

ZOFIA DOŁĘGA

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

Skala Poczucia Samotności (SBS-C)¹ do badania dzieci – doniesienia wstępne

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

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

Keywords: loneliness, children, measurement.

Słowa kluczowe: samotność, dzieci, pomiar.

WPROWADZENIE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SAMOTNOŚĆ I OSAMOTNIENIE U DZIECI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE SKALI POCZUCIA SAMOTNOŚCI SBS-C

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

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

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

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

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

KONSTRUKCJA I RZETELNOŚĆ SBS-C

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

Tabela 1. Model teoretyczny – trzy aspekty poczucia samotności

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

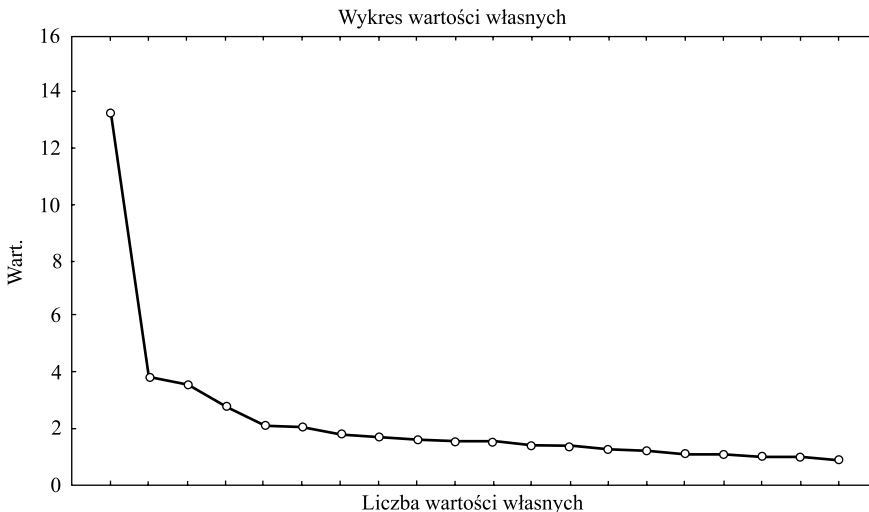
Pearsona pozycji testowych z poszczególnymi podskalami (r) były istotne i zgodne z oczekiwaniami (oprócz itemów 18. i 19. w SBS_SP oraz 10. w SBS_SEG). Za pomocą testu Studenta przy założonym $p < .05$ wykazano również statystyczną istotność wszystkich różnic między uzyskanymi współczynnikami Pearsona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

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

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

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

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



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

Tabela 4. Wartości własne wyodrębnionych składowych głównych

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

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

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

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

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

DYSKUSJA

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

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

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

* Ładunki istotne z punktu widzenia analizy czynnikowej: wytuszone

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

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

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

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

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

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

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

PRZYPIS

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

ANEKS

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

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

Wiek: _____ lat

Płeć: dziewczynka/chłopiec

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

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

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