodzice osób bez niepełnosprawności intelektualnej (1)	Rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną (2)	<i>t</i>	<i>p</i>	N (1)	N (2)
Napięcie emocjonalne	19.72	22.36	-1.88	.06	46	39
Stres zewnętrzny	17.65	17.38	.23	.82	46	39
Stres intrapsychiczny	<b>16.43</b>	<b>19.44</b>	<b>-2.31*</b>	<b>.02</b>	<b>46</b>	<b>39</b>
Stres skala ogólna	53.80	59.21	-1.59	.12	46	39

\* $p < .05$

**Tabela 2.** Różnica między matkami i ojcami osób bez niepełnosprawności intelektualnej w zakresie odczuwanego stresu

Test t-Studenta						
Wymiar stresu	Matki (1)	Ojcowie (2)	<i>t</i>	<i>p</i>	N (1)	N (2)
Napięcie emocjonalne	<b>21.68</b>	<b>17.38</b>	<b>2.50*</b>	<b>.016</b>	<b>25</b>	<b>21</b>
Stres zewnętrzny	18.36	16.81	.99	.329	25	21
Stres intrapsychiczny	17.32	15.38	1.20	.238	25	21

\* $p < .05$

Analiza statystyczna na podstawie testu t-Studenta wykazała istotne statystycznie różnice między rodzicami osób niepełnosprawnych intelektualnie i rodzicami osób bez niepełnosprawności intelektualnej pod względem postaw rodzicielskich. Rezultaty przedstawia tabela 4.

Z tabeli 4 wynika, że rodzice osób niepełnosprawnych wymagają od swoich dzieci więcej niż rodzice osób intelektualnie sprawnych ( $t = -.0423$ ,  $p < .001$ ).

Pod względem postaw rodzicielskich między matkami a ojcami osób niepełnosprawnych nie stwierdzono istotnych różnic. Analizy statystyczne wykazały również, że nie ma istotnej różnicy w zakresie poszczególnych postaw rodzicielskich matek i ojców osób intelektualnie sprawnych.

### Analiza zależności

W świetle wyników analizy korelacji, dokonanej przy pomocy współczynnika korelacji *r*-Pearsona, widać istotny statystycznie związek między postawami rodzicielskimi a poczuciem stresu u rodziców osób niepełnosprawnych intelektualnie. Rezultaty przedstawia tabela 5.

Napięcie emocjonalne koreluje umiarkowanie dodatnio z takimi postawami jak niekonsekwencja ( $r = .327$ ;  $p = .042$ ) i ochranianie ( $r = .403$ ;  $p = .011$ ). Oznacza to, że im bardziej niekonsekwentni są rodzice i im bardziej ochraniają swoje potomstwo, tym silniejsze odczuwają napięcie emocjonalne. Stres zewnętrzny umiarkowanie dodatnio koreluje również z postawą rodzicielską niekonse-

**Tabela 3.** Różnica między matkami i ojcami osób niepełnosprawnych w zakresie odczuwanego przez nich poziomu stresu

Test t-Studenta						
Wymiar stresu	Matki (1)	Ojcowie (2)	<i>t</i>	<i>p</i>	(1)	(2)
Napięcie emocjonalne	<b>24.67</b>	<b>17.17</b>	<b>3.67***</b>	<b>.0008</b>	<b>27</b>	<b>12</b>
Stres zewnętrzny	<b>18.70</b>	<b>14.42</b>	<b>2.48*</b>	<b>.0178</b>	<b>27</b>	<b>12</b>
Stres intrapsychiczny	<b>21.26</b>	<b>15.33</b>	<b>2.87**</b>	<b>.0067</b>	<b>27</b>	<b>12</b>

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

**Tabela 4.** Postawy rodzicielskie u rodziców osób bez niepełnosprawności intelektualnej oraz rodziców osób niepełnosprawnych intelektualnie

Test t-Studenta						
Postawy	Rodzice osób bez niepełnosprawności intelektualnej (1)	Rodzice osób z niepełnosprawnością intelektualną (2)	<i>t</i>	<i>p</i>	N (1)	N (2)
Akceptacja–odrzucenie	43.57	44.41	-.67	.50	46	39
Wymaganie	<b>25.09</b>	<b>31.74</b>	<b>-3.23*</b>	<b>.001</b>	<b>46</b>	<b>39</b>
Autonomia	39.87	37.26	1.91	.06	46	39
Niekonsekwencja	20.11	22.03	-1.16	.25	46	39
Ochranianie	31.46	35.18	-1.81	.07	46	39

\* $p < .001$

kwentną ( $r = .439$ ;  $p = .005$ ) oraz ochraniającą ( $r = .393$ ;  $p = .013$ ). Prowadzi to do wniosku, że im rodzice są bardziej niekonsekwentni lub ochraniający, tym silniejszy odczuwają stres. Stres intrapsychiczny umiarkowanie dodatnio koreluje z wymagającą ( $r = .529$ ;  $p = .001$ ), niekonsekwentną ( $r = .534$ ;  $p < .001$ ) i ochraniającą ( $r = .605$ ;  $p < .001$ ) postawą rodziców: im bardziej wymagający, niekonsekwentni i ochraniający są rodzice, tym silniejszy ich stres wewnętrzny. Ogólna skala stresu umiarkowanie dodatnio koreluje z postawą wymagającą ( $r = .395$ ;  $p = .013$ ), niekonsekwentną ( $r = .484$ ;  $p = .002$ ) i ochraniającą ( $r = .532$ ;  $p < .001$ ). Można na tej podstawie wyciągnąć wniosek, że im więcej rodzice wymagają od

swoich dzieci, im bardziej są niekonsekwentni i ochraniający, tym stres odczuwany przez nich jest silniejszy.

Analiza statystyczna z wykorzystaniem współczynnika korelacji  $r$ -Pearsona wskazuje na istotny statystycznie związek między postawami rodzicielskimi a odczuwaniem stresu u rodziców osób sprawnych intelektualnie. Rezultaty przedstawia tabela 6.

Napięcie emocjonalne koreluje tutaj umiarkowanie dodatnio z postawą ochraniania ( $r = .370$ ;  $p = .011$ ). Oznacza to, że im bardziej rodzice ochraniają swoje potomstwo, tym silniejsze odczuwają napięcie emocjonalne. Stres zewnętrzny umiarkowanie dodatnio koreluje również z postawą rodzicielską ochra-

**Tabela 5.** Związek między postawami rodzicielskimi a poczuciem stresu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną

Współczynnik korelacji r-Pearsona N = 39				
Postawy	Napięcie emocjonalne	Stres zewnętrzny	Stres intrapsy- chiczny	Stres skala ogólna
Akceptacja–odrzućenie	.024	.167	.099	.104
	p = .884	p = .311	p = .549	p = .529
Wymaganie	.247	.273	.529***	.395*
	p = 0.129	p = .093	p = .001	p = .013
Autonomia	.227	.263	.271	.291
	p = .165	p = .105	p = .095	p = .073
Niekonsekwencja	.327*	.439**	.534***	.484**
	p = .042	p = .005	p < .001	p = .002
Ochranianie	.403*	.393*	.605***	.532***
	p = .011	p = .013	p < .001	p < .001

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

**Tabela 6.** Związek między postawami rodzicielskimi a poczuciem stresu rodziców osób bez niepełnosprawności intelektualnej

Współczynnik korelacji r-Pearsona (N = 46)				
Postawy	Napięcie emocjonalne	Stres zewnętrzny	Stres intrapsy- chiczny	Stres skala ogólna
Akceptacja–odrzućenie	-.265	-.056	-.215	-.211
	p = .075	p = .713	p = .151	p = .159
Wymaganie	.243	.260	.261	.292*
	p = .104	p = .081	p = .080	p = .049
Autonomia	-.194	-.279	-.203	-.257
	p = .197	p = .061	p = .177	p = .085
Niekonsekwencja	.226	.164	.384**	.297*
	p = .132	p = .275	p = .009	p = .045
Ochranianie	.370*	.340*	.392**	.423**
	p = .011	p = .021	p = .007	p = .003

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

niającą ( $r = .34; p = .021$ ). Pozwala to sformułować wniosek mówiący o tym, że im bardziej rodzice chronią swoje potomstwo, tym silniej doświadczają stresu wewnętrznego. Stres intrapsychiczny umiarkowanie dodatnio koreluje z niekonsekwentną ( $r = .384; p = .009$ ) i ochraniającą ( $r = .392; p = .007$ ) postawą rodziców: im bardziej niekonsekwentni i ochraniający są rodzice, tym silniejszy jest u nich stres wewnętrzny. Ogólna skala stresu umiarkowanie dodatnio koreluje z postawą wymagającą ( $r = .292; p = .049$ ), niekonsekwentną ( $r = .297; p = .045$ ) i ochraniającą ( $r = .423; p = .003$ ). Oznacza to, że im więcej rodzice wymagają od swoich dzieci, im bardziej są niekonsekwentni i ochraniający, tym silniejszy odczuwają stres.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

Analizy statystyczne wykazały, że między rodzicami osób niepełnosprawnych intelektualnie i rodzicami osób intelektualnie sprawnych zachodzą różnice w nasileniu odczuwanego stresu, jak również w prezentowanych postawach rodzicielskich.

Stres intrapsychiczny, rozumiany jako napięcie pojawiające się w wyniku nieumiejętności poradzenia sobie z utratą kogoś lub czegoś czy też niemożności pogodzenia się z subiektywnie trudnym doświadczeniem, jest bardziej charakterystyczny dla rodziców osób niepełnosprawnych. Prawdopodobnym wyjaśnieniem takiego rezultatu może być fakt, że rodzice osób niepełnosprawnych częściej niż rodzice pełnosprawnych dzieci zamartwiają się i niepokoją o ich przyszłość, a to powoduje u nich silny stres wewnętrzny. Niewykluczone również, że wielu rodziców opiekujących się niepełnosprawnym dzieckiem nie pogodziło się z tą trudną sytuacją, nie zaakceptowało niepełnosprawności dziecka, co przez lata wzmagając doświadczanie stresu. Rezultat ten można także wyjaśnić, odwołując się do faktu, że rodziny niepełnosprawnego dziecka wiążą się z koniecznością pogodzenia się z losem i z – przynajmniej chwilową – rezygnacją z marzeń i wyobrażeń dotyczących przyszłego wspólnego życia. Niektórzy badacze rozpatrują na-

wet te sytuacje w kategoriach żałoby po stracie zdrowego potomstwa (Kościelska, 2012).

Matki istotnie różnią się od ojców w zakresie odczuwania stresu zewnętrznego, intrapsychicznego oraz napięcia emocjonalnego. Badania wskazują, że kobiety bardziej niż mężczyźni cechują się nerwowością, trudnością w odprężaniu się, nadmierną drażliwością, silniejszym niepokojem (Maccoby, Jackin, 1974 za: Mandal, 2003), są ogólnie bardziej skłonne do odczuwania napięcia i stresu niezależnie od sytuacji. Prawdopodobnie wynika to z silnej emocjonalności kobiet (Buss, 2001), która wiąże się z większą skłonnością do zamartwiania się, przeżywania różnego rodzaju lęków czy nawet większej zachorowalności na depresję (Sanderson, 2004).

Źródła empiryczne dowodzą, że kobiety w porównaniu z mężczyznami wykazują większą potrzebę wspierania, zwierzenia się, ujawniania swoich przeżyć i problemów (Janicka, 2006). Różnice w odczuwaniu stresu przez kobiety i mężczyzn mogą się ujawniać również w przypadku konieczności poradzenia sobie z długotrwałym stresem, jaki niesie za sobą wychowywanie niepełnosprawnego potomstwa (Brannon, 2002). Ponadto wyższy poziom stresu kobiet może być związany z przeciążeniem rolami, jakie pełnią – są jednocześnie matkami, żonami, partnerkami, opiekunkami i nauczycielkami. Stres może być wywołany koniecznością godzenia różnorodnych prac domowych (w tym wychowania dzieci), pracy zawodowej i wspieraniem mężczyzn w ich codziennej aktywności: zawodowej, wychowawczej czy też hobbystycznej. Równoczesne pełnienie tych wszystkich ról i zadań jest uważane za jedno z ważniejszych źródeł napięć w życiu kobiet (Wethington, McLeod, Kessler, 1987 za: Brannon, 2002).

Jeśli chodzi o postawy rodzicielskie, to wykazano, że postawa wymagająca jest bardziej specyficzna dla rodziców dzieci niepełnosprawnych. Niekoniecznie musi ona wynikać z wyznawanego przez rodzica systemu wartości i przekonań, częściej wiąże się ze specyfiką opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem. Odczuwanie dysonansu między realizowaną wobec dziecka polityką wy-

chowawczą a własnymi przekonaniem i może generować silne napięcie i stres. Wymagająca postawa rodzicielska jest też w pewnym stopniu wyrazem troski o dziecko, zwłaszcza wśród rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym. Rodzice osób niepełnosprawnych, z obawy o bezpieczeństwo dzieci i przez wzgląd na ich niesamodzielność, są zmuszeni przyzwyczajając dzieci do przestrzegania ustanowionych w domu zasad. Mając świadomość, że kiedy ich zabraknie, dzieci pozostaną same, rodzice próbują wyposażyc je w niezbędne umiejętności potrzebne w życiu, wymagając od nich respektowania obowiązków i nakazów. Troszczenie się o przyszłość własnego niepełnosprawnego dziecka również może powodować silny stres intrapsychiczny.

Wyniki badań wskazują związek między postawami rodzicielskimi rodziców osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną a natężeniem odczuwanego przez nich stresu. Postawa ochraniająca i niekonsekwentna koreluje ze wszystkimi badanymi wymiarami stresu, z kolei postawa wymagająca jest związana z wymiarem stresu intrapsychicznego oraz ogólnym poziomem odczuwanego stresu. Rodzicielska postawa ochraniająca wiąże się z nadmiernym zaangażowaniem we wszystkie sprawy dziecka (Plopa, 2008), co jest najczęstszym źródłem konfliktów między dzieckiem a rodzicem, a te mogą wywoływać stres zarówno u dzieci, jak i ich rodziców. Ciągłe ochranianie dziecka, przesadna troska o jego los, nadmierna opieka niejednokrotnie mogą być przyczyną frustracji i niepokojów, co w większym lub mniejszym stopniu przyczynia się do małej tolerancji na działanie stresu (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Niekonsekwencja natomiast, wyrażająca się w zachowaniach zmiennych wobec dziecka, uzależnionych od chwilowego nastroju rodzica, generuje stres intrapsychiczny, charakteryzujący się zamartwianiem, nietolerancją trudności, niepokojem, tendencjami rezygnacyjnymi i pesymizmem. Podobne rezultaty uzyskano w grupie rodziców osób bez niepełnosprawności intelektualnej, co może świadczyć o tym, iż ujawnianie przez rodzica postawy niekonsekwentnej niekoniecznie jest związane z niepełnosprawnością dziecka.

Analizy przeprowadzone w modelu korelacyjnym stanowią jedno z ograniczeń zaprezentowanych tu badań, gdyż nie powalają na wnioskowanie o kierunku zależności między zmiennymi. Odczuwanie przez rodziców silniejszego stresu może być wynikiem uświadomienia sobie określonych praktyk wychowawczych względem swoich dzieci, czyli nadmiernego ich chronienia oraz wybiórczego egzekwowania przestrzegania zasad. Z drugiej jednak strony wyższy poziom ochraniań oraz niekonsekwencji może być też wzbudzany stresem doświadczanym przez rodziców w procesie wychowywania swoich niepełnosprawnych dzieci. Realizacja longitudinalnego planu badań pozwoliłaby określić zależności przyczynowo-skutkowe między odczuwanym stresem a postawami rodzicielskimi względem dzieci. Ponadto w badaniach skupiono się tylko na analizowaniu przejawianych przez rodziców postaw względem swoich dzieci oraz odczuwaniu przez nich stresu o różnym charakterze, gdy tymczasem uwarunkowania zarówno stresu, jak i sposobów postępowania z własnym dzieckiem mogą mieć złożony i wieloaspektowy charakter. Dlatego też w przyszłych badaniach w tym obszarze warto byłoby uwzględnić inne zmienne, które mogłyby być pomocne w wyjaśnianiu funkcjonowania rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, takich jak np. cechy osobowości rodziców, style wychowania, relacje rodzinne czy satysfakcja z życia.

## PODSUMOWANIE

Stres jest niewątpliwie czynnikiem stale towarzyszącym codziennemu funkcjonowaniu rodziny z osobą niepełnosprawną i wpływa na proces dostosowywania się członków rodziny do trudnej sytuacji (Kościelska, 1998). Wyniki badań potwierdzają tę tezę, dostarczając podstaw do sformułowania wniosków o istnieniu zależności między takimi postawami rodzicielskimi jak wymaganie, niekonsekwencja, ochranianie a wymiarami stresu: intrapsychicznego, zewnętrznego oraz napięcia emocjonalnego.

Nie odnotowano natomiast związku między postawą autonomiczną i akceptującą



a wymiarami stresu. Prawdopodobnie klimat panujący wśród rodzin, w których rodzice są pozytywnie ustosunkowani do dziecka, sprzyja swobodnej wymianie uczuć, myśli, trosk czy niepowodzeń. To z kolei daje możliwość wzajemnego wspierania się, które niweluje lub redukuje poziom przeżywanego stresu. Rodzice akceptujący próby samodzielnego radzenia sobie z konfliktami i problemami własnych dzieci są dla nich wsparciem i w każdej chwili służą pomocą. Dzięki takim relacjom i ciepłym stosunkom rodzinnym dzieci oraz rodzice lepiej potrafią radzić sobie ze stresem związanym z chorobą (Friedman, 2008).

Zdając sobie sprawę z ograniczeń prezentowanych badań, nie można jednak wykluczyć ich teoretycznego i implikacyjnego znaczenia. Mogą być one punktem wyjścia czy też inspiracją do eksploracji w obszarze psychologii rodzinnej, wychowawczej bądź psychologii zdrowia. Wyniki badań mogą okazać

się użyteczne w rozumieniu i rozwiązywaniu niektórych problemów występujących w życiu i funkcjonowaniu rodziny. Mogą mieć one także istotne konsekwencje kliniczne dla terapii rodzin i lepszego zrozumienia relacji w nich zachodzących. Uświadomienie rodzicom ich strategii funkcjonowania wobec dziecka, jak i wynikających z tego konsekwencji dla jakości życia rodzinnego, może podnieść efektywność terapii. Ponadto uzmysłowienie rodzicom dzieci niepełnosprawnych intelektualnie ich sposobu postępowania z własnym dzieckiem oraz potencjalnych źródeł odczuwanego przez nich stresu może sprzyjać wypracowaniu nowych strategii poprawy jakości życia. Istotny jest również fakt, że wyniki badań mogą się przyczynić do zwiększenia świadomości społeczeństwa odnośnie do postrzegania rodzin z niepełnosprawnym dzieckiem (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003), a tym samym do rozproszenia mitów na temat niepełnosprawności intelektualnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Brannon L. (2002), *Psychologia rodzaju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Buss D.M. (2001), *Psychologia ewolucyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Ppsychologiczne.
- Cummings S.T. (1976), The impact of the child's deficiency of the father. A study of fathers of mentally retarded and chronically ill children. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 125–138.
- Friedman H.S. (2008), *Osobowość. Jak żyć w harmonii ze światem i ludźmi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Góralczyk E. (1996), *Choroba dziecka w twoim życiu. O dzieciach ciężko i przewlekle chorych i ich rodzicach*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Grodzka M. (1988), Wpływ interakcji rodzic-dziecko na efekty terapii dzieci autystycznych. *Nowiny Psychologiczne*, 56 (3), 91–97.
- Heszen-Niejodek I. (1991), Radzenie sobie z konfrontacją stresową (wybrane zagadnienia). *Nowiny Psychologiczne*, 72–72, 1–2, 13–26.
- Janicka I. (2006), *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Khyrnko M., Liberska H. (2011), Dominujące wartości i konflikty wewnętrzne rodziców dzieci autystycznych [w:] H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, 175–196. Warszawa: Difin.
- Kościelska M. (1998), *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kościelska M. (2012), Wspomaganie rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, 433–445. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lazarus R., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer. International Classification of Diseases 10th Revision. World Health Organization. 2010.

- Liberska H. (2011), *Wprowadzenie* [w:] H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, 11–17. Warszawa: Difin.
- Maciarz A. (2006), *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mądrzycki T. (1977), *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i PPedagogiczne.
- Miluska J. (2011), *Społeczny obraz osób niepełnosprawnych i jego uwarunkowań* [w:] H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, 17–40. Warszawa: Difin.
- Mussatto K. (2006), Adaptation of the child and family to life with chronic illness. *Cardiology in the Young*, 16, 110–116.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Osobowość, stres a zdrowie*. Warszawa: Difin.
- Pisula E. (2003), *Autyzm i przywiązanie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Plopa M. (2008), *Skala Postaw Rodzicielskich*. Warszawa: Vizja Press & It.
- Plopa M., Makarowski R. (2010), *Kwestionariusz Poczucia Stresu*. Warszawa: Vizja Press & It.
- Sanderson C. (2004), *Health Psychology*. New York: Wiley.
- Seligman M.E.P., Walker E.F., Rosenhan D.L. (2003), *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Stelter Ź. (2004), Możliwości i szanse rozwoju dorosłych w rodzinach zmagających się z permanentnym stresem [w:] B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, 123–150. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Stelter Ź. (2011), *Realizacja ról rodzinnych w rodzinie z dzieckiem niepełnosprawnym* [w:] H. Liberska (red.), *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym – możliwości i ograniczenia rozwoju*, 67–94. Warszawa: Difin.
- Twardowski A. (1999), *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych* [w:] I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, 18–54. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

### III. SPRAWOZDANIA I RECENZJE





KATARZYNA STAWIARSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński, Kraków  
Institute of Psychology, Jagiellonian University, Kraków  
e-mail: ka.stawiarska@gmail.com

Recenzja: Ida Kurcz, Hanna Okuniewska (red.), 2011,  
*Język jako przedmiot badań psychologicznych.*  
*Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, Warszawa:  
Wydawnictwo SWPS Academica

Publikacja pod redakcją Idy Kurcz i Hanny Okuniewskiej, zatytułowana *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*, jest podręcznikiem opisującym wkład psychologii do badań nad językiem. Jak twierdzą redaktorki, książka jest adresowana do studentów psychologii i lingwistyki, psychologów, lingwistów, logopedów, terapeutów mowy oraz wszystkich, których interesuje psycholingwistyka i neuronauka języka i mowy.

Zarówno redaktorki książki, jak i autorzy poszczególnych rozdziałów to najwybitniejsi polscy specjaliści z zakresu psychologii języka oraz neuropsychologii, reprezentujący różne ośrodki naukowe, między innymi Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński i Szkołę Wyższą Psychologii Społecznej. Profesor Ida Kurcz, redaktorka książki oraz autorka siedmiu pierwszych rozdziałów, zajmuje się problematyką z zakresu psychologii poznawczej i psycholingwistyki, której jest w Polsce prekursorem. Jest członkiem Komitetu Nauk Psychologicznych PAN, towarzyszem naukowych krajowych i zagranicznych, autorką wielu publikacji z zakresu psycholingwistyki. Druga redaktorka, doktor Hanna Okuniewska, w swojej pracy naukowej zajmuje się neuropsychologią kliniczną, a mianowicie neuropsychologicznym aspektem funkcji zarządzających, neuropsychologią zdrowia. Prowadzi prace nad autorskim Testem Interferencji Nazw i Kolorów według zadania Stroopa,

zajmuje się efektem placebo, a także interferencją semantyczną i inhibicją u osób dwujęzycznych.

Książka składa się z 16 rozdziałów, które można połączyć w dwie części: część pierwszą, odnoszącą się do psychologii języka, która obejmuje rozdziały od 1 do 13, oraz część drugą, odwołującą się do działu neuropsychologii, jakim jest neurolingwistyka, na którą składają się rozdziały 14, 15 i 16. W poszczególnych rozdziałach podjęto rozmaite tematy, począwszy od zagadnienia powstania i ewolucji języka, poprzez takie zagadnienia jak modele kompetencji językowej i komunikacyjnej, związku języka z poznaniem i kulturą, język mówiony i pismo, język migowy, dwujęzyczność oraz tzw. język globalny, po problem mózgowych mechanizmów komunikacji językowej. Książkę poprzedzono krótkim wstępem, w którym redaktorki definiują język, opisują dziedziny, poza językoznawstwem, zajmujące się problematyką języka oraz przedstawiają plan książki i krótki opis zawartości poszczególnych rozdziałów.

Pierwszą część omawianej publikacji otwiera rozdział autorstwa Idy Kurcz, zatytułowany *Podstawowe pojęcia psycholingwistyki. Jej powstanie i historia*. W rozdziale tym przedstawiono zarys historii psycholingwistyki, począwszy od 1951 roku, kiedy to została ona oficjalnie zadekretowana jako nowa gałąź wiedzy, w trakcie interdyscyplinarnego sympozjum w Cornell University w USA. Opisując

rozwój psycholingwistyki, autorka wyróżnia i krótko omawia pięć okresów charakteryzujących się zmianą rozkładu akcentów w zainteresowaniach badaczy. W okresie pierwszym, przypadającym na lata 50., język traktowano jako kod. Pod koniec tego okresu pojawiła się teoria gramatyki generatywno-transformacyjnej Noama Chomsky'ego, która przez kolejne dekady inspirowała badaczy, stawiając w centrum zainteresowania gramatykę (okres drugi). W okresie trzecim zainteresowanie badaczy przesunęło się na pragmatyczne aspekty posługiwania się językiem, a dominującym pojęciem stał się dyskurs. W latach 90. w centrum zainteresowań badaczy znalazły się gramatyka uniwersalna i teorie umysłu, natomiast współcześnie wiele prac z zakresu psycholingwistyki odwołuje się do takich pojęć jak narracja i neurony lustrzane. W kolejnym podrozdziale autorka omówiła główne funkcje, jakie pełni język, sprowadzając je do dwóch podstawowych: funkcji reprezentatywnej i komunikacyjnej. Rozdział kończą krótkie rozważania dotyczące metod stosowanych w badaniach psycholingwistycznych.

W rozdziale 2, zatytułowanym *Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna: ich uwarunkowania biologiczne i społeczne. Model wiedzy językowej człowieka*, Ida Kurcz opisuje model wiedzy językowej, który zaprezentowano w tabeli 1. Zgodnie z tym modelem w posługiwaniu się językiem przez człowieka można wyróżnić dwie ściśle z sobą związane kompetencje: językową i komunikacyjną. Zdaniem autorki podstawą wyróżnienia obu kompetencji jest nieco odmienny sposób ich socjalizacji oraz różne podłoże biologiczne.

U podstaw kompetencji językowej leży wrodzona zdolność gatunkowa człowieka, rządząca przebiegiem przyswajania języka przez dziecko (uniwersalna gramatyka), natomiast podłożem kompetencji komunikacyjnej jest zdolność czytania w umyśle własnym i innych ludzi (teoria umysłu). Odmienne uwarunkowania biologiczne obu kompetencji wiążą się z innymi zaburzeniami, w których manifestują się trudności językowe lub komunikacyjne (SLI bądź autyzm). Poszczególne aspekty niniejszego modelu zostały przez autorkę omówione szerzej w rozdziałach od 4 do 7. W ten sposób model wiedzy językowej stał się odniesieniem, które pomaga zorganizować inne treści zawarte w omawianej publikacji.

Rozdział 3, *Powstanie i ewolucja języka*, został napisany przez Idę Kurcz oraz Piotra Tomaszewskiego. W rozdziale tym przedstawiono stanowiska dotyczące powstania języka, które, w przekonaniu autorów, są najbardziej reprezentatywne dla współczesnej nauki. Autorzy rozpoczynają swoje rozważania od przedstawienia dowodów rozwojowych pokazujących, że u wszystkich dzieci na świecie proces przyswajania języka przebiega według tych samych faz rozwojowych i w tym samym czasie. Podobnie rzecz się ma wtedy, kiedy jedno dziecko jednocześnie przyswaja dwa języki, nawet jeśli różnią się one modalnością (np. język angielski i amerykański język migowy).

W dalszej części rozdziału autorzy porównują ludzką zdolność językową z możliwościami zwierząt w tym zakresie. Podają przykłady eksperymentów, w których różnym badaczom udało się nauczyć szympansa bądź

Tabela 1. Model wiedzy językowej (za: Kurcz, Okuniewska, 2011, s. 39)

	Jednostka opisu	Podłoże biologiczne (komponent utajony)	Uwarunkowania społeczne (komponent jawny)	Funkcje	Zaburzenia
Kompetencja językowa	Zdanie	UG	Wiedza meta-językowa	Reprezentatywna	SLI
Kompetencja komunikacyjna	Wypowiedź	TU	Wiedza metapragmatyczna	Komunikacyjna	Autyzm

inne naczelnie kilku słów lub znaków migowych. Wiele uwagi autorzy poświęcają omówieniu specyficznych właściwości gatunku *homo sapiens*, które pozwoliły im wykształcić zaawansowany, dwupoziomowy, specyficzny system językowy. Autorzy porównują język i protojęzyk, a także omawiają model Raya Jackendoffa, który zdaniem Kurcz najlepiej pokazuje kolejne etapy rozwoju języka w trakcie ewolucji gatunku *homo sapiens*. Zgodnie z twierdzeniem Jackendoffa język ludzki ma swoje pierwotne źródło w strukturach pojęciowych (percepcji i procesach myślowych), które są wspólne wszystkim naczelnym, a pierwszy krok w stronę rozwoju języka w jego obecnym kształcie nasz przodek poczynił, gdy zaczął tworzyć dotąd nieistniejące symbole, a następnie zaczął używać tychże symboli, aby przekazać nowe informacje innym osobnikom. Na koniec autorzy poświęcają nieco uwagi gestom i ich znaczeniu w ewolucji języka.

Rozdziały 4 i 5 poświęcono charakterystyce kompetencji językowej, jej biologicznym i społecznym uwarunkowaniom. W rozdziale 4, który nosi tytuł *Charakterystyka kompetencji językowej – wytwarzanie i percepcja mowy*, omówiono kwestie związane z wytwarzaniem i rozumieniem języka mówionego. Za ilustrację prezentowanych treści posłużyły modele omawianych procesów, między innymi model Willhelma Levelta dotyczący wytwarzania mowy i model Anne Cutler i Charlesa Cliftona odnoszący się do percepcji. Leveltel podkreśla rolę teorii umysłu dla budowania obrazu naszego słuchacza i planowania oraz konstruowania wypowiedzi, której ramy wyznacza następnie składnia. Zgodnie z modelem Cutler i Cliftona proces percypowania mowy składa się z czterech faz: dekodowania ciągu słyszanej mowy, segmentacji, czyli wyodrębniania poszczególnych segmentów wypowiedzi, rozpoznawania, a więc identyfikacji słyszanych słów czy fraz, oraz integracji, czyli pełnej interpretacji przekazu. W rozdziale 5 – *Charakterystyka kompetencji językowej – reprezentacje umysłowe* – szeroko opisano takie sposoby reprezentowania wiedzy językowej jak uniwersalna gramaty-

ka i słownik umysłowy. Omówiono zarówno podłoże teoretyczne obu systemów reprezentacji, jak i ich strukturę oraz metody badania. Szczególnie dużo miejsca poświęcono metodom badania słownika umysłowego. W rozdziale tym szczegółowo opisano dowody na wrodzony charakter pewnych aspektów kompetencji językowej, przykładowo – odniesiono się do kwestii istnienia okresu krytycznego dla procesu opanowania języka. Autorka rozdziału omawia także związki języka z myśleniem i relacje między procesami pamięciowymi a kompetencją językową.

Rozdziały 6 i 7 koncentrują się na charakterystyce kompetencji komunikacyjnej. Na początku rozdziału 6 autorka zadaje sobie pytanie, na czym polega teoria umysłu, omawia związane z nią badania i terminy takie jak: zdolność przyjmowania cudzej perspektywy, empatia, wspólna uwaga, intersubiektywność, inteligencja interpersonalna, czytanie umysłu. Sporo miejsca poświęca, współcześnie intensywnie eksplorowanemu, neurofizjologicznemu wyjaśnieniu podstaw teorii umysłu, jakim jest mechanizm działania systemu neuronów lustrzanych. Autorka stawia tezę, że to właśnie neurony lustrzane mogą być odpowiedzialne za rozwój komunikacji niewerbalnej, której poświęca osobny podrozdział, pisząc między innymi o uniwersalnych i kulturowo specyficznych właściwościach tej formy porozumiewania się. W rozdziale 6 omówiono również zdolność do rozumienia metafor, która zdaniem Kurcz jest ściśle związana z kompetencją komunikacyjną (choć wydaje się zależna raczej od kompetencji językowej).

W rozdziale 7, noszącym tytuł *Charakterystyka kompetencji komunikacyjnej – teoria badania nad efektywną komunikacją, dyskursem, tekstem i narracją*, Kurcz kontynuuje rozważania dotyczące kompetencji komunikacyjnej. Na początku tego rozdziału autorka opisuje filozoficzne, lingwistyczne psycholingwistyczne i socjolingwistyczne teorie efektywnej komunikacji. Przywołuje między innymi koncepcję etnografii komunikowania się Della Hymesa, teorię aktów mowy Johna Searla czy psycholingwistyczną koncepcję Herberta Clarka. Następnie autorka dokonuje bardziej

szczególnej analizie takich złożonych zachowań komunikacyjnych, jakimi są dyskurs, tekst i narracja. Najwięcej miejsca poświęca dyskursowi, zarówno mówionemu, jak i pisanemu. Podaje szczegółowe definicje poszczególnych rodzajów dyskursu, opisuje dyscypliny zajmujące się tym zagadnieniem, omawia także metody analizy dyskursu. Na koniec Ida Kurcz opisuje narrację jako sposób interpretowania otaczającego świata, podkreślając ważność tego pojęcia we współczesnych badaniach z zakresu psycholingwistyki.

W rozdziale 8, zatytułowanym *Związki języka z poznaniem i kulturą. Rola języka w społecznej koordynacji poznania*, którego autorką jest Joanna Rączaszek-Leonardi, zaprezentowano badania trójczłonowej relacji: kultura–język–poznanie, jakie przeprowadzono w różnych naukach. Tematem kolejnych podrzdziałów są najważniejsze podejścia teoretyczne do problemu wpływu języka na charakter poznania oraz wpływu, jaki poszczególne systemy językowe mogą mieć na poznanie. Autorka wychodzi od przywołania zasady relatywizmu językowego Sapira i Whorfa, następnie omawia inspirowane nią badania: klasyczne badania Whorfa nad językiem Indian Hopi, prowadzone w wielu krajach badania nad postrzeganiem i klasyfikacją barw, czy też badania, które mają na celu poszukiwanie w strukturze języka przyczyny różnic międzykulturowych. Autorka zastanawia się, na czym polega mechanizm wpływu języka na poznanie, podkreślając, że język może oddziaływać na bieżące procesy poznawcze, poza tym uczenie się danego języka może w sposób trwały determinować kształtowanie się określonego systemu pojęć. Rączaszek-Leonardi porusza też problemy związane z wpływem odwrotnym: kultury na język. Na koniec zauważa nowe, obiecujące nurty w dziedzinie badań nad relacją kultura–język–poznanie, takie jak poznanie ucieleśnione i rozproszone.

W rozdziale 9, zatytułowanym *Język mówiony, pismo, Internet*, Jerzy Bobryk stara się dowiedzieć, jak ważną funkcję pełnią znaki języka pisanego i ludzkie sposoby ich użycia dla przemian cywilizacyjnych. Autor zaczyna swoje rozważania od zdefiniowania po-

jęcia protopisma i krótkiego przedstawienia, w jaki sposób powstało pismo. Bobryk omawia społeczne i umysłowe następstwa przyjęcia pisma przez starożytnych Greków, co spowodowało przejście od kultury oralnej do kultury piśmiennej. Zdaniem autora teksty pisane przejęły funkcję ponadindywidualnej pamięci, zaczęły wspomagać biologiczną pamięć jednostek i zmieniły sposób intelektualnego funkcjonowania ludzi. Dzięki umiejętności pisania i czytania starożytni Grecy mogli się stać bardziej twórczy, możliwy stał się bowiem dystans między podmiotem a przedmiotem wiedzy, a w konsekwencji rozwinęło się krytyczne myślenie. Inny wielki przełom nastąpił zdaniem autora po wynalezieniu czcionki drukarskiej przez Gutenberga. Dopiero wtedy Europa weszła w nowy okres swojej historii, zwany nowożytnością, w którym nastąpił gwałtowny postęp cywilizacyjny, rozwój nauk ścisłych, rozwój struktur państwowych i demokracji. Dalej autor zastanawia się, jaki wpływ na sposób myślenia współczesnych ludzi wywiera Internet, skupiając się głównie na zagrożeniach płynących z przeniesienia pisma z nośników papierowych na cyfrowe. Autor rozdziału zauważa, że teksty oryginalnie internetowe mają charakter tak zwanego kodu ograniczonego, napisane są w niezwykle prosty i stereotypowy sposób, dlatego niemożliwe jest ich pełne zrozumienie bez poznania całego kontekstu wypowiedzi. Upowszechnienie się tego rodzaju kodu doprowadziło, zdaniem Bobryka, do tzw. postpiśmienności. Myślenie w kulturze postpiśmienności ma charakter nieliniowy, mało abstrakcyjny, oparte jest na obrazach. W pewnym sensie mamy więc do czynienia z powrotem do sposobu myślenia, jaki dominował przed wynalezieniem druku.

Rozdział 10, autorstwa Piotra Tomaszewskiego, nosi tytuł *Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego*. W rozdziale tym przedstawiono niezwykle szczegółowy, lingwistyczny opis trzech aspektów polskiego języka migowego (PJM): fonologii, morfologii i składni. Analiza PJM została przeprowadzona za pomocą tych samych metod, jakie opracowano do opisu amerykańskiego języka migowego (ASL). Zawarty w rozdziale



opis upoważnia do stwierdzenia, że PJM, jak każdy język naturalny, stanowi pełny system dwuklasowy. Ponadto ukazano, że PJM charakteryzuje się uporządkowanym systemem fonologicznym, czyli pierwszym poziomem artykulacji, a między pierwszym a drugim poziomem systemu PJM zachodzą procesy grammatyczne, dzięki którym powstają słowa migowe pełniące funkcję leksemów dwu- czy nawet trzymorfemowych. Autor rozdziału podkreśla, że niezależnie od rodzaju modalności języki migowe, podobnie jak języki mówione, dysponują regułami składniowymi, morfologicznymi i fonologicznymi, dzięki którym mogą funkcjonować jako kompletne systemy językowe.

W kolejnym rozdziale, *Propaganda, użycie języka jako instrumentu władzy, wpływu i manipulacji*, autor Tomasz Skowroński opisuje propagandę uprawianą za pomocą języka. Rozdział rozpoczyna się od przedstawienia historii propagandy od czasów starożytnych, kiedy powstało pojęcie demagogii, oznaczające umiejętność przekonywania obywateli, a przez to wpływania na decyzje zgromadzeń, poprzez czasy rzymskie, kiedy to retoryka była zdaniem autora wysoko cenioną „kompetencją społeczną”, aż po czasy współczesne. Autor odwołuje się do bogatej literatury przedmiotu i przytacza wiele definicji propagandy, przyjmując ostatecznie definicję zaproponowaną przez Hannah Arendt, traktującą propagandę jako środek pewnego przymusu i atrybut władzy. Autor opisuje także funkcje społeczne propagandy: funkcja integracyjna oznacza możliwość podtrzymywania pożądanej wizji społecznej i politycznej państwa, funkcja adaptacyjna odnosi się do procesu wywołania i utrzymywania pożądanej zmiany, ponadto propaganda pełni funkcje informacyjno-interpretacyjną i dezinformująco-demaskatorską, związaną z demaskowaniem przekazów o manipulacyjnym charakterze. W omawianym rozdziale autor przytacza także przykłady wypowiedzi propagandowych zaczerpniętych zarówno z polskiej „nowomowy”, jak i współczesnego języka chińskiego.

Zofia Wodniecka-Chlipalska, autorka rozdziału 12 noszącego tytuł *Dwujęzyczność*.

*Właściwości dwujęzycznego umysłu i specyfika badań psychologicznych nad dwujęzycznością*, stawia sobie za cel obalenie pięciu bardzo powszechnych mitów na temat dwujęzyczności oraz ukazanie aktualnego stanu wiedzy. Swoje rozważania rozpoczyna od zdefiniowania pojęcia dwujęzyczności, zwracając uwagę czytelnika na typologię dwujęzyczności, w której wyróżnione zostały dwujęzyczność równoczesna (dotycząca zazwyczaj dzieci z małżeństw osób pochodzących z różnych kultur), dwujęzyczność wczesna (charakterystyczna dla dzieci imigrantów) oraz dwujęzyczność późna (dotycząca osób, które przyjechały do nowego kraju jako ludzie dojrzały). Kolejne podrozdziały zorganizowane są wokół pięciu następujących mitów:

- Mit 1. Istnieje ostra granica wieku – udowodniona naukowo – przypadająca na 6. rok życia, po której przekroczeniu skokowo i radykalnie spadają szanse na opanowanie języka w stopniu doskonałym.
- Mit 2. Istnienie okresu krytycznego w nauce drugiego języka jest związane z ograniczeniami natury biologicznej u osób dorosłych.
- Mit 3. Języki w umyśle osoby o wysokim poziomie dwujęzyczności są od siebie niezależne. Istnieje za to „przełącznik” regulujący, który z tych języków ma być w danym momencie w użyciu. Przełącznik ów, podobny do tego, jaki w radiodbiorniku odpowiada za zmianę stacji, powoduje, że jeden język zostaje „wywołany z niebytu” i jest natychmiast gotowy do użycia, drugi natomiast ulega zamrożeniu i biernie czeka na ponowne włączenie.
- Mit 4. Dwujęzyczność wtedy jest zjawiskiem pozytywnym, gdy ułatwia komunikację między ludźmi. Należy chronić dzieci przed wczesną dwujęzycznością, bo opóźnia ona moment, kiedy zaczną płynnie mówić, odbija się negatywnie na zasobie słownictwa a tym samym opóźnia rozwój intelektualny.

- Mit 5. Badania nad dwujęzycznością są niszowe – dotyczą ograniczonej liczby osób i siłą rzeczy wpływ tych badań na życie codzienne większości ludzi na świecie jest minimalny.

Autorka dyskutuje z każdym z zaprezentowanych mitów, opisując najpierw badania popierające dane stwierdzenie i zwracając uwagę na pewne niekonsekwencje i braki metodologiczne. Następnie, na podstawie najnowszych wyników badań, proponuje alternatywne wyjaśnienia, przykładowo, omawiając mit 4, zwraca uwagę na korzyści wczesnej dwujęzyczności, takie jak: umiejętność ignorowania nieistotnych informacji czy lepsze radzenie sobie z zadaniami wymagającymi dużego natężenia uwagi.

W kolejnym krótkim rozdziale, który zamyka pierwszą część omawianego opracowania, Ida Kurcz rozważa sytuację różnych języków na świecie i omawia problem tak zwanego języka globalnego. Autorka przytacza dane statystyczne pokazujące, że na skutek globalizacji sytuacja wielu języków stała się katastrofalna. Zdaniem Kurcz blisko 80% języków świata zagrożonych jest wymarciem. Następnie autorka zastanawia się nad pozytywnymi i negatywnymi skutkami wyłonienia się języka globalnego, do której to roli pretenduje obecnie język angielski.

Neurobiologiczna część książki jest objętościowo znacznie skromniejsza, przy doborze treści kierowano się tutaj przede wszystkim spodziewanym zainteresowaniem odbiorców, ponadto każdy z trzech tekstów z innej perspektywy ukazuje relację język/mowa–mózg. Rozdział 14 – *Mowa i język na podstawie dysfunkcji ośrodkowego układu nerwowego*, autorstwa Danuty Kądziaławy – dotyczy afazjologii, czyli nauki zakładającej, że zaburzenia językowe powstają w wyniku nabytych dysfunkcji mózgowia. W rozdziale tym opisano relację języka i mózgu z perspektywy zaburzeń układu nerwowego. Autorka rozpoczyna swoje rozważania od krótkiego przedstawienia rozwoju neurolingwistyki w kolejnych latach, począwszy od klasycznego okresu w rozwoju afazjologii. W omawianym rozdziale szczegółowo przedstawiono wyniki najnowszych ba-

dań, odnoszące się kolejno do zaburzeń poziomu fonologiczno-fonetycznego w afazji, zaburzeń morfologicznych po uszkodzeniu mózgu, zaburzeń poziomu leksykalno-semantycznego, a także poziomu syntaktycznego. Osobny podrozdział dotyczy afazji pierwotnej postępującej.

W rozdziale 15 – *Przetwarzanie języka na poziomie zdań: neuronalne substraty analizy składniowej w interakcji z przetwarzaniem semantycznym i prozodycznym*, autorstwa Anny Grabowskiej – dokonano przeglądu prac, w których stosowano techniki neuroobrazowania w odniesieniu do różnych aspektów procesów językowych (poziom subleksykalny, przetwarzanie słów, zdań, dyskursu itd.). Wyniki prezentowanych badań wskazują na współdziałanie określonych struktur mózgowia w trakcie odbierania języka mówionego i pisanego, w procesie organizowania słownika umysłowego, a także w trakcie tworzenia reprezentacji poznawczej całych zdań. Można powiedzieć, że cała sieć struktur zaangażowana jest w procesy analizy fonologicznych, składniowych i semantycznych komponentów języka. Kolejny podrozdział dotyczy ekspresji mowy. Autorka opisuje wyniki badań z użyciem neuroobrazowania podczas wykonywania różnych zadań językowych (np. testu fluencji), znów udowadniając, że wiele obszarów mózgu (np. przednia część kory skroniowej, część wieczka lewego dolnego zakrętu czołowego, lewy górny zakręt czołowy) zaangażowanych jest w proces wytwarzania mowy. W osobnym podrozdziale autorka opisuje językowe funkcje mózdzku, pisze także o neuroobrazowych korelatkach zaburzeń mowy.

Artykuł jednej z redakterek omawianej książki, Hanny Okuniewskiej, pod tytułem *Nowe propozycje rozumienia funkcjonalnej neuroanatomii mowy i języka*, wieńczy zarówno drugą część opracowania, jak i całą książkę. Celem omawianego rozdziału jest zapoznanie czytelnika z najnowszymi, pochodzącymi z ostatniej dekady, modelami relacji mowa/język–mózg. W pierwszej części rozdziału autorka wraca do początków neurolingwistyki, opisuje klasyczne propozycje ujmowania

relacji mowa/język–mózg, np. model Wernickego-Lichtheima akcentujący rolę okolic Wernickego dla percepcji mowy, okolic Broki dla jej produkcji oraz rozproszonych okolic korowych dla przetwarzania semantycznego. Następnie Okuniewska przechodzi do krytyki modeli klasycznych i opisuje ujęcia współczesne. Bliżej przedstawiony został model neuroanatomii funkcjonalnej przetwarzania mowy i języka Gregory’ego Hickoka i Davida Poeppela, który powstał z zamiarem połączenia wiedzy psycholingwistycznej z wiedzą o pracy sieci struktur mózgowych. Autorzy posługują się analogią wzrokowego, dwustrumieniowego przetwarzania danych i zakładają, że także w przypadku języka można wyróżnić funkcjonalnie różne strumienie: strumień brzuszny dolny odpowiada za przetwarzanie odebranych dźwięków mowy na reprezentacje pojęciowe i semantyczne, strumień grzbietowy górny zapewnia wytwarzanie, artykułowanie fonemicznych aspektów mowy, sieć analizy dźwięków łączy się zaś z jednej strony z siecią pojęciową (rozumienie mowy), z drugiej z siecią motoryczno-artykulacyjną (produkcja mowy). Sieci percepcji i wytwarzania mowy nie są identyczne, ale częściowo nakładają się w lewym górnym płacie skroniowym. Taki układ sieci neuronalnych pozwala na równoległe przetwarzanie, umożliwiające analizę dźwięków z jednoczesnym odniesieniem do znaczeń.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, podjęte przez redaktorki niezwykle trudne zadanie, aby zebrać w jeden tom i usystematyzować wszystkie ważne zagadnienia z zakresu psycholingwistyki ogólnej i neurolingwistyki zakończyło się sukcesem. Wachlarz poruszonych przez autorów tematów jest niezwykle szeroki, wydaje się, że w książce znaleźć można informacje dotyczące niemal każdego aspektu psychologii języka i wiele istotnych informacji z zakresu neurolingwistyki. Psycholog rozwojowy może odczuwać pewien niedosyt, związany z brakiem w omawianej pozycji rozdziałów zajmujących się rozwojem języka w ontogenezie, jednak już we wstępie redaktorki zaznaczają, że zagadnieniom rozwoju języka dziecka i jego zaburzeniom po-

święcony zostanie osobny tom pod tytułem *Psycholingwistyka rozwojowa*, który obecnie jest w przygotowaniu. Ponadto pewne informacje i opisy badań dotyczących rozwoju języka można znaleźć w treści poszczególnych rozdziałów. Niewątpliwą zaletą publikacji jest zebranie tekstów uznanych polskich specjalistów. Wydaje się, że autorzy poszczególnych rozdziałów dołożyli wszelkich starań, aby omówić zarówno klasyczne teorie, jak i najnowsze doniesienia z badań, czego dowodem może być bogata bibliografia do każdego z rozdziałów, w której można znaleźć wiele współczesnych odwołań – szczegółowo prezentowany jest dorobek z ostatniej dekady. Także dobór treści może wskazywać, że intencją autorów było przekazanie wiedzy, która najbardziej interesuje współczesnego czytelnika. Podjęto wiele aktualnych tematów, takich jak kwestia języka Internetu czy języka globalnego.

Układ książki jest jasny i przejrzysty, autorzy używają języka specjalistycznego, jednak bardzo klarownego, zrozumiałego dla początkującego psycholingwisty. W poszczególnych rozdziałach książki można znaleźć liczne wykresy i rysunki, ilustrujące szczególnie trudne lub ważne treści. Przykładowo rozdział 10 wzbogacono wieloma czarno-białymi fotografiami osób prezentujących słowa i zwroty w polskim języku migowym. Dodatkowo do neurolingwistycznej części omawianej publikacji dołączono aneks, w którym czytelnik może znaleźć wiele kolorowych ilustracji (np. obrazy poszczególnych obszarów mózgu aktywowanych w trakcie badań z użyciem neuroobrazowania). Forma prezentowania treści w poszczególnych rozdziałach na ogół jest spójna. Autorzy dzielą tekst na podrozdziały, nadając im tytuły odnoszące się do poruszonych w danym fragmencie problemów. W kilku miejscach można jednak dostrzec pewne nieścisłości, przykładowo: rozdział 11 dotyczący propagandy napisano jako jednolity tekst, bez wyszczególniania podrozdziałów, a w rozdziale 12 do poszczególnych podtytułów nie dodano numeracji. Ponadto w publikacji, która jest podręcznikiem, można było umieścić indeks nazwisk, indeks rze-

czowy i słowniczek najtrudniejszych pojęć, co z pewnością ułatwiłoby czytelnikowi szybkie wyszukanie potrzebnych treści.

Podsumowując, książka pod redakcją Idy Kurcz i Hanny Okuniewskiej niewątpliwie jest ważnym, potrzebnym i przede wszystkim nowoczesnym podręcznikiem psycholingwistyki ogólnej i neurolingwistyki. Książkę można

polecić zarówno studentom, dla których będzie ona bogatym kompendium wiedzy z zakresu psycholingwistyki i neurolingwistyki, jak i specjalistom, którzy mogą w tej publikacji szukać inspiracji do dalszych poszukiwań badawczych, zwłaszcza że zaprezentowano tu wiele nowych, słabo upowszechnionych w Polsce wyników badań.



MAGDALENA KOSNO

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

## Recenzja: Lucy Henry, 2012, *The Development of Working Memory in Children*. London: SAGE

Wydana w ubiegłym roku książka Lucy Henry dotyczy problematyki pamięci operacyjnej. Jest jedną z niewielu pozycji, które przedstawiają rozwój pamięci operacyjnej w okresie dzieciństwa wśród licznych publikacji poświęconych temu typowi pamięci. Autorka ukazuje rozwój pamięci roboczej zarówno u dzieci prawidłowo rozwijających się, jak i dzieci z różnymi zaburzeniami rozwoju. Pozycja ta wpisuje się również w intensywnie eksplorowany obszar badań nad funkcjami zarządzającymi (*executive functions*), ukazując pamięć operacyjną jako jeden z komponentów wyższych funkcji poznawczych. Książka skierowana jest do studentów, wykładowców oraz badaczy zainteresowanych zagadnieniem pamięci operacyjnej.

Lucy Henry jest profesorem na Wydziale Psychologii London South Bank University. Wśród swoich zainteresowań naukowych wymienia takie zagadnienia jak: funkcje zarządzające, pamięć operacyjna, osiągnięcia szkolne, pomiar edukacyjny oraz zaburzenia rozwoju. Jest autorką licznych artykułów dotyczących rozwoju wyższych funkcji poznawczych, w tym pamięci u dzieci oraz ich znaczenia dla osiągnięć szkolnych.

Recenzowana książka jest podzielona na 9 rozdziałów poprzedzonych wstępem. Poszczególne rozdziały tworzą trzy części książki. Pierwsza część jest poświęcona teoretycznemu modelowi pamięci operacyjnej oraz sposobom jej pomiaru u dzieci. Rozważania te stanowią tło dla kolejnych rozdziałów prezentujących doniesienia z badań empirycznych. Kolejne dwa rozdziały, stanowiące drugą

część książki, ukazują prawidłowy rozwój pamięci roboczej w okresie dzieciństwa. Następnie autorka omawia rozwój pamięci operacyjnej u dzieci z różnymi zaburzeniami rozwoju (część trzecia): niepełnosprawnością intelektualną, dysleksją, specyficznymi zaburzeniami językowymi, zespołem Downa oraz zespołem Williama, a także u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Wybór wymienionych zaburzeń rozwoju wiązał się z próbą określenia, czy obserwowane deficyty są specyficzne dla poszczególnych zaburzeń, czy wynikają z obniżonego poziomu funkcjonowania intelektualnego.

Teoretyczną podstawą rozważań jest model pamięci roboczej Alana Baddeleya i Grahama Hitcha (1974), w którym wyróżniono centralny system wykonawczy oraz systemy służebne: pętlę fonologiczną (artykulacyjną) oraz notes wzrokowo-przestrzenny. W rozszerzeniu tego modelu Baddley (2000) wymienił dodatkowo bufor epizodyczny, który stanowi połączenie pamięci operacyjnej z pamięcią długotrwałą, a także integruje informacje pochodzące z innych systemów. Autorka, omawiając system centralnego wykonawcy, odwołuje się również do pojęcia funkcji zarządzających, czyli procesów służących kontroli i regulacji myślenia i działania. Wśród komponentów funkcji zarządzających wymienia się najczęściej: *przerzutność* (*switching/set shifting*), *hamowanie* (*inhibition*), *planowanie* (*planning*) oraz *pamięć operacyjną*. Henry dla opisu pamięci roboczej, jako komponentu funkcji zarządzających, stosuje termin *pamięci roboczej obciążonej wykonawczo* (*execu-*

Tabela. 1. Charakterystyka grup dzieci uwzględnionych w rozważaniach L. Henry (opracowane na podstawie: Henry, 2012).

Grupa	Obniżenie poziomu IQ	Zaburzenie rozwoju
Prawidłowy rozwój	Nie	Nie
Niepełnosprawność intelektualna	Tak	Nie
Dysleksja, specyficzne zaburzenia językowe (SLI)	Nie	Tak
Zespół Downa, zespół Williama	Tak	Tak
Zaburzenia spektrum autyzmu (ASD)	Tak lub Nie	Tak

*time-loaded working memory*, ELWM), która zakłada przechowywanie informacji w pamięci i jednocześnie nimi manipulowanie.

Rozważania teoretyczne stanowią podstawę dla referowanych w kolejnych rozdziałach książki badań empirycznych. W celu lepszego odbioru prezentowanych studiów autorka omawia różne zadania służące do pomiaru systemów pamięci operacyjnej, które zostały dostosowane do badań z udziałem dzieci. Wśród zadań do badania systemu centralnego wykonawcy autorka opisuje między innymi: zadania podwójne (*dual task*), generowanie losowości (*random generation*), zadanie n-wspak (*N-back task*) czy zadanie przełączania (*switching/set shifting*). Do pomiaru pętli fonologicznej najczęściej stosuje się zadania mierzące zakres pamięci, np. powtarzanie słów, cyfr, zdań, czy sztucznych słów, a także porównywanie list słów (*matching span task*), a do pomiaru notesu wzrokowo-przestrzennego – zadania typu Klocki Corsiego czy odtwarzanie wzorów wizualnych (*visual pattern span test*). Bufor epizodyczny był badany u dzieci głównie za pomocą zadania łączenia informacji (*binding task*), zarówno werbalnych, jak i wzrokowych. Szczegółowa charakterystyka różnorodnych zadań do badania systemów pamięci operacyjnej, zaprezentowana w rozdziale poprzedzającym omawiane w kolejnych częściach książki badania em-

piryczne, ułatwia czytelnikowi zapoznanie się z wynikami poszczególnych badań i stanowi cenne źródło opracowanych narzędzi dla badaczy zainteresowanych mierzeniem różnych aspektów pamięci operacyjnej u dzieci.

Należy zaznaczyć, że prezentowane narzędzia, a także wyniki badań dotyczą głównie dzieci w okresie późnego dzieciństwa i adolescencji. Niewiele badań przytaczanych przez autorkę obejmuje studia z udziałem dzieci w wieku przedszkolnym. Brak jest również charakterystyki rozwoju pamięci operacyjnej w okresie wczesnego dzieciństwa. W literaturze światowej coraz częściej pojawiają się doniesienia o rozwoju funkcji zarządzających, w tym również pamięci operacyjnej u małych dzieci, doskonali się także narzędzia, za pomocą których można byłoby dokonać pomiaru wyższych funkcji psychicznych u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa. Wczesny okres rozwoju pamięci operacyjnej został przez autorkę pominięty. Wydaje się, że główną tego przyczyną jest zbyt mała liczba badań z udziałem małych dzieci, w szczególności dzieci z zaburzeniami rozwoju. W badaniach rozwoju pamięci operacyjnej u dzieci o atypowym rozwoju uczestniczą głównie adolescenci lub osoby znajdujące się w końcowej fazie późnego dzieciństwa czy młodzi dorośli.

Prezentując rozwój pamięci roboczej u dzieci prawidłowo rozwijających się, Hen-

ry przedstawia wyniki badań dotyczące każdego systemu pamięci roboczej, szczególnie dużo uwagi poświęcając pętli fonologicznej (rozdział 3). Wraz z rozwojem zmienia się pojemność pamięci w zakresie pętli artykulacyjnej, co wiąże się z równoległe następującymi zmianami szybkości i efektywności przetwarzania informacji, wzrostem tempa artykulacji czy zmniejszającym się czasem identyfikacji bodźca. Liczne badania autorki pokazują związek zwiększającej się pojemności pamięci operacyjnej z osiągnięciami szkolnymi oraz ilorazem inteligencji.

Jednakże, jak dowiodły współczesne badania, u dzieci związek tempa artykulacji i pojemności pętli fonologicznej nie jest tak oczywisty jak w przypadku osób dorosłych. W przypadku badania małych dzieci przy kontroli wieku korelacja między tempem artykulacji i pojemnością pętli fonologicznej nie jest obserwowana (Henry, 1994; Ferguson, Bovey, Tilley, 2002). Problematyczny staje się także pomiar tempa artykulacji. Najczęściej stosowaną techniką jest powtarzanie słów, jednak dobór odpowiednich itemów musi uwzględniać liczne czynniki, jak liczbę słów, ich długość czy frekwencyjność danego słowa. Należy również uwzględnić rolę pamięci długotrwałej w powtarzaniu słów oraz strategię stosowaną przez dzieci w zadaniach mierzących pamięć fonologiczną za pomocą powtarzania bodźców. Potrzeba zatem większej liczby badań w tym zakresie, zwłaszcza ukazujących rolę strategii pamięciowych. Hitch, Halliday, Dodd i Littler (1989) przeprowadzili badania, w których użyto zadań polegających na zapamiętywaniu obrazków oraz słów (nazwy 2, 3 i 4-sylabowe) – efekt długości słowa, świadczący o stosowaniu werbalnej strategii powtarzania, w przypadku obrazków pojawił się u dzieci starszych (11. rok życia), ale nie młodszych (4., 5., 7. rok życia), przy czym efekt długości słowa w sytuacji powtarzania słów obserwowany był u wszystkich dzieci. W badaniach Henry i in. (2000) wykazali, że dzieci przed 7. rokiem życia stosują spontanicznie strategię cichego w przypadku powtarzania bodźców werbalnych, lecz nie w przypadku bodźców obrazkowych, od tego wieku

obserwowane jest również przechodzenie od strategii wzrokowych do werbalnych. Dalsze badania nad rolą strategii pamięciowych może umożliwić lepsze zrozumienie procesów pamięciowych i funkcjonowania pamięci operacyjnej.

W badaniach nad notesem wzrokowo-przestrzennym starano się wykazać odrębność systemów wzrokowego i przestrzennego. Oba systemy rozwijają się między 5. rokiem życia a wczesną dorosłością, jednakże można zaobserwować odmienne trajektorie rozwoju systemu wzrokowego, który rozwija się szybciej, i przestrzennego, którego rozwój jest wolniejszy oraz bardziej stabilny.

Wiele badań poświęcono określeniu, od kiedy struktura pamięci roboczej u dzieci jest taka sama, jaką obserwujemy u osób dorosłych. Gathercole, Pickering, Ambridge, Weaving (2004) badając różnymi zadaniami pętli fonologiczną, notes wzrokowo-przestrzenny oraz centralnego wykonawcę 700 dzieci w wieku od 4 do 15 lat, wykazali, że już od 6. roku życia struktura pamięci roboczej jest podobna jak u osób dorosłych.

Analizując rozwój pamięci roboczej na tle innych komponentów funkcji zarządzających, wykazano, że najpierw rozwija się hamowanie oraz przełączanie (ok. 10. roku życia), następnie uwaga selektywna i umiejętność podtrzymywania uwagi (10–12. rok życia), a na końcu, powyżej 12. roku życia elastyczność, planowanie oraz strategie pamięciowe (Klenberg i in., 2001). Rozwój pamięci roboczej obciążonej wykonawczo przypada na okres między 7. a 13. rokiem życia.

W rozdziałach poświęconych rozwojowi pamięci operacyjnej u dzieci z zaburzeniami rozwoju autorka stosuje następującą strukturę tekstu: najpierw przedstawia charakterystykę funkcjonowania dzieci z danym zaburzeniem, a następnie omawia wyniki badań poświęcone kolejno: pętli fonologicznej, notesowi wzrokowo-przestrzennemu, buforowi epizodycznemu oraz centralnemu wykonawcy, uwzględniając różne komponenty funkcji zarządzających oraz pamięci roboczej obciążonej wykonawczo ELWM. W rozdziałach poświęconych kolejnym zaburzeniom autor-

ka stara się rozstrzygnąć na podstawie dostępnych wyników badań, czy charakterystyka funkcjonowania pamięci operacyjnej jest specyficzna dla danego zaburzenia, czy wiąże się np. z ogólnym obniżeniem funkcjonowania intelektualnego dzieci. Stworzenie specyficznych profili funkcjonowania pamięci operacyjnej może być istotne dla pracy terapeutycznej oraz edukacji dzieci z różnymi zaburzeniami rozwoju.

Największą trudnością metodologiczną badań z udziałem dzieci z zaburzeniami rozwoju jest dobór odpowiedniej grupy porównawczej. Autorka zwraca na to niejednokrotnie uwagę, a prezentując różne badania, zawsze podkreśla, z jaką grupą wyniki osób badanych zostały porównane. Najczęściej grupą porównawczą są dzieci odpowiednio dobrane według wieku chronologicznego oraz wieku umysłowego. Najtrudniejszą grupą badaną okazała się grupa dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – tutaj należy zwrócić uwagę nie tylko na odpowiedni dobór grupy pod względem poziomu inteligencji, ale także ze względu na poziom posługiwania się mową. Należy podkreślić dużą staranność autorki w prezentowaniu poszczególnych badań empirycznych. Dokładnie opisana jest grupa osób badanych i grup porównawczych, procedura badania oraz zastosowane narzędzia (niejednokrotnie przedstawione graficznie), a także najważniejsze wyniki, często zilustrowane w postaci wykresów lub tabel.

W badaniach z udziałem dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną zaobserwowano deficyty w fonologicznej pamięci krótkotrwałej, a jako przyczynę takich wyników podaje się najczęściej deficyty strategii pamięciowych. Bayliss, Jarrold, Baddeley i Leigh (2005) wykazali w swoich badaniach, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną gorzej radziły sobie z zadaniami mierzącymi pojemność pamięci operacyjnej niż grupa kontrolna dobrana pod względem wieku umysłowego, ale nie różniła się w zadaniach mierzących ELWM, choć obserwowano znaczącą różnicę w tempie przetwarzania informacji. Interesujące są również wyniki badań pokazujących, że osoby dorosłe z niepełno-

sprawnością intelektualną osiągają znacznie gorsze wyniki w zadaniach mierzących inne komponenty funkcji zarządzających niż dzieci z tą niepełnosprawnością. Autorka tłumaczy ten wynik instytucjonalizacją życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną, a tym samym brakiem stymulacji myślenia, rozwiązywania problemów czy planowania. Niejednoznaczne wyniki dotyczące notosu wzrokowo-przestrzennego mogą być przedmiotem dalszych badań w tym zakresie.

W przypadku dzieci i młodzieży z zespołem Downa oraz zespołem Williamsa bardzo trudno jest określić, czy obserwowane deficyty pamięci operacyjnej są związane ze specyfikami zaburzenia rozwojowego, czy są charakterystyczne dla obniżonej inteligencji. U osób z zespołem Downa obserwuje się deficyty fonologicznej pamięci krótkotrwałej, ale nie wykazano podobnych deficytów w wzrokowo-przestrzennej pamięci krótkotrwałej. Brak jednoznacznych wyników nie pozwala określić czy deficyty ELWM są specyficzne dla osób z zespołem Downa, czy raczej wynikają z obniżonej inteligencji. Badając inne komponenty funkcji zarządzających, wykazano niższy poziom przeczutności oraz hamowania, planowania i ELWM, ale nie płynności u dzieci z zespołem Downa w porównaniu z dziećmi o takim samym poziomie rozwoju umysłowego oraz z osobami z niepełnosprawnością intelektualną niezwiązaną z żadnym specyficznym zespołem (Lanfranchi i in., 2010). U osób z zespołem Williamsa, w przeciwieństwie do osób z zespołem Downa, wykazano deficyt w zakresie wzrokowo-przestrzennej pamięci krótkotrwałej, lecz nie wykazano deficytów w pamięci fonologicznej. W badaniach pamięci operacyjnej naładowanej wykonawczo, zarówno werbalnej, jak i wzrokowo-przestrzennej (Menghini i in., 2010), uzyskano niższe wyniki osób z zespołem Williamsa w porównaniu z grupą dobraną pod względem wieku umysłowego. Wśród deficytów innych komponentów funkcji zarządzających wskazuje się na deficyty planowania, hamowania i przełączania, ale nie płynności. Brak jest większej liczby badań z odpowiednio dobraną grupą odniesienia.



Porównując dzieci z dysleksją i ze specyficznymi zaburzeniami językowymi (SLI), Bishop i Snowling (2004) stwierdzają, że dzieci z SLI mają podwójny deficyt (*double deficit*) obserwowany w zdolnościach fonologicznych, głównie związany z fonologiczną pamięcią krótkotrwałą oraz deficyty językowe (dotyczące gramatyki, syntaktyki i semantyki). Dzieci z dysleksją wykazują natomiast jedynie deficyt fonologiczny, związany z fonologiczną pamięcią krótkotrwałą. W świetle obecnych badań trudno jest jednak rozstrzygnąć, jakie są relacje między dysleksją a specyficznym zaburzeniem językowym, czy są to dwa odrębne zaburzenia, czy znajdują się na kontinuum jednego zaburzenia.

Badania pamięci roboczej u dzieci ze spektrum autyzmu (ASD) przynoszą sprzeczne wyniki. Henry podkreśla trudności związane z badaniem dzieci autystycznych, u których często obserwuje się również obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego, a także deficyty mowy i umiejętności komunikacji. Większość badań tej grupy dzieci dotyczy osób dobrze funkcjonujących, co nie pozwala na rozszerzenie otrzymanych wyników na całą populację dzieci autystycznych. Trudno jest również rozstrzygnąć, czy obserwowane deficyty są specyficzne dla ASD, czy wiążą się ze współwystępującą obniżoną inteligencją. Joseph, Steel, Meyer i Tager-Flusberg (2005) uzyskali słabsze wyniki pamięci operacyjnej mierzonej za pomocą zadań werbalnych u dzieci autystycznych w porównaniu z grupą kontrolną, uwzględniającą wiek, IQ oraz zdolności językowe. Nie zaobserwowali jednak różnic w zakresie zadań wzrokowo-przestrzennych. Hughes, Russell, Robbins, (1994) w nielicznych badaniach dotyczących dzieci autystycznych słabo funkcjonujących wykazali niższe wyniki tych dzieci w planowaniu i przełączaniu w porównaniu z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną oraz z dziećmi prawidłowo rozwijającymi się. Natomiast w badaniach dobrze funkcjonujących dzieci autystycznych (Geurts i in., 2004) wykazano deficyty hamowania oraz planowania, przełączania, werbalnej płynności, lecz nie pamięci roboczej. Niejednoznaczne wyniki badań

w grupie dzieci autystycznych, głównie w obszarze pamięci operacyjnej i hamowania, skłaniają do dalszych badań, wymagających jednakże szczególnej uwagi w zakresie doboru grupy osób badanych uwzględniającej dobrze i słabo funkcjonujące dzieci autystyczne, oraz adekwatnych grup porównawczych.

W podsumowaniu autorka stara się odpowiedzieć na pytanie, czy model pamięci roboczej jest przydatny w badaniach dzieci o rozwoju typowym i atypowym. W przypadku dzieci o prawidłowym rozwoju model okazał się przydatny i wykorzystywany w licznych studiach. Warto rozszerzyć prowadzone badania o zagadnienia strategii pamięciowych wykorzystywanych przez dzieci w różnych zadaniach pamięciowych. W badaniach dzieci z zaburzeniami rozwojowymi pytań dotyczących rozwoju pamięci, na które nie znamy odpowiedzi, jest znacznie więcej niż w przypadku rozwoju pamięci u dzieci, których rozwój przebiega typowo. Niejednoznaczność uzyskiwanych wyników nie pozwala do końca ocenić przydatności modelu pamięci roboczej w populacji dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, może natomiast stanowić obszar dalszych poszukiwań badawczych.

Książka Lucy Henry jest pozycją godną polecenia zarówno studentom psychologii, jak i wykładowcom zajmującym się zagadnieniami rozwoju pamięci, a także badaczom zainteresowanym badaniami nad pamięcią operacyjną u dzieci. Autorka w sposób uporządkowany przedstawia założenia teoretyczne badań, warsztat badawczy i wyniki wielu studiów nad pamięcią operacyjną dzieci o prawidłowym i zaburzonym rozwoju. Pozwala zapoznać się z rozwojem pamięci operacyjnej oraz z metodologią prowadzonych w tym obszarze badań. Należy podkreślić bardzo dobre opracowanie prezentowanego w książce materiału. Na początku każdego rozdziału pojawia się spis treści i cel edukacyjny rozdziału. Prezentowane treści są wzbogacone licznymi tabelami, wykresami oraz rysunkami, które uprzystępniają odbiór prezentowanych wyników badań i rozważań teoretycznych. Znajdziemy również wiele ramek rozszerzających wybrane zagadnienia, wyjaśniających ważne pojęcia teore-

tyczne i metodologiczne. Po każdym rozdziale znajduje się podsumowanie, a także proponowane pytania do egzaminu, literatura polecana, podzielona na pozycje książkowe oraz artykuły badawcze. Bogata bibliografia zawiera zarówno pozycje klasyczne, jak i najnowsze

doniesienia badawcze. Książka posiada również połączony indeks rzeczowy oraz indeks nazwisk. Moim zdaniem stanowi cenne uzupełnienie luki w zestawie książek poświęconych pamięci operacyjnej, rzadko opisujących rozwój tego typu pamięci w dzieciństwie.

## BIBLIOGRAFIA

- Baddley A.D., Hitch G.J. (1974), Working memory [w:] G.A. Bower (red.), *The psychology of learning and motivation*, 8, 47–89. New York: Academic Press.
- Baddley A.D. (2000), The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Science*, 4 (11), 417–423.
- Bayliss D.M., Jarrold C., Baddeley A.D., Leigh E. (2005), Differential constraints on the working memory and reading abilities as individuals with learning difficulties and typically developing children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 76–99.
- Bishop D.V.M., Snowling M.J. (2004), Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130 (6), 858–886.
- Ferguson A.N., Bowey J.A., Tilley A. (2002), The association between auditory memory span and speech rate in children from kindergarten to six grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, 81, 141–156.
- Gathercole S.E., Pickering S.J., Ambridge B., Wearing H. (2004), The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 92, 377–390.
- Geurts H.M., Verte S., Oosterlaan J., Roeyers H., Sergeant J.A. (2004), How specific are executive functioning deficits in attention hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), 836–854.
- Henry L.A. (1994), The relationship between speech rate and memory span in children. *International Journal of Behavioral Development: Special Issues on Working Memory*, 17, 37–56.
- Henry L.A., Turner J.A., Smith P.T., Leather C. (2000), Modality effects and the development of the word length effect in children. *Memory*, 8, 1–17.
- Henry L. (2012), *The development of working memory in children*, s. xiv, London: SAGE.
- Hitch G.J., Halliday M.S., Dodd A., Littler J.E. (1989), Development of rehearsal in short-term memory: Differences between pictorial and spoken stimuli. *British Journal of Developmental Psychology*, 7, 347–362.
- Hughes C., Russell J. i Robbins T.W. (1994), Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32 (4), 477–492.
- Joseph R.M., Steel S.D., Meyer E., Tager-Flusberg H. (2005), Self-order pointing in children with autism: failure to use verbal mediation in the service of working memory? *Neuropsychologia*, 27 (3), 361–378.
- Klenberg L., Korkman M., Lathi-Nuutila P. (2001), Differential development of attention and executive functions in 3- to 12-years old Finish children. *Developmental Neuropsychology*, 20 (1), 407–428.
- Lanfranchi S., Jerman O., Dal Pont E., Alberti A., Vianello R. (2010), Executive function in adolescents with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (4), 308–319.
- Menghini D., Addona F., Costanzo F., Vicari S. (2010), Executive functions in individuals with Williams syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54 (5), 418–432.