

PSYCHOLOGICZNE ZESZYTY NAUKOWE  
NR 2/2017

PSYCHOLOGICZNE ZESZYTY NAUKOWE  
PÓŁROCZNIK INSTYTUTU PSYCHOLOGII UNIWERSYTETU ZIELONOGÓRSKIEGO  
NR 2/2017

# **Człowiek w całości życia: rodzina – edukacja – praca**

---

POD REDAKCJĄ  
Tatiany Rongińskiej

Zielona Góra 2017

#### **RADA WYDAWNICZA**

Andrzej Pieczyński (*przewodniczący*),  
Katarzyna Baldy-Chudzik, Van Cao Long, Rafał Ciesielski, Roman Gielerek, Bohdan Halczak,  
Małgorzata Konopnicka, Krzysztof Kula, Ewa Majcherek, Marian Nowak, Janina Stankiewicz,  
Anna Walicka, Zdzisław Wolk, Agnieszka Ziółkowska, Franciszek Runiec (*sekretarz*)



#### **RADA NAUKOWA**

Lucyna Bakiera (UAM), Lidia Cierpiałkowska (UAM), Maria Czerwińska-Jasiewicz (UKSW), Larysa G. Dikaya (Instytut Psychologii Rosyjskiej Akademii Nauk, Moskwa, Rosja), Iwona Grzegorzewska (UZ), Zbigniew Izdebski (UW, UZ), Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (UZ), Yuri Karandaszew (UJK w Kielcach), Alicja Kuczyńska (UZ), Hanna Liberska (UKW), German S. Nikiforow (Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja), Beata Pastwa-Wojciechowska (UG), Zofia Ratajczak (GWSH), Tatiana Rongińska (UZ), Uwe Schaarschmidt (Universitat Potsdam, COPING-Institut der angewandten Psychologie, Wien), Tatiana Senko (UJK w Kielcach), Dorota Turska (UMCS), Natalia E. Vodopyanova (Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja), Czesław Walesa (WSEI), Ludwika Wojciechowska (UZ)

#### **LISTA RECENZENTÓW**

Lista recenzentów jest aktualizowana raz do roku; będzie udostępniana na stronie internetowej po ukazaniu się drugiego numeru „Psychologicznych Zeszytów Naukowych”.

#### **ZESPÓŁ REDAKCYJNY**

Redaktor naczelny: Tatiana Rongińska  
Sekretarz redakcji: Anna Góralewska-Słońska  
Redaktor statystyczny: Łukasz Wojciechowski  
Redaktor techniczny: Konrad Opaliński  
Redaktor językowy: Agnieszka Gruszka

#### **REDAKCJA TECHNICZNA**

Jolanta Karska

#### **KOREKTA**

Ewa Popiłka

#### **PROJEKT OKŁADKI**

Marta Surudo

#### **ADRES REDAKCJI**

Uniwersytet Zielonogórski  
Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii  
Instytut Psychologii  
Al. Wojska Polskiego 69  
65-001 Zielona Góra  
Adres internetowy czasopisma: [www.pzn.wpps.uz.zgora.pl](http://www.pzn.wpps.uz.zgora.pl)

© Copyright by Uniwersytet Zielonogórski  
Zielona Góra 2017

ISSN 2451-1420

Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego  
65-246 Zielona Góra, ul. Podgórna 50, tel. (68) 328 78 64  
[sklep.ow.uz.zgora.pl](mailto:sklep.ow.uz.zgora.pl), [sekretariat@ow.uz.zgora.pl](mailto:sekretariat@ow.uz.zgora.pl)

## SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI .....	9
-------------------	---

### I. KONTEKST RODZINY

<b>JUSTYNA TREPKA-STAROSTA, JOLANTA STAROSTA</b> , Znaczenie uczestnictwa w grupach wsparcia w powrocie do równowagi psychicznej osób po doświadczeniu straty dziecka .....	13
<b>BERNADETTA IZDORCZYK</b> , Trauma a wzorzec objawów impulsywnych u kobiet chorujących na bulimię psychiczną i kompulsywne objadanie się .....	37
<b>IRENA PUFAL-STRUZIK</b> , Poczucie odmienności i osamotnienia u dzieci zdolnych .....	55

### II. KONTEKST EDUKACJI

<b>ВАЛЕНТИНА М. БЫЗОВА (VALENTYNA M. BYZOVA), ЕКАТЕРИНА И. ПЕРИКОВА (EKATERINA I. PERIKOVA)</b> , Представление о себе и своем будущем в аспекте отношения к Родному краю .....	73
<b>ADRIANNA GRABIZNA, RENATA MACIEJEWSKA, MARTA MOCZULSKA</b> , Teoria umysłu a awersja do nierówności – projekt badania z wykorzystaniem gry ultimatum z udziałem osób ze spektrum zaburzeń autystycznych .....	85
<b>ИРИНА А. ЕРМОЛЕНКО (IRINA A. ERMOLENKO), АЛЕКСЕЙ В. СЕВЕРИН (ALEXEY V. SEVERIN)</b> , Развитие информационно-компьютерных технологий как фактор, влияющий на социальное здоровье личности .....	101
<b>YURI KARANDASHEV</b> , Ujednoczona chronologia i metryka rozwoju ontogenetycznego .....	111
<b>АННА В. ЧЕРНАЯ (ANNA V. CHERNAYA)</b> , Права ребенка в представлениях подростков: опыт психологического исследования и проектирования образовательных программ ...	135

**III. KONTEKST PRACY**

<b>DAGMARA GAWRON</b> , Perspektywa oceniania a spostrzegana atrakcyjność twarzy upiękuszanych cyfrowo: różnice międzypłciowe . . . . .	149
<b>TOMASZ MISIURO</b> , Modele selekcji deskryptorów osobowych w badaniach psycholeksykalnych – podejście klasyczne i nierestrykcyjne . . . . .	163
<b>АНДРЕЙ В. ИПАТОВ (ANDREJ W. IPATOV), ТАТЬЯНА Р. ШИШИГИНА (TATYANA R. SHISHIGINA)</b> , Аутодеструктивное поведение . . . . .	179

**IV. DONIESIENIA Z BADAŃ STUDENCKICH**

<b>MATEUSZ KUŹMIK</b> , Kary i nagrody stosowane przez rodziców a samoocena młodzieży . . . . .	197
---	-----

**V. WSPOMNIENIA**

Doktor Józef Jerzak (1931-2017) – życiorys naukowy . . . . .	209
<b>JÓZEF JERZAK</b> , Teoria różnorodności ambicjonalnej . . . . .	211

**VI. SPRAWOZDANIA**

<b>JOANNA HADZICKA</b> , Sprawozdanie z II Interdyscyplinarnej Studenckiej Konferencji Naukowej „Projekt: Mistrz” . . . . .	219
<b>NOTY BIOGRAFICZNE</b> . . . . .	225

## TABLE OF CONTENTS

<b>EDITORIAL</b> .....	9
------------------------	---

### I. FAMILY CONTEXT

<b>JUSTYNA TREPKA-STAROSTA, JOLANTA STAROSTA</b> , Significance of participation in support groups in psychological recovery after experiencing the loss of a child .....	13
<b>BERNADETTA IZYDORCZYK</b> , Trauma to pattern of impulsive symptoms in women suffering from bulimia and compulsive overeating .....	37
<b>IRENA PUFAL-STRUZIK</b> , The feeling of otherness and loneliness of gifted children .....	55

### II. EDUCATIONAL CONTEXT

<b>ВАЛЕНТИНА М. БЫЗОВА (VALENTYNA M. BYZOVA), ЕКАТЕРИНА И. ПЕРИКОВА (EKATERINA I. PERIKOVA)</b> , The idea of yourself and your future in relation to the native land .....	73
<b>ADRIANNA GRABIZNA, RENATA MACIEJEWSKA, MARTA MOCZULSKA</b> , Theory of mind and inequity aversion – a research project using the ultimatum game with people with Autism Spectrum Disorder as players .....	85
<b>ИРИНА А. ЕРМОЛЕНКО (IRINA A. ERMOLENKO), АЛЕКСЕЙ В. СЕВЕРИН (ALEXEY V. SEVERIN)</b> , The development of information and computer technology as the factor influencing social health of the person .....	101
<b>YURI KARANDASHEV</b> , Unified chronology and metrics of ontogenetic development .....	111
<b>АННА В. ЧЕРНАЯ (ANNA V. CHERNAYA)</b> , The adolescences representations about child's right: experience of psychological study and design of educational programs .....	135

### III. JOB CONTEXT PRACY

<b>DAGMARA GAWRON</b> , The perspective of judgements and the perception of facial attractiveness modification: gender differences . . . . .	149
<b>TOMASZ MISIURO</b> , The models of personality descriptors selection in psycholexical studies – a classic and nonrestrictive approach . . . . .	163
<b>АНДРЕЙ В. ИПАТОВ (ANDREJ W. IPATOV), ТАТЬЯНА Р. ШИШИГИНА (TATYANA R. SHISHIGINA)</b> , Self-destructive behavior . . . . .	179

### IV. STUDENT RESEARCH REPORTS

<b>MATEUSZ KUŹMIK</b> , Rewards and penalties used by parents and self-esteem of youth . . . . .	197
--	-----

### V. MEMORIALS

Doktor Józef Jerzak (1931-2017) – scientific bibliography . . . . .	209
<b>JÓZEF JERZAK</b> , Various ambition theory . . . . .	211

### VI. REPORTS

<b>JOANNA HADZICKA</b> , 2 <sup>nd</sup> Interdisciplinary Student Scientific Conference „Project: Master” . . . . .	219
<b>INFORMATION ABOUT AUTHORS</b> . . . . .	225



## OD REDAKCJI

Przedstawiamy Państwu kolejny numer półrocznika „Psychologiczne Zeszyty Naukowe”.

Zgodnie z przyjętą koncepcją czasopisma artykuły zamieszczone w tym numerze skupiają się wokół trzech tematów od początku obecnych na naszych łamach: funkcjonowaniem człowieka w głównych obszarach życiowych: Rodziny, Edukacji i Pracy.

Wśród autorów tego numeru są przedstawiciele akademickich ośrodków psychologicznych zarówno polskich, jak i zagranicznych.

W tym numerze kontynuujemy rubrykę „Doniesienia z badań studenckich”, gdzie zamieszczamy opracowania naukowe studentów kierunku psychologia Uniwersytetu Zielonogórskiego. Publikacje studentów są wyrazem ciągłości kształcenia i rozwoju zawodowego młodych naukowców na drodze stawania się profesjonalistami w dziedzinie Psychologii.

Wprowadzamy w aktualnym numerze nową rubrykę „Wspomnienia”, w której zamierzamy publikować niewydane wcześniej prace naukowe psychologów, którzy odeszli od nas na zawsze. W tym numerze został zamieszczony artykuł doktora Józefa Jerzaka, pierwszego kierownika Zakładu Psychologii Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.

Opracowania zaprezentowane w tym numerze mają charakter teoretyczny, przeglądowy, a także empiryczny. Tematyka artykułów obejmuje zakresy związane z problemami relacji rodzinnych, poszczególnych etapów edukacyjnych, analizą potencjału poradczego człowieka w obliczu zagrożeń egzystencjalnych, występujących w życiu osobistym oraz w sferze zawodowej.

Czasopismo zachęca czytelników do udziału w dyskusjach naukowych na łamach naszego półrocznika. Zapraszając Czytelników do lektury kolejnego numeru „Psychologicznych Zeszytów Naukowych” pragnę podziękować wszystkim Autorom

i Recenzentom za rzetelną pracę i trud włożony w powstanie prezentowanego numeru czasopisma.

Serdecznie zapraszamy wszystkich zainteresowanych problematyką badań psychologicznych do współpracy w przygotowaniu i współredagowaniu czasopisma.

*Tatiana Rongińska*

I

---

**KONTEKST RODZINY**



Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

JUSTYNA TREPKA-STAROSTA

Ośrodek Leczenia Nerwic i Zaburzeń Jedzenia „Dąbrówka” w Gliwicach

JOLANTA STAROSTA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## **ZNACZENIE UCZESTNICTWA W GRUPACH WSPARCIA W POWROCIE DO RÓWNOWAGI PSYCHICZNEJ OSÓB PO DOŚWIADCZENIU STRATY DZIECKA**

Strata dziecka jest niewątpliwie jednym z najtrudniejszych doświadczeń w życiu dorosłego człowieka. Rodzi bunt i niezgodę rodziców oraz otoczenia. Mając na uwadze rozważania teoretyczne dotyczące przeżywania procesu żałoby, trudności z nim związane oraz czynniki wpływające czy utrudniające doświadczanie utraty, wiemy, że przeżywanie straty dziecka jest bardzo obciążające dla całej rodziny. Może powodować trudności zdrowotne, a kiedy przejdzie w stan chroniczny wskutek przeżytej traumy, może także dojść do trwałej zmiany osobowości czy innych zaburzeń psychicznych. Warto zatem sprawdzić, czy udział w grupach wsparcia wpływa na przeżywanie żałoby po śmierci dziecka. Jeżeli tak, to w jaki sposób?

Twierdzi się, że wsparcie odgrywa korzystną rolę dla zdrowia. Niezależnie od stresu daje poczucie przynależności, które działa wzmacniająco. Oznacza to, że osoby otoczone wsparciem są zdrowsze od tych, które wsparcia nie mają (Sęk, Cieślak, 2011, s. 25). Najbardziej popularną hipotezą dotyczącą wsparcia jest hipoteza buforowa, według której wsparcie społeczne (istniejące, spostrzegane i otrzymywane) „działa jako bufor wobec zagrożenia patologią, gdyż obniża występujące napięcie stresowe i umożliwia przewyciężenie trudności, włącza się w złożony mechanizm stresu i radzenia sobie, osłabiając jego negatywne skutki” (Sęk, Cieślak, 2011, s. 26). Dzięki wsparciu poznawczemu osoby doświadczające kryzysu mają także szansę zmienić ocenę swoich kompetencji, uzyskać wgląd we własne możliwości, zwiększyć poczucie zaradności, co w konsekwencji może mieć wpływ na zmianę oceny wtórnej stresu na taką, która decyduje

o skutecznym radzeniu sobie (Sęk, Cieślak, 2011). Solomon i in. (1987) zwrócili uwagę, że ma to szansę tylko wtedy, gdy świadczona profesjonalna pomoc będzie wpływała na podwyższenie poczucia własnej skuteczności osób doświadczających kryzysu. Jak się okazało, „zbyt dużo wsparcia działa obciążająco i deprymująco” (Sęk, Cieślak, 2011, s. 26). Zgodnie z modelem mobilizacji wsparcia, im silniejszy stres przeżywamy, tym bardziej poszukujemy i oczekujemy wsparcia (Sęk, Cieślak, 2011). Stwierdzono też, że najlepszym źródłem wsparcia społecznego w sytuacjach kryzysowych, w których ważną sprawą jest wypracowanie sobie realistycznej oceny sytuacji i samego siebie, własnych uczuć i myśli, są osoby w podobnej sytuacji, z podobnym problemem (Sęk, Cieślak, 2011). Stąd pojawia się założenie, że wsparcie otrzymywane w grupach wsparcia powinno wpływać pozytywnie na radzenie sobie z żałobą po stracie dziecka. Ważnym aspektem jest także to, że źródła wsparcia zmieniają swoje znaczenie w miarę upływu czasu działania sytuacji trudnej. „W pierwszym okresie żałoby osoby korzystają najbardziej ze wsparcia rodzinnego, które jednak bardzo szybko przestaje być adekwatne do zmieniającej się dynamiki żałoby i radzenia sobie ze stratą” (Bankoff, 1983, s. 829). Często wspomina się o wsparciu społecznym jako jednym z najistotniejszych czynników wspomagających proces przeżywania żałoby. W najcięższych rodzajach śmierci zarówno Kübler-Ross, jak i Sanders zwracają szczególną uwagę na grupy wsparcia. Zdaniem auterek ta forma pomocy jest korzystna dla rodziców po stracie.

Jednym z celów badań własnych jest zatem sprawdzenie i określenie związku pomiędzy udziałem w grupach wsparcia a procesem radzenia sobie z żałobą po stracie dziecka. Osoby badane odpowiadały wprost, co sądzą o udziale w grupach wsparcia, w jakim zakresie grupy mogą pomóc rodzicom po stracie dziecka. Miały określić, czy osoby korzystające z grup wsparcia potrafią lepiej, tj. bardziej efektywnie korzystać ze wsparcia społecznego, czy mają wyższe umiejętności poszukiwania i korzystania ze wsparcia niż osoby, które w grupach nie uczestniczyły.

Celem tej pracy jest również ocena, czy osoby, które brały udział w grupach wsparcia, będą miały wyższy poziom sensu życia. Według Sanders (2001) rodzice po śmierci dziecka mają szansę nauczyć się „żyć bardziej autentycznie; z codziennymi zdarzeniami dającymi możliwość uczestniczenia w przygodzie, którą jest życie; a co najważniejsze z przeżyciami, które stymulują do tego, by dzielić się miłością, talentami i specjalnymi uzdolnieniami ze wszystkimi ludźmi, którzy mogą ich potrzebować” (Sanders, 2001, s. 181).

Powyższe dane stały się podstawą do postawienia pytań badawczych i przyjęcia przedstawionych pytań i hipotez badawczych.

## PYTANIA I HIPOTEZY BADAWCZE

Celem przeprowadzonych badań jest uzyskanie odpowiedzi na pytania i hipotezy dotyczące udziału w grupach wsparcia i jego roli w procesie przeżywania żałoby po stracie dziecka oraz przyjrzenie się sposobom radzenia sobie ze stratą przez rodziców.

Pytania podzielono na grupy tematyczne.

### **Grupa 1: grupy wsparcia a proces przeżywania żałoby po stracie dziecka**

1. Czy istnieją różnice w zakresie subiektywnej oceny aktualnego etapu żałoby pomiędzy rodzicami, którzy korzystali i nie korzystali z udziału w grupach wsparcia?
  - 1.1. Czy osoby, które korzystały z grup wsparcia, różnią się w poziomie doświadczania objawów depresji w porównaniu z grupą osób niekorzystających z tej formy pomocy?
  - 1.2. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia, różnią się pod względem poczucia sensu życia względem osób, które nie korzystały z tej formy pomocy?

**Hipoteza 1: osoby biorące udział w grupach wsparcia radzą sobie lepiej z sytuacją przeżywania żałoby niż osoby niebiorące w nich udziału.**

### **Grupa 2: porównanie grupy badawczej i kontrolnej w zakresie umiejętności korzystania ze wsparcia społecznego**

2. Czy osoby uczestniczące w grupach wsparcia wykazywały się lepszymi umiejętnościami w zakresie korzystania z sieci wsparcia społecznego niż osoby nieuczestniczące w grupach wsparcia?
  - 2.1. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia, różnią się pod względem poszukiwania wsparcia społecznego od osób, które nie skorzystały z tej formy pomocy?
  - 2.2. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia różnią się pod względem zapotrzebowania na wsparcie społeczne od osób, które nie korzystały z tej formy pomocy?

**Hipoteza 2: osoby biorące udział w grupach wsparcia otrzymują większe wsparcie społeczne niż osoby niebiorące w nich udziału.**

### **Grupa 3: poczucie sensu życia i wiara w Boga po stracie dziecka**

3. Czy po śmierci dziecka wiara w Boga ulega zmianie?
  - 3.1. Czy po śmierci dziecka zmienia się poczucie sensu życia u rodziców?
  - 3.2. Czy po śmierci dziecka następuje u rodziców zmiana priorytetów życiowych?

**Hipoteza 3: po śmierci dziecka wiara w Boga ulega zmianie.**

Zostanie przeprowadzona analiza mająca na celu zbadanie, czy istnieje związek pomiędzy udziałem w grupach wsparcia a poszczególnymi elementami cechującymi powrót do równowagi psychicznej po śmierci dziecka.

## ZMIENNE I ICH WSKAŹNIKI

Utrata dziecka – za utratę dziecka przyjmuje się „sytuację rodzica, który z powodu śmierci utracił swoje dziecko” (Krzyżanowski i in., 2005, s. 128). Utrata dziecka dotyczy zarówno poronienia, śmierci w okresie ciąży, przy porodzie, jak również śmierci dorosłego dziecka (czyli osoby pełnoletniej).

Żałoba – w niniejszej pracy przyjęto, że żałoba to „żał po stracie, to złożona i długotrwała reakcja na utratę bliskiej osoby zaczynająca się od zaprzeczania, a zakończona pogodzeniem się z utratą” (Dodziuk, 2001).

Wsparcie społeczne – przyjęto definicję wsparcia społecznego w ujęciu funkcjonalnym: „wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej [...]” (Sęk, Cieślak, 2011).

Grupa wsparcia to grupa ludzi doświadczających podobnych problemów, takich jak: alkoholizm, choroby somatyczne, psychiczne, współzależnienie. Poprzez udział w spotkaniach grupy świadczą sobie wzajemną pomoc przez rozmowę, aktywne słuchanie, doświadczanie podobnych trudności.

Za wcześniejsze doświadczenia uznaje się wszelkie trudne doświadczenia życiowe, które zaszły do 2 lat przed utratą dziecka. Zaliczać do nich będziemy kryzysy małżeńskie, rozwojowe, wcześniejsze utraty, zmiany życiowe (zmianę stanu cywilnego, pracy, miejsca zamieszkania), pojawienie się nowego członka rodziny, poważne choroby i inne ważne doświadczenia wskazane przez badanych.

Filozofia życiowa, wiara – w przeżywaniu żałoby po stracie dziecka według Sanders (2001) ważnym i pomocnym czynnikiem jest filozofia życiowa oparta na wierze w Boga.

## OPIS NARZĘDZI BADAWCZYCH

W celu określenia aktualnego **poziomu depresji** u badanych zastosowano Skalę Depresji Becka (BDI). Skala składa się z 21 pytań, na które pacjent samodzielnie udziela odpowiedzi. Poziom depresji obliczany jest z uzyskanej po zsumowaniu liczby punktów. Istnieją różne normy, jednak ogólnie przyjmuje się następującą punktację:

- 0-11 pkt – brak depresji,
- 12-26 – łagodna depresja,
- 27-49 – umiarkowanie ciężka depresja,
- 50-63 – bardzo ciężka depresja.

**Wsparcie społeczne** zostało zbadane Kwestionariuszem Wsparcia Społecznego. Składa się on z trzech części: (1) sieci wsparcia, w której wypisuje się aktualną sieć wsparcia danej osoby, (2) ośmiu pytań dotyczących poszczególnych osób z wypisanej



sieci wsparcia, oraz (3) trzech pytań dotyczących straty ważnych osób w ciągu ostatniego roku (rzetelność: 0,91 alfa Crombacha). Ponadto w celu bardziej precyzyjnego zbadania wsparcia społecznego zastosowano 17 pytań z Berlińskiej Skali Wsparcia Społecznego BSSS (tłum. A. Łuszczynska, M. Kowalska, R. Schwarzer & U. Schulz, 2002), badającej wsparcie emocjonalne, instrumentalne, zapotrzebowanie na wsparcie oraz poszukiwanie wsparcia (rzetelność: 0,80 alfa Crombacha).

Poczucie sensu życia zostało zbadane kwestionariuszem PIL autorstwa J. Crumbaugh i L. Maholika (rzetelność: 0,70 alfa Crombacha), przetłumaczonym przez Z. Płużek. Kwestionariusz składa się z 20 twierdzeń, na które badany udziela odpowiedzi, zaznaczając nasilenie danego twierdzenia (odpowiedzi są zaznaczane w porządku malejącym od 7 do 1 lub wzrastającym od 1 do 7; cyfra 4 jest neutralna).

Osoby badane wypełniały także ankietę zawierającą informacje socjodemograficzne, takie jak płeć, wiek, wykształcenie, zatrudnienie, stan cywilny, zamieszkanie, liczba posiadanych dzieci oraz daty śmierci dziecka/dzieci, wiek dzieci i przyczyny zgonu. Kwestionariusz zawierał łącznie 29 pytań, z czego część była zamknięta (15 pytań), część otwarta (2 pytania), a część mieszana, dająca możliwość wypowiedzi własnych (12 pytań). W powyższym kwestionariuszu badany udzielał odpowiedzi na pytania dotyczące żaloby, problemów, z jakimi borykają się rodzice w czasie jej trwania, okresu 2 lat poprzedzającego stratę dziecka pod kątem ważnych wydarzeń rodzinnych. Kolejna grupa pytań dotyczyła korzystania z profesjonalnej pomocy po śmierci dziecka przez osobę badaną, a także jej partnera (ojca lub matkę dziecka), stanu zdrowia osoby badanej, dolegliwości psychosomatycznych i psychicznych, takich jak depresja. Ponadto badany wypowiadał się na temat grup wsparcia w formie otwartej, oceniając również ich sensowność, jak również zakres, w jakim ta forma pomocy może być adekwatna dla osieroconych rodziców. Następną część pytań dotyczyła relacji małżeńskiej (partnerskiej) po śmierci dziecka, stażu małżeństwa. Ostatnia część poświęcona była wierze w Boga, zmianie priorytetów życiowych po stracie dziecka, wierze w życie po śmierci.

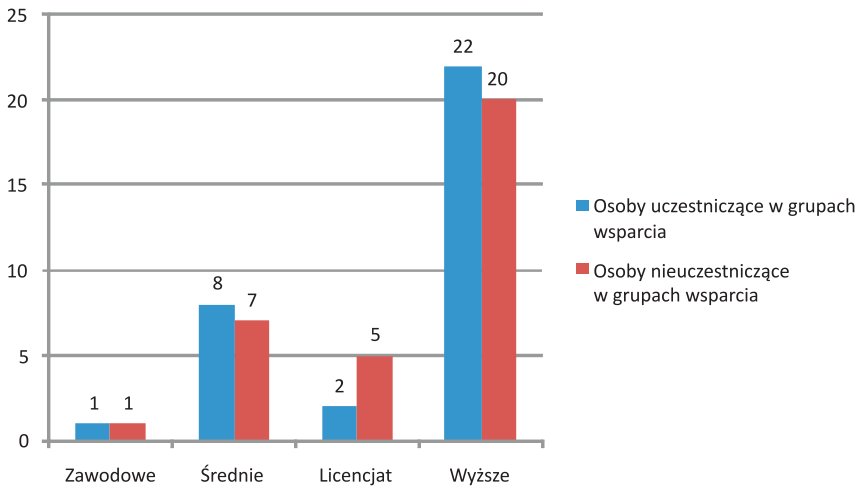
#### **CHARAKTERYSTYKA GRUPY BADAWCZEJ**

Badania zostały przeprowadzone w latach 2015-2017. Miejscem badań były ośrodki terapii, szpitale ginekologiczno-położnicze, ośrodki leczenia bezpłodności oraz ośrodki adopcyjno-wychowawcze (dla tych osób, które podejmowały decyzję wiążącą się z chęcią przysposobienia dziecka i uczestniczyły w procesie kwalifikacji), znajdujące się na terenie centralnej i południowej Polski.

Doboru próby dokonano w sposób celowy. Przebadano 66 osób w wieku od 27 do 63 lat. Średnia wieku wyniosła 38 lat. Udział w badaniu wzięło 18 mężczyzn i 48 ko-

biet. W związku małżeńskim było 55 osób, 4 w stanie wolnym, w konkubinacie 5 osób i 2 osoby rozwiedzione. Badane osoby miały od 0 do 4 dzieci. Wiek dziecka w chwili śmierci wynosił od 0 do 32 lat. Spośród badanych 33 osoby uczestniczyły w grupach wsparcia (grupa badawcza), a kolejne 33 osoby nie uczestniczyły w grupach wsparcia (grupa kontrolna).

Szczegółowe dane osób badanych przedstawiono na wykresach 1-3.



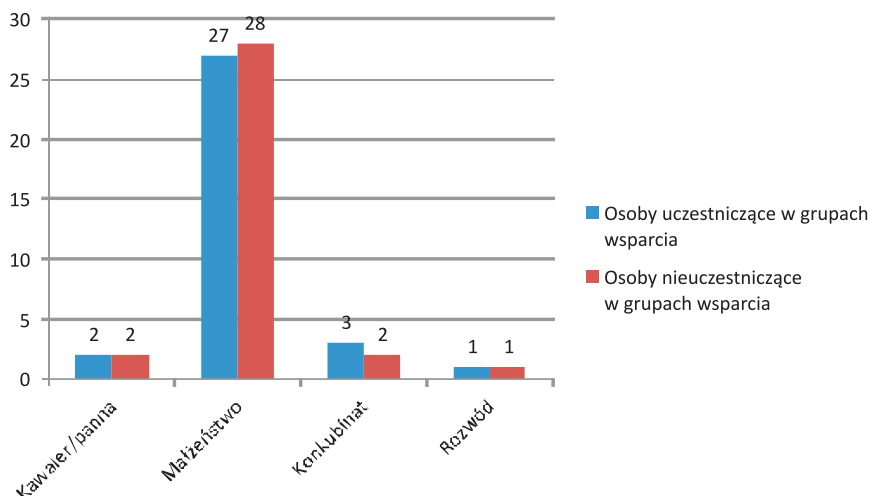
Wykres 1. Wykształcenie osób badanych

Źródło: badania własne.

Na przedstawionym wykresie widać, że w badaniu dominowały osoby z wykształceniem wyższym (42) i wyższym zawodowym (7), 15 osób miało wykształcenie średnie, a 2 zawodowe. Na cały etat zatrudnionych w chwili badania było 40 osób, czyli niecałe 61% badanych, a na pół etatu 4 osoby. Własną działalność prowadziły 3 osoby, 9 było na urlopie macierzyńskim lub wychowawczym. W trybie zmianowym pracowała 1 osoba, 1 była na rencie. Na emeryturze pozostawały 3 osoby, a bezrobotnych było 5 osób.

Zdecydowana większość respondentów żyła w małżeństwie (wykres 2), 4 osoby były stanu wolnego, 5 żyło w konkubinacie, a 2 osoby były rozwiedzione.

Następnie sprawdzono różnice pomiędzy grupami w zakresie wieku dziecka w chwili śmierci. Średni wiek dziecka w chwili śmierci wynosił niecałe 5 lat. Większość badanych straciła dzieci małe (85%), 15% – dzieci dorosłe, także w wyniku samobój-

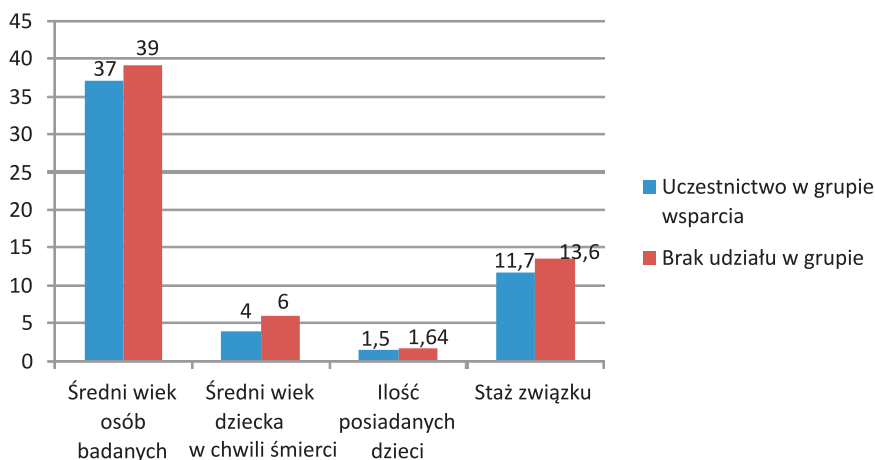


Wykres 2. Stan cywilny osób badanych

Zródło: badania własne.

stwa. Różnica pomiędzy grupami była niewielka – 18% osób, które korzystały z udziału w grupach wsparcia, straciło dorosłe dzieci, a 12% osób, które nie skorzystały z tej formy pomocy. Zanalizowano także przyczyny śmierci dzieci badanych – 39 dzieci zmarło wskutek poronienia, niewydolności macicy, wad rozwojowych, wcześniactwa czy okoliczności okołoporodowych, 17 z powodu chorób nowotworowych, utonięcia, choroby, w tym 3 z powodu sepsy, a u pozostałej trójki dzieci nie ustalono przyczyny śmierci. Jeżeli chodzi o dzieci pełnoletnie, to główną przyczyną ich śmierci były wypadki komunikacyjne. Jedno dziecko zmarło w wyniku wstrząsu anafilaktycznego, a 3 w wyniku śmierci samobójczej.

Badane grupy rodziców korzystających i niekorzystających z udziału w grupach wsparcia pod wieloma względami były bardzo do siebie podobne. Wykres 3 pokazuje główne różnice pomiędzy nimi. Średni wiek osób badanych, które uczestniczyły w grupach wsparcia, wyniósł 37 lat, a rodziców niekorzystających z tej formy pomocy – 39 lat. Staż związku u osób niekorzystających z grup wsparcia był nieco wyższy i wynosił niecałe 14 lat (niecałe 12 lat u osób korzystających z grup). Liczba posiadanych dzieci była bardzo zbliżona – średnio około półtora dziecka posiadała 1 osoba po stracie. Wiek dziecka w chwili śmierci również był bardzo zbliżony w obu badanych grupach i wynosił odpowiednio niecałe 4 i 6 lat dla osób korzystających i niekorzystających z udziału w grupach wsparcia.



Wykres 3. Podstawowe różnice pomiędzy grupami badawczymi  
Źródło: badania własne.

## ANALIZA I INTERPRETACJA UZYSKANYCH WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

### 1. Analiza jakościowa

#### a. Żałoba

Analiza wyników pod względem jakościowym dotycząca problemów, które zdaniem respondentów najczęściej dotyczą rodziców po stracie, wskazuje, że 74% badanych boryka się z problemami psychicznymi, 53% z małżeńskimi, ze zdrowotnymi 39% i 36% z rodzinnymi. Badani mogli wskazywać kilka odpowiedzi w zależności od stopnia występowania trudności. W mniejszej intensywności wskazywali na problemy emocjonalne (6%).

Deklarowany przez badanych aktualny etap przeżywania żałoby został przedstawiony w tabeli 1 i średnio wynosił (w skali od 0 do 10) 6,45 punktów. Średnia faza przeżywanego żałoby u osób uczestniczących w grupach wsparcia wyniosła 6,94, podczas gdy u osób niekorzystających z tej formy pomocy – 5,97.

Na pytanie: czego najbardziej brakowało Tobie (lub brakuje) w okresie żałoby?, rodzice w pierwszej kolejności wskazali, że brakowało im zrozumienia (62%), następnie porozmawiania o zmarłym dziecku (42%), przeżywania smutku (18%). Wsparcia emocjonalnego brakowało ok. 10% badany.

Następnie sprawdzono, czy badane grupy różnią się pod względem czasu, jaki upłynął od śmierci dziecka. Wyniki zostały przedstawione w tabeli 2.

Tabela 1. Aktualna faza przeżywanej żałoby

Etap żałoby	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Korzystanie z grup	33	3,00	10,00	6,9394	1,93551
Brak udziału w grupach wsparcia	33	0,00	10,00	5,9697	3,13732
Cała badana grupa	66	0,00	10,00	6,4545	2,63224

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Czas, jaki upłynął od śmierci dziecka

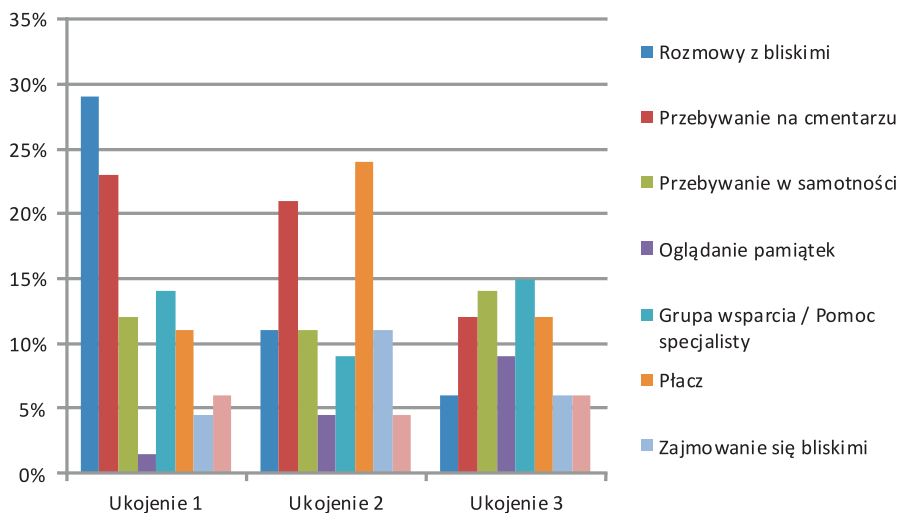
Wyszczególnienie	N	Minimum (w latach)	Maksimum (w latach)	Średnia (w latach)	Odchylenie standardowe
Dzieci małe/poronienie	56	0,10	11,00	2,8768	1,9765
Dorosłe/samobójstwo	10	1,00	10,50	3,4500	2,9416
Udział w grupach wsparcia	33	0,10	5,50	2,2030	1,24511
Brak udziału w grupach wsparcia	33	0,10	11,00	3,7242	2,5501

Źródło: badanie własne.

Można zauważyć, że u rodziców korzystających z udziału w grupach wsparcia czas, który upłynął od śmierci dzieci, był znacznie krótszy. Natomiast u rodziców, którzy stracili dzieci dorosłe i stracili dzieci w wyniku śmierci samobójczej, czas był nieco dłuższy w porównaniu z rodzicami po poronieniu czy stracie małego dziecka.

Pytano rodziców także o to, co przynosiło im ulgę w najtrudniejszych chwilach po stracie dziecka. Każdy rodzic mógł zaznaczyć 3 odpowiedzi w kolejności od najistotniejszej. Wyniki przedstawiono na wykresie 4.

Największe ukojenie w trudnych chwilach żałoby dawały rodzicom w pierwszej kolejności: rozmowy z bliskimi (29%), następnie przebywanie na cmentarzu (23%) i przebywanie w samotności (12%). Udział w grupie wsparcia i profesjonalna pomoc pomagała 14% badanym. W drugiej kolejności jako czynnik przynoszący ulgę 24% rodziców wskazywało płacz, 21% przebywanie na cmentarzu i 9% udział w grupach wsparcia czy profesjonalną pomoc, w trzeciej kolejności zaś: 15% udział w grupach wsparcia i profesjonalną pomoc, 14% badanych wskazało przebywanie w samotności, 12% przebywanie na cmentarzu i płacz. Należy także podkreślić, że pod pojęciem innych rodzice mieli możliwość rozwinięcia tej odpowiedzi i napisania, co im pomagało



Wykres 4. Co przynosiło ulgę osieroconym rodzicom?

Źródło: badanie własne.

w okresie żałoby. Głównie byli to inni rodzice po stracie dziecka, forum internetowe dla osieroconych rodziców, rozmowy z duchownym oraz praca zawodowa.

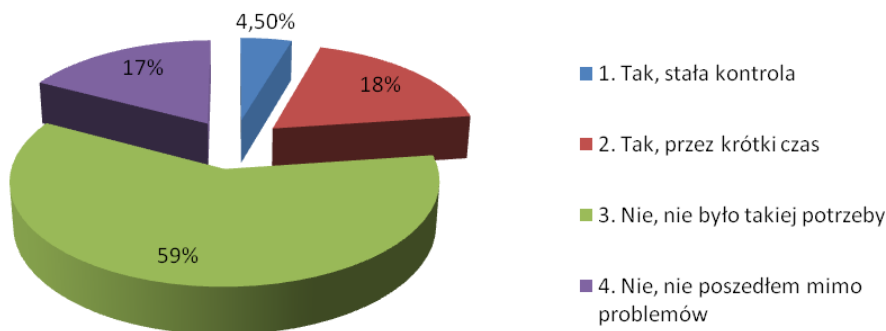
#### b. Profesjonalna pomoc

Po śmierci dziecka z pomocy psychologa skorzystało łącznie ok. 23% rodziców, z psychologa i psychiatry 9%, z udziału w grupie wsparcia 50%. 26% badanych uznało, że nie było potrzeby korzystania z profesjonalnej pomocy, a 9%, że nie ma zaufania do profesjonalistów. Po pomoc w ciągu pierwszych 6 miesięcy zgłosiła się ponad połowa respondentów, z czego prawie 29% w ciągu pierwszego miesiąca od straty.

Jeżeli chodzi o partnerów osób badanych, którymi w większości byli mężczyźni, to z pomocy psychologa skorzystało 12%, z wizyty u psychiatry 1 osoba, a z wizyty u psychologa i psychiatry 3 osoby. W grupie wsparcia uczestniczyło 26% małżonków (partnerów). 33% uznało, że nie było takiej potrzeby, a 23%, że nie ma zaufania do specjalistów. W ciągu pierwszych 6 miesięcy od śmierci dziecka z pomocy profesjonalnej skorzystało 35% partnerów osób badanych.

Zadowolonych z uzyskanej pomocy było łącznie 60% respondentów, w tym 97% rodziców, którzy skorzystali z udziału w grupach wsparcia. 6% nie było usatysfakcjonowanych wizytą u specjalisty.

Ogółem, farmakologicznie leczyło się lub nadal pozostaje pod stałą kontrolą psychiatryczną prawie 23% badanych, 59% nie miało takiej potrzeby, a prawie 17% nie



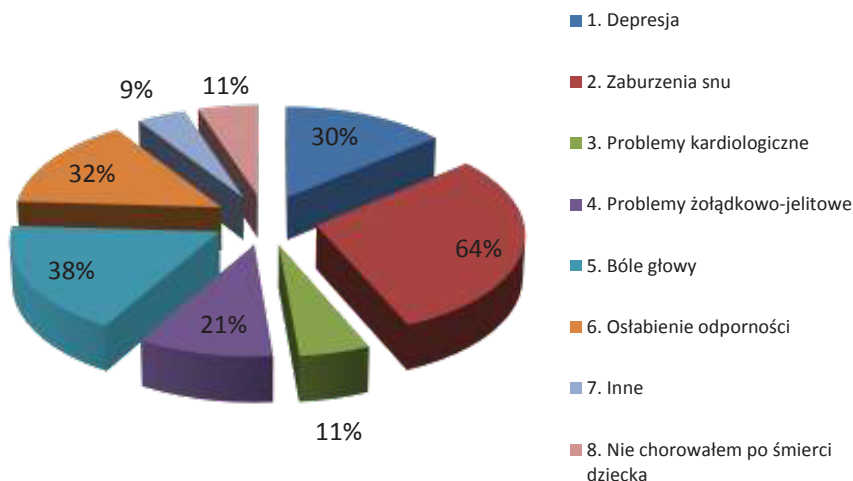
Wykres 5. Leczenie farmakologiczne

Źródło: badania własne.

udało się do lekarza mimo problemów. Ze zwolnienia lekarskiego po śmierci dziecka nie skorzystało 64% respondentów (35% owszem, na różny okres – od 2 tygodni do kilku miesięcy).

### c. Sytuacja zdrowotna badanych

Poniżej zaprezentowano sytuację zdrowotną badanych rodziców po stracie dziecka (wykres 6). Można zauważyć, że najczęściej (64%) cierpieli oni na zaburzenia snu, w tym bezsenność, nadmierną senność, płytki sen czy koszmary senne. 38% cierpiało na bóle głowy, 30% na depresję, 21% na problemy żołądkowo-jelitowe, 11% nie chorowało po śmierci dziecka, 9% na osłabienie odporności.



Wykres 6. Sytuacja zdrowotna badanych

Źródło: badania własne.

#### d. Grupy wsparcia

Zapytano badanych, co sądzą o grupach wsparcia. Większość osób (78% wszystkich badanych, w tym: 97% rodziców w nich uczestniczących i 61% rodziców, którzy nie skorzystali z udziału w grupach) stwierdziła, że są bardzo pomocne. W swoich wypowiedziach badani argumentowali między innymi, że: *tylko rodzic po stracie może zrozumieć taką sytuację; w grupie można liczyć na zrozumienie; rozmowy z ludźmi, którzy przeżyli śmierć dziecka tak jak my, dają emocjonalną ulgę; można otrzymać tam bezpłatną pomoc specjalisty, otrzymać zrozumienie i zobaczyć, że nie jesteśmy sami; pomagają przejść etapy żałoby wspólnie z innymi rodzicami po stracie.*

Interesujące wydaje się to, że podobnie oceniają grupy wsparcia osoby w nich uczestniczące oraz rodzice, którzy nie skorzystali z tej formy pomocy. Pozostałe osoby (28%) nie miały zdania. Analiza oceny znaczenia udziału w grupach wsparcia na skali (od 0 do 10) oceniana była bardzo wysoko na 8-10 punktów.

Ponadto sprawdzono liczbę osób w sieci wsparcia osób badanych. Osoby korzystające z grupy wsparcia miały nieznacznie więcej osób w sieci wsparcia niż pozostali rodzice po stracie. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Liczba osób w sieci wsparcia

Wyszczególnienie	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Korzystanie z grup	33	3,00	8,00	6,2121	1,67253
Brak udziału w grupach wsparcia	33	1,00	8,00	5,3636	1,81690
Cała badana grupa	66	1,00	8,00	5,7879	1,78468

Źródło: badanie własne.

#### e. Zmiana priorytetów życiowych

Ponieważ doświadczenie śmierci własnego dziecka może stać się zjawiskiem granicznym, mającym wpływ na zmianę priorytetów życiowych u rodziców, w badaniach poruszono tę kwestię. Większość rodziców (prawie 70%) deklaruje zmianę priorytetów życiowych. Wśród ich wypowiedzi przeważa skupienie się na życiu jako takim, rodzinie, dzieciach, mniej trosk o sprawy materialne. Wiara w Boga zmieniła się łącznie u 55% badanych, z czego pogłębiła się u 23%, a zmniejszyła u 32% respondentów. Brak zmian w tym obszarze stwierdza 45% rodziców. 65% osób wierzy w życie po śmierci, 3% – nie. Kolejnych 32% nie wie, czy takowe życie istnieje. 93% wszystkich osób, w tym 100% badanych korzystających z udziału w grupach wsparcia, uważa, że ich życie mimo straty dziecka ma sens.



### ANALIZA STATYSTYCZNA I INTERPRETACJA UZYSKANYCH WYNIKÓW BADAŃ

Poniżej zaprezentowano wyniki badań własnych oraz ich interpretację, zgodnie z kolejnością postawionych pytań i hipotez.

#### 1. Związek pomiędzy udziałem w grupach wsparcia a procesem przeżywania żałoby po śmierci dziecka

1. Czy istnieją różnice w zakresie subiektywnej oceny aktualnego etapu żałoby pomiędzy rodzicami, którzy korzystali i nie korzystali z udziału w grupach wsparcia? W celu weryfikacji postawionego pytania przeprowadzono test porównania średnich t Studenta dla 2 prób niezależnych z poprawką Levene'a na niejednorodność wariancji. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 6,94$ ;  $SD = 1,93$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 5,97$ ;  $SD = 3,14$ ). Wynik okazał się nieistotny statystycznie,  $t(53,277) = -1,511$ ,  $p < 0,137$ , i świadczy o tym, że nie ma różnicy pod względem subiektywnej oceny etapu żałoby w zależności od doświadczenia udziału w grupie wsparcia.

W celu sprawdzenia różnic pomiędzy badanymi w zakresie czasu, który upłynął od śmierci dziecka, przeprowadzono test porównania średnich U Manna-Whitneya. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 2,20$ ;  $SD = 1,24$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 3,72$ ;  $SD = 2,55$ ). Wynik okazał się istotny statystycznie,  $U = 334,00$ ;  $p < 0,006$ . Oznacza to, że u osób, które nie korzystały z grupy wsparcia, czas, jaki upłynął od śmierci dziecka, był istotnie dłuższy.

- 1.1. Czy osoby, które korzystały z grup wsparcia, różnią się w poziomie doświadczania objawów depresji w porównaniu z grupą osób niekorzystających z tej formy pomocy?

W celu weryfikacji postawionego pytania przeprowadzono test porównania średnich t Studenta dla 2 prób niezależnych z poprawką Levene'a na niejednorodność wariancji. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 10,24$ ;  $SD = 7,47$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 12,76$ ;  $SD = 11,84$ ). Wynik okazał się nieistotny statystycznie,  $t(53,994) = 1,032$ ,  $p < 0,307$ , i świadczy o tym, że nie ma różnicy pod względem poziomu depresji w zależności od doświadczenia udziału w grupie wsparcia.

- 1.2. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia różnią się pod względem poczucia sensu życia niż osoby, które nie skorzystały z tej formy pomocy?

W celu weryfikacji postawionego pytania przeprowadzono test porównania średnich t Studenta dla 2 prób niezależnych z poprawką Levene'a na niejednorodność wariancji. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 104,18$ ;  $SD = 17,02$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 99,09$ ;  $SD = 22,71$ ). Wynik okazał się nieistotny statystycznie,  $t(59,330) = -0,865$ ,  $p < 0,391$ , i świadczy

o tym, że nie ma różnicy pod względem poczucia sensu życia w zależności od doświadczenia udziału w grupie wsparcia.

**Hipoteza 1: osoby biorące udział w grupach wsparcia radzą sobie lepiej z sytuacją przeżywania żałoby niż osoby niebiorące w nich udziału.**

Celem niniejszej pracy było zbadanie i określenie związku pomiędzy udziałem w grupach wsparcia a procesem radzenia sobie z żałobą po stracie dziecka. Uważa się, że po śmierci dziecka wsparcie, które otrzymuje rodzina, wpływa pozytywnie na proces przeżywania żałoby (Davies, 1999). Ze względu na literaturę dotyczącą wsparcia społecznego przyjęto założenie, że udział w grupach wsparcia pomaga lepiej, tj. bardziej świadomie, przeżyć żałobę i szybciej ją zakończyć (Sęk, Cieślak, 2011, s. 16). Hipoteza ta została częściowo potwierdzona. Brak różnic w wynikach pomiędzy grupami w zakresie aktualnego poziomu przeżywania żałoby oraz poziomu depresji jest pozytywnym wskaźnikiem, gdyż u rodziców uczestniczących w grupach wsparcia czas, jaki upłynął od śmierci dziecka, był istotnie krótszy. Z analizy jakościowej wynika, że osoby doświadczające najcięższych rodzajów śmierci dzieci (śmierć samobójcza dziecka, utrata więcej niż jednego dziecka oraz śmierć dorosłego jedynaka) były w grupie korzystających ze spotkań w grupach wsparcia. Oznacza to, że osoby zagrożone większą psychopatologią z powodu doznanej traumy znajdowały się właśnie w tej grupie rodziców po stracie. Można zatem przypuszczać, że grupa rodziców uczestniczących w spotkaniach grup wsparcia powinna mieć gorsze wyniki z racji trudniejszej utraty dziecka i krótszego okresu czasu, jaki upłynął od straty dziecka, a jednak ich wyniki nie różniły się od pozostałych osób po stracie. Należy także zwrócić uwagę na to, że 78% wszystkich badanych, w tym 97% rodziców korzystających z udziału w grupach wsparcia, uznało, że udział w grupie wsparcia jest pomocny w przeżywaniu żałoby. Zatem uzyskane wyniki wskazują, że w procesie przeżywania żałoby grupy wsparcia są pomocne.

Ponadto brak różnic w zakresie poziomu sensu życia świadczy o tym, że grupa porównawcza nie była pozbawiona wsparcia: część osób korzystała z innej profesjonalnej formy pomocy (psychologa czy psychiatry), część miała własną grupę odniesienia na forum internetowym, jeszcze inni korzystali ze wsparcia osoby duchownej, rodziny, partnera czy innego rodzica po stracie. To z pewnością miało znaczenie w przedmiotowych badaniach, gdyż wsparcie społeczne jest istotne samo w sobie (Sęk, Cieślak, 2011). W badaniach nad analizą sieci wsparcia strukturalnego pojawiło się kilka ważnych aspektów, z których najistotniejsza okazała się dostępność wsparcia. Można zatem uznać, że udział w grupach wsparcia jest pomocny, ale nie niezbędny w celu poradzenia sobie ze stratą dziecka.

Kolejnym założeniem było, że osoby uczestniczące w grupach wsparcia będą miały niższy poziom depresji od osób, które w tych grupach nie uczestniczyły. Założenie

wydawało się słuszne z wielu względów. Sama możliwość konstruktywnego omawiania doświadczanego cierpienia powinna wpłynąć na obniżenie napięcia i w konsekwencji poprawić samopoczucie osób doświadczających tak bolesnej straty. Wynik dotyczący różnic w poziomie depresji pomiędzy badanymi grupami okazał się nieistotny statystycznie. Część wyników wskazuje, że to właśnie w grupie uczęszczającej na spotkania grup wsparcia występowało więcej osób, które borykały się z depresją po śmierci dziecka. Jednak w chwili badania (kwestionariuszem BDI), po zakończonej już pracy grupowej, występował brak różnic między badanymi w zakresie poziomu depresji. Ponieważ rodzice, którzy doświadczyli najcięższych rodzajów śmierci dzieci, znajdowali się w grupie osób korzystających z udziału w grupach wsparcia, oraz czas, który upłynął od śmierci dzieci, był istotnie krótszy w porównaniu z grupą kontrolną, brak różnic w zakresie poziomu depresji jest pozytywnym wskaźnikiem. Oznacza to, że osoby, które doświadczyły większej traumy, nie różnią się w poziomie depresji w chwili badania, w porównaniu z pozostałymi rodzicami po stracie dziecka. Istnieje jednak pewna sprzeczność w uzyskanych wynikach. Różnice, które wyszły w ankiecie (wskazujące, że osoby nieuczestniczące w grupach wsparcia istotnie rzadziej cierpią na depresję), nie pokrywają się z wynikami z kwestionariusza do badania depresji BDI (wskazującego brak różnic w poziomie depresji pomiędzy grupami). Oznacza to, że rodzice uczestniczący w grupach wsparcia na pewnym etapie trwania żałoby cierpieli z powodu depresji subiektywnie mocniej niż pozostali rodzice po stracie. Jest to zgodne z tym, że właśnie w tej grupie rodzice doświadczyli obiektywnie najcięższych rodzajów śmierci dziecka (śmierć jedynaka czy śmierć samobójcza dziecka). Natomiast w momencie przeprowadzenia badań porównanie wyników uzyskanych kwestionariuszem BDI (określającego poziom depresji w momencie badania) wyraźnie pokazuje brak różnic pomiędzy grupami. Można uznać, że powyższe różnice występowały na wcześniejszych etapach żałoby lub że rodzice po udziale w grupach wsparcia mają większy wgląd we własne uczucia czy emocje i potrafią trafniej je nazywać.

Następne pytanie dotyczyło poziomu sensu życia. Miał on być wyższy u osób korzystających z grup wsparcia, czego nie potwierdziły wyniki badań. Jednak rodzice uczestniczący w grupach wsparcia na pytanie, czy ich życie ma sens, odpowiedzieli twierdząco w 100%. Osoby, które nie skorzystały z tej formy pomocy, odpowiedziały tak w 92%. Zgodnie z koncepcją Frankla (1978), w której wartości związane z sensem życia ujawniają się w tzw. tragicznej triadzie: cierpieniu, winie i śmierci (Popielski, 1987, s. 104), brak różnic między badanymi grupami oznacza, że doświadczenia związane ze śmiercią dziecka w podobny sposób wpływają na rodziców, a sam udział w grupach wsparcia nie jest zmienną różnicującą badanych w tym aspekcie.

Wyniki uzyskane w tej grupie pytań pokazują nam pozytywny wpływ udziału w grupach wsparcia na proces radzenia sobie z żałobą po stracie.

## 2. Wsparcie społeczne z perspektywy udziału w grupach wsparcia lub nieskorzystania z tego typu pomocy

2. Czy osoby uczestniczące w grupach wsparcia wykazywały się lepszymi umiejętnościami w zakresie korzystania z sieci wsparcia społecznego niż osoby nieuczestniczące w grupach wsparcia?

2.1. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia, różnią się pod względem poszukiwania wsparcia społecznego od osób, które nie korzystały z tej formy pomocy?

W celu weryfikacji pytania przeprowadzono test porównania średnich *t* Studenta dla dwóch prób niezależnych. Test jednorodności wariancji Levene'a wykazał równość wariancji. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 13,75$ ;  $SD = 3,00$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 14,6$ ;  $SD = 3,52$ ). Wynik okazał się nieistotny statystycznie,  $t(64) = 1,128$ ;  $p < 0,263$ . Nie ma różnicy pod względem poszukiwania wsparcia w zależności od doświadczenia udziału w grupie wsparcia.

2.2. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia, różnią się pod względem zapotrzebowania na wsparcie społeczne od osób, które nie skorzystały z tej formy pomocy?

W celu weryfikacji postawionego pytania przeprowadzono test porównania średnich *t* Studenta dla 2 prób niezależnych. Test jednorodności wariancji Levene'a wykazał równość wariancji. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 11,36$ ;  $SD = 2,64$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 11,60$ ;  $SD = 2,47$ ). Wynik okazał się nieistotny statystycznie,  $t(64) = 0,385$ ;  $p < 0,702$ . Nie ma różnicy pod względem zapotrzebowania na wsparcie w zależności od doświadczenia udziału w grupie wsparcia.

2.3. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia, różnią się pod względem poziomu spostrzeganego dostępnego wsparcia społecznego od osób, które nie skorzystały z tej formy pomocy?

W celu weryfikacji przeprowadzono test porównania średnich *U* Manna-Whitneya. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 26,5$ ;  $SD = 5,4$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 27,7$ ;  $SD = 3,82$ ) pod względem poziomu zmiennej spostrzegane wsparcie społeczne (emocjonalne i instrumentalne). Wynik okazał się nieistotny statystycznie,  $U = 489,5$ ;  $p < 0,477$ .

Nie ma różnicy pod względem spostrzeganego dostępnego wsparcia w zależności od doświadczenia udziału w grupie wsparcia. W tabeli 6 wskazano wyniki testu *U* Manna-Whitneya dla grup wyróżnionych ze względu na uczestnictwo w grupach wsparcia w zmiennych spostrzegane dostępne wsparcie emocjonalne i spostrzegane dostępne wsparcie instrumentalne.

Tabela 4. Spostrzegane dostępne wsparcie społeczne

Zmienna	U	p
BSSS emocjonalne	473,0	0,35
BSSS instrumentalne	498,5	0,54

Źródło: badania własne.

Wyniki nie są istotne statystycznie.

2.4. Czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia, będą miały większą liczbę osób w sieci wsparcia społecznego niż osoby, które nie skorzystały z tej formy pomocy?

W celu weryfikacji pytania przeprowadzono test porównania średnich t Studenta dla dwóch prób niezależnych. Test jednorodności wariancji Levene'a wykazał równość wariancji. Porównano osoby, które korzystały z grup wsparcia ( $n = 33$ ;  $M = 6,21$ ;  $SD = 1,67$ ) oraz niemające takich doświadczeń ( $n = 33$ ;  $M = 5,36$ ;  $SD = 1,81$ ). Wynik okazał się nieistotny statystycznie, znajduje się jednak na poziomie trendu statystycznego  $t(64) = -1,974$ ;  $p < 0,053$ . Nie ma różnicy pod względem liczby osób w sieci wsparcia w zależności od doświadczenia udziału w grupie wsparcia, choć istnieje duże prawdopodobieństwo, że przy większej próbie badawczej takowe różnice by wystąpiły.

**Hipoteza 2: osoby biorące udział w grupach wsparcia otrzymują większe wsparcie społeczne niż osoby niebiorące w nich udziału.**

Drugim pytaniem głównym było sprawdzenie, czy osoby, które uczestniczyły w grupach wsparcia, będą miały wyższy poziom umiejętności w zakresie korzystania ze wsparcia społecznego niż osoby, które nie skorzystały z tej formy pomocy.

Struktury wsparcia społecznego (zasoby wsparcia) istnieją niezależnie od sytuacji trudnej, są kształtowane w toku rozwoju psychospołecznego człowieka w całym cyklu jego życia (Bruhn, Philips, 1987). W odpowiedzi na potrzeby, które pojawiają się jako konsekwencja stresujących wydarzeń, takich jak bezrobocie, choroba, kryzys osobisty lub szczególne obciążenia życiowe, mamy możliwość skorzystania ze wsparcia społecznego aktualizowanego (Sęk, Cieślak, 2011). W tej sytuacji wyznacznikami wsparcia stają się relacje społeczne i sieci wsparcia. Jednak „wsparcie społeczne nie jest równoznaczne z integracją społeczną i grupą społeczną, zależy raczej od cech jakościowych i ilościowych tych struktur społecznych” (Knoll, Schwarzer, 2011, s. 23) Przyjęto zatem założenie, że osoby biorące udział w grupach wsparcia będą potrafiły bardziej efektywnie poszukiwać wsparcia niż osoby, które z nich nie skorzystały. Jednak wyniki badań pokazują brak różnic pomiędzy badanymi grupami.

Kolejne pytanie dotyczyło założenia, że osoby uczestniczące w grupach wsparcia miały wyższy poziom zapotrzebowania na wsparcie społeczne niż osoby, które nie skorzystały z tej formy pomocy. Okazało się, że nie ma różnic pomiędzy zapotrzebowaniem na wsparcie między badanymi grupami. Wynika z tego, iż rodzice po stracie cechują się podobnym zapotrzebowaniem na wsparcie, co jest zgodne z założeniami teoretycznymi (Sęk, Cieślak, 2011). W związku z tym sam udział w grupach wsparcia nie jest wystarczającą zmienną mogącą różnicować rodziców ze względu na zapotrzebowanie na wsparcie. Innymi słowy, rodzice, którzy nie skorzystali ze spotkań w grupach wsparcia, nie mieli niższego zapotrzebowania na wsparcie. Mogli jedynie poszukiwać wsparcia w innych źródłach.

Następne pytania miały sprawdzić, czy osoby uczestniczące w grupach wsparcia będą się różniły od pozostałych rodziców po stracie w zakresie poziomu spostrzeganego wsparcia społecznego (wsparcia emocjonalnego i instrumentalnego) oraz czy będą się różniły pod względem liczby osób w sieci wsparcia. Na oba pytania uzyskano negatywne odpowiedzi, wskazujące na brak różnic pomiędzy badanymi. Jednak wyniki dotyczące liczby osób w sieci wsparcia znajdowały się w granicach trendu statystycznego ( $p < 0,053$ ), co może oznaczać, że przy większej próbie badawczej wyniki byłyby istotne statystycznie.

Powyższe wyniki można interpretować zgodnie z modelem mobilizacji wsparcia (Sęk, Cieślak, 2011). Model ten zakłada, że im silniejszy stres przeżywamy, tym bardziej poszukujemy i oczekujemy wsparcia. Ponieważ strata dziecka jest niewątpliwie bardzo dużym czynnikiem stresowym i jest postrzegana jako najtrudniejsze doświadczenie życiowe, osoby niekorzystające z grup wsparcia poszukiwały wsparcia tak samo jak rodzice biorący udział w spotkaniach grup wsparcia. Ponadto z analizy jakościowej kwestionariusza własnego można było zauważyć, że obie grupy poszukują wsparcia także w Internecie. Kontakt z innymi rodzicami po stracie przynosił ulgę badanym (wyniki jakościowe). Część osób szukała wsparcia u osób duchownych. Wskazuje to na silną potrzebę wsparcia, jego poszukiwanie w różnych źródłach i umiejętność jego uzyskania. Należy jeszcze raz podkreślić, że prowadzone badania dotyczyły dwóch grup: rodziców po stracie, którzy wzięli udział w spotkaniach grup wsparcia i takich, którzy nie skorzystali z tej formy pomocy. Jednak ta druga grupa rodziców miała swoją własną sieć wsparcia społecznego, która odgrywała rolę podobną do grupy wsparcia. Oprócz tego część z tych rodziców korzystała z pomocy profesjonalistów: psychologa, psychiatry, psychologa i psychiatry równolegle. To mogło mieć wpływ na wyniki badań dotyczące wsparcia.

### 3. Wpływ śmierci dziecka na zmianę dotyczącą wiary i priorytetów życiowych

#### 3. Czy po śmierci dziecka wiara w Boga ulega zmianie?

W celu udzielenia odpowiedzi na powyższe pytanie przeprowadzono test chi-kwadrat. Porównano, czy liczba osób, która doświadczyła subiektywnej zmiany w wierze w Boga ( $n = 36$ ), różni się znacząco od liczby osób, które nie doświadczyły zmiany ( $n = 30$ ). Wynik nie jest istotny statystycznie  $\chi^2(1, N = 66) = 0,545; p < 0,460$ .

##### 3.1. Czy po śmierci dziecka zmienia się poczucie sensu życia u rodziców?

W celu weryfikacji postawionego pytania przeprowadzono test chi-kwadrat. Porównano, czy liczba osób, która doświadczyła subiektywnej zmiany poczucia sensu życia ( $n = 61$ ), różni się znacząco od liczby osób, które nie doświadczyły zmiany ( $n = 5$ ). Wynik jest istotny statystycznie  $\chi^2(1, N = 66) = 47,515; p < 0,000$ . Oznacza to, że po śmierci dziecka u rodziców zmienia się poczucie sensu życia.

##### 3.2. Czy po śmierci dziecka następuje u rodziców zmiana priorytetów życiowych?

W celu udzielenia odpowiedzi na powyższe pytanie przeprowadzono test chi-kwadrat. Porównano, czy liczba osób, która doświadczyła subiektywnej zmiany priorytetów życiowych ( $n = 44$ ), różni się znacząco od liczby osób, które nie doświadczyły zmiany ( $n = 22$ ). Wynik jest istotny statystycznie  $\chi^2(1, N = 66) = 7,333; p < 0,007$ . Oznacza, że po śmierci dziecka następuje u rodziców zmiana priorytetów życiowych.

Kolejne pytanie miało na celu sprawdzić, czy po śmierci dziecka wiara w Boga ulega zmianie. Wyniki okazały się nieistotne statystycznie. Hipoteza nie została potwierdzona. Z analizy jakościowej wynika, że wiara w Boga zmniejszyła się u 32% respondentów, a zwiększyła u 23%. Średnia wieku osób, u których wiara uległa zmniejszeniu, wynosi 38,9 lat, a u rodziców, u których się zwiększyła, wynosi 40,4 lat. U pozostałych 45% badanych, u których nie doszło do żadnych zmian w tej kwestii, średnia wieku wynosiła 36,9 lat. Można zauważyć, że u nieco starszych osób wiara uległa zwiększeniu, w najmłodszej grupie wiekowej nic nie uległo zmianie.

Następnie sprawdzono, czy rodzice istotnie częściej doświadczają zmiany poczucia sensu życia po stracie dziecka. Wyniki okazały się istotne statystycznie. Po śmierci dziecka następuje zmiana poczucia sensu życia bez względu na uczestnictwo w grupach wsparcia czy też nieskorzystanie z tej formy pomocy.

Ostatnie pytanie dotyczyło sprawdzenia, czy rodzice po stracie dziecka istotnie częściej doświadczają zmiany priorytetów życiowych. Wyniki okazały się istotne statystycznie. Hipoteza została potwierdzona. Z analizy jakościowej wynika, że aż 67% badanych deklarowało ich zmianę.

Wyniki wskazujące na zmianę poczucia sensu życia oraz zmianę priorytetów życiowych po śmierci dziecka są zgodne z literaturą przedmiotu. Teoria Dezintegracji

Pozytywniej wskazuje na możliwość przewartościowania życia czy ustalenia nowych priorytetów. W tym ujęciu każde, nawet bardzo bolesne doświadczenie, może stać się okazją do rozwoju osobistego. Natomiast śmierć najogólniej umożliwia przewartościowanie życia, ustalenie nowych priorytetów, wyrwanie się z niewoli konsumpcjonizmu (Dąbrowski, 1975). „Sens życia może i powinien być odnaleziony przez człowieka w każdej konkretnej sytuacji życiowej. Pomocą w jego odnalezieniu jest sumienie” (Popielski, 1987, s. 103). W tym rozumieniu to nie człowiek zadaje pytanie o sens życia, „ale życie stawia człowiekowi pytania, na które ma odpowiedzieć w poczuciu odpowiedzialności za swoje istnienie. Człowiek nie tyle nadaje sens swojemu życiu, co go odszukuje i przyjmuje” (Popielski, 1987, s. 103). Według Frankla sens życia zyskujemy dzięki temu, że urzeczywistniamy wartości poprzez: (1) działanie, kształtowanie świata, (2) przeżywanie świata i (3) cierpienie, znoszenie losu (Frankl, 1978, za: Popielski, 1987). Wood i Milo (2001) stwierdziły, że śmierć dziecka miała pozytywny wpływ na światopogląd badanych ojców po stracie oraz na rozwój ich życiowych celów. Według Sanders zakończenie żałoby jest możliwe tylko wtedy, gdy zmienia się „cały wewnętrzny system pojęciowy człowieka” (Sanders, 2001, s. 161). Osoby badane prawie w 70% dokonały zmiany priorytetów życiowych, jednak tylko u połowy badanych powyższa zmiana dotyczyła również kwestii związanych z wiarą w Boga.

### PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE

Przedmiotem badań niniejszej pracy było sprawdzenie związku pomiędzy udziałem w grupach wsparcia a procesem przeżywania żałoby u rodziców po stracie dziecka. Tematyka badań była bardzo trudna. Rodzice w żałobie należą do mało dostępnej grupy badawczej, która niechętnie kontaktuje się z osobami spoza ich kręgu. W praktyce także znaczne ograniczenie organizacji, które zajmują się profesjonalnym (czyli opartym na odpowiedniej metodologii, pod nadzorem profesjonalistów) prowadzeniem grup wsparcia. Wciąż brakuje specjalistycznej wiedzy, jak postępować z takimi rodzicami. Praca z rodzicem po stracie jest trudna z wielu powodów. Żałoby nie da się obejść czy przeskoczyć w czasie. Jej etapy są burzliwe, często połączone z ogromnymi wybuchami rozpacz, złości, nienawiści do świata i ludzi mających żyjące dzieci, także do osób pomagających. Kontakt ze śmiercią i towarzyszenie w żałobie wymaga też własnego ustosunkowania się do tematyki życia i śmierci, konfrontacji z lękiem przed śmiercią. To również ma wpływ na znaczną niechęć do współuczestniczenia w takim procesie. Tym bardziej wyniki prezentowane w tej pracy zasługują na uwagę. Ponieważ dostęp do grupy badawczej był utrudniony, została przebadana minimalna liczba rodziców. Mimo to niektóre wyniki są bardzo wyraźne i istotne oraz mogą stać się punktem wyjścia do kolejnych badań. Na ich podstawie można wyciągnąć wniosek: **udział**



**w grupach wsparcia ma pozytywny wpływ na proces przeżywania żałoby po stracie dziecka, jednak nie jest niezbędny do poradzenia sobie ze stratą dziecka (istotne jest wsparcie społeczne).**

Wsparcie ma duże znaczenie. Po śmierci dziecka występuje wzmożona potrzeba poszukiwania wsparcia i chęć jego otrzymania. Bowlby (1988) i in. twierdzą, że o preferencji wyboru wsparcia „decydują doświadczenia rozwojowe z okresu tworzenia się systemu przywiązania, poczucie bezpieczeństwa i niskie zagrożenie dla samooceny” (Sęk, Cieślak, 2011, s. 49). Istotne jest aktualizowane wsparcie społeczne, „które odpowiada na potrzeby, pojawiające się jako konsekwencja stresowych wydarzeń, takich jak choroba, kryzys osobisty lub szczególne obciążenia życiowe” (Sęk, Cieślak, 2011, s. 13). Na podstawie przeprowadzonych badań należy uznać, że nie ma konieczności, aby każdy rodzic po stracie uczestniczył w grupach wsparcia, mimo iż udział w grupach wsparcia jest pomocny w radzeniu sobie ze stratą. Jeżeli rodzic ma dobrze działającą naturalną sieć wsparcia społecznego, dobrą więź z partnerem, przyjaciela, sąsiadkę lub inną osobę, która wspiera i współodczuwa to, czego doświadcza w trudnym okresie żałoby, lub bezpieczniejsze jest dla niego znalezienie wsparcia w Internecie wśród innych rodziców po stracie, to prawdopodobnie prędzej lub później poradzi sobie z utratą dziecka. Mimo że grupy są bardzo korzystne dla małżeństwa, niwelują poczucie napiętnowania i osamotnienia, są połączone z psychoedukacją, co zwiększa świadomość rodziców w tematyce żałoby, uczuć i pojawiających się emocji, to można przeżyć żałobę i poradzić sobie ze stratą bez takiej pomocy. Są osoby, które bardziej niż pozostali rodzice po stracie powinni rozważyć swój udział w spotkaniach grup wsparcia. Będą to rodzice, którzy doświadczą cięższych rodzajów śmierci dzieci – śmierci samobójczej dziecka, śmierci jedynaka, śmierci wszystkich dzieci, traumatycznego wypadku czy też nieposiadający naturalnej sieci wsparcia społecznego.

Niewątpliwie udział w profesjonalnych grupach wsparcia daje szansę na lepsze zrozumienie przeżywania etapów żałoby, umiejętność rozumienia siebie i doświadczanych uczuć, minimalizuje ryzyko utrwalania patologicznych zachowań utrudniających rodzicom powrót do równowagi psychicznej.

## LITERATURA

- Adamczak, M., Sęk, H., Świrydowicz, T. (1995). *Pomoc psychologiczna w opiece terminalnej i okresie żałoby. Zeszyty Interwencji Kryzysowej*, 5, 7–24.
- Aleksandrowicz, J. (1997). *Zaburzenia nerwicowe, zaburzenia osobowości i zachowania dorosłych (według ICD-10) – psychopatologia, diagnostyka, leczenie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 121–134.
- Aries, P. (1989). *Człowiek i śmierć*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Bankoff, E. (1983). Social Support and Adaptation to Widowhood. *Journal of Marriage and the Family*, 45, 4, s. 827–839.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bruhn, J.G., Phillips, B.U. (1987). A developmental basis for social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 10 (3), s. 213–229.
- Cieślak, R., Elias, A. (2011). Wsparcie społeczne a osobowość. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Corden, A., Sloper, P., Sainsbury, R. (2001). *Financial effects for families after the death of a disabled or chronically ill child: a neglected dimension of bereavement*. Social Policy Research Unit, New York: University of York, 199–204.
- Davis, M.H., (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowski, K. (1975). *Trud istnienia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Domański, M., Truś, K. (1998). Gdy umrze dziecko. *Lekarz Rodzinny*, 6, 60.
- Dodziuk, A. (2001a). *Nie bać się śmierci*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Dodziuk, A. (2001b). *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Fijewski, P. (1998). *Tajemnica pustki wewnętrznej. Praca zbiorowa*. Warszawa: [brak wydawnictwa].
- Folkman, S., Lazarus R. [brak roku]. The relationship between coping and emotion: Implications for theory and research. *Social Science and Medicine*, 26, 309–317.
- Frankl, V. (1978). *Nieświadomiony Bóg*. Warszawa: Wydawnictwo IW PAX.
- Greenglass, E. (2011). Różnice wynikające z ról płciowych, wsparcie społeczne i radzenie sobie ze stresem. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Greenstone, J., Leviton, S. (2004). *Interwencja Kryzysowa*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Heszen-Niejodek, I. (1995) (red.). *Doświadczenie kryzysu – szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Herbert, M. (2005). *Żałoba w rodzinie. Jak pomóc cierpiącym dzieciom i ich rodzinom*. Gdańsk: GWP.
- James, R., Gilliland, B. (2004). *Strategie interwencji kryzysowej*. Warszawa: PARPA.
- Keirse, M. (2004). *Smutek strata żałoba*. Radom: Polwen.
- Knoll, N., Schwarzer, R. (2011). „Prawdziwych przyjaciół...” Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Krasuska, M., Stanisławek, A., Lechicka, J. (2002). Wsparcie pacjenta i rodziny w chorobie, cierpieniu i śmierci. *Psychoonkologia*, 6(3), 65–69.
- Krzyżanowski, D., Różańska, O., Chybicka, A., Mess, E. (2005), Osierocenie osób dorosłych po stracie bliskiej osoby. *Onkologia Polska*, 8, 3.
- Kübler-Ross, E. (2007). *Dzieci i śmierć*. Poznań: Media Rodzina.
- Kübler-Ross, E. (2010). *Pytania i odpowiedzi na temat śmierci i umierania*. Warszawa: Laurum.
- Kübler-Ross, E. (2008). *Śmierć. Ostatni etap rozwoju*. Warszawa: MT Biznes.
- Kübler-Ross, E. (1998). *Rozmowy o śmierci i umieraniu*. Poznań: Media Rodzina.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2010). *Interwencja Kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Łuszczynska, A. (2011). Wsparcie społeczne a stres traumatyczny. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Mandal, E. (2004). *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*. Wydanie drugie zmienione. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Mandal, E. (2003). *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Mandal, E. (2007) (red.). *W kręgu gender*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ostrowska, A. (2005). *Śmierć w doświadczeniu jednostki i społeczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Ogryzko-Wiewiórowska, M. (1994). *Rodzina i śmierć*. Lublin: Wydawnictwo M. Curie Skłodowskiej.
- Pindel, R. (2008). *Gdy umiera ktoś bliski*. Kraków: Dom Wydawniczy „Rafael”.
- Popielski, K. (2008). *Psychologia egzystencji. Wartość w życiu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Popielski, K. (1987) (red.). *Człowiek – pytanie otwarte*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rams, M. (2003). Kiedy umiera dziecko. *Psychologia i Rzeczywistość*, 3, 28–33.
- Sadowska-Krawczenko, I., Korbał, P. (2005). Śmierć noworodka – jak pomóc rodzicom. *Postępy Neonatologii*, 1(7), 139–140.
- Sanders, C. (2001). *Jak przeżyć stratę dziecka. Powrót nadziei*. Gdańsk: GWP.
- Sanders, C. (1989). *Grief: The morning after*. New York: John Wiley & Sons.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2014) (red.). *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Sęk, H. (2011). Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych. W: L. Ciepiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia. Wybrane zagadnienia*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 49–67.
- Strelau, J., Doliński, Z. (2008). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*. Gdańsk: GWP.
- Trobisch, I. (2006). *Ucząc się żyć po utracie ukochanej osoby*. Częstochowa: Pomoc: Wydawnictwo Misjonarzy Krwi Chrystusa.
- Wood, J., Milo, E. (2001). Father's grief when a disabled child dies. *Death Studies*, 25, s. 635–661.

#### ZNACZENIE UCZESTNICTWA W GRUPACH WSPARCIA W POWROTCIE DO RÓWNOWAGI PSYCHICZNEJ OSÓB PO DOŚWIADCZENIU STRATY DZIECKA

**STRESZCZENIE:** Celem podjętych badań było sprawdzenie i określenie związku pomiędzy udziałem w grupach wsparcia a procesem radzenia sobie z żalobą po stracie dziecka. Wiodącymi podstawami teoretycznymi uczyniono koncepcję przeżywania żaloby według Sanders (2001) oraz koncepcję wsparcia społecznego według Sęka i Cieślaka (2011). W celu weryfikacji postawionych hipotez przebadano grupę 66 rodziców po stracie dziecka w wieku od 27 do 63 lat, z czego połowa uczestniczyła w profesjonalnych grupach Wsparcia. Wsparcie społeczne zostało zbadane Kwestionariuszem Wsparcia Społecznego oraz Berlińską Skalą wsparcia Społecznego (BSSS), mierzącą wsparcie emocjonalne, instrumentalne, zapotrzebowanie na wsparcie oraz poszukiwanie wsparcia. Poczucie sensu życia zostało zmierzone kwestionariuszem PIL autorstwa J. Crumbaugh'a i L. Maholika. W celu określenia poziomu depresji u badanych zastosowano Skalę Depresji Becka (BDI). Dowiedziono, iż udział w grupach wsparcia jest pomocny w zakresie radzenia sobie ze stratą dziecka, ale nie jest niezbędny w tym procesie, tzn., że można poradzić sobie z utratą dziecka bez korzystania z tej formy pomocy. Udział w grupach wsparcia pozytywnie wpływa na relację małżeńską osieroconych rodziców, jak również prowadzi do obniżenia występowania objawów depresyjnych. W badaniach ukazały się korzyści wynikające ze wsparcia społecznego, jego dostępności i adekwatności. Nie udało się odnaleźć istotnych różnic pomiędzy udziałem w grupach wsparcia a wzrostem poziomu sensu życia, a także wpływu śmierci dziecka na zmiany w zakresie wiary w Boga. Znajomość czynników mających wpływ

na radzenie sobie ze stratą dziecka, lepsze zrozumienie zjawiska jakim jest żałoba, oraz roli udziału w spotkaniach grupy wsparcia, mogą pozwolić na określenie dalszych obszarów problemowych i wprowadzenie działań, mających na celu zapobieganie patologizacji procesu żałoby czy utrwalaniu zachowań utrudniających rodzicom powrót do zdrowia.

**SŁOWA KLUCZOWE:** strata, żałoba, wsparcie, grupa wsparcia, sens życia, radzenie sobie.

#### **SIGNIFICANCE OF PARTICIPATION IN SUPPORT GROUPS IN PSYCHOLOGICAL RECOVERY AFTER EXPERIENCING THE LOSS OF A CHILD**

**SUMMARY:** This paper discusses issues related to grief after the death of the child, participation in support groups and its role in the process of coping with loss. The aim is to present how participation in support groups affects the difficult process of mourning. The theoretical basics in this study were: conception of grief process by Sanders (2001) and social support by Sęk and Cieślak (2011). To verify the hypothesis the quantitative research was conducted on a group of 66 parents between the ages of 27 to 63 years old. Half of the group participated in support groups and the other half did not. The social support was analyzed with the use of Social Support Questionnaire and Berlin Social Support Scale (BSSS). The sense of meaning of life was explored by the PIL scale. Beck Depression Inventory was used to estimate depression stage. The result of the research showed that participation in the support groups is helpful, but not crucial for the individuals in the process of grief. Nevertheless the exercise of support groups has some benefits – it has positive influence on relationship between married couple and it reduces syndromes of depression. Research showed that social support is significant for people in grief. The results of the study didn't show relevance between participation in support groups and increase of sense of meaning of life. The research results didn't prove any influence on adjustments of faith after losing the child. It considers the role and benefits of support groups, predisposition of orphaned to choose adequate forms of assistance as well as recommendations for people who can help them.

**KEYWORDS:** death of the child, mourning, coping with loss, support group, social support.

BERNADETTA IZYDORCZYK  
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

## **TRAUMA A WZORZEC OBJAWÓW IMPULSYWNYCH U KOBIET CHORUJĄCYCH NA BULIMIĘ PSYCHICZNĄ I KOMPULSYWNE OBJADANIE SIĘ**

### **WSTĘP**

Bulimia psychiczna oraz zespół kompulsywnego objadania się to typy zaburzeń odżywiania, które cechują się silną i niekontrolowaną, impulsywną symptomatologią. Autodestruktywny charakter impulsywnych objawów objadania się, prowokowania wymiotów i przeczyszczenia ciała doprowadza do fizycznego wyniszczenia organizmu oraz silnej deprivacji potrzeb psychospołecznych chorej osoby. W sytuacji omawianych chorób osoba ujawnia destrukcyjne dla zdrowia i wyniszczające ciało objawy bulimicznych cykli (w przypadku bulimii – wg ICD10 F50.2; F50.3) bądź napady gwałtownego, niekontrolowanego jedzenia (w przypadku zespołu kompulsywnego objadania się – ICD10 – F50.4).

Poszukiwanie związków pomiędzy doświadczonymi w życiu traumami psychicznymi a psychologicznym funkcjonowaniem osób z objawami kompulsywnego objadania oraz cyklami bulimicznymi (objadanie, prowokowanie wymiotów i/lub stosowanie środków przeczyszczających) może być tłumaczone na wiele sposobów. Ciekawe dane na temat wzajemnych powiązań między więzią psychiczną a objawami bulimii i anoreksji psychicznej podają współczesne teorie więzi i teoria mentalizacji. W obu podkreśla się znaczący wpływ negatywnych doświadczeń emocjonalnych i deficytów w zakresie pozytywnej więzi z opiekunem na rozwój zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń międzyludzkich relacji.

Począwszy od teorii relacji z obiektem reprezentowanymi m.in. koncepcjami Melanie Klein, Ottona Kernberga, Margaret Mahler, Williama Ronalda Doddsa Fairbairna, Donalda Winnicotta po teorie przywiązania Bowlby'ego (1982, 2008), aż do współczesnych badaczy teorii więzi, problematyka przywiązania jest stale wskazywana jako znacząca w powstawaniu zaburzeń psychicznych, takich jak zaburzenia osobowości i zaburzenia odżywiania (Józefik, 2006; Józefik, Iniewicz, Ułasińska, 2010). Analizując wyniki badań na temat specyfiki emocjonalnych więzi u osób z zaburzeniami odżywiania, warto zwrócić także uwagę na podejście teorii systemowych do wyjaśniania związku między wzorcami budowania emocjonalnych więzi między członkami najbliższej rodziny a rozwojem u nich zaburzeń odżywiania (anoreksji i bulimii psychicznej). Z perspektywy systemowego rozumienia funkcjonowania rodziny, myślenia o patogenie zaburzeń odżywiania można postawić hipotezę o związku, jaki istnieje między rozwojem zaburzeń odżywiania a specyficznymi wzorcami rodzinnymi, które utrudniają osiąganie autonomii i nie pozwalają na otwarte komunikowanie swoich potrzeb i uczuć (Józefik, 2006; Minuchin, 1978; Weber, Stierlina, 1991, za: Józefik 2006; Selvini Palazzoli, Viaro, 1988, za: Józefik 2006).

Reasumując dane źródłowe teorii psychoanalitycznych i podejścia psychodynamicznego poszukujących uwarunkowań zaburzeń odżywiania, warto podkreślić, że wspomniane powyżej teorie i badacze je reprezentujący nie pomijają znaczącej roli czynników psychologicznych w genezie zaburzeń odżywiania (Favaro, Santonastaso, 1998; Keel i in., 1997, 1999, 2000a, b, 2001, 2010; Waller, 2014). Wśród czynników wskazywanych jako istotne w rozwoju objawów bulimii oraz kompulsywnego objadania się, wymienia się zaburzenia w regulacji impulsów, deficyty w regulacji emocjonalnej (Lacey, Evans, 1986; Mikołajczyk, Samochowiec, 2004; Bąk-Sosnowska, 2009; Kubiak, Sakson-Obada, 2016). Źródła literatury potwierdzają częstą obecność u osób z bulimią cech osobowości borderline i histrionicznej oraz obsesyjno-kompulsywnej. Osobowości te charakteryzuje: nadmierna impulsywność podejmowanych zachowań oraz niestabilność emocjonalna i chwiejność przeżywanych uczuć (Favaro, Santonastaso, 1998; Lacey, Evans, 1986; Mikołajczyk, Samochowiec, 2004; Izydorczyk, 2011, 2013, 2014; Waller, 2014).

Definiując nadmierną impulsywność i zaburzenia regulacji emocjonalnej, Lacey i Evans (2000) wprowadzili pojęcie wieloimpulsywnego zaburzenia osobowości (Multi-Impulsive Personality Disorder), w ramach którego, oprócz takich zachowań jak: nadużywanie substancji psychoaktywnych, samookaleczenia, kompulsywne „dawkowanie” substancji, kleptomania oraz hazard, umieścili bulimię psychiczną.

Utrata kontroli nad jedzeniem oraz powtarzające się niepowodzenia wysiłków mających na celu poskromienie objadania się są uważane za ważny czynnik ryzyka nawrotów napadów objadania się (Petroni i in., 2007). Niekontrolowane, impulsywne zachowania obejmują najczęściej prowokowane wymioty, stosowanie środków przeczyszczających,

moczopędnych bądź innych. Powyższe środki są stosowane przez osobę chorą celem pozbycia się zjedzonego pokarmu i rozładowania napięcia emocjonalnego. Poczucie winy za brak kontroli nad objawami (objadania i prowokowania wymiotów bądź stosowania innych środków przeczyszczających) najczęściej budzi wstręt i obrzydzenie do własnej osoby i ciała, co wtórnie nasila stan napięcia emocjonalnego, a tym samym stymuluje kolejny cykl objawów bulimicznych.

Reasumując doniesienia z naukowej literatury ostatnich lat, warto zwrócić uwagę, że w teoriach psychologicznych wyjaśniających mechanizm zaburzeń odżywiania czynnikiem często wskazywanym są doświadczone w okresie wczesnodziecięcym deficyty emocjonalne oraz wynikająca z tych deficytów deprivacja potrzeby poczucia bezpieczeństwa oraz trudności w budowaniu bezpiecznej emocjonalnej więzi z drugą osobą. Najczęściej opisywane trudności w budowaniu więzi z innymi ludźmi są związane z doświadczonymi traumami psychicznymi spowodowanymi przemocą psychiczną, fizyczną i seksualną oraz wczesnodziecięcymi deficytami w zakresie poczucia bezpieczeństwa w opiece rodzicielskiej i przedwczesną (niezgodną z potrzebami rozwoju dziecka) separacją od rodziców (opiekunów). W teorii afektu Krystala (1977, 1979) traumy doświadczone w okresie wczesnego dzieciństwa w relacji z opiekunem (obiektem) zaburzają rozwój opracowania poznawczego przeżyć afektywnych osoby. Wspomniany wyżej autor wyodrębnia dwa rodzaje traum wczesnodziecięcych: traumę typu I (jednorazowe wydarzenie urazowe, np. związane z pozostawieniem dziecka bez opieki i narażeniem na zagrożenie jego życia czy zdrowia) oraz traumę typu II, tj. skumulowany wpływ chronicznie działających zdarzeń traumatycznych, np. w związku z oddzieleniem od opiekuna wskutek wyjazdu czy hospitalizacji, braku systematycznego zabezpieczania dziecka, jego zaniedbywania, przemocy fizycznej wobec dziecka, chłodnym lub niestabilnym emocjonalnie zachowaniem rodzica (opiekuna) względem dziecka, nadmiernym, restrykcyjnym kontrolowaniem dziecka i ingerowaniem w jego cielesność poprzez nadużywanie kar cielesnych, nadużycia seksualne. Trauma typu II definiowana jest w literaturze jako trauma relacyjna lub trauma przywiązania. Koncepcja traumy Krystala nawiązuje w swoich założeniach do teorii wyjaśniających rozwój zaburzeń psychosomatycznych Maxa Schura (Luban-Plozza i in., 1995) oraz koncepcji rozwoju psychosomatyki McDougall (2014). Psychoanalityczne teorie tłumaczące rozwój zaburzeń psychosomatycznych, oparte na zniekształceniach opracowania poznawczego stanów afektywnych w związku z deficytami więzi, wspiera także w swoich założeniach teoria mentalizacji Petera Fonagy'ego (Fonagy, 1991; Bateman, Fonagy, 2010; Choi-kain, Gunderson, 2008).

Doświadczenie wczesnodziecięcej, chronicznej traumy o charakterze interpersonalnym (tj. w relacji z drugim człowiekiem) wiąże się z zaburzeniami w funkcjonowaniu struktury Ja cielesnego jako istotnej składowej Ja psychicznego osoby (Makara-Studzińska, Oga, Grzywa, 2006; Sakson-Obada 2009a, b). Traumy relacyjne zawierają

w swoich treściach zaburzenia wczesnej relacji z opiekunem i tworzą podstawę wielu trudności w budowaniu uczuciowych więzi i nawiązywaniu w przyszłości relacji z innymi ludźmi (Sakson-Obada, 2008, 2009a, b). W przypadku doświadczenia w życiu traumy seksualnej jej ofiara rozwija często tzw. traumatyczną więź z agresorem, połączoną bezpośrednio z zaburzeniami doświadczania własnego ciała (Skrzypka, Suchańska, 2011). Naukowe badania ostatnich lat potwierdzają znaczenie, jakie dla rozwoju patomechanizmu i objawów zaburzeń odżywiania (szczególnie bulimii) mają akty przemocy seksualnej i fizycznej, do których doszło w dzieciństwie i życiu dorosłym (Rorty, Yager, Rossotto, 1994; Kent, Waller, Dagnan, 1999; Ken, Waller 2000; Lacey, Evans, 1986; Mikołajczyk, Samochowiec, 2004; Rorty, Yager, Rossotto, 1994; Hartt, Waller, 2002; Wonderlich i in., 1993, 1996, 2000, 2001; Striegel-Moore i in., 2005; Franzoni i in., 2013).

W polskiej literaturze temat psychologicznych (osobowościowych) uwarunkowań bulimii i kompulsywnego objadania się oraz roli traum w tym procesie stanowi obszar badawczy rzadko eksplorowany. Pojawiające się w publikacjach polskich badania dotyczące polskiej populacji chorych jedynie epizodycznie pokazują tematykę traum w opisach bulimii i kompulsywnego objadania się (Tomalski, 2007, 2012).

Przedstawiony powyżej materiał źródłowy uzasadnia podjęcie tematu przedstawianych w artykule badań własnych. Jednym z wielu przyszłych wyzwań dla badań nad poszukiwaniem predyktorów wzorca impulsywnego objadania się jest wyjaśnienie, które czynniki wpływają na ten wzorzec. Odpowiedź na te pytanie musi uwzględniać udział czynników społecznych i kulturowych oraz cech i struktury osobowości.

## PROBLEMATYKA I CELE BADANIA

Przedmiotem badania była analiza siły związku pomiędzy doświadczonymi w życiu osób z bulimią i kompulsywnym objadaniem się traumami psychicznymi a nasileniem objawów chorobowych: objadania się i stosowania zachowań kompensacyjnych (provokowanych wymiotów, środków przeczyszczających).

Postawiono następujące pytanie badawcze:

- czy istnieje i jaka jest siła związku między występowaniem w autobiografiach badanych kobiet traum psychicznych a występującym wzorcem impulsywnych objawów w bulimii i kompulsywnym objadaniu się?

Zmienna wyjaśniająca to traumy psychiczne. Na potrzeby pracy (odnosząc się do literatury) zmienną tą zdefiniowano jako deklarowaną obecność różnorodnych zdarzeń traumatycznych, doświadczonych przez badaną osobę w jej życiu w relacji z drugą osobą lub grupą osób. Dla potrzeb niniejszej pracy przyjęto następujący podział doświadczonych traum psychicznych w dotychczasowym życiu badanych:



- 1) kategoria I – obecny u badanych osób epizod zdarzenia traumatycznego – wypadki, katastrofy, różnorodne inne sytuacje trudne o cechach zdarzenia traumatycznego, np. sytuacje nieprawidłowej separacji od opiekuna (matki, ojca, innych osób bliskich emocjonalnie) wskutek hospitalizacji, utraty opiekuna (śmierci, trwającej w czasie nieobecności jednego lub dwojga rodziców), braku systematycznego zabezpieczania potrzeby poczucia bezpieczeństwa osoby w okresie dzieciństwa przez jej opiekuna (ów) itp.,
- 2) kategoria II – obecne u badanych osób długotrwałe w czasie traumy relacyjne, doświadczane w relacji z drugą osobą bądź grupą osób (przemoc psychiczna, fizyczna, seksualna, ingerowanie w cielesność drugiej osoby poprzez nadużywanie kar cielesnych w dzieciństwie i dorastaniu oraz doświadczanie).

Zmienna została zdefiniowana jako wzorzec impulsywności objawów ujawnianych przez osoby z bulimią i kompulsywnym objadaniem się. Wzorzec ten to zespół tendencji do rozwijania obsesyjnych myśli i dokonywanych impulsywnych interpretacji, skupiających się szczególnie na tematyce jedzenia, objadania się i potrzebie („gotowości do”) stosowania kompensacyjnych zachowań celem redukcji wagi ciała i pozbycia się spożytego pokarmu z żołądka.

Ponadto w definicji impulsywnego wzorca objawów uwzględniono poziom deficytów w świadomości interoceptywnej badanych. Świadomość interoceptywna była tutaj wskaźnikiem opisującym poziom kontroli osoby nad płynącymi z jej ciała bodźcami i emocjami oraz poziom dezorientacji w obszarze rozpoznawania przez jednostkę jej własnych stanów emocjonalnych i płynących z ciała bodźców.

Wskaźnikami zmiennej wyjaśnianej były:

- obecność u badanego rozpoznania medycznego bulimii (wg ICD10: F.50.; 2.F50.3.) lub zespołu kompulsywnego objadania się (F.50.4),
- wynik wartości średniej w skalach: bulimia oraz świadomość interoceptywna (Kwestionariusz Zaburzeń Odżywiania EDI w oprac. D. Garnera). W kategoriach oceny klinicznej wynik ten mieścił się na poziomie wyników nieprawidłowych dla utrzymania stanu zdrowia. W badaniach dokonano także pomiaru poziomu niezadowoloności z ciała. Wskaźnikiem był uzyskany wynik średni w skali „niezadowolenie z ciała” (Kwestionariusz Zaburzeń Odżywiania EDI).

## MATERIAŁ I METODA

Badane osoby wyselekcjonowano na podstawie rozpoznań medycznych (wg ICD10), potwierdzonych przez lekarzy psychiatrów. Dobór do grupy miał charakter celowy: 60 kobiet w wieku od 20 do 28 lat z diagnozą medyczną: bulimii psychicznej (ICD-10: F50.2; F50.3; wiek: 22 lata; BMI = 20,70, tj. w granicach normy) oraz 60 kobiet z roz-

poznaniem zespołu kompulsywnego objadania się (F50.4: wiek 24 lata; BMI = 25, tj. poziom nadwagi).

Badania przeprowadzono w latach 2007-2014 w ośrodkach leczenia nerwic i zaburzeń odżywiania, poradniach zdrowia psychicznego na terenie Polski. Na prowadzenie badań uzyskano zgodę każdej osoby badanej oraz zgodę Komisji Etyki. W badaniach zastosowano metodę kliniczną i psychometryczną, prowadzono je indywidualnie. Każda kobieta poza udziałem w ustrukturalizowanym wywiadzie klinicznym uczestniczyła także w kilku (nie mniej niż w 3) rozmowach psychologicznych, podczas których zbierano dane autobiograficzne, dotyczące m.in. przebytych traum relacyjnych w dotychczasowym życiu każdej badanej osoby. Wskaźnikami doświadczonych traum psychicznych (zmiennej wyjaśniającej) były otrzymane w wywiadzie i rozmowie psychologicznej dane:

(1) deklarowane przez badaną w jej dotychczasowym życiu (od okresu dzieciństwa do okresu dorostania) jednorazowe różnorodne wydarzenia urazowe psychicznie (wypadki, katastrofy, sytuacje trudne związane z pozostawianiem bez opieki i narażeniem na zagrożenie życia czy zdrowia badanej osoby w roli dziecka czy nastolatka),

(2) udział badanej osoby w jej życiu dorosłym w jednorazowym epizodzie – zdarzeniu traumatycznym (wypadki, katastrofy, różnorodne inne sytuacje trudne o cechach zdarzenia traumatycznego),

(3) deklarowana przez badaną osobę obecność trwających w czasie różnorodnych zdarzeń traumatycznych w okresie dzieciństwa i dorostania, tj.: przemocy fizycznej, seksualnej, zdarzeń traumatycznych, np. w związku z oddzieleniem od opiekuna wskutek długotrwałego wyjazdu bądź śmierci opiekuna (matki i/lub ojca), utraty bliskiej dziecku czy nastolatkowi innej osoby, np. brata, siostry, separacja wskutek hospitalizacji, sytuacje braku systematycznego zabezpieczania dziecka i jego zaniedbywanie, chłodne emocjonalnie lub niestabilne emocjonalnie zachowania opiekuna względem dziecka czy ingerowanie w jego cielesność poprzez nadużywanie kar cielesnych, nadmierne, restrykcyjne kontrolowanie dziecka itp.

(4) deklarowana przez badaną osobę obecność w okresie jej życia dorosłego przemocy psychicznej, fizycznej i seksualnej.

Wybrane kategorie wywiadu klinicznego posłużyły do pomiaru: indeksu masy ciała BMI, danych socjodemograficznych (wiek, płeć, miejsce zamieszkania, stan cywilny), obecności rozpoznania medycznego bulimii F50.2. i zespołu kompulsywnego objadania się zgodnie z kryteriami ICD10.

Do pomiaru zmiennej wyjaśnianej zastosowano metodę kliniczną (wywiad) oraz psychometryczną, tj. Kwestionariusz Zaburzeń Odżywiania EDI (Eating Disorder Inventory D. Garnera, polskie oprac. C. Żechowski, 2008). Zdecydowano się na wybór tego narzędzia pomiaru, które zostało opracowane przez znanych autorów i jest szeroko stosowane w naukowych badaniach na świecie. Kwestionariusz EDI wykazuje wysokie

współczynniki rzetelności i trafności statystycznej (Garner, 2004). Kwestionariusz EDI należy w chwili obecnej do najczęściej w świecie używanych narzędzi do oceny sylwetki psychologicznej osób z zaburzeniami odżywiania. Zastosowana polska wersja kwestionariusza EDI miała 64 itemy pogrupowane w 8 skal: 1) „dążenie do szczupłości” (*drive for thinness*), 2) „bulimia” (*bulimia*), 3) „niezadowolenie z własnego ciała” (*body dissatisfaction*), 4) „nieefektywność” (*ineffectiveness*), 5) „perfekcjonizm” (*perfectionism*), 6) „nieufność w relacjach interpersonalnych” (*interpersonal distrust*), 7) „świadomość interoceptywna” (*interoceptive awareness*), 8) „obawa przed dojrzewaniem” (*maturity fear*). Na potrzeby analizy problematyki badawczej prezentowanej w niniejszym artykule zaprezentowano jedynie wyniki badania dotyczące trzech skal Kwestionariusza EDI: niezadowolenie z ciała, świadomość interoceptywna, bulimia.

Otrzymywane informacje zostały objęte jako dane tzw. drażliwe, całkowitą tajemnicą zawodową, i znalazły się w badaniach za osobistą zgodą każdej badanej osoby. Informacje te nie były umieszczone w dokumentacji, do której miały dostęp inne osoby personelu medycznego (poza leczącym lekarzem i psychologiem –psychoterapeutą). Nie dokonywano pomiaru częstości występowania zdarzeń traumatycznych poza podanymi powyżej informacjami. Uznano, że sama definicja zdarzenia traumatycznego i opis autobiograficznych doświadczeń przez samą osobę badaną stanowi wystarczający materiał badawczy do analizy tematu pracy.

Pewnym ułatwieniem w zachowaniu wiarygodności i naukowej poprawności w zbieraniu informacji o traumach u badanych było to, że procedurą wywiadu i rozmów psychologicznych z badanymi zajmowali się prowadzący leczenie lekarze i psychoterapeuci (psychologowie). Ze względu na czas trwania badania było możliwe nawiązanie przymierza terapeutycznego, co ułatwiło uzyskanie danych na temat zdarzeń traumatycznych z jednoczesnym dochowaniem zasad anonimowości i zgody pacjentów na wykorzystanie otrzymanych informacji do celów naukowych.

Do realizacji celu badawczego oprócz kryteriów psychometrycznych istotną wartością było także ustalenie kryteriów klinicznych interpretacji danych badawczych. Kryteria te pozwoliły określić nasilenie wszystkich badanych zmiennych w wymiarze: prawidłowe – nieprawidłowe dla utrzymania stanu zdrowia (wskazujące na stan nasilenia zmiennej, zdefiniowany jako tzw. poziom kliniczny – nieprawidłowy dla stanu zdrowia).

## WYNIKI

Pierwszy etap analizy wyników badań polegał na pomiarze wskaźników uzyskanych na podstawie wywiadu klinicznego, a potwierdzających obecność deklarowanych przez każdą osobę badaną w jej autobiografii traum psychicznych. Etap ten polegał

na porównaniu wszystkich badanych kobiet pod względem rodzaju doświadczonych traum psychicznych, podzielonych dla potrzeb badań na kategorie I i II.

W drugiej kolejności dokonano pomiaru wartości średnich w zakresie nasilenia wskaźników zmiennej wyjaśnianej, tj. skali „bulimia” (pomiar wzorca objawów impulsywnych) oraz skali „świadomość interoceptywna” (pomiar deficytów w zakresie analizowanej zmiennej) oraz „niezadowolenie z ciała” (pomiar emocjonalnej i poznawczej negacji własnego ciała). Pomiaru powyższych wskaźników dokonano przy użyciu wyników podanych powyżej skal Kwestionariusza Zaburzeń Odżywiania (EDI).

W trzecim etapie statystycznych analiz dokonano pomiaru siły zależności między wskaźnikami obecnymi w autobiografii badanych kobiet dwóch kategorii traum psychicznych (wyodrębnionych na podstawie literatury) – doświadczonych – a występującymi u tych badanych wskaźnikami impulsywnego wzorca objawów kompulsywnego objadania się i stosowania wraz z objadaniem zachowań kompensacyjnych. Wskaźnikami tychże tendencji były wyniki skal bulimia i świadomość interoceptywna. Celem weryfikacji związku nieakceptacji obrazu ciała z traumami psychicznymi dokonano także pomiaru tejże zmiennej, stosując skalę: niezadowoleni z ciała (EDI).

W tabeli 1 przedstawiono wyniki porównania wartości średnich w zakresie weryfikowanych składowych zmiennej: impulsywnego wzorca objawów, między podgrupą kobiet, które doświadczyły epizodów zdarzeń traumatycznych (kategoria I), a podgrupą kobiet z omawianymi zaburzeniami, ale niedoświadczającymi w swoim życiu traum kategorii I. Natomiast w tabeli 2 przedstawiono analogiczne porównanie dotyczące kobiet, które doświadczyły bądź nie doświadczyły przewlekłych traum relacyjnych, tj. kategorii II (np. różnorodnej przemocy seksualnej, przemocy fizycznej, psychicznej). Ze względu na to, że rozkład badanych zmiennych nie spełniał założeń rozkładu normalnego, do analizy statystycznej weryfikowanych zmiennych wykorzystano nieparametryczny test U-Manna Whitneya.

Tabela 1. Rozkład wartości średnich poziomu nasilenia wskaźników zmiennej: impulsywnego wzorca objawów u kobiet chorujących na bulimie i kompulsywne objadanie się z uwzględnieniem zdarzeń traumatycznych kategorii I – zdarzenia traumatyczne i deficyty emocjonalne związane z deprywacją poczucia bezpieczeństwa w okresie dzieciństwa (N = 120)

Zmienne	Brak zdarzenia traumatycznego kategorii I	Obecność zdarzenia traumatycznego kategorii I	U	Z	p
Niezadowolenie z ciała	13,86	16,58	921,5	-1,911	0,056
Świadomość interoceptywna	10,90	11,85	1111,0	-0,704	0,481
Tendencje bulimiczne (impulsywne)	16,29	17,08	968,5	-1,612	0,107

Analiza porównawcza wartości średnich w zakresie składowych impulsywnego wzorca objawów w dwóch podgrupach kobiet z bulimią i kompulsywnym objadaniem nie potwierdziła istnienia istotnych różnic między badanymi kobietami, które nie deklarowały obecności w dotychczasowym ich życiu zdarzeń traumatycznych typu I, a kobietami, które na obecność takich traum w życiu wskazywały. Wartości średnie pokazują zbliżony i zarazem nieprawidłowy w obu podgrupach badanych poziom nasilenia niezadowolenia z ciała, tendencji bulimicznych (impulsywnych) oraz występujących u tych badanych deficytów interoceptywnych. Kobiety, które doświadczyły zdarzeń traumatycznych kategorii I, w porównaniu z kobietami bez traum tego typu w ich dotychczasowym życiu wykazały nieco wyższy poziom niezadowolenia z własnego ciała, ale różnica nie jest istotna statystycznie ( $p < 0,056$ ). Zdarzenia traumatyczne, których doświadczyły kobiety z większym poziomem niezadowolenia z ciała, to różnorodne sytuacje trudne, polegające na doświadczeniu nieprawidłowej separacji od opiekuna (matki, ojca, innych osób bliskich emocjonalnie) wskutek hospitalizacji, utraty opiekuna (śmierci, trwającej w czasie nieobecności jednego lub dwojga rodziców), braku systematycznego zabezpieczania potrzeby poczucia bezpieczeństwa osoby w okresie dzieciństwa przez jej opiekuna(ów) itp. Deficyty w zakresie świadomości interoceptywnej okazały się nie różnicować badanych kobiet pod względem tego, czy doświadczyły one zdarzeń traumatycznych, o których mowa wyżej (por. tab. 1, 2).

Tabela 2. Rozkład wartości średnich poziomu nasilenia wybranych cech psychologicznych u kobiet chorujących na zaburzenia odżywiania z uwzględnieniem obecnych w ich życiu zdarzeń traumatycznych kategorii II – traum relacyjnych (przemoc seksualna, fizyczna) (N = 120)

Zmienne	Brak zdarzeń traumatycznych kategorii II	Obecność zdarzeń traumatycznych kategorii II	U	Z	p
Niezadowolenie z ciała	13,92	16,26	1041,0	-1,345	0,179
Świadomość interoceptywna	10,95	11,67	1138,0	-0,735	0,462
Tendencje bulimiczne (impulsywne)	16,16	17,48	850,0	-2,545	0,011

Jak wskazują wartości średnie podane w tabeli 2, tylko tendencje bulimiczne (impulsywne) uzyskały status zmiennej istotnie różnicującej badane kobiety z bulimią i kompulsywnym objadaniem się pod względem doświadczonych w życiu zdarzeń traumatycznych II kategorii. Kobiety doświadczające traum kategorii II w porównaniu z tymi kobietami, które takich traum nie doświadczyły, wykazały istotnie wyższy po-

ziom tendencji bulimicznych (impulsywnych). Pozostałe zmienne wyjaśniane (poziom deficytów z zakresie świadomości interoceptywnej oraz niezadowolenia z ciała) okazały się nieróżnicujące dla obu podgrup pod względem kryterium doświadczonych traum relacyjnych w ich życiu (kategoria II). Wyniki przedstawione w tabeli 2 wskazują, że można być niezadowolonym z ciała i jednocześnie nie musi to wykazywać istotnej siły związku z częstotliwością wystąpienia w życiu osób z bulimią i kompulsywnym objadaniem się traum relacyjnych i sytuacji przemocy. Niezadowolenie z ciała może wynikać z innych niż doświadczone traumy czynników.

Chcąc dopełnić statystycznej analizy w kierunku poszukiwania siły związku pomiędzy częstotliwością zdarzeń traumatycznych a niskim i wysokim poziomem nasilenia tendencji bulimicznych (impulsywnych), deficytów w świadomości interoceptywnej i niezadowolenia z ciała, dodatkowo przeprowadzono podział grupy badanej pod względem określenia nasilenia zmiennych: wysoki – niski poziom nasilenia oparty na wartości mediany: tendencji bulimicznych (impulsywnych), świadomości interoceptywnej i niezadowolenia z ciała. Ustalono, że wyniki zmiennych zdefiniowane jako niskie będą mieściły się poniżej mediany, a wyniki wysokie powyżej mediany (por. tab. 3).

Tabela 3. Statystyka opisowa wraz z wartością średnich i median w grupie badawczej (N = 120) w zakresie: niezadowolenie z ciała, świadomość interoceptywna, tendencje bulimiczne (impulsywne)

Zmienne	N	Średnia	Mediana	Minimum	Maksimum	SD
Niezadowolenie z ciała	120	14,450	15,000	0,000	28,000	6,9377
Świadomość interoceptywna	120	11,108	11,000	0,000	24,000	6,1217
Tendencje bulimiczne (impulsywne)	120	16,458	17,000	10,000	21,000	2,6119

W tabeli 4 zaprezentowano wyniki analizy statystycznej korelacji do testu chi-kwadrat z zastosowaniem współczynnika kontyngencji Pearsona. Analiza korelacji posłużyła ocenie siły związku między doświadczonymi przez badane traumami relacyjnymi (kategoria II) a nasileniem (wg mediany: wynikiem wysokim – niskim) tendencji bulimicznych (impulsywnych), deficytów w świadomości interoceptywnej i niezadowolenia z ciała w bulimii i kompulsywnym objadaniu się.

Tabela 4. Charakterystyka opisowa współczynnika kontyngencji Pearsona w zakresie pomiaru siły związku między częstotliwością doświadczonych traum relacyjnych u kobiet a niskim i wysokim poziomem tendencji bulimicznych (impulsywnych) badanych

Zmienne	Niski poziom – tendencje bulimiczne (impulsywne)	Wysoki poziom – tendencje bulimiczne (impulsywne)	Razem
0	74	19	93
%	81,32%	65,52%	
1	17	10	27
%	18,68%	34,48%	
Razem	91	29	120
–	chi	df	p
Pearson Chi-kwadrat	3,148961	Df=1	p
Współczynnik kontyngencji	,1599073	–	p < 0,035

Wartości współczynników kontyngencji Pearsona potwierdziły obecność słabej, acz istotnej siły zależności tylko między wysokim nasileniem tendencji bulimicznych (impulsywnych) a doświadczaniem przez kobiety z bulimią i kompulsywnym objadaniem się traum relacyjnych (por. tab. 4). Pozostałe badane zmienne (świadomość interoceptywna, niezadowolenie z ciała) okazały się nieistotne, niezależnie od podziału, czy jest to podgrupa kobiet z wysokim nasileniem zmiennych, czy z nasileniem niskim (wg kryterium mediany). Ze względu na obszerność wyników badań poniżej przedstawione zostaną jedynie wyniki pomiarów, które wykazały statystyczną istotność, tj. tendencje bulimiczne – impulsywne (tab. 4).

W przypadku pomiaru siły związku między zdarzeniami traumatycznymi kategorii I a badanymi kobietami, wykazującymi niski oraz wysoki poziom zmiennych psychologicznych (niezadowolenia z ciała, deficytów w zakresie świadomości interoceptywnej, tendencji bulimicznych), nie potwierdzono istotnej siły zależności między wymienionymi zmiennymi a obecnością traum psychicznych kategorii I i II w życiu badanych kobiet z bulimią lub zespołem kompulsywnego objadania się.

Wartość współczynnika kontyngencji sugeruje, że występowanie u badanych kobiet z bulimią lub kompulsywnie objadających się zdarzeń traumatycznych typu: wypadki, katastrofy, różnorodne sytuacje zbyt wczesnej separacji od opiekuna (matki, ojca, innych osób bliskich emocjonalnie), wskutek hospitalizacji, utraty opiekuna (śmierci, trwającej w czasie nieobecności jednego lub dwojga rodziców), braku zabezpieczenia potrzeby poczucia bezpieczeństwa osoby w okresie dzieciństwa, to czynniki niewykazujące istotnej siły związku zarówno u tych z niskim, jak i wysokim nasileniem weryfikowanych wskaźników impulsywnego wzorca objawów. Inaczej jest w przypadku wykazanej istotnej siły związku między traumami relacyjnymi a wysokimi wynikami w zakresie tendencji bulimicznych (impulsywnych) badanych kobiet (tab. 4).

Kobiety chore na bulimię lub kompulsywnie objadające się i jednocześnie posiadające w autobiografii traumy relacyjne (przemoc psychiczną, fizyczną, seksualną) wykazały większe nasilenie tendencji bulimicznych (impulsywnych) niż kobiety cierpiące na tę samą chorobę, ale nieposiadające w swojej autobiografii traum relacyjnych (traumy określone jako kategoria II). Kobiety cierpiące na omawiany typ zaburzeń, które jednocześnie doświadczyły w swoim życiu przemocy psychicznej, fizycznej czy seksualnej (szczególnie w dzieciństwie), ujawniły istotnie wyższy od pozostałych badanych poziom nasilenia tendencji do nadmiernie niekontrolowanych, impulsywnych zachowań wobec jedzenia i odżywiania się (prowokowanych wymiotów i innych form przeczyszczeń ciała, np. stosowania leków przeczyszczających i innych).

Można zatem się zastanowić, czy tłumacząc to zjawisko, nie warto rozważyć, na ile impulsywny wzorec objawów w bulimii czy w kompulsywnym objadaniu się stanowi pewien sposób emocjonalnego odreagowania, specyficznego „ataku na granice ciała”, jaki się odbył w wyniku doświadczonej przez tą grupę badanych traum relacyjnych (tj. najczęściej zgłaszanej u nich przemocy fizycznej czy seksualnej).

Należy zaznaczyć, że wystąpienie ww. traum zawsze łączono z doświadczeniem przemocy psychicznej jako nierozzerwalnie związanej z aktami przemocy fizycznej i seksualnej. Traumatyczne są powiązane z doświadczeniem przewlekłych w czasie deficytów emocjonalnych, opuszczenia ze strony osób bliskich i opiekunów. Ten rodzaj traum niewątpliwie stanowi swoisty atak na kształtującą się między opiekunem a dzieckiem uczuciową więź.

Możemy rozważać, czy ciało osoby doświadczającej przemocy nie jest przez nią samą dewaluowane zgodnie z wzorcem rozwijanej więzi typu: ofiara – agresor. Impulsywne objawy bulimiczne to autoagresywne zachowania wobec ciała. Należałoby się zastanowić, czy bulimiczne cykle impulsywnych objawów (prowokowane wymioty, objadanie się i in.) nie prezentują specyficznego, nieświadomego wzorca identyfikacji osoby badanej z rolą agresora. Kobiety z tendencjami bulimicznymi i impulsywnymi nieświadomie mogą naruszać granice własnego ciała, podobnie jak to czyniła kiedyś w ich życiu osoba dokonująca przemocy. Warto się zatem zastanowić: czy w impulsywnym



wzorcowi reakcji wobec ciała i objawie bulimicznym nie odzwierciedla się zjawisko re-traumatyzacji? Psychoanalityczne koncepcje wyjaśniające mechanizmy psychologiczne zaburzeń psychosomatycznych Maxa Schura (Luban-Plozza i in., 1995) czy McDougall (2014) mogą tę tezę potwierdzać. Psychoanalityczne teorie tłumaczące rozwój zaburzeń psychosomatycznych, opierające się na zniekształceniach opracowania poznawczego stanów afektywnych w związku z deficytami więzi, wspiera także w swoich założeniach teoria mentalizacji Petera Fonagy'ego (Fonagy, 1991; Bateman, Fonagy, 2010; Choi-kain, Gunderson, 2008). Przedstawiony we wstępie niniejszej pracy krótki raport z badań i przeglądu teorii na temat traum i ich znaczenia dla budowy więzi z innymi ludźmi zwracał uwagę na znaczenie koncepcji Krystalu w definiowaniu traum relacyjnych. Ten rodzaj traum powoduje zaburzenia wczesnej relacji z opiekunem oraz tworzy podstawę kształtowania się trudności w budowaniu więzi i nawiązywaniu w przyszłości relacji z innymi ludźmi (Sakson-Obada, 2008, 2009a, b). Szczególne miejsce zajmuje wśród traum relacyjnych nadużycie seksualne, a zwłaszcza te dokonane ze strony osoby bliskiej. W przypadku doświadczania traumy seksualnej jej ofiara rozwija często tzw. traumatyczną więź z agresorem, połączoną bezpośrednio z zaburzeniami doświadczania własnego ciała (Skrzypka, Suchańska, 2011). W opracowaniach teoretycznych traumy psychiczne powstałe w relacji np. w wyniku psychicznej, seksualnej czy fizycznej przemocy czy też separacji od rodziców stanowią ważny czynnik ryzyka rozwoju samouszkodzeń ciała (Kubiak, Sakson-Obada, 2016).

## PODSUMOWANIE

Przeprowadzona statystyczna analiza wyników badań pozwoliła odpowiedzieć na postawione pytanie badawcze dotyczące oceny siły związku między obecnością w autobiografii badanych traum psychicznych a wzorcem impulsywności objawów w bulimii i kompulsywnym objadaniu się. Wykazano słabą, acz istotną siłę związku jedynie między częstotliwością występowania traum relacyjnych i przemocy a impulsywnym wzorcem objawów. Kobiety chorujące na bulimię i kompulsywnie objadające się istotnie częściej deklarowały obecność w dotychczasowym ich życiu traum relacyjnych (szeroko pojętej przemocy psychicznej, fizycznej i seksualnej w dzieciństwie i/lub dorastaniu). Badane doświadczyły także znaczących deficytów emocjonalnych z powodu opuszczenia przez rodziców czy opiekunów, najczęściej w okresie dzieciństwa. Niemniej jednak ten ostatni z wymienionych rodzajów zdarzeń traumatycznych nie wykazał istotnej siły związku z występującymi u badanych kobiet tendencjami bulimicznymi. Zatem impulsywny wzorzec objawów w bulimii i kompulsywnym objadaniu się może być istotniej związany z częstszym występowaniem traum relacyjnych i doświadczoną przemocą psychiczną, fizyczną i seksualną niż ze zdarzeniem

traumatycznym, polegającym głównie na deficycie więzi wskutek zbyt wczesnej separacji od rodzica czy opiekuna. Odnosząc wyniki badań własnych do literatury, warto wskazać na pewne podobieństwo uzyskanych rezultatów do wyników badań innych autorów. Podobieństwo to dotyczy przede wszystkim wyników potwierdzających częste występowanie traum relacyjnych (przemocy psychicznej, fizycznej i seksualnej) u osób z bulimią i objawami anoreksji bulimicznej (Kent, Waller, Dagnan, 1999; Kent, Waller, 2000; Hartt, Waller, 2002; Wonderlich i in., 2001). Do znaczących doniesień wskazujących na impulsywność w bulimii i obecność traum zalicza się m.in. badania Keel i współpracowników (2001, 2010).

Problematyka badawcza dotycząca traum relacyjnych i przemocy, opuszczenia emocjonalnego i trwającej w czasie deprywacji poczucia bezpieczeństwa w kontekście zaburzeń odżywiania pojawia się w wielu współczesnych, światowych badaniach (Franzoni i in., 2013; Tascia i in., 2013; Collins i in., 2014; Litwack i in., 2014; McCormack, Lewis, Wells, 2014; Hewett, Loma, 2015; Racine, Wildes, 2015; Madowitz, Matheson, Liang, 2015; Moulton i in., 2015; Tahilani, 2015; Caslini i in., 2016). W badaniach polskich temat dotyczący empirycznego opisu zjawiska traum psychicznych w populacji polskiej osób z zaburzeniami odżywiania jest słabo eksplorowany i rzadko pojawia się jako materiał źródłowy.

Rola zdarzeń traumatycznych, a szczególnie traum relacyjnych w zaburzeniach odżywiania powinna być uwzględniana jako ważny wskaźnik w procesie diagnozy i psychoterapii tej grupy chorych. Co prawda związek między urazowymi doświadczeniami a rozwinięciem się objawów bulimicznych nie jest prosty i uczestniczą w tej zależności inne czynniki pośredniczące (np. aleksytymia, dysocjacja, zaburzenia osobowości borderline), to jednak uwzględnienie znaczenia czynnika traumy w autobiografii oraz zwrócenie na niego uwagi w diagnozie psychologicznej i leczeniu badanej grupy chorych warte jest rozważenia i dalszej badawczej analizy.

## LITERATURA

- Bateman, A.W., Fonagy, P. (2010). Mentalization-based treatment for borderline personality disorder. *World Psychiatry*, 9, 1, 11–15.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *Am. J. Orthopsychiatry*, 52, 664–678.
- Bowlby, J.A. (2008). *A secure base*. New York: Basic Books.
- Caslini, M., Bartoli, F., Crocamo, C., Dakanalis, A., Clerici, M., Carrà, G. (2016). Disentangling the association between child abuse and eating disorders: A systematic review and meta-analysis. *Psychosomatic Medicine*, 78(1), Jan, 79–90. ISSN0033-3174 (Print) 1534-7796 (Electronic).
- Carretero García, A., Planell, L.S., Doval, E., Estragués, J.R., Raich Escursell, R.M., Vanderliden, J. (2012). Repeated traumatic experiences in eating disorders and their association with eating symptoms. *Eating and Weight Disorders*, 17(4), Dec, 267–e273.

- Choi-kain, L.W., Gunderson, J.G. (2008). Mentalization: ontogeny, assessment, and application in the treatment of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 165, s. 1127-1135.
- Favaro, A., Santonastaso, P. (1998). Impulsive and compulsive self-injurious behavior in bulimia nervosa: Prevalence and psychological correlates. *Journal of Nervous and Mental Diseases*, 186, 157-165.
- Fonagy, P. (1991). Thinking about thinking: some clinical and theoretical considerations in the treatment of a borderline patient. *Int. J. Psycho-anal*, 72, [brak stron].
- Franzoni, E., Gualandi, S., Caretti, V., Schimmenti, A., Di Pietro, E., Pellegrini, G., Craparo, G., Franchi, A., Verrotti, A., Pellicciari, A. (2013). The relationship between alexithymia, shame, trauma, and body image disorders: Investigation over a large clinical sample. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 9, 18, 185-193.
- Garner, D. (2004). Eating disorders inventory 3. *Psychological Assessment Resources Inc. USA*.
- Hartt, J., Waller G. (2002). Child abuse, dissociation and core beliefs in bulimic disorders. *Child Abuse Neglect*, 26, 9, 923-938.
- Izydorczyk, B. (2011). A psychological profile of the bodily self characteristics in women suffering from bulimia nervosa. W: P. Hay (eds.), *New insights into the prevention and treatment of bulimia nervosa*. Croatia: Intech Open access Publisher, 147-167.
- Izydorczyk B. (2014). *Postawy i zachowania wobec własnego ciała w zaburzeniach odżywiania*. Warszawa: PWN
- Izydorczyk, B. (2013). Selected psychological traits and body image characteristics in females suffering from binge eating disorder. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 19-33.
- Józefik, B. (2006). *Relacje rodzinne w anoreksji i bulimii psychicznej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Józefik, B., Iniewicz, G., Ulańska, R. (2010). Wzory przywiązania, samoocena i płęć psychologiczna w anoreksji i bulimii psychicznej. *Psychiatria Polska*, XLIV(5), 665-676.
- Keel, P.K., Mitchell, J.E. (1997). Outcome in bulimia nervosa. *Am J Psychiatry*, 154(3), 313-321.
- Keel, P.K., Gravener, J.A., Joiner, T.E., Jr., Haedt, A.A. (2010). Twenty-year follow-up of bulimia nervosa and related eating disorders not otherwise specified. *Int J Eat Disord*, 43(6), 492-497.
- Keel, P.K., Mitchell, J.E., Davis, T.L., Crow, S.J. (2001). Relationship between depression and body dissatisfaction in women diagnosed with bulimia nervosa. *Int J Eat Disord*, 30(1), 48-56.
- Keel, P.K., Mitchell, J.E., Miller, K.B., Davis, T.L., Crow, S.J. (2000a). Social adjustment over 10 years following diagnosis with bulimia nervosa. *Int J Eat Disord*, 27(1), 21-28.
- Keel, P.K., Mitchell, J.E., Davis, T.L., Fieselman, S., Crow, S.J. (2000b). Impact of definitions on the description and prediction of bulimia nervosa outcome. *Int J Eat Disord*, 28(4), 377-386.
- Keel, P.K., Mitchell, J.E., Miller, K.B., Davis, T.L., Crow, S.J. (1999). Long-term outcome of bulimia nervosa. *Archives of General Psychiatry*, 56(1), 63-69.
- Kent, A., Waller, G. (2000). Childhood emotional abuse and eating psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 20(7), 887-903.
- Kent, A., Waller G., Dagnan, D.A. (1999). A greater role of emotional than physical or sexual abuse in predicting disordered eating attitudes: The role of mediating variables. *International Journal of Eating Disorders*, 25, 2, 159-167.
- Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. *Am J Psychotherapy*, 33, 1, 17-31.
- Krystal, H. (1977). Aspects of affect theory. *Bull Menninger Clinic*, 41(1), 30(1), 48-56.
- Lacey, J.H., Evans, C.D.H. (1986). The impulsivist: A Multi - Impulsive Personality Disorder. *British Journal of Addiction*, 81(5), 641-649.
- Luban-Plozza, B., Pöldinger, W., Kröger, F., Wasilewski, B. (1995). *Zaburzenia psychosomatyczne w praktyce lekarskiej*. Warszawa: PZWL.

- Makara-Studzińska, M., Oga, J., Grzywa, A. (2006). Zaburzenia odżywiania a doświadczenie wykonywania seksualnego w dzieciństwie – przegląd badań. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 15(4), 297–300.
- McDougall, J. (2014). *Teatr ciała. Psychoanalityczne podejście do chorób psychosomatycznych*. Warszawa: Oficyna Ingenium.
- Mikołajczyk, E., Samochovec J. (2004). Cechy osobowości u pacjentek z zaburzeniami odżywiania. *Psychiatria*, 1, 2, 91–95, 147–167.
- Petroni, M.L., Villanova, N., Avagnina, S., Fusco, M.A., Fatati, G., Compare, A. i in. (2007). Psychological distress in morbid obesity in relation to weight history. *Obesity Surgery*, 17, 391–399.
- Rorty, M., Yager J., Rossotto E., (1994). Childhood sexual, physical and psychological abuse in bulimia nervosa. *Am J Psychiatry*, 151, 8, 1122–1126.
- Sakson-Obada, O. (2009a). *Pamięć ciała. Ja cielesne w relacji przywiązania i w traumie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Sakson-Obada, O. (2009b). Trauma jako czynnik ryzyka dla zaburzeń Ja cielesnego. *Przegląd Psychologiczny*, 52, 3, 309–326.
- Sakson-Obada, O. (2008). Rozwój Ja cielesnego w kontekście wczesnej relacji z obiektem. *Roczniki Psychologiczne*, XI, 2, 27–44.
- Skrzypska, N., Suchańska, A. (2011). Uraz seksualny jako czynnik ryzyka zaburzeń doświadczania własnej cielesności. *Seksuologia Polska*, 9, 2, 51–56.
- Striegel-Moore, R.H., Fairburn, C.G., Wilfley, D.E., Pike, K.M., Dohm, F.A., Kraemer, H.C. (2005). Toward an understanding of risk factors for binge – eating disorder in black and white women: a community base case – control study. *Psychol. Med.*, 35(6), 907–917.
- Tomalski R. (2007). Trauma i dysocjacja w zaburzeniach jedzenia. *Psychoterapia*, 2(141), 17–27.
- Tomalski R. (2012). Dysocjacja i aleksytymia u chorych z bulimią i zespołem gwałtownego objadania się. Zastosowanie metod statystycznych w badaniach naukowych IV. StatSoft, [www.statsoft.pl/czytelnia.html](http://www.statsoft.pl/czytelnia.html).
- Waller, G. (1993). Sexual abuse and eating disorders: Borderline personality disorder as mediating factor. *British Journal of Psychiatry*, 162, 771–775.
- Waller, G.C. (2014). *Clusters of Personality Disorder Cognitions in the Eating Disorders*, [brak miejsca wydania], 28–31.
- Wonderlich, S., Crosby, R.D., Mitchell, J.M., Redlin, J., Thompson, K.M., Demuth, G., Smyth, J., Haseltine, B. (2001). Eating disturbance and sexual trauma in childhood and adulthood. *Int. Journal Eat. Disord.*, 30, 4, 401–412.
- Wonderlich, S.A., Crosby, R.D., Mitchell, J.M., Roberts, J., Haseltine, B., DeMuth, G., Thompson, K. (2000). Relationship of childhood sexual abuse and eating disturbance in children. *Journal of American Academy for child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1277–1283.
- Żechowski, C. (2008). Polska wersja Kwestionariusza Zaburzeń Odżywiania (EDI) – adaptacja i normalizacja. *Psychiatria Polska*, XLII(2), 179–192.

#### TRAUMA A WZORZEC OBJAWÓW IMPULSYWNYCH U KOBIET CHORUJĄCYCH NA BULIMIĘ PSYCHICZNĄ I KOMPULSYWNE OBJADANIE SIĘ

**STRESZCZENIE:** Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań własnych na temat poszukiwania związków pomiędzy doświadczonymi w życiu traumami a wzorcem objawów impulsywnych u kobiet chorujących na bulimię i zespół kompulsywnego objadania się. Podstawowe pytanie badawcze brzmi: w jakim stopniu zdarzenia traumatyczne, doświadczane przez kobiety chorujące na

bulimię i kompulsywne objadanie się, wykazują związek z występującymi u tych kobiet objawami impulsywnymi? Grupę badawczą utworzyło 120 kobiet chorujących na zaburzenia odżywiania: 60 kobiet w wieku od 20 do 28 lat z bulimią oraz 60 kobiet z zespołem kompulsywnego objadania się. Badania przeprowadzono w latach 2007-2014 w ośrodkach leczenia nerwic i zaburzeń odżywiania, poradniach zdrowia psychicznego na terenie Polski. W badaniach zastosowano wywiad kliniczny i metodę psychometryczną (Kwestionariusz Zaburzeń Odżywiania EDI D. Garnera, polskie oprac. C. Żechowski). Analiza statystyczna potwierdziła istnienie istotnych różnic między kobietami chorującymi na bulimię lub kompulsywnie objadające się, które jednocześnie doświadczyły w swoim życiu (szczególnie w dzieciństwie i okresie dorastania) traum psychicznych, a tymi, które tego rodzaju traum nie ujawniły. Diagnoza obecności traum relacyjnych w autobiografiach to ważny element do uwzględnienia w przebiegu procesu psychoterapii osób cierpiących na zaburzenia odżywiania (bulimię i kompulsywne objadanie się).

**SŁOWA KLUCZOWE:** trauma, objawy impulsywne, bulimia, kompulsywne objadanie się.

#### **TRAUMA TO PATTERN OF IMPULSIVE SYMPTOMS IN WOMEN SUFFERING FROM BULIMIA AND COMPULSIVE OVEREATING**

**SUMMARY:** The aim of the article was to demonstrate results of the Author's own study that sought relationships between having experienced psychological trauma and the impulsive symptoms in women suffering from bulimia and compulsive overeating . The basic research question was the following: To what degree are the trauma experienced by females with bulimia and symptoms, compulsive overeating related with these females' impulsive symptoms? The sample comprised 120 females with eating disorders, particularly: 60 females aged between 20 and 28 diagnosed with bulimia nervosa, 60 females diagnosed with binge-eating disorder. The research was carried out in the years 2007-2014 in outpatient clinics treating neuroses and eating disorders and mental health outpatient clinics in Poland. The study employed clinical interview and psychometric methods (Eating Disorders Inventory D. Garnera, polish version C. Żechowski). Statistical analysis confirmed the existence of a higher frequency of impulsive symptoms in women with bulimia and binge-eating disorder who have experienced trauma(s) in their lives (particularly in their childhood and adolescence) and those who did not reveal such experience. Diagnosing the occurrence of relational trauma in patients' autobiographies is a key element that should be involved in the process of psychotherapy for people with eating disorders.

**KEYWORDS:** trauma, impulsive symptoms, bulimia, compulsive overeating.



IRENA PUFAL-STRUZIK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## **POCZUCIE ODMIENNOŚCI I OSAMOTNIENIA U DZIECI ZDOLNYCH**

### **WSTĘP**

Dzieci zdolne najczęściej od innych dzieci w tym samym wieku odróżniają następujące cechy: wysoki poziom osiągnięć szkolnych (dobre oceny, udział w olimpiadach, konkursach); wysoka (lub co najmniej wyższa od przeciętnej) inteligencja (IQ równe i wyższe od 130) oraz zdolności i uzdolnienia twórcze (postawa twórcza) (Karwowski, 2006). Te ostatnie zdolności są najtrudniejsze do identyfikacji, w przypadku dzieci nie można bowiem swobodnie posługiwać się kryteriami stosowanymi w ocenie twórczych wytworów osób dorosłych, takimi jak: nowość, oryginalność, użyteczność społeczna wytworu. Dziecięce wytwory (efekty działań) trzeba oceniać całościowo na podstawie żmudnych obserwacji aktywności i zachowania dziecka (Karwowski, 2006). Dzieci zdolne charakteryzuje i pobudza do zdobywania wiedzy silna ciekawość intelektualna oraz potrzeba zrozumienia. Po to, aby stworzyć swój własny świat, próbują one najpierw zrozumieć otaczający ich świat, a następnie zrozumieć samych siebie i odpowiedzieć na pytanie: kim jestem i dlaczego tak, a nie inaczej się zachowuję? (Sword, 2008). Dzieci zdolne cechuje analityczne myślenie i krytycyzm, dlatego inaczej – zwykle głębiej – postrzegają, analizują i przeżywają różne zjawiska. Jest to możliwe dzięki wyostrej samoświadomości skierowanej do wewnątrz i silnej koncentracji na sobie, co potwierdzają badania dzieci uzdolnionych plastycznie (m.in. Pufal-Struzik, 2009). Charakteryzujący myślenie dzieci zdolnych krytycyzm dotyczy także obrazu własnej

osoby. Podwyższony poziom intelektu wyróżniający te dzieci na tle rówieśników powoduje wewnętrzne napięcie, często bowiem czują, że są „inne”, „obce”, „odmienne”, „nie pasują” do grupy. Są to przejawy zakłóceń w procesie adaptacji i – jak zauważają Marzanna Farnicka i Hanna Liberska (2015) – występują one w przypadku niejednego dziecka, a zależą od spełniania przez dziecko wymagań stawianych przez szkołę, poziomu rozwoju jego umiejętności niezbędnych do efektywnej nauki, rozwoju emocjonalnego i społecznego oraz odpowiedniego poziomu motywacji do nauki i wiary we własne możliwości (por. także Liberska, 2014). Dziecko dostrzegające swoje niedopasowanie do rówieśników może poczuć się osamotnione, a nawet izolowane.

### **SAMOTNOŚĆ, POCZUCIE OSAMOTNIENIA, IZOLACJA**

Samotność osoby dorosłej często jest jej dobrowolną decyzją podyktowaną przez skoncentrowanie się na realizacji wartości wyższych, np. w działalności naukowej czy twórczości artystycznej, powołaniu, trwaniu w związku małżeńskim jedynie ze względu na dobro dziecka. W odniesieniu do problemu samotności dzieci i młodzieży można mówić o trzech jej aspektach. Pierwszy, emocjonalny aspekt samotności wiąże się z negatywną oceną siebie w relacjach społecznych oraz dostrzeganiem własnej winy za taki stan rzeczy. Towarzyszy mu wiele negatywnych emocji, takich jak niepokój, złość czy wrogość. Aspekt społeczny poczucia samotności przejawia się tym, że jednostka czuje się zignorowana, lekceważona i niezauważana przez innych. Ostatni aspekt egzystencjalny definiowany jest jako „brak identyfikacji z wartościami, normami i celami życiowymi, brak integracji ze światem” (Dołęga, 2003, s. 22-23). Wydaje się, że wszystkie trzy aspekty występują u samotnych, a raczej osamotnionych uczniów zdolnych.

Samotność jest złożonym i wielowymiarowym, psychospołecznym doświadczeniem człowieka występującym pod różną postacią i z różnym nasileniem. Samotność może wynikać z zaburzeń zachowania i postrzegania świata. Ścisłe wiąże się ze stosunkami międzyludzkimi. Może występować w formie samotności jawnej bądź samotności ukrytej. O samotności jawnej można mówić wówczas, gdy jednostka ma świadomość swojej samotności i izolacji i nie boi się publicznie do tego przyznać. Mówi o swojej samotności i zachowuje się w sposób charakterystyczny dla osoby samotnej. Samotność jest wyborem takiej osoby, która decyduje się na życie w izolacji, zrywa kontakty z otoczeniem, ale ma silne poczucie własnego położenia i nie broni się przed nim. Natomiast samotność ukryta występuje wówczas, gdy jednostka ma silne poczucie odosobnienia, mimo że otoczenie nie spostrzega jej jako samotnej, wręcz przeciwnie – zachowanie tej osoby (manifestowanie pewności siebie i bycie duszą towarzystwa) wskazuje, jakby była stworzona do życia w grupie. W rzeczywistości osoba taka czuje się bardzo samotna, chociaż stara się tego nie pokazać innym, nie mówi o tym nikomu, wstydzi się bądź



jest bezradna wobec swojego położenia. Nie ufa ludziom i nie wierzy w ich sympatię do siebie. Ten rodzaj samotności jest źródłem stanów lękowych i cierpienia. Wykrycie takiego stanu u człowieka aktywnego jest procesem bardzo trudnym i złożonym. Odczuwanie samotności, która nie jest wyborem osoby, jest uczuciem nieprzyjemnym, które pojawia się na skutek niezgodności pomiędzy oczekiwaniami jednostki a realnymi możliwościami. Należy do stanów emocjonalnych, w których jednostka jest świadoma izolacji od innych osób i bardzo silnie to przeżywa (Rembowski, 1992).

W rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży niebezpieczeństwo doświadczanej samotności wiąże się z przeżywaniem negatywnych emocji oraz tłumieniem ich w sobie, co może skutkować niedojrzałością emocjonalną, wystąpieniem zaburzeń nerwicowych i charakterologicznych, a także chorobami psychosomatycznymi. Na skutek zaburzeń emocjonalnych dochodzi do zaburzeń przystosowania społecznego, objawiających się nadpobudliwością psychoruchową, agresją, buntem, lekceważeniem lub zahamowaniem psychoruchowym (nieśmiałość, lękliwość, brak wiary w siebie) (Worobiej, 2011), co wskazuje na gorszy dobrostan psychospołeczny dziecka (Farnicka, Liberska, 2015).

W odróżnieniu od samotności, osamotnienie nie jest stanem wybieranym świadomie, a jego przeżywanie najczęściej uzależnione jest sytuacją losową. Przyczyny samotności u dzieci i młodzieży związane są z ich obrazem rzeczywistości i relacji ze społeczeństwem, głównie z członkami rodziny i rówieśnikami. Jeśli w rodzinie dziecko nie doświadcza akceptacji, wsparcia w trudnych chwilach, ciepła czy opiekuńczości dorosłych, a jego więź z rodzicami jest zaburzona, zwykle z trudem zaspokajają potrzeby bezpieczeństwa, miłości, akceptacji, wsparcia i nie rozwija się prawidłowo (Jagiela, 2004). Przyczyna samotności, zwłaszcza nastolatka, często tkwi w środowisku rówieśniczym. Chodzi o akceptację lub odrzucenie dziecka przez grupę rówieśniczą czy też rezygnację z własnych potrzeb na rzecz przynależności do grupy (Jagiela, 2004). Dziecko odrzucone przez grupę ze względu np. na inny wygląd czy niepełnosprawność (bądź wyjątkowe zdolności) lub dlatego, że poświęca własne cele i wartości, by przyporządkować się normom i zasadom grupy, może poczuć się samotne psychicznie i fizycznie.

#### **ŹRÓDŁA I PRZEJAWY OSAMOTNIENIA ORAZ IZOLACJI DZIECI ZDOLNYCH**

Zjawisko osamotnienia niektórych uczniów zdolnych spowodowane jest nie tylko ich cechami indywidualnymi, które ich odróżniają od rówieśników. Czynnikiem dodatkowo nasilającym poczucie osamotnienia uczniów zdolnych jest świadomość, że nie pasują do tradycyjnego systemu edukacyjnego, w którym wielokrotnie stykają

się z doświadczeniem społecznego upokorzenia z powodu bycia zdolnym. Przyczyną takich doświadczeń bywa konflikt między potrzebami uczniów zdolnych i twórczych i normami obowiązującymi w tradycyjnych instytucjach edukacyjnych (Sohail, 2006). Dzieciom zdolnym nieobce jest poczucie, że nikt ich nie rozumie. Rówieśnicy często nie dysponują wiedzą na temat psychiki i natury tej grupy dzieci i dlatego postrzegają ich jako „dziwne” lub „złe”. Uczeń może próbować zignorować sposób traktowania go przez kolegów poprzez odizolowanie się od grupy. Niestety negatywnym skutkiem izolacji bywają problemy emocjonalne. Z jednej strony, zdolne dziecko dostrzega, że różni się pod względem intelektualnym od przeciętnie zdolnych rówieśników i pozytywnie ocenia te różnice, wówczas szybko może doświadczyć z ich strony krytyki, wyśmiewania, lekceważenia, a to z kolei ma negatywny wpływ na samoocenę, powoduje cierpienie, poczucie wyobcowania, braku przyjaźni (Piechowski, 2015). Z drugiej strony dzieci te cierpią, gdyż inaczej widzą otaczający je świat i inaczej czują („martwimy się problemami świata i czujemy się bezradni wobec nich”, zob. Schmitz, Galbraith, 1991).

Kolejną przyczyną izolowania dzieci zdolnych może być zazdrość o ich wyjątkowe zdolności ze strony rówieśników i próby upokarzania ich (Cornell, 1989). Zdarza się, że zdolni uczniowie są nawet zastraszeni w klasie, a posiadanie talentu nie broni ich przed przemocą, wręcz przeciwnie – jest czynnikiem prowokującym. Joan Freeman (2001) opisuje syndrom wysokiego maku (*tall poppy*), który polega na niechęci, negatywnych odczuciach, zawiści i próbach zaszkodzenia osobom wyróżniającym się w otoczeniu i społeczeństwie, np. zdolnościami. Doświadczające prześladowania dzieci wycofują się, zamykają się w sobie i zachowują się tak, jakby próbowały być niewidoczne w nadziei, że dręczenie ustanie. Gdy strategia ta okazuje się nieskuteczna, pogłębia się poczucie samotności i odosobnienia (Peterson, Ray, 2006).

Odmienne są także doświadczenia społeczno-emocjonalne obu grup dzieci: bardzo zdolnych i przeciętnie zdolnych. Szczególnie zdolne dziewczynki martwią się z powodu poczucia własnej odmienności (m.in. Cross, Coleman, Stewart, 1995). Najbardziej sfrustrowane poczuciem odróżniania się od członków grupy (poczucie nieadekwatności) są zdolne dziewczynki o silnej wrażliwości i niezależności. Okazuje się, że długotrwałe poczucie „rozwojowego niezgrania z rówieśnikami” oraz przeżywanie konfliktu w związku z wyborem któregoś ze sposobów poradzenia sobie z tym problemem wydaje się centralnym psychospołecznym dylematem uzdolnionych dzieci. W poszukiwaniu rozwiązania dzieci kryją się za maską społecznego przystosowania. Silna izolacja społeczna w szkole doświadczana przez bardzo zdolne dzieci (zwłaszcza te z bardzo wysokim poziomem inteligencji) oraz intensywna samokontrola zachowania przy próbach wyjścia naprzeciw oczekiwaniom grupy rówieśniczej wywołują silną frustrację intelektualną i emocjonalną. Nie zawsze bowiem zdolnym uczniom udaje się wzbudzić u rówieśników tak silne zainteresowanie i koncentrację na problemach intelektualnych, jakie sami wykazują (Sękowski, 1981). Przyczyną doświadczanej fru-

stracji ucznia może być również niezauważenie i niezrozumienie przyczyn odmienności w zakresie własnego funkcjonowania.

Bywa również tak, że nie dostrzegają grupy rówieśniczej, z którą mogłyby się związać. Dodatkowym czynnikiem frustrującym jest nieatrakcyjny program nauczania w opinii dzieci zdolnych. Dlatego czasem nie wystarcza im psychicznej siły, motywacji i odporności do podejmowania codziennych zmagania o zachowanie satysfakcjonującej pozycji w grupie. Ceną, jaką za to płacą, bywa izolacja od innych, a w przypadkach skrajnych – depresja (Sands, Howard-Hamilton, 1994). Inteligentne dziewczęta, z wysokim poziomem osiągnięć i świadome swojej przewagi intelektualnej nad rówieśnikami, nie zawsze równie dobrze radzą sobie w relacjach społecznych. Czasem próbują stać się bardziej popularne wśród rówieśników poprzez upodobnienie się do nich. Oznacza to obniżenie poziomu własnych osiągnięć szkolnych i ukrywanie zdolności, czego skutkiem może być gorszy rozwój (Kerr, 1985).

Obawa przed osamotnieniem jest także problemem doświadczanym przez niektórych utalentowanych chłopców. W dążeniu do zyskania akceptacji w grupie, zdobycia męskich przyjaciół i rozwijania zdolności zabiegają o swój wizerunek, próbują radzić sobie z presją i naciskami otoczenia, intensywnie starają się o sukcesy w działaniu, wkładają wysiłek, by spełnić oczekiwania kulturowe związane z płcią (jako mężczyźni) i poradzić sobie z odmiennością od rówieśników zwłaszcza tej samej płci. Nie są to zadania łatwe. Także u wielu wybitnie uzdolnionych, zwłaszcza artystycznie, dorosłych mężczyzn dość wcześnie rozwijają się cechy osobowości, które społecznie uznawane są za „cechy kobiece”. Dlatego zachowanie „męskiego” wizerunku przez zdolnego chłopca nie jest łatwe. Chodzi m.in. o takie cechy nietypowe dla przeciętnego mężczyzny, jak: kobiece zainteresowania, silna wrażliwość, mała agresywność. Z jednej strony, cechy te bywają bardzo korzystne dla rozwoju twórczego chłopca czy młodego mężczyzny (zwłaszcza w dziedzinie twórczości artystycznej), z drugiej strony mogą stać się powodem wyśmiewania i braku akceptacji ze strony przedstawicieli tej samej płci (Hébert, 2006).

Ciekawą hipotezę na ten temat sformułowali Lawrence N. Grossberg i Dewey G. Cornell (1988). Według nich problemy przystosowawcze dzieci zdolnych mogą być spowodowane nie tyle wysokim poziomem zdolności, ile innymi czynnikami występującymi również u mniej zdolnych dzieci, np. cechami osobowości, czynnikami rodzinnymi czy szkolnymi. Trudnościom dzieci zdolnych w znalezieniu przyjaciół o podobnych zdolnościach i zainteresowaniach towarzyszą czasem nierealistyczne, wygórowane oczekiwania rodziców i nauczycieli odnośnie do poziomu ich funkcjonowania i ostra krytyka, gdy oczekiwań nie spełniają (Powell, Haden, 1984). Krytykę ze strony otoczenia budzą intensywność dążeń, wysoki poziom energii uczniów wysoce uzdolnionych oraz uporczywość w dążeniu do rozwiązania zadania czy osiągnięcia celu, którą otoczenie uznaje za przesadną. Z kolei wysoki poziom ciekawości tych dzieci przejawiającej się

wielością zadawanych pytań bywa przez rodziców i nauczycieli traktowany jako próba zwrócenia na siebie uwagi, zakłócenia spokoju, a nawet jako przejaw złośliwości czy braku dobrych manier. Tymczasem ciekawość cechująca dzieci zdolne jest wyrazem ich wyjątkowej wrażliwości poznawczej i wnikliwości w odbiorze świata (Piechowski, 2015). Badania pokazują, że nauczyciele wolą uczniów, których pomysłowość, niekonwencjonalność i oryginalność jest niewielka. Często w szkole nagradzane są formy działania o charakterze odtwórczym i konwergencyjnym (Turska, 1994).

Czynnikiem stresującym dla dzieci zdolnych jest przeciwstawianie się powszechnym opiniom społecznym oraz stereotypom związanym z etykietką „dziecko zdolne” (Blackburn, Erickson, 1986; Roedell, 1986; Roeper, 1988). Dzieci próbują spełnić nadmiarowe lub wręcz błędne oczekiwania otoczenia, ale nie zawsze im się to udaje i wówczas przeżywają silny stres. Przyczyna niespełnienia oczekiwań tkwi w wąskim repertuarze skutecznych i konstruktywnych strategii radzenia sobie ze stresem przez dziecko. U dzieci bardzo zdolnych te umiejętności rozwijają się dużo wolniej niż u rówieśników przeciętnie zdolnych (Powell, Haden 1984).

Oczywiście można i trzeba dziecku zdolnemu wyjaśnić, na czym polegają i skąd biorą się cechy różniące je od rówieśników. Warto także pracować nad tym, aby dziecko zdolne niektóre unikalane cechy swojej osobowości zaakceptowało i uznało za wartościowe. Tu pojawia się problem, ponieważ wielu rodziców nie wie, co przeżywa ich zdolne dziecko, gdy stawiają mu bardzo wysokie oczekiwania, gdy jest odrzucone przez inne dzieci bądź doświadcza kryzysu egzystencjalnego (Silverman, 1983).

Jak wskazują np. badania własne autorki (Pufal-Struzik, 2006), jak również rezultaty zespołu badawczego Instytutu Psychologii UMCS pod kierunkiem Stanisława Popka (Wiechnik, 2000), do trudnej sytuacji niektórych uczniów zdolnych przyczyniają się nauczyciele. Z powodu niewystarczającej wiedzy o psychice i zachowaniu charakterystycznym dla tej grupy dzieci niektórzy nauczyciele bardziej cenią w szkole uczniów przeciętnie zdolnych i odtwórczych, myślących konwergencyjnie, silnie konformistycznych w zachowaniu niż twórczo myślących nonkonformistów, odważnie prezentujących swoje zdanie i unikalne opinie, a więc cechy, zdolności i umiejętności niezbędne w działaniach twórczych. Dlatego też prymusi szkolni bardziej koncentrują się na trafnym odczytaniu i dostosowaniu się do oczekiwań nauczycieli niż na rozwoju postawy twórczej (Turska, 2006). O wspomnianych brakach w wiedzy nauczycieli może świadczyć także ich niepokój, gdy obserwują samotne zabawy uzdolnionych dzieci i interpretują je jako sygnał ich niedojrzałości społecznej. Tymczasem bardzo uzdolnione dzieci (IQ powyżej 160) często są samotnikami na placu zabaw nie ze względu na ich małą towarzyskość, lecz dlatego, że wykorzystują swój zaawansowany rozwój intelektualny do organizowania skomplikowanych zabaw, których treść i używane w trakcie zabawy słownictwo bywa niezrozumiałe dla rówieśników. Zjawiska te mogą powodować problemy rozwojowe prowadzące do społecznej izolacji tych dzieci (Hollingworth, 1942).

**PROBLEMY W POZNAWCZYM I SPOŁECZNO-EMOCJONALNYM  
ROZWOJU DZIECI ZDOLNYCH. POZYTYWNE I NEGATYWNE  
STRONY SAMOTNOŚCI OSÓB TWÓRCZYCH**

W rozwoju dzieci wybitnie zdolnych nierzadko zdarzają się dysproporcje. Chodzi o brak równowagi między rozwojem sfery emocjonalnej i społecznej w stosunku do rozwoju sfery poznawczej. Rozwój takich dzieci bywa asynchroniczny. „Przyczyną asynchronii rozwojowej uzdolnionych dzieci i młodzieży jest wielość, różnorodność i intensywność ich wewnętrznych i zewnętrznych doświadczeń odbiegających od norm, co prowadzi do nieharmonijnego rozwoju osobowości” (Limont 2013, s. 129). Wspomniany już brak równowagi między rozwojem intelektualnym i emocjonalnym u niektórych dzieci zdolnych blokuje możliwość pełnej realizacji ich potencjału i zmusza je do zaangażowania dużej ilości energii, aby tę równowagę przywrócić.

Źródłem problemów, zarówno dla dziecka zdolnego, jak i dla jego opiekunów, jest towarzysząca wybitnym zdolnościom wyjątkowa intensywność przeżywania i wrażliwość. Właściwie nie można wyobrazić sobie żadnego talentu, „który nie żywiłby się wzmożonymi pobudliwościami psychicznymi? Czy talent bez nich nie byłby po prostu techniczną sprawnością, nawet bardzo wyrafinowaną, ale nie prawdziwym talentem osób posiadających serce i zapał?” (Piechowski, 2015, s. 129).

Lęk (zwłaszcza społeczny) i inne problemy emocjonalne oraz społeczne dziecka zdolnego mogą także wynikać z silnego perfekcjonizmu, który charakteryzuje pewną część bardzo zdolnych dzieci. Wynika on z kombinacji myśli i zachowań związanych z wysokimi standardami lub oczekiwaniami co do własnych osiągnięć i dotyczy ok. 15-20% wysoce uzdolnionych dzieci. Czynnikiem szczególnie stresującym, wzmacniającym neurotyczny perfekcjonizm u dziecka starającego się realizować zadania na najwyższym poziomie jest doświadczanie silnej presji, zarówno ze strony perfekcyjnych rodziców, jak i nauczycieli. W przypadku, gdy dziecko nie spełni oczekiwań, przeżywa to bardzo silnie (Roeper, 1988). Badania wskazują na współwystępowanie silnego perfekcjonizmu i różnorodnych psychospołecznych problemów adaptacyjnych dzieci zdolnych, np. nieśmiałości, strachu przed negatywną oceną, niższego poziomu samooceny, silnego lęku społecznego, a także intensywnej dokuczliwej samotności (Flett, Hewitt, Derosa, 1996).

Współwystępowanie nadmiernego perfekcjonizmu i niskich kompetencji dzieci zdolnych w zakresie radzenia sobie z silnym stresem może stanowić źródło poważnych zaburzeń, np. depresji, zaburzeń pokarmowych, zachowań obsesyjno-kompulsywnych czy nawet prób samobójczych (Neihart, 1999). Wśród badaczy nie ma konsensusu w kwestii częstości występowania stanów depresyjnych u jednostek zdolnych. Jak wskazuje dokonany przez Maureen Neihart przegląd rezultatów różnych badań przeprowadzonych w latach 80. (m.in. Bartell, Reynolds, Berndt i in.) i w latach 90. (m.in. Mash, Barkley, Baker, Parker, Neihart), poziom depresji u uczniów zdolnych

jest podobny lub niższy niż u ich mniej zdolnych rówieśników. Jeśli jednak dochodzi do prób samobójczych poprzedzonych smutkiem i depresją, to okazuje się, że częściej podejmują je wysoce zdolni uczniowie (Hayes, Sloat, 1990).

Nie sposób tu nie wspomnieć, że takie zjawiska jak refleksja w samotności, smutek, wycofanie, samotność z wyboru, a nawet nastroje depresyjne (bądź depresja) mogą mieć znaczenie pozytywne dla ujawniania się zdolności twórczych, a także towarzyszyć niektórym fazom procesu twórczego (Ludwig, 1992).

Problemy społeczne i emocjonalne utalentowanych dzieci są silnie związane z cechami ich osobowości. Dzieci te częściej niż rówieśnicy są charakteryzowane jako bardziej zamknięte w sobie (samotne, izolujące się od grupy), słabo przystosowane społecznie i mniej popularne, bardziej zahamowane, mniej aktywne w grupie (Dauber, Benbow 1990). Poziom samotności jest wyższy u utalentowanej młodzieży, którą cechuje mała zaradność, introwersja, niskie poczucie własnej wartości (Kaiser, Berndt, 1985).

Charakterystyczne dla jednostek wysoce kreatywnych (potencjalnie twórczych) są m.in. otwartość na nowe doświadczenia, wytrwałość, niezależność intelektualna, głęboka samowiedza i świadomość posiadanych zdolności, ale również skłonność do zamykania się w sobie, unikania kontaktów, poszukiwania samotności (Reis, Renzulli, [http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/promoting\\_creativity\\_talented\\_adolescents](http://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/promoting_creativity_talented_adolescents)).

Przyczyną samotności i izolacji niektórych dzieci zdolnych jest nie tylko wspomniana odmiennosc od rówieśników pod względem właściwości indywidualnych rodząca poczucie obcości w grupie, ale także niektóre zachowania nieprzysparzające tym dzieciom sympatii otoczenia, np.: rywalizowanie, narzucanie innym własnego zdania, nieumiejętność współpracy, niska tolerancja dla braku wiedzy u innych uczniów, egocentryzm, zarozumialstwo, zaniedbywanie przyjaźni na skutek zbyt dużego zaangażowania się w naukę, chwiejność emocjonalna, nadmierne oczekiwania względem siebie i innych, preferowanie pracy indywidualnej, silna potrzeba bycia akceptowanym, mała odporność w sytuacji porażek, nadmierny samokrytyzm (Partyka, 1999).

Innymi przyczynami marginalizowania niektórych zdolnych uczniów w szkole jest wysoki stopień ujawnianej niezależności w myśleniu i działaniu, odważne i szczere prezentowanie swoich poglądów, niepowtarzalne zainteresowania i silna ciekawość świata, czasem jawne przeciwstawianie się grupie. Wobec małej akceptacji dla takich cech i zachowań ze strony rówieśników dziecko zdolne musi podjąć decyzję, które cechy w sobie dalej rozwijać, a które ukrywać przed rówieśnikami. Dokonanie wyboru nie jest łatwe, z jednej strony bowiem dzieci te pragną spełnić oczekiwania dorosłych co do wzorowych zachowań, z drugiej zaś są pod presją oczekiwań rówieśników, a jeszcze inny kierunek zachowań wynika z ich niepowtarzalnej osobowości.

Jeśli zdolne dziecko zdecyduje się obrać tożsamość, której grupa rówieśnicza nie akceptuje, wówczas ryzykuje, że będzie przez rówieśników odrzucone. Doświadczenie bycia odrzuconym rodzi poczucie osamotnienia. Oczywiście dziecko może obrać inny sposób rozstrzygnięcia wspomnianego dylematu. Nie będzie mu łatwo, gdy wybierze tożsamość akceptowalną dla kolegów, ale fałszywą, niepasującą do dziecka i opartą na powierzchownych jedynie podobieństwach do rówieśników, co spowoduje dyskomfort psychiczny. Zatem zintensyfikowane dążenie do tożsamości, autonomii, intymności i do osobistego sukcesu u zdolnej młodzieży może nasilić poczucie odstawania od grupy rówieśniczej, a nawet alienacji.

Na jedną z przyczyn osamotnienia i problemów adaptacyjnych uczniów zdolnych wskazuje Andreas Salcher (2009). Jego zdaniem wielu wśród tych uczniów to dzieci – ofiary tzw. pokolenia zaniedbanego przez rodziców, pozostawionego samemu sobie, pokolenia przeciążonego, któremu narzucone zostały zbyt wysokie wymagania lub samo narzuciło sobie nazbyt ambitne cele życiowe.

Jak wynika z badań wybitnych twórców, już w dzieciństwie niektórzy z nich preferowali przebywanie w samotności (Ochse, 1993). Dążenie to wynikało z potrzeby skoncentrowania się na dłużej na realizacji niektórych trudnych zadań twórczych. Taki rodzaj samotności z wyboru przez niektórych badaczy bywa uważany za istotny czynnik w twórczości, ponieważ pomaga w skupieniu się, oddaleniu od bodźców zewnętrznych, sprzyja wyobraźni twórczej i fantazji, wyciszeniu emocji i nabraniu dystansu wobec trudnych spraw i problemów codzienności (Chałas, 2005). Zwłaszcza w obliczu niekorzystnej (czasem traumatycznej) atmosfery w rodzinie dziecko szuka w fascynującej go aktywności odrobiny bezpieczeństwa psychicznego (Ochse, 1993; Olszewski-Kubilius, 2000).

Doświadczenia z dzieciństwa niektórych wybitnych dorosłych wskazują, że wychowywali się w rodzinach, gdzie było wiele okazji do przebywania samotnie z różnych powodów, np. odrzucenia dziecka przez rówieśników, niepełnosprawności fizycznej, a czasem także rodzice celowo wychowywali te dzieci z daleka od rówieśników w obawie przed ich negatywnym wpływem. Przyczyną małej popularności dziecka zdolnego w grupie bywa także jego silne dążenie do wysokich osiągnięć twórczych połączone z odmiennymi zainteresowaniami i unikalnym sposobem wyrażania siebie. Wzrasta wówczas ryzyko marginalizacji lub alienacji dziecka w gronie rówieśników (Olszewski-Kubilius, 2000). Jednak samotność i izolacja społeczna znikają, gdy wcześniej izolujące się dzieci zdolne znajdą grupę rówieśników o podobnym poziomie zdolności, z którymi będą mogły współdziałać (Olszewski-Kubilius, 2000).

Przykłady dorosłych wybitnych twórców (np. Eistein, Van Gogh) pokazują, że niektórzy z nich albo sami wybierali samotność, albo zostali na nią skazani z powodu odrzucenia, krytyki płynącej ze środowiska zewnętrznego czy też niezrozumienia ich

dział. Największym jednak źródłem samotności dorosłego twórcy są: poczucie utraty inwencji twórczej, pustka i niemoc tworzenia. Na przykład Van Gogh najprawdopodobniej miał wiele problemów psychicznych, z których żaden nie został odpowiednio zdiagnozowany w czasie jego życia. Wydaje się jednak, że najbardziej dokuczała mu nieuchronność jego samotności. Na podstawie listów do Theo można wnioskować, że ten wybitny twórca czuł, że ma do wybrania jedną z dwóch możliwości: albo zadowolić się samotnością, albo spróbować ją pozytywnie wykorzystać dla twórczości. Oznacza to, że samotność i cisza z nią związana mogą być bardzo silnym impulsem do twórczości.

### PODSUMOWANIE

W artykule wskazano na pozytywne i negatywne aspekty samotności osób zdolnych i twórczych. Sprzyjają one refleksji nad własnym życiem, ale samotność może także spowodować doświadczenie odizolowania społecznego i przykre konsekwencje – depresję, alienację. U dzieci długotrwałe poczucie osamotnienia może zakłócić rozwój psychiczny. Natomiast dorosłemu twórcy samotność czasem pomaga w niestereotypowym (innowacyjnym, twórczym) myśleniu i działaniu, stwarza sposobność wglądu i lepszego poznania siebie (pogłębienia samoświadomości) oraz rozwoju wewnętrznego.

Samotność jest potrzebna dorosłym twórcom w niektórych fazach procesu tworzenia, natomiast poczucie osamotnienia stanowi problem dla dorosłych i dzieci zdolnych. Jednak w przypadku dzieci zdolnych poczucie osamotnienia może zmniejszyć ich szanse na twórczy rozwój, ponieważ nie wszystkie z nich są przygotowane na stres samotności i wykorzystanie jego dobrych stron.

Z przytoczonych w artykule badań nad samotnością i osamotnieniem oraz innymi trudnościami w sferze społecznej i emocjonalnej u dzieci zdolnych wynikają wnioski dla edukacji. Wychowawcy (rodzice, nauczyciele) z powodu niezajomości psychiki dziecka zdolnego często jego talent uważają za główną przyczynę nieprzystosowania i ignorują go. Często także są w błędzie, wierząc, że dziecko zdolne poradzi sobie z problemami bez pomocy dorosłych, ponieważ jest zdolne. Ten sposób rozumowania może prowadzić do poważnych zaniedbań w opiece nad dzieckiem zdolnym (Nail, Evans, 1997).

Potrzebne są dalsze badania dotyczące trudności w rozwoju społecznym i emocjonalnym dzieci zdolnych, aby móc trafniej identyfikować je wśród rówieśników, rozpoznać ich specjalne potrzeby edukacyjne oraz zminimalizować liczbę popełnianych błędów w ich wychowaniu, w poradnictwie i leczeniu zaburzeń rozwojowych (Nail, Evans 1997). Wyjątkowa osobowość dziecka utalentowanego czyni je szczególnie



podatnym na zakłócenia w rozwoju i wymaga dopasowania oczekiwań i zachowań dorosłych do indywidualnych potrzeb dziecka.

Jak wynika z badań (Gross, 1998; por. także Sękowski, 1981), wysoce uzdolnione dzieci mają czasem niepokojąco niski poziom samooceny społecznej, szczególnie w klasach mieszanych (dzieci o różnym poziomie zdolności). Wpływ edukacyjnego niedopasowania tych dzieci na ich rozwój (szczególnie rozwój zdolności) dobrze ilustruje następująca analogia: „Jeśli duże ryby umieszczane są w zbyt małych dla nich stawach, i są tam trzymane zbyt długo, mogą przestać rosnąć” (Gross, 1998, s. 16). Rozwiązanie tego problemu nie jest łatwe. Wbrew częstym opiniom, że na rozwój dzieci zdolnych pozytywnie wpływa włączenie ich do grup innych zdolnych dzieci, okazuje się, że mniej pewne siebie dzieci zdolne w rezultacie porównań z innymi zdolnymi rówieśnikami mogą czuć się niekomfortowo. Wówczas bardzo potrzebują pomocy i wsparcia rodziców, którzy nie zawsze potrafią wesprzeć dziecko, a czasem wręcz tracą z nim kontakt. Tymczasem wsparcie i bliska więź z najbliższymi są najważniejszymi czynnikami zmniejszającymi poczucie osamotnienia u dziecka.

Utalentowane dzieci, podobnie jak ich „przeciętni” rówieśnicy, potrzebują wielu codziennych okazji do uczenia się nowych rzeczy, chociaż tempo, głębokość, a nawet przedmiot ich zainteresowań mogą je mocno różnić od rówieśników.

Na całym świecie można obserwować pewien paradoks edukacyjny. Chodzi o to, że w środowisku szkolnym podkreśla się potrzebę „pełnej integracji” dzieci z poważnymi upośledzeniami z innymi zdrowymi dziećmi w „zwykłych klasach”, a równocześnie dzieci bardzo zdolne są wykluczane na wiele sposobów. Główną przyczyną tej sytuacji w tradycyjnych szkołach publicznych i prywatnych jest mała znajomość specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych sporej liczby dzieci z różnymi wybitnymi uzdolnieniami oraz brak ich zaspokojenia w szkole (Feldman, 1986).

Pilnym zadaniem stojącym przed edukacją jest zatem wyposażenie nauczycieli w profesjonalną wiedzę na temat zdolności i uzdolnień oraz cech osobowości i zachowań charakterystycznych dla dzieci wybitnie zdolnych. Często bowiem nauczyciele i rodzice kierują się wiedzą zdroworozsądkową, a nie profesjonalną. W konsekwencji popełniają liczne błędy w wychowaniu i nauczaniu tych uczniów.

Problemy emocjonalne i społeczne dzieci zdolnych, w tym również ich osamotnienie, wskazują na potrzebę stałego monitorowania ich sytuacji w grupie rówieśniczej, udzielenia wsparcia w sytuacjach trudnych, rozwijania odporności na stres, podejmowania prób włączenia dziecka zdolnego do grona rówieśników, uczenia dzieci współdziałania z rówieśnikami mimo wszystkich różnic indywidualnych, jakie je dzielą, i umiejętności społecznych. Ważnym zadaniem dorosłych jest także rozwijanie u dzieci zdolnych poczucia własnej wartości, gdyż mimo zdolności, jakimi dysponują,

często nie doceniają siebie, szczególnie, gdy czują się samotne i odtrącone. Miejscem, w którym jest wiele możliwości zapewnienia dzieciom zdolnym profesjonalnej pomocy i wsparcia, jest szkoła. W niej powinny odbywać się interesujące formy zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, kształtowanie motywacji uczniów, stwarzanie im możliwości współdziałania z grupą.

#### LITERATURA

- Blackburn, C., Erickson, D.B. (1986). Predictable crises of the gifted student, *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 552–554.
- Chałas, K. (2005). Samotność siłą kreacji osobowej wychowanka. W: A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz: [brak wydawnictwa].
- Cornell, G.C. (1989). Child adjustment and the use of the term gifted. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), s. 59–64.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., Stewart, R.A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roepers Review*, 17(3), 181–185.
- Dauber, S.L., Benbow, C.P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 10–14.
- Dołęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(31), 77–91.
- Feldman, D.H. (1986). *Giftedness as a developmentalist sees it*. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Flett, G.L., Hewitt, P.L., Derosa, T. (1996). Dimensions of perfectionism, psychosocial adjustment, and social skills, *Personality and Individual Differences*, 20(2), 143–150.
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Gross, M. (1998). "Fishing" for the facts. A response to Marsh and Craven, *Australasian Journal for Gifted Education*, 7(1), 16–28.
- Grossberg, L.N., Cornell, D.G., (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth, *Exceptional Children*, 55, 266–272.
- Hayes, M.L., Sloatt, R.S. (1989). Gifted students at risk for suicide, *Roepers Review*, 12, 202–207.
- Hébert, T.P. (2006). Gifted university males in a Greek fraternity. Creating a culture of achievement, *Gifted Child Quarterly*, 50, 26–41.
- Hollingworth, L.S. (1942). *Children above 180 IQ (Stanford-Binet): Origin and development*. New York: Yonkers-on-Hudson.
- Jagiela, J. (2004). Samotność w szkole, *Psychologia w szkole*, 2, 3–16.
- Kaiser, Ch.F., Berndt, D.J. (1985). Predictors of Loneliness in the Gifted Adolescent, *Gifted Child Quarterly Spring*, 29(2), 74–77.
- Karwowski, M. (2006). Zdolny, czyli jaki? *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny MERITUM*, 1, 9–12.
- Kerr, B.A. (1985). *Smart girls, gifted women*. Columbus, OH: Ohio Psychology Publishing.
- Kielar-Turska, M. (2011). Natura rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Liberska, H. (2014), *The Wellbeing of Children: Its Source and How It is Affected by a Sense of Exclu-*

- sion and Acculturation. W: H. Liberska, M. Farnicka (red.), *Child of many worlds*. Frankfurt am Main–Wien: Wydawnictwo Peter Lang GmbH.
- Limont, W. (2013). "Stań na ramionach gigantów", czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, *Psychologia Wychowawcza*, 45(3), 125–138.
- Ludwig, A.M. (1992). Creative achievement and psychopathology: comparison among professions, *American Journal of Psychotherapy*, 46, 330–356.
- Nail, J.M., Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning, *Roepers Review*, 20(1), 18–21.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?, *Roepers Review*, 22(1), 10–17.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productivity, *Roepers Review*, 23(2), 65–71.
- Ochse, M.R. (1993). *Before the Gates of Excellence. The Determinants of Creative Genius*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peterson, J.S., Ray, K.E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects, *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148–168.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Piechowski, M.M. (2015). "Jak ptak wysokim lotem": wzmożone pobudliwości psychiczne u osób zdolnych, *Psychologia Wychowawcza*, 8, 122–137.
- Powell, P.M., Haden T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness, *Roepers Review*, 6, 131–133.
- Pufal-Struzik, I. (2009). Self-consciousness of potentially creative and artistically gifted adolescents. W: S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pufal-Struzik, I. (2006). Twórczy uczeń w nauczycielskich naiwnych teoriach natury ludzkiej. W: W. Dobrołowicz, K.J. Szmidt, I. Pufal-Struzik, U. Ostrowska, J. Gralewski (red.), *Kreatywność – kluczem do sukcesu w edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Wszechnica Polska.
- Reis, S.M., Renzulli, J.S., *Promoting Creativity in Talented Adolescents*. [http://gifted.uconn.edu/school-wide-enrichment-model/promoting\\_creativity\\_talented\\_adolescents/](http://gifted.uconn.edu/school-wide-enrichment-model/promoting_creativity_talented_adolescents/) [dostęp: 24.08.2016].
- Rembowski, J. (1992). *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Roedell, W.C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18(3-4), 17–29.
- Roepers, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roepers Review*, 11, 12–13.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie* [Der talentierte Schuler und seine Feinde]. Tł. A. Rylska-Juru. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Sands, T. Howard-Hamilton, M. (1994). Understanding depression among gifted adolescent females: Feminist therapy strategies, *Roepers Review*, 7(3), 192–195.
- Schmitz C., Galbraith J. (1991). *Managing the social and emotional needs of the gifted*. Sydney: Hawker Brownlow Education.
- Sękowski, A. (1981). Współczesne tendencje w badaniach wybitnych zdolności. *Roczniki Psychologiczne*, 4, 243–255.
- Sohail, K. (2006). *Dilemmas of Creative Children*. <http://www.chowk.com/site/articles/index.php?id=11293> [dostęp: 20.12.2016].
- Silverman, L.K. (1983). Personality development: The pursuit of excellence, *Journal for the Education of the Gifted*, 6(10), 5–19.

- Sword, L. (2008), *Understanding the Emotional, Intellectual and Social Uniqueness of Growing Up Gifted*. <http://nswagtc.org.au/information/general-reference/278-understanding-the-emotional-intellectual-and-social-uniqueness-of-growing-up-gifted.html> [dostęp: 18.08.2016].
- Turska, D. (1994). *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego młodzieży*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wiechnik, R. (2000). Obraz ucznia idealnego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych, *Psychologia Rozwojowa*, 5, 3-4, 255-267.
- Worobiej, E. (2011). *Poczucie samotności dzieci i młodzieży w szkole jako czynnik ryzyka: istota, uwarunkowania, konsekwencje, zapobieganie*. W: Z. Gaś (red.), *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*. Lublin: Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie.

### POCZUCIE ODMIENNOŚCI I OSAMOTNIENIA U DZIECI ZDOLNYCH

**STRESZCZENIE:** W artykule podjęto problem poczucia samotności u niektórych dzieci zdolnych. Jej przyczyną są ich unikalne cechy indywidualne, np. wysoki poziom intelektu, silna wrażliwość i intensywność przeżywania, niepowtarzalne spojrzenie na zjawiska otaczającego świata, głęboka samoświadomość (samorefleksja i wgląd w siebie), większy zakres wiedzy, odmiennie niż u rówieśników sposoby myślenia i wiele innych cech. Wszystkie te właściwości wraz z odmiennymi doświadczeniami społeczno-emocjonalnymi odróżniają te dzieci od rówieśników i powodują wewnętrzne napięcie (jestem „inny”, „obcy”, „odmienny”, „nie pasuję” do grupy). Prowadzi ono do izolacji i osamotnienia. Świadome własnej odmienności dzieci zdolne przeżywają ją bardzo silnie i albo ją ignorują, albo od niej „uciekają w twórczość”. Poczucie niedopasowania do tradycyjnego systemu edukacyjnego, problemy wynikające ze stereotypów w myśleniu nauczycieli o uczniach zdolnych (trudni, kłopotliwi), czasem społeczne upokorzenie z powodu bycia zdolnym wskazują, że część tych dzieci nie ma wsparcia i dobrych warunków do zaspokojenia unikalnych potrzeb edukacyjnych i ma prawo czuć się osamotniona. Ponadto często występujący silny perfekcjonizm prowadzi do trudności adaptacyjnych, do których poza nieśmiałością należą także strach przed negatywną oceną, spadek samooceny, silny lęk społeczny. Warto jednak podkreślić, że takie stany jak: refleksja w samotności, smutek, wycofanie, samotność z wyboru, a nawet nastroje depresyjne mogą również wspomagać rozwój zdolności bądź/i być niezbędne w niektórych fazach procesu twórczego.

**SŁOWA KLUCZOWE:** dzieci zdolne, cechy indywidualne, poczucie samotności.

### THE FEELING OF OTHERNESS AND LONELINESS OF GIFTED CHILDREN

**SUMMARY:** The article discusses the problem of loneliness of some gifted children. It is caused by their unique individual characteristics, e.g. their high level of intellect, a strong sensitivity and intensity of living, unique look at the phenomena of the surrounding world, a deep self-awareness (self-reflection and insight into each other), a wider range of knowledge, different than their peers' ways of thinking and many other features. All of these properties together with different social-emotional experiences distinguish these children from their peers and cause internal tension (I'm "different", "alien", "weird", "I do not fit" to the group). It leads to isolation and loneliness. Gifted children, being aware of their otherness, are going through it very strongly and either ignore it or "flee it to creativity." The feeling

of mismatch to the traditional system of education, problems arising from stereotypes in teachers' thinking of gifted students (difficult, troublesome), sometimes social humiliation because of being gifted, show that some of these children do not have the support and good conditions to meet the unique educational needs and have the right to feel lonely. In addition, severe perfectionism, frequently appearing, leads to difficulties of adaptation, which are beyond shyness also the fear of negative evaluation, decline of self-esteem, and strong social anxiety. It should be noted, however, that states such as the reflection in solitude, sadness, withdrawal, loneliness of choice and even depressive mood can also help develop the abilities or/ and be necessary in certain phases of the creative process.

**KEYWORDS:** Gifted children, individual qualities, a sense of loneliness.



II

---

**KONTEKST EDUKACJI**





ВАЛЕНТИНА М. БЫЗОВА (VALENTINA M. BYSOVA)

Санкт-Петербургский Государственный университет

ЕКАТЕРИНА И. ПЕРИКОВА (EKATERINA I. PERIKOVA)

Санкт-Петербургский Государственный университет

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕБЕ И СВОЕМ БУДУЩЕМ В АСПЕКТЕ ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ**

### **ВВЕДЕНИЕ**

Актуальность исследования обусловлена тенденцией отъезда учащейся и рабочей молодежи из малой Родины, что способно оказывать негативное влияние на интеллектуальный потенциал края и его инновативность. В подобных случаях переезда молодежь вынуждена адаптироваться к новой социокультурной среде в условиях мегаполиса. Многие молодые люди и девушки зачастую стремятся уехать из Родного края, однако их выбор не всегда осознан, а продиктован социальными и материальными ожиданиями. Как известно, такой ранний и вынужденный разрыв с прошлым может приводить к личностным конфликтам. Молодежь не всегда и не в полной мере осознает возможные риски интеграции в новую среду, необходимость преодоления сложностей «ухода» из своего прошлого, а также не имеют более или менее четких представлений о своем будущем [3]. Переезд молодого человека в Санкт-Петербург полностью изменяет его жизненную ситуацию. Изучение отношения к Родному краю даёт возможность понять, что чувствует человек, на долгое время оказавшийся вдали от дома. Помогает изучить процесс адаптации к новым социальным и культурным условиям.

В трудах психологов, социологов, политологов широко представлено изучение идентичности личности через специфику отношения к Родному краю. Беспмятных Н.Н. отмечает, что поскольку «родной край имеет своё топографическое измерение, с которым человек связан исторически и мифически,

сопричастность к какой-то территории с её социокультурными традициями выражается посредством идентичности» [1, с. 243]. Идентификация с ценностно значимым регионом, играющим важную роль в формировании личности, осуществляется посредством включения себя в группу носителей социокультурных традиций данного региона, а в случае Республики Коми – это национальный язык и традиции северного народа. Ценностное отношение к Родному краю во многом определяет и мотивационную сферу личности, поскольку человек оценивает свои поступки и события относительно близких по духу и «расстоянию» ценностей.

Цель и задачи исследования состояли в изучении особенностей отношения молодежи к Родному краю, а также различий в самовосприятии в зависимости от разного отношения к Родному краю.

Предполагалось, что характер отношения к Родному краю определяет представление о себе как в настоящем, так и в будущем. Позитивное отношение к Родному краю и благоприятное представление о самом себе неразрывно взаимосвязаны.

#### **МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ**

В качестве методик исследования использовались следующие: анкетирование, социально-психологическое интервью, модифицированный вариант методики незаконченных предложений на темы будущего, настоящего и отношения к Родной республике Коми, проективный рисунок «Образ себя». Данные обработаны с помощью контент – анализа.

Процедура исследования. На первом этапе всем респондентам предлагалось завершить незаконченные предложения, затем проводилось анкетирование, направленное на выявление особенностей отношения к Родному краю, а также включающее в себя проективный рисунок «Образ себя». В дальнейшем с каждым респондентом осуществлялось социально-психологическое интервью по результатам анкетного опроса, данным методики незаконченных предложений и проективного рисунка.

Выборка. В исследовании приняли участие 88 участников Форума студенческой молодежи Республики Коми в Санкт-Петербурге в сентябре 2016 года. Возраст респондентов от 19 до 27 лет (средний возраст – 23,5 года). Все участники исследования являются уроженцами республики Коми и временно или постоянно проживают в Санкт-Петербурге. Образование – высшее и незаконченное высшее.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В первую очередь для нас было важно определить, какие чувства молодежь испытывает по отношению к Родному Краю (рис. 1).

На рисунке 1 представлены наиболее встречаемые варианты завершения предложения «Когда я думаю о республике Коми, я чувствую...». Четверть респондентов перечисляли следующее: «умиротворение», «спокойствие», «теплота», «уют», которые были объединены в блок «Тепло и покой» (28%). На втором месте по популярности был ответ «Гордость». Возможно, большое количество

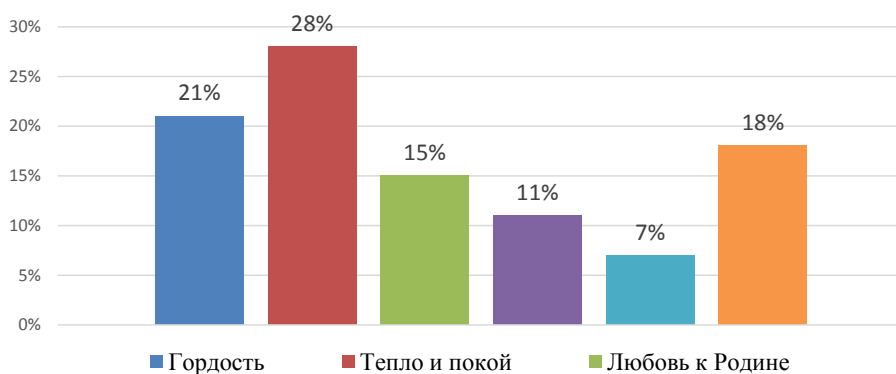


Рисунок 1. Распределение встречаемости ответов на вопрос: «Когда я думаю о республике Коми, я чувствую...» (процент к итогу)

Источник: исследования автора.

ответов данной категории продиктовано влиянием ситуации заполнения анкеты во время масштабного Форума студенческой молодежи Республики Коми в Санкт-Петербурге. Приятно удивила высокая встречаемость ответов «Любовь к малой Родине», «... к семье», «... Родному краю». Среди ответов, вошедших в категорию «Другое» были «... ностальгию», «... беспокойство за будущее своего города», «... холод и запах клюквы» и другое.

На вопрос о том, что связывает респондентов с Республикой Коми были получены следующие ответы: семья – 86%; друзья – 66%; работа – 3%; планы профессиональной самореализации в Республике Коми – 17%; свой вариант – 8% (рис. 2). Среди собственных вариантов респонденты указывали «духовную близость», «природу», «родные края», «запах леса», «вкус шанег».

Анкетный опрос и интервью позволили определить основные ожидания респондентов относительно собственного будущего в родной республике (рис. 3).

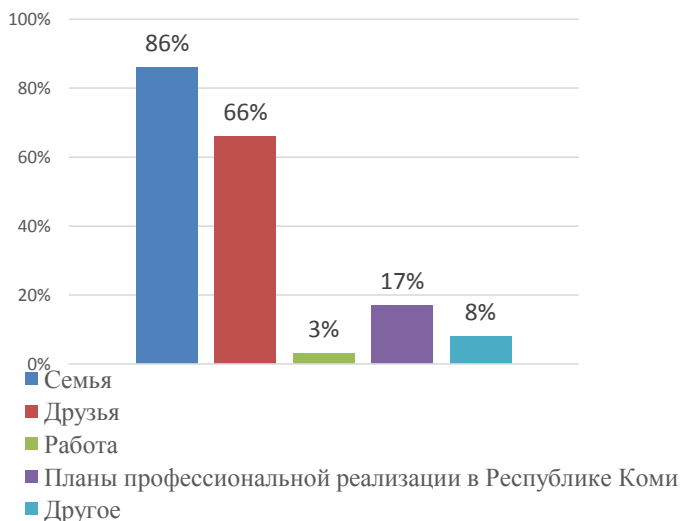


Рисунок 2. Распределение встречаемости ответов на закрытый вопрос:  
«Что Вас связывает с Республикой Коми?»

Источник: исследования автора.

Ожидая увидеть результаты анкеты, направленные на стремление молодежи остаться в Санкт-Петербурге, для нас было важно узнать о наличии поддержки со стороны близких людей в отношении возвращения в Родной край. По мнению респондентов, лишь 14% родителей выражали желание о возможности возвращения их детей в Республику Коми, а 22% – не хотели возвращения. 10% респондентов не знают об отношении родителей. Большинство респондентов (56%) выбрали ответ – «будет зависеть от того решения, которое я приму сам (сама)».

86% респондентов отметили, что поддерживают связь с друзьями и единомышленниками, которые живут в Республике Коми, причем выбор обучения в Санкт-Петербурге поддерживает большинство (72%), однако в остальных случаях отношение друзей неопределенное. По мнению респондентов, испытывают зависть – 3% друзей.

В целом желание поддерживать связь с Республикой Коми выразило большинство опрошенной молодежи (81% выборки).

Определенный интерес имеет частота, с которой респонденты следят за новостями и событиями, происходящим в республике (в % к итогу): довольно часто – 54%; редко – 13%; если случайно натолкнусь, тогда прочитаю – 30%; не слежу, мне не интересно знать, что происходит в республике – 2%. Среди

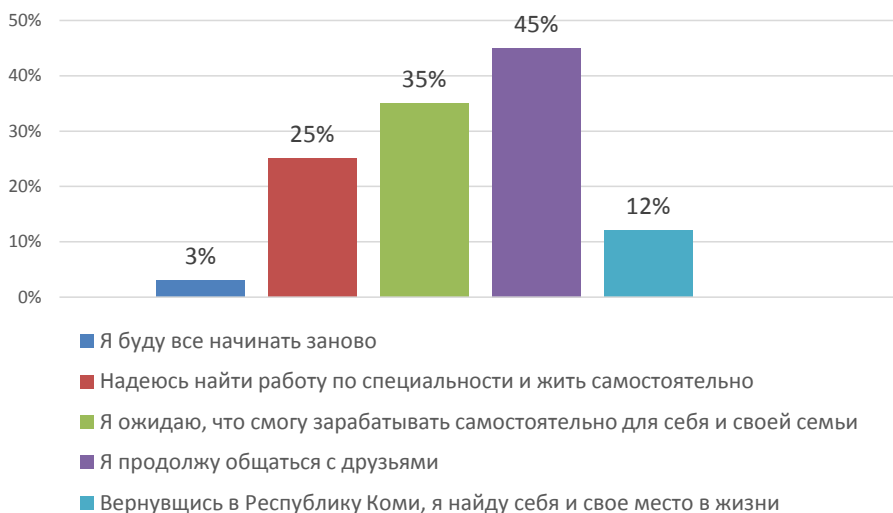


Рисунок 3. Распределение встречаемости ответов на закрытый вопрос: «Какие ожидания связаны с возвращением в Республику Коми (возможны несколько вариантов)»

Источник: исследования автора.

источников информации о событиях в Республике Коми респонденты отмечали следующие: социальные сети – 80%; родители и друзья – 70%; посещение мероприятий Представительства Республики Коми в Санкт-Петербурге – 17%.

В рамках анализа методики незаконченных предложений, общая выборка была разделена на три группы в зависимости от особенностей отношения респондентов к Родному краю: позитивное, негативное и амбивалентное отношение. Критерии разделения на группы включили анализ незаконченных предложений по всем трем блокам: настоящее, будущее и отношение к Республике (табл. 1).

Негативное отношение к родному краю и отсутствие каких-либо представлений о собственном будущем в Республике Коми выразило немалое количество опрошенных (36 человек или 41% выборки). В отношении к Республике респонденты данной группы описывали следующие чувства и мысли: «Тоска о доме», «Беспокойство за будущее моего города», «Это моя Родина», «Вспоминаю свои лучшие впечатления о детстве», «Холод». Респонденты не отрекались от своего Родного края, но выражали негативные чувства в связи с его актуальным состоянием.

Высказывания респондентов этой группы о своем Родном крае весьма разнородны: «Когда я думаю о возвращении, мне не хочется возвращаться», «Когда

Таблица 1. Преставления о своем настоящем, будущем и Республике Коми у лиц с различным отношением к Родному краю

	Отношение к Родному краю		
	Негативное (41% выборки)	Амбивалентное (37% выборки)	Позитивное (22% выборки)
Отношение к Республике	Преобладают негативные эмоции. Например, «Когда я думаю о республике Коми, я чувствую... «Горе», «Ностальгия», «Гордость и обида за свой край».	Противоречивые высказывания. Например, «Когда я думаю о Республике, я чувствую теплые светлые чувства и ностальгирую, но после обучения я останусь в Санкт-Петербурге».	Преобладают позитивные эмоции, акцент на личные переживания. Например, Когда я думаю о республике Коми, я чувствую ... «Холод и запах клюквы», «Домашний уют», «Снег под ногами», «Вкус бабушкиных шанег», «Чувство, что хочу вернуться обратно».
Отношение к настоящему	Негативное представление о себе. Например: Я считаю себя... «страдающим»; «не справляющимся»; «слабым».	Формальные ответы.	Разнообразные эмоции в отношении своего настоящего.
Отношение к будущему	Абстрактность образа будущего, отсутствие цели. Например, «Будущее кажется мне ... «Нереальным», «Переменчивым», «Неопределенным».	Отсутствие конкретных представлений о своем будущем.	Нацеленность на материальный, личностный, духовный рост и профессиональные перспективы. Например, «Наступит тот день, когда... «Я разбогатею», «Мною будут гордиться», «Закончу медицинский и стану замечательным специалистом».

Источник: исследования автора.

я думаю о возвращении в Республику, мне становится веселее»; при мысли о возвращении – «нет такой мысли»; «Когда я думаю о Республике, я чувствую беспокойство за будущее моего города», «Когда я думаю о возвращении в Республику мне смешно».

В отношении к собственному будущему подчеркивалась абстрактность образа будущего, отсутствие цели и предмета, непредсказуемость, например, будущее кажется мне ... «нереальным», «печальным», «неопределенным». 30% опрошенных отмечали отсутствие перспектив будущего.

Обращает на себя внимание некоторая легкомысленность высказываний о своем будущем, например, Наступит тот день, когда ... «все будут счастливы», «пойду на работу», «я умру», «когда я больше не вернусь в Республику Коми».

Респонденты в данной группе нередко отличались негативным представлением о себе: Я считаю себя... «беспомощным»; «агрессивным». Респонденты «жаловались» на переживаемые чувства: «беспокойство» (30%), «тревога», «грусть», «одиночество» (20%).

В ходе анализа данных проективного рисунка «Образ себя» мы воспользовались методикой обработки автопортретов, предложенной Потемкиной О.Ф. и Потемкиной Е.В. (2006 г.). Авторы выделили 6 вариантов представления образа: схематическое, реалистическое, метафорическое, эстетическое, эмоциональное изображение или автопортрет в интерьере.

В нашем исследовании было представлено только три вида представлений образа себя: схематическое, реалистическое и метафорическое. Схематические изображения были представлены в виде общей схемы лица, тела или бюста, нарисованных в профиль или анфас. Такие изображения были лишены мелких деталей и передавали лишь общее содержание образа, его главную идею. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. отмечают, что схематическое изображение соответствует синтетическому когнитивному стилю с тенденцией к обобщению [4, С.441]. Реалистические изображения были выполнены более тщательно и содержали детали образа: прорисовку лица (ресницы, щетина, элементы макияжа), прически, одежды, дополнительных деталей (фотоаппарат, сумка, мяч и т.д.).

Метафорическое изображение отличает представление образа себя в качестве какого-либо предмета, существа или образа, человеком не являющимся, например, животного, растения, предмета гардероба, литературного персонажа и т. д. Потемкина О. Ф., Потемкина Е.В. отмечают, что изображения такого рода выполняют лица художественного склада, обладающие развитой фантазией и воображением [4].

При анализе проективного рисунка «Образ себя» в выборке респондентов с негативным отношением к Родному краю превалировало метафорическое представление образа себя, и было реже представлено схематическое и реалистическое.

В 50% случаев рисунки сопровождалась вербальными комментариями, такими как, подписи имен, указание на работу, автографы. Эти особенности отражали эгоцентричную направленность: респондентам было важно не только нарисовать свой образ, но и «подписать» себя, самоутвердиться.

Нередки были случаи использования метафор пути с образами дороги и котомки, обучения и знания в виде книги, «плачущий смайлик». Интересно, что испуг и страх перед поиском работы отразился в изображении зайца, стоящего перед открытой дверью. Все эти символы отражают актуальную ситуацию опрашиваемой молодежи: их недавний переезд в Санкт-Петербург, страх перед будущим, активная включенность в учебную и научную деятельность.

Амбивалентным отношением к Родному краю отличились 33 респондента или 37% выборки, которым были свойственны противоречивые высказывания. Например, ответы одного респондента: «Когда я думаю о Республике, я чувствую что-то родное; «Когда я думаю о возвращении в Республику, мне плохо и я стараюсь не думать об этом». Важно отметить, что и в проективном рисунке данного респондента был изображен образ себя в форме наброска статичной фигурки небольшого размера с прижатыми к телу короткими руками. В процессе интервью был выявлен недостаток активности респондента.

Другой респондент писал следующее: «Когда я думаю о возвращении в Республику, мне хотелось бы посетить свою школу» и в то же время «Когда я думаю о Республике, я чувствую холод, не вижу себя там и не приезжаю туда». Образ себя у респондента был схематичен, а в процессе интервью выявлено состояние неуверенности и чувство неопределенности относительно будущего.

Следующие респонденты отмечали: «Когда я думаю о возвращении в Республику Коми, мне не комфортно, будущее кажется мне тяжелым». Образ себя представлен в виде схемы: «Когда я думаю о возвращении в РК, мне становится страшно, что я не смогу там реализоваться и вспоминаю грязный город». Опрос и образ себя отражали тенденции к зависимости и потребность в самозащите.

Проблема переживания и преодоления неопределенности для 60% респондентов весьма актуальна, причем образ себя был представлен схематично. В данной группе опрошенных зачастую встречалось желание перемен (70% выборки).

Характерной особенностью этой выборки является отсутствие представлений о своем будущем и настоящем. Респонденты игнорировали незаконченные предложения или давали формальные ответы: «светлое будущее».

Позитивное отношение к родному краю обнаружили лишь у 19 респондентов или 22% выборки. Тема чувств и мыслей о Республике Коми оказалась важной и была отражена в экзистенциальных высказываниях: «Любовь к своей Родине», «Домашний уют», «Гордость», «Снег под ногами», «Радость», «Печаль и грусть от мыслей, что я не дома», «Ностальгия», «Запах леса», «Преданность и любовь», «Тепло», «Благодарность республике Коми», «Теплота в сердце», «В груди нежность и любовь», «Вкус бабушкиных шанег», «Там меня ждут», «Спокойствие, забота, доброта и свобода», «Чувство, что хочу вернуться обратно».



Отношение к будущему оказалось наиболее информативным и конкретным среди респондентов с позитивным отношением к Республике, для которых был важен материальный, личностный, духовный рост и профессиональные перспективы. Примеры: будущее кажется мне... «таким, каким я его сама сделаю», «трудным», «прекрасным», «непредсказуемым», «загадочным», «перспективным», «таким, как я его буду реализовывать», «замечательным», «в Республике Коми», «оптимистичным», «достаточно сложным», «радушным».

Кроме того, представляли интерес следующие высказывания: наступит тот день, когда ... «я стану великим», «я буду работать на благо Республики», «я буду дедом», «стану успешным», «вернусь домой», «найду свое место в жизни», «я стану настоящим режиссером», «я сяду за руль своего авто», «ко мне будут обращаться за советом», «я смогу стать крутым логистом», «уеду в Республику Коми учить детей русскому языку», «я сделаю что-нибудь для своей родной Республики».

Результаты анализа проективных рисунков «Образ себя» в этой выборке выявили преимущественно метафорическое представление (50%). Встречалось также реалистическое изображение фигур в целом и схематическое представление образа себя. В образах себя респонденты фокусировались на изображении области головы, глаз, прическе. А в ряде случаев собственный образ включал также дополнительные элементы: фотоаппарат, сияние солнца, наличие будущей семьи – муж и ребенок. Схематическое выражение образа себя у некоторых респондентов объяснялось неумением рисовать, а также негативным самоотношением.

Содержание метафор включало в основном изображение животных, в том числе бурых медведей, кота, собаки, совы. Обращает на себя внимание комментарий одной из респонденток: «Бурый медведь – это сильное и красивое животное, и по неизвестной мне причине он ассоциируется с моим родным городом Сыктывкар». Не случайно респондентка отметила, что ее связывает с Республикой Коми, прежде всего, северная суровая природа.

Встречалось и вербальное обозначение для уточнения образа себя. Одни респонденты на данном этапе были больше сконцентрированы на вопросах работы: «Работа в Санкт-Петербурге»; «Труд», «Учеба»; другие – на семейных ценностях: «Родной город», «Семья», «Родные», «Дом»; третьи – на личной перспективе: «Любовь», «Цель в жизни».

Следует отметить оригинальную метафору молодого человека, содержащую символ Республики Коми, в которой на переднем плане – образ самого автора с двумя голубями. В беседе подчеркивался настрой молодого человека на духовную связь с Республикой Коми.

В целом из интервью выяснилось, что большинство респондентов воспринимали себя счастливыми и успешными; испытывали спокойствие и надежду

на будущее, а также уверенность в своих силах в ситуации неопределенности (70% опрошенных); готовность к риску (45%).

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подытоживая, стоит подчеркнуть, что рисуночное выражение собственного образа оказалось более содержательным по сравнению с результатами анкетирования и интервьюирования в контексте актуальных переживаний. Обнаружена связь схематичного и неопределенного представления о самом себе и амбивалентного отношения к Родному краю.

В работе с молодежью важно учитывать их убеждения и установки, а также уровень осознания своего отношения и целостность представлений о себе, своем прошлом и настоящем. Весьма значимо и формирование позитивного образа Родного края, определение своих жизненных позиций, желание выбрать и создать ту жизнь, которую хочется прожить.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспмятных Н.Н., Феномен этнокультурного пограничья: опыт системного анализа Регионалистика: сб. науч. тр. под ред. д-ра полит. наук, проф. В. Н. Ватыля. – Гродно: ГрГУ, 2006. – 251 с.
2. Бызова В.М., Перикова Е.И. Этнокультурные аспекты автопортретирования мужчин среднего возраста Психология и современный мир: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием (Архангельск, 28 апреля 2016 г.). Вып. 9, ч. 1 / сост. и отв. ред. Е.В. Казакова; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Архангельск: САФУ, 2016. С. 18–20.
3. Муртазина И. Р. Психологические факторы жизненного выбора в ситуации принятия решения о переезде в другой город (на примере поступления в иногородний вуз): автореферат дис. ... канд. психол. наук. СПбГУ. 2017 г. – 24 с.
4. Потемкина О. Ф., Потемкина Е. В. Психологический анализ рисунка и текста. СПб.: Речь, 2006. – 524 с.
5. Чикурова Е.И., Бызова В.М. Особенности восприятия неопределенных визуальных стимулов представителями коми этноса // Музей в научно-образовательном процессе: сборник статей / под ред. М.И. Бурлыкиной. – Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2015. С. 55–58.

**ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕБЕ И СВОЕМ БУДУЩЕМ  
В АСПЕКТЕ ОТНОШЕНИЯ К РОДНОМУ КРАЮ**

**АННОТАЦИЯ:** В статье представлены эмпирические результаты, полученные на выборке финно-угорской молодежи Республики Коми, проживающей в г. Санкт-Петербурге. Рассмотрены результаты самовосприятия и отношения к будущему в зависимости от отношения к Родному краю: негативного, амбивалентного или позитивного.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** отношение к Родному краю, образ себя, идентичность.

**WYOBRAŻENIA O SOBIE I SWOJEJ PRZYSZŁOŚCI  
W ASPEKTCIE STOSUNKU DO OJCZYZNY**

**STRESZCZENIE:** W artykule przedstawiono wyniki badań empirycznych przeprowadzonych w grupie młodzieży ugrofińskiej Republiki Komi zamieszkałej w Sankt-Petersburgu. Analizie poddano procesy postrzegania siebie i swojego stosunku do przyszłości w zależności od rodzaju postaw wobec swojej Ojczyzny: negatywnej, ambiwalentnej lub pozytywnej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** postawa wobec Ojczyzny, obraz siebie, tożsamość.

**THE IDEA OF YOURSELF AND YOUR FUTURE  
IN RELATION TO THE NATIVE LAND**

**SUMMARY:** The article contains empirical results of a study of the sample of Finno-Ugric youth of the Komi Republic, living in St. Petersburg. The results of self-perception, self-image and attitude to the future are considered depending on the attitude towards the Native land: negative, ambivalent or positive.

**KEYWORDS:** Attitude towards the Native land, self-image, identity.



ADRIANNA GRABIZNA, RENATA MACIEJEWSKA,  
MARTA MOCZULSKA  
Uniwersytet Zielonogórski

## **TEORIA UMYSŁU A AWERSJA DO NIERÓWNOŚCI – PROJEKT BADANIA Z WYKORZYSTANIEM GRY ULTIMATUM Z UDZIAŁEM OSÓB ZE SPEKTRUM ZABURZEŃ AUTYSTYCZNYCH**

### **WSTĘP**

Istnienie teorii umysłu, dzięki której możliwe jest myślenie w kategoriach intencjonalnych o swoich i cudzych przekonaniach, pragnieniach, chęciach, oczekiwaniach, decyzjach, zamiarach etc., było postulowane najpierw przez filozofa i kognitywistę Daniela Dennetta (1971, cf. Seyfarth, Cheney, 2002). Autor mówił w tym kontekście o psychologii naiwnej (*folk psychology*), którą posługujemy się, gdy interpretujemy, wyjaśniamy i przewidujemy zachowanie swoje własne, innych ludzi, zwierząt (ale także robotów i komputerów). Badanie teorii umysłu było jednym z elementów, które wpisało się w rozwój kognitywistyki, która jest ze swej natury interdyscyplinarna (łączy badania z zakresu językoznawstwa, sztucznej inteligencji, neuronauk, etologii czy filozofii umysłu). W tym kontekście teoria umysłu szybko stała się jednym z najbardziej owocnych narzędzi generowania wielu różnych protokołów eksperymentów behawioralnych, zaczynając od etologicznych, badających teorię umysłu u szympan-sów (Premack, Woodruff, 1978), u dzieci (Wimmer, Perner, 1983), a niedługo potem także do badania deficytów teorii umysłu u osób ze spektrum zaburzeń autystycznych (Autism Spectrum Disorder, w skrócie ASD<sup>1</sup>) (Baron-Cohen i in., 1985). Po badaniach

---

<sup>1</sup> Zgodnie z przyjętą w literaturze przedmiotu terminologią (Pisula, 2010; Pietras, Witusik, Gałecki, 2010) będziemy się tu posługiwać terminem „spektrum zaburzeń autystycznych” (*Autism*

behawioralnych nastąpił wysyp badań z zakresu neuronauk (Baron-Cohen i in., 2000; Frith, Frith, 2003<sup>2</sup>).

Zanim rozpoczęto badania nad teorią umysłu, założono jej istnienie u prymatów ze względu na fakt, że są to gatunki oparte na współpracy. Niedawne badania pokazują też, że wszystkie gatunki, u których badano i stwierdzono awersję do nierówności (tj. reakcję na nierówną dystrybucję nagrody za wykonanie tego samego zadania), także są gatunkami opartymi na współpracy. Mimo to, wciąż nie jest jasne, czy i jak obecność awersji do nierówności wiąże się z obecnością teorii umysłu. W tym artykule chcemy zwrócić uwagę na możliwy związek między teorią umysłu a awersją do nierówności. Przedstawiamy propozycję wykorzystania eksperymentu behawioralnego – o ile nam wiadomo dotąd nieeksplorowanego – w kontekście teorii umysłu i awersji do nierówności, a mianowicie grę przetargu ultimatywnego (*ultimatum game*, którą będziemy tu nazywać grą ultimatum) z udziałem osób ze spektrum zaburzeń autystycznych. Jak pokażemy, angażuje ona zarówno teorię umysłu, jak i awersję do nierówności, ponieważ gra ultimatum oparta na założeniach teorii gier, gdzie (w odróżnieniu od teorii decyzji) decyzje jednego gracza mają wpływ na wartość decyzji drugiego gracza, a gracze, podejmując decyzje, biorą te zależności pod uwagę, wykorzystując do tego teorię umysłu. Ponadto, specyfika tej gry pozwala na wyraźne zaobserwowanie awersji do nierówności. Przy udziale osób ze spektrum autyzmu gra przetargu ultimatywnego to doskonałe narzędzie, żeby na poziomie behawioralnym zbadać związek teorii umysłu i awersji do nierówności. Eksperyment ten ma być punktem wyjścia do dalszych badań z zakresu neuroobrazowania, z zakresu psychologii ekonomicznej i neuroekonomii, a także zarządzania niepełnosprawnością w środowisku pracy. Zaczniemy od wyjaśnienia, czym jest teoria umysłu i awersja do nierówności.

## TEORIA UMYŚLU

Teoria umysłu (Theory of Mind, w skrócie ToM) to zdolność do adekwatnego odczytywania intencji i stanów wewnętrznych (w tym stanów emocjonalnych) swoich i innych osób (inna angielska nazwa teorii umysłu to *mindreading*, tj. czytanie umysłu).

---

*Spectrum Disorder*), tj. zgodnie z piątym (i najnowszym) wydaniem podręcznika z klasyfikacją zaburzeń psychicznych (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) wydanej w 2013 r. przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne.

<sup>2</sup> Ponieważ badań tych są ich dziesiątki, a nadrzędnym celem artykułu nie jest dokonywanie ich przeglądu czy syntezy, wymieniamy tylko te względnie wczesne artykuły, które uznaje się za kluczowe, a w dalszej części artykułu odwołujemy się do wybranych badań istotnych z punktu widzenia stawianej hipotezy.

Najkrócej mówiąc, to zdolność do mentalizowania (Frith, 1989/2016). Przedstawiając to obrazowo (za Dennett, 1983, 1987), teoria umysłu jest aktywna, gdy:

- ktoś (X) myśli (czuje, pragnie etc.), że ktoś inny (Y) myśli (czuje, pragnie etc.), że p (badane przez test fałszywych przekonań Sally, Ann, Baron-Cohen i in., 1985);
- gdy X myśli (czuje, pragnie etc.), że X myśli (czuje, pragnie etc.), że p (badane przez zadanie z opakowaniem cukierków smarties, Perner i in., 1989),

wtedy mówi się o teorii umysłu pierwszego rzędu (first-order Theory of Mind), a także gdy:

- X myśli (czuje, pragnie etc.), że Y myśli (czuje, pragnie etc.), że Z myśli (czuje, pragnie etc.), że p,

wtedy mówi się o teorii umysłu drugiego rzędu (second-order Theory of Mind).

Obecnie obraz, jaki wyłania się z wyników badań, pozwala opisać teorię umysłu, posługując się kategorią modułu *sensu largo* (Leslie, 1991)<sup>3</sup>. Tak jak istnieje obszar odpowiedzialny za rozpoznawanie twarzy (i jego uszkodzenie prowadzi do prozopagnozji, tj. ślepoty twarzy), tak teoria umysłu jest odpowiedzialna za przetwarzanie informacji na temat stanów umysłowych innych ludzi. U osób z ASD mamy do czynienia z dysfunkcją teorii umysłu, tj. z niezdolnością do mentalizowania, zwaną też ślepotą umysłową (*mindblindness*) (Frith, Frith, 2003).

Teoria umysłu może być opisana jako moduł *sensu largo* po pierwsze dlatego, że przejawia regularność w rozwoju ontogenetycznym (*characteristic ontogeny*): teoria umysłu rozwija się zazwyczaj w wieku około 4 lat i wtedy może być zweryfikowana za pomocą testów werbalnych (choć oczywiście nie pojawia się ona nagle, a badania z wykorzystaniem niewerbalnych zadań pokazują, że już piętnastomiesięczne dzieci wnioskuje na temat przekonań innych osób, Onishi, Baillargeon 2005). Dzieci typowo rozwijające się rozwiązują jeden z podstawowych testów dotyczących teorii umysłu (test fałszywych przekonań) najpóźniej w wieku 5 lat, dzieci z zaburzeniami uczenia się rozwiązują go, gdy osiągną wiek umysłowy pięciu lat, a dzieci z ASD nie przechodzą testu przed osiągnięciem wieku umysłowego 10 lat (i to bez względu na ogólny poziom inteligencji) (Happé, 1995).

Ponadto potrafimy także określić neuronalną lokalizację teorii umysłu (*fixed neuronal architecture*): dzięki technikom obrazowania (głównie tomografii emisyjnej pozytonowej i funkcjonalnemu rezonansowi magnetycznemu) mamy podstawy mówić o osobnym mechanizmie neuronowym, w którym bierze udział skrzyżowanie skroniowo-ciemieniowe (*temporo-parietal junction*, w skrócie TPJ, Saxe, Kanwisher, 2003), a w szczególności prawa bruzda skroniowa górna (*superior temporal sulcus*, w skrócie STS) i płacik ciemieniowy dolny (*inferior parietal lobule*, w skrócie IPL), a także zakręt obręczy (*posterior cingulate*), przedklinek (*medial precuneus*) i środkowa

---

<sup>3</sup> Pojęciem modułu posłużymy się tu instrumentalnie, nawiązując do niektórych kryteriów podanych przez Fodora (1983) i nie wchodząc w spór między lokalizacjonistami a antylokalizacjonistami.

kora przedczołowa (Singer i in., 2006). Badanie fMRI pokazało, że w myślenie o innym (gdy X myśli, że Y myśli, że p, tzw. *perspective taking of other*) jest zaangażowany przedni zakręt obręczy, który jest częścią układu limbicznego (*the anterior cingulate gyrus*), a myślenie o sobie samym (gdy X myśli, że X myśli, że p, tzw. *perspective taking of self*) aktywizuje zakręt obręczy i obszary z prawego TPJ (Keenan, Wheelerb, 2002; Vogeley i in., 2001). Wiadomo również, że lezja prawej półkuli powoduje większą dysfunkcję teorii umysłu niż lezja lewej półkuli (Happé i in., 1999; Stuss i in., 2001; Decety, Sommerville, 2003) oraz że obustronna lezja w obszarze przedniej części lewej półkuli prowadzi do dysfunkcji teorii umysłu, a jednostronna lezja w tym obszarze już nie (Saxe, 2010). Badania wskazują na aktywność prawej półkuli w rozpoznawaniu oszustwa, które to rozpoznawanie umożliwia teoria umysłu (Stuss i in., 2001). Teoria umysłu to moduł w szerokim sensie także dlatego, że wyżej wymienione obszary są wyspecjalizowane dziedzinowo (*domain specific*), tj. są aktywne, gdy myślimy, że ludzie mają stany umysłowe (odczucia, pragnienia, przekonania, myśli, zamiary etc.), ale nie są aktywne wtedy, gdy myślimy o stanach fizycznych, tj. nie są aktywne w teście fałszywych przekonań kontrolnych dotyczących scenariuszy niespołecznych. Została potwierdzona także kolejna charakterystyka teorii umysłu jako modułu, tj. działa ona obligatoryjnie (*obligatory firing*): teoria umysłu ma charakter automatyczny, niezależny od woli i świadomości. Jest tak na przykład w przypadku wykrywania kierunku wzroku i uwspólnionej uwagi (*joint attention* albo *shared attention*), tj. kierowania uwagi na obiekty, na które patrzą inne osoby. Jeśli jakieś obiekty są rozpoznane jako oczy, to przesunięcie uwagi pod ich wpływem nie jest pod kontrolą wolicjonalną i jest wtedy aktywny obszar STS (Ristic, Kingstone, 2005).

### AWERSJA DO NIERÓWNOŚCI

Awersję do nierówności zbadano w znanym eksperymencie Sary Brosnan i Fransa de Waala (2003) z udziałem małpek kapucynek (*Cebus apella*). Eksperyment odbywał się w dwóch boksach ze szkła akrylowego tak, że małpki widziały nawzajem siebie i eksperymentatora, a dodatkowo w ścianie między nimi a eksperymentatorem znajdowała się duża liczba otworów. Wpierw nauczono każdą z nich, że jeśli poda eksperymentatorowi jeden z kamyków, których stosik znajdował się w każdym boksie, w zamian otrzymają kawałek ogórka. Gdy kapucynki dobrze się tej zasady nauczyły, wprowadzono modyfikację, która polegała na tym, że kapucynka z pierwszego boks za to samo zadanie (podać kamyczek eksperymentatorowi) nie dostawała już ogórka, które lubi, ale winogrono, które uwielbia. W tym czasie kapucynka z boks obok za podanie kamyka wciąż otrzymywała kawałek ogórka. Reakcje kapucynek z drugiego



boksu, które przecież widziały, jakie zadanie wykonała małpka z pierwszego boksu i że dostała za nie atrakcyjniejszy pokarm, były gwałtowne. Nie tylko zaprzestawały wykonywania zadania, ale też nie chciały jeść otrzymanego ogórka – ciskały nim w eksperymentatora i potrząsały ścianką z pleksiglasu, chwytając ją mocno za otwory. Podobne wyniki przyniosły badania z udziałem szympanów (Brosnan, Schiff, de Waal, 2005) i ludzi, zarówno dorosłych, jak i dzieci (Fehr, Bernhard, Rockenbach, 2008).

Wyjaśnienie w kategoriach ultymatywnych, funkcjonalnych awersji do nierówności jest takie, że osobniki, które reagują negatywnie na nierówność, przestają wchodzić w interakcje z osobnikami, które nie zachowują się wobec nich fair, szukają lepszego partnera. Hipotezę tę wspiera to, że kapucynki reagują na nierówność tylko w kontekście zadania. Jeśli eksperymentator daje jednej małpie ogórka, a drugiej winogrono, ale nie jest to warunkowane, druga małpa przyjmie ogórka i nie będzie reagowała negatywnie (Dindo, de Waal, 2006). Podobne reakcje zaobserwowano u szympanów (*Pan troglodytes*) i tamaryn (*Saguinus oedipus*) (Brosnan i in., 2010; Neiworth i in., 2009). Jak można się było spodziewać, prawdopodobieństwo, że osobnik zareaguje negatywnie w sytuacji, gdy inny osobnik dostaje lepszą nagrodę za zadanie, jest większe ze strony osobnika dominującego (Brosnan et al., 2010).

Obszar mózgu, który bierze udział w awersji do nierówności i altruistycznym karaniu, to prawa brzuszno-boczna kora przedczołowa. Zbadano to, stosując powtarzalną przezczaszkową stymulację magnetyczną o niskiej częstotliwości (*low-frequency repetitive transcranial magnetic stimulation*, w skrócie rTMS). Polega ona na tym, że aplikuje się miejscowo powtarzaną serię impulsów magnetycznych, które powodują długotrwałe wzmocnienie lub osłabienie synaptyczne i tym samym dłużej utrzymującą się zmianę w czynności danego obszaru mózgu. Osłabienie aktywności prawej (ale nie lewej) brzuszno-bocznej kory przedczołowej (*right dorsolateral prefrontal cortex*) znacząco redukuje chęć respondentów do odrzucenia oferty egoistycznej (intencjonalnej, tj. niewygenerowanej przez komputer), zwiększa prawdopodobieństwo przyjęcia takiej oferty. Co ciekawe, respondenci dalej oceniają oferty jako niebędące w porządku (*unfair*) (Knoch i in., 2006), co być może wskazuje na zachowanie aspektu kognytywnego, poznawczego, a utratę aspektu odcuciowego i awersyjnego w sytuacji nierówności.

Wyniki te rezonują z podziałem empatii na kognitywną i afektywną. Teoria umysłu odpowiada za aspekt kognitywny empatii, ale już nie za jej aspekt afektywny. Osoby z ASD mają zachowane obwody odpowiedzialne za instynktowne współczucie, na przykład na widok twarzy wyrażających smutek i strach dzieci dotknięte autyzmem reagują podobnie jak dzieci typowo rozwijające się (Blair, 1999). Empatii afektywnej nie przejawiają natomiast dzieci ze skłonnościami psychopatycznymi i dorośli psychopaci. Osoby z ASD mają deficyty w teorii umysłu, która z kolei u psychopatów działa bardzo dobrze, a często lepiej niż u średniej populacji (Blair, 1996).

### METODA BADANIA: GRA PRZETARGU ULTYMATYWNEGO

Gra ultimatum należy do teorii gier, która została sformalizowana matematycznie na potrzeby analiz ekonomicznych (von Neuman, Morgenstern, 1944). Jak wiadomo, narzędzie, jakim jest teoria gier, było od tamtej pory wykorzystywane do modelowania biologicznych procesów ewolucyjnych (od ewolucji płci do ewolucji współpracy, na czele z koncepcjami altruizmu odwzajemnionego – *reciprocal altruism*, doboru krewniczego – *kin selection* i dostosowania łącznego – *inclusive fitness*), do opisu konfliktów społecznych i politycznych, do modelowania procesów ekonomicznych etc. Gra ultimatum (pierwszy raz opisana przez Güth i in., 1982) modeluje sytuację, w której wolontariusze przydzieleni są losowo do ról odpowiednio oferenta i respondenta. Respondent i oferent pozostają dla siebie anonimowi zarówno w trakcie gry, jak i po jej zakończeniu. Oferent otrzymuje określoną sumę pieniędzy (np. 100 zł). Następnie oferent zostaje poproszony o podzielenie tej sumy między siebie a respondenta, zostając przy tym poinformowany, że możliwy jest każdy podział. Oferent może zatem złożyć propozycję podziału egoistycznego (chcąc zatrzymać dla siebie większość kwoty wyjściowej, np. 80 zł/20 zł), przez podział oscylujący wokół 50% kwoty wyjściowej, aż do propozycji podziału altruistycznego (proponując respondentowi większość kwoty wyjściowej, np. 10 zł/90 zł). Po tym jak oferent złoży propozycję podziału, respondent może albo zaakceptować jego ofertę i wtedy obydwie strony dostają sumę pieniędzy ustaloną przez oferenta, albo może odrzucić ofertę i wtedy żadna ze stron nie dostanie nic (0 zł/0 zł). Respondent ma zatem w tej grze postąpić zgodnie z zasadą ultimatum „either take it or leave it”, od której gra bierze swoją nazwę. Gra jest jednorazowa, a nie iterowana, tj. po decyzji respondenta nie odbywają się kolejne rundy.

Wzajemna sprawiedliwość (*reciprocal fairness*) wymaga:

- 1) powściągnięcia działania na rzecz własnego interesu (*self-interest*),
- 2) możliwości karania zachowań niesprawiedliwych (*unfair*), co łączy się zarówno z awersją do nierówności, jak i tego, co się nazywa w literaturze przedmiotu karaniem altruistycznym (*altruistic punishment*, Fehr, Gächter, 2002).

Jeśli chodzi o powściągnięcie działania na rzecz własnego interesu, to być może działanie altruistyczne wynika z samej tylko zdolności do empatii, rozumianej tutaj w sensie aspektu odczuciowego, współodczuwania i nie wymaga teorii umysłu? Jeśli tak, to nie można na tej podstawie wnioskować o teorii umysłu u zwierząt. W klasycznym już eksperymencie Massermana i jego współpracowników (1964) najpierw małpy były nauczone, że jeśli pociągną za łańcuch przymocowany do sufitu, a w klatce były dwa takie łańcuchy, to dostaną jedzenie i wodę. Po tym, jak je tego nauczono, wprowadzono modyfikację, która polegała na tym, że pociągnięcie jednego z łańcuchów (ale nie pociągnięcie drugiego) oprócz jedzenia dla ciągnącej go małpy powodowało też rażenie

prądem rezusa z sąsiedniego boks, którego widać było przez ściankę z pleksiglasu. Po tej modyfikacji większość badanych małp konsekwentnie wybierała bezpieczny łańcuch, niekrzywdzący sąsiada, a niektóre z nich na wiele dni (na 5, a nawet 12) nie ciągnęły za żaden łańcuch, co oznaczało, że przez te dni nie przyjmowały żadnych pokarmów. Autorzy eksperymentu wskazali na czynniki, które mogły sprzyjać takim altruistycznym zachowaniom, jak na przykład to, czy osobniki się wcześniej znały i czy wcześniej w eksperymencie same znalazły się na miejscu osobnika rażonego prądem. Natomiast nie zauważyli zależności między częstością zachowań altruistycznych a wiekiem, płcią, wzrostem czy miejscem w hierarchii społecznej rezusa, który znalazł się za ścianką z pleksiglasu. Niewątpliwie było to działanie altruistyczne, gdzie poniesiony koszt to głodzenie się, a rezusy ponosiły go dla dobra innego rezusa (tym dobrem jest uniknięcie rażenia prądem), ale być może nie wymagało ono teorii umysłu.

Jeśli zaś chodzi o drugi warunek wzajemnej sprawiedliwości (*reciprocal fairness*), jakim jest możliwość karania zachowań niesprawiedliwych, którą to rolę odgrywa awersja do nierówności i karanie altruistyczne (*altruistic punishment*), to potwierdzają go zarówno badania behawioralne, jak i neuroobrazujące. Ciekawe wyniki przyniosły badania behawioralne nad psami (Range et al., 2009). Najpierw uczy się psy, że za podniesienie łapy otrzymują nagrodę w postaci jedzenia. Okazuje się, że odmawiają one współpracy wtedy, gdy pies obok dostaje nagrodę, a one nie dostają żadnej. Nie reagują odmową współpracy w dwóch sytuacjach. Pierwsza to taka, gdzie podczas wykonywania zadania w obecności trenera nie jest obecny drugi pies. Wynika z tego, że psu nie przeszkadza to, że podnosi łapę i nie dostaje nagrody, ale to, że podnosi łapę i nie dostaje nagrody, podczas gdy drugi pies podnosi łapę i nagrodę dostaje (cf. Horowitz, 2012). Druga sytuacja to taka, że (w przeciwieństwie do małp, psy nie reagują odmową współpracy, jeśli dostają inny rodzaj pokarmu bądź inną ilość pokarmu za wykonane zadanie niż pies z pary, dalsze badania pokazały, że mimo braku reakcji behawioralnej w sytuacji eksperymentu – przez działanie takie jak zaprzestanie współpracy), w późniejszym czasie psy potraktowane nierówno nie dzieliły się jedzeniem z psami z pary i unikały go w czasie wolnym, co wskazuje na to, że w czasie eksperymentu nastąpiła jednak reakcja emocjonalna (Brucks i in., 2016)<sup>4</sup>.

Podobnie istnienie mechanizmów karania altruistycznego wspierają badania neuroobrazujące. W jednym z nich (Seymour i in., 2007) uczestnicy wprawdzie zostali poproszeni o zagranie w grę ekonomiczną (w tym badaniu wybrano dylemat więźnia), a następnie zobrazowano metodą fMRI aktywność ich mózgow w czasie, gdy zadawa-

---

<sup>4</sup> Pojawia się teraz pytanie, czy małpy i psy mają poczucie sprawiedliwości (*sense of fairness*), które polega na tym, że chcą równego traktowania nie tylko w stosunku do siebie, ale także w stosunku do innych, czy po prostu nie chcą dostawać mniej niż współbratymcy? Być może nie ze względu na awersję do nierówności psy i małpy odrzucają gorsze nagrody, ale dlatego, że dostępne są lepsze (cf. Wynne 2004).

no ból im i ich współgraczom. W tej części eksperymentu uczestnik podłączony do skanera fMRI widział zarówno swoje ręce, jak i ręce dwóch graczy, z których jeden zagrał fair w dylemacie więźnia, drugi zaś zagrał nie fair. Poprzez elektrody stymulowano ręce wszystkich trzech uczestników, a skanowany uczestnik widział na mierniku dla kogo stymulacja, której ich kolejno poddawano, jest bolesna czy też niebolesna. Niezależnie od płci respondenci wykazali się empatią w stosunku do graczy, którzy byli boleśnie stymulowani, ale zagrali fair (aktywność w wyspie i zakręcie obręczy). Jednak u mężczyzn aktywność tych obszarów była znacznie mniejsza, gdy obserwowali oni ból zadawany graczom, którzy zagrali nie fair, natomiast wzrosła aktywność obszarów nagrody. Wzmacnia to zdaniem autorów dowody na istnienie obwodów biorących udział w karaniu altruistycznym.

### PROBLEMATYZACJA

W celu zbadania relacji między awersją do nierówności i teorią umysłu proponujemy przeprowadzić grę ultimatum z udziałem osób z ASD, na próbie celowej, zróżnicowanej względem płci, wieku, wykształcenia, a także doświadczenia zawodowego (tj. osoby, które już pracowały i które jeszcze nie pracowały). Dlaczego chcemy zastosować akurat grę przetargu ultimatywnego? Skłaniają nas do tego wyniki dotychczas przeprowadzonych eksperymentów z wykorzystaniem gry ultimatum. Eksperymenty były przeprowadzone w wielu kulturach, od dużych społeczeństw zindustrializowanych (w krajach Europy Zachodniej, Ameryki Północnej, w Japonii i Izraelu) (Roth i in., 1991), do małych społeczeństw, które nie opierają się na nowoczesnej technologii (Henrich i in., 2004). Na podstawie tych badań zaobserwowano pewne zależności i pewne stałe. Za interesującą zależność można uznać tą, że odsetek altruistycznych propozycji podziału oraz odsetek odrzuceń propozycji podziału altruistycznego są wprost proporcjonalne do stopnia wzajemnej zależności (np. w zdobywaniu pożywienia) i współpracy poza kręgiem rodzinnym (Hauser, 2006). Natomiast ważna stała dotyczy oferentów i wskazuje, że ich propozycje podziału kwoty wyjściowej rzadko są skrajnie egoistyczne (a zawsze są wyższe niż te, które wynikałyby z równowagi Nasha<sup>5</sup>). Oferenci najczęściej chcą zachować dla siebie więcej kwoty wyjściowej niż respondenci, a drugim najczęstszym sposobem podziału nagrody jest podzielenie się nią równo (Fehr, Schmidt, 1999). Stałą dotyczącą respondentów jest zaś to, że najczęściej odrzucają oni oferty egoistyczne. Jeśli propozycja podziału zostawia 20% i mniej dla respondenta, to jest 50% szans, że zostanie ona przez niego odrzucona.

<sup>5</sup> Równowaga Nasha to w teorii gier sytuacja, w której żaden z graczy nie zyskałby na zmianie strategii (rezygnując ze strategii kooperacyjnej, w nomenklaturze teorii gier zwanej strategią gołębia, bądź rezygnując ze strategii łamiącej zasady współpracy, zwanej strategią jastrzębia).

Skłania to do przypuszczenia, że gra przetargu ultymatywnego to bardzo dobre narzędzie do behawioralnego badania związku teorii umysłu i awersji do nierówności. Wyniki pokazują, że rzadko propozycje podziału są skrajnie egoistyczne, gdyż najczęściej takie są przez respondentów odrzucane, co można w uzasadniony sposób zinterpretować w kategoriach teorii umysłu i awersji do nierówności, zarówno w przypadku oferenta, jak i respondenta. Oferent nie składa propozycji podziału, co do których spodziewa się, że będą odrzucone przez respondenta – co znaczy, że u oferenta działa teoria umysłu, gdyż oferent myśli, że respondent pomyśli, że p. Działa też awersja do nierówności, ponieważ oferent spodziewa się, że decyzja respondenta będzie powodowana awersją do nierówności. Natomiast respondent, odrzucając egoistyczną propozycję podziału kwoty wyjściowej, znosi stan nierówności między graczami, gdyż obydwie strony mają wtedy zysk o zł – co oznacza, że w uzasadniony sposób można sądzić, że respondent kieruje się awersją do nierówności. Przypisuje też intencje oferentowi.

W naszym badaniu chcemy przeprowadzić gry z osobami z ASD w roli respondentów, raz mówiąc im, że propozycję podziału kwoty wyjściowej przedstawił człowiek, a innym razem mówiąc im, że propozycję wygenerował komputer. Skłaniają nas do tego wyniki badań neuroobrazujących, które pokazały, że w grze ultimatum oferty egoistyczne aktywowały u respondentów lewy i prawy obszar przedni wyspy (*anterior insula*), grzbietowo-boczną korę przedczołową (*dorsolateral prefrontal cortex*) i zakręt obręczy (*cingulate cortex*) (Sanfey i in., 2003). Istotne w naszym kontekście jest jednak to, że aktywność tych obszarów u respondenta była dużo większa, gdy był przekonany, że egoistyczna oferta pochodzi od osoby, niż gdy respondent myślał, że została ona wygenerowana przez komputer (Sanfey i in., 2003). Co by było, gdyby respondentem była osoba z ASD i wiedziała, że oferentem jest komputer? Czy byłaby jakaś różnica? Można przypuszczać, że nie, ponieważ nie mając zdolności do mentalizowania, osoby z ASD powinny zareagować podobnie do osób o typowym rozwoju, tj. nie przypisywać oferentowi intencji, nawet przy skrajnie egoistycznej ofercie. Nie powinny zatem wykazać się awersją do nierówności.

Ostatnim aspektem, który chcemy zbadać w celu analizy związku między awersją do nierówności a teorią umysłu, jest reakcja osób z ASD w sytuacji nierówności. W przeciwieństwie do dzieci ze skłonnościami psychopatycznymi, dzieci z ASD potrafią odróżnić zasady moralne (np. nie wolno krzywdzić innych) od zasad konwencjonalnych (np. nie wolno rozmawiać podczas lekcji). W badaniu, opierając się na grze przetargu ultymatywnego, warto zatem przeanalizować także wybory osób z ASD w roli oferentów i zapytać ich o uzasadnienie ich decyzji. Powstaje pytanie, jak osoby z ASD reagują na sytuację nierówności? Być może jednak reagują awersyjnie, gdyż *de facto* reagują na łamanie ustalonych zasad (np. za wykonanie zadania należy się nagroda).

### PERSPEKTYWY DALSZYCH BADAŃ

Perspektywy dalszych badań są szerokie i mają charakter interdyscyplinarny. Jako pierwszą perspektywę wymienimy badania nieobrazujące. Jak już wcześniej wyjaśniono, przyjmujemy, że teoria umysłu odpowiada za aspekt kognitywny empatii, ale nie za jej aspekt afektywny. W dalszym etapie badań warto zatem zbadać u osób z ASD aktywność prawej brzuszno-bocznej kory przedczołowej (*right dorsolateral prefrontal cortex*), tj. obszaru mózgu, który u zdrowych osób bierze udział w awersji do nierówności i w altruistycznym karaniu (odrzuconiu oferty egoistycznej). Zdrowe osoby w roli respondentów przy zaburzonej pracy tego obszaru mózgu wciąż oceniają oferty egoistyczne jako nie w porządku (*unfair*) (Knoch i in., 2006), co wskazywałoby na zachowanie aspektu kognitywnego, poznawczego, a utratę aspektu odczuciowego i awersyjnego w sytuacji nierówności. Badanie tego obszaru u osób z ASD miałoby szczególnie sens w świetle różnic bądź braku różnic w wersji gry ultimatum z ofertą intencjonalną (tj. niewygenerowaną przez komputer) i ofertą wygenerowaną przez komputer.

Kolejną perspektywą, którą chcemy tu nakreślić, jest perspektywa etologiczna. Badania porównawcze nad awersją do nierówności u różnych gatunków zwierząt społecznych pokazały, że wszystkie gatunki, u których zbadano awersję do nierówności, są gatunkami opartymi na współpracy (np. niektóre gatunki z rzędu ssaków naczelnych, takich jak wcześniej wymienione szympansy, kapucynki, tamaryny czy psy). W interpretacji badań nad teorią umysłu u zwierząt innych niż ludzie wciąż wisi widmo behawioryzmu. Kwestia zależności między teorią umysłu a awersją do nierówności, którą tu analizujemy, jest potencjalnie pomocna w badaniach nad teorią umysłu u innych zwierząt.

Awersja do nierówności i teoria umysłu składają się na behavior określany mianem współpracy (*cooperation*). Ich badanie ma sens nie tylko w przypadku szeroko rozumianych zachowań społecznych (Brosnan, Freeman, de Waal, 2006), ale także w kontekście zachowań ekonomicznych. (Fehr, Schmidt, 1999). Według Ernsta Fehra i Klaus Schmidta (1999) jednym z najsilniejszych motywów decydujących o zachowaniach ekonomicznych (tu w kontekście pracy) jest właśnie dążenie do sprawiedliwego podziału (*fairness*). Chodzi tu na przykład o działania związane z zarabianiem pieniędzy<sup>6</sup>, o kwestie współpracy i rywalizacji w środowisku pracy<sup>7</sup>, kwestie podziału wynagrodzenia, mając na uwadze często dokonywane przez pracowników porównywanie

<sup>6</sup> Można je rozpatrywać jako przedmiot wymiany (zarówno o charakterze ekonomicznym, jak i społecznym) między organizacją a pracownikiem.

<sup>7</sup> Wyniki badań ukazują, że w działaniach kolektywnych istotne jest m.in. zaufanie, dotychczasowe działania uczestników, przewidywany podział korzyści, komunikowanie się, w tym niewerbalne (Ostrom, 2010)

proporcji osiągniętych przez siebie i przez kolegów wyników finansowych w stosunku do wkładu pracy<sup>8</sup>. Jak to wygląda u osób ze spektrum autyzmu? Wpływ (nie)zdolności do symbolicznego postrzegania pieniądza na kształtowanie relacji interpersonalnych, postawy wobec pieniędzy, wobec podziału wynagrodzeń, motywacji etc. z punktu widzenia osób z ASD, ale także pracodawców zatrudniających osoby z ASD.

Przedsiębiorstwa, które zdecydują się na zatrudnienie pracowników z ASD, powinny wpisać w politykę personalną firmy i jej kulturę organizacyjną tematykę zarządzania niepełnosprawności w miejscu pracy<sup>9</sup>. Znalezienie miejsca pracy dopasowanego do oczekiwań, możliwości i ofert rynku pracy dla osoby z ASD jest zadaniem wielowymiarowym, uwzględniającym nie tylko posiadany przez nią potencjał i zainteresowania, ale także wiele czynników psychologicznych, motywacyjnych oraz ograniczeń wynikających z jej niepełnosprawności, a także specyfiki przedsiębiorstwa. Zarządzanie zasobami ludzkimi nie przynosi jasnych odpowiedzi na pytania stojące przed pracodawcą chcącym zatrudniać osoby z ASD. Jak przeprowadzić proces rekrutacji i selekcji pracowników, nie narażając się na łamanie przepisów o dyskryminacji? Jak konstruować systemy motywacyjne oraz przeprowadzać ocenę pracowniczą? Jak wspierać relacje interpersonalne między pracownikami? Autorki są zdania, że konieczna jest indywidualizacja programów przygotowania do zatrudnienia. Postulowane badania relacji między awersją do nierówności i teorią umysłu z udziałem osób z ASD byłyby pierwszym krokiem przy ich tworzeniu.

## LITERATURA

- Baron-Cohen, S., Leslie, A., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., Cohen, J.D. (2000). *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Blair, R. (1996). Brief report: Morality in the autistic child. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 571–579.
- Blair, R. (1999). Psychophysiological responsiveness to the distress of others in children with autism. *Personality and Individual Differences*, 26, 477–485.
- Brosnan, S., de Waal, F. (2003). Monkeys reject unequal pay. *Nature*, 425, 297–299.

<sup>8</sup> Zgodnie z teorią sprawiedliwości Adamsa (Sikorski, 2004, 43), głównym czynnikiem motywacji do pracy jest stopień sprawiedliwości, jaki ludzie przypisują swojej sytuacji pracy. Oceniając ją, pracownicy dokonują porównania wielkość wkładu własnego i innych w stosunku do osiągniętych korzyści (swoich i innych).

<sup>9</sup> Nomenklaturą „zarządzanie niepełnosprawnością” posługujemy się tu za Kodeksem Postępowania – Zarządzanie Niepełnosprawnością w Miejscu Pracy wydanym w 2003 r. w Polsce przez Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej (dostępnym na stronie Biura Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych). Kodeks ten jest dokumentem Międzynarodowej Organizacji Pracy z 2002 r. zatytułowanym *Managing disability in the workplace*.

- Brosnan, S., Freeman, C., de Waal, F. (2006). Partner's behavior, not reward distribution, determines success in an unequal cooperative task in capuchin monkeys. *American Journal of Primatology*, 68, 713–724.
- Brosnan, S., Schiff, H., de Waal, F. (2005). Tolerance for inequity may increase with social closeness in chimpanzees. *Proceedings of the Royal Society B*, 272, 253–258.
- Brosnan, S., Talbot, C., Ahlgren, M., Lambeth, S., Schapiro, S. (2010). Mechanisms underlying responses to inequitable outcomes in chimpanzees, Pan troglodytes. *Animal Behavior*, 79, 1229–1327.
- Brucks, D., Essler, J., Marshall-Pescini, S., Range, F. (2016). Inequity Aversion Negatively Affects Tolerance and Contact-Seeking Behaviours towards Partner and Experimenter. *PLoS ONE*, 11(4), e0153799.
- Decety, J., Sommerville, J.A. (2003). Shared representations between self and other: a social cognitive neuroscience view. *Trends in Cognitive Science*, 7, 527–533.
- Dennett, D. (1971). Intentional systems. *Journal of Philosophy*, 68, 87–106.
- Dennett, D. (1983). Intentional systems in cognitive ethology: the 'Panglossian Paradigm' defended. *Behavioral and Brain Sciences*, 6, 343–390.
- Dennett, D. (1987). *The Intentional Stance*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dindo, M., de Waal, F. (2006). Partner effects on food consumption in brown capuchin monkeys. *American Journal of Primatology*, 69(4), 448–456.
- Fehr, E., Bernhard, H., Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079–1084.
- Fehr, E., Gächter, S. (2002). Altruistic punishment in humans. *Nature*, 415, 137–140.
- Fehr, E., Schmidt, K.M. (1999). A theory of fairness, competition, and cooperation. *Quarterly Journal of Economics*, [brak numeru], 817–868.
- Fodor, J. (1983). *Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. Cambridge: Mass., MIT Press.
- Frith, U. (1989/2016). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frith, U., Frith, C. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, 358, 459–473.
- Güth, W., Schmitterberger, R., Schwarze, B. (1982). An experimental analysis of ultimatum bargaining. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 3, 367–388.
- Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843–855.
- Hauser, M. (2006). *Moral Minds: How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong*. New York: Ecco/Harper Collins.
- Heinrich, J., Bowles, S., Boyd, R., Camerer, C., Fehr, E., Gintis, H., McElreath, R. (2001). In Search of Homo Economicus: Behavioral Experiments in 15 Small-scale Societies. *American Economic Review*, 91, 73–78.
- Horowitz, A. (2012). Fair is Fine, but More is Better: Limits to Inequity Aversion in the Domestic Dog. *Social Justice Research*, 25(2), 195–212.
- Keenan, J., Wheeler, M. (2002). Elucidation of the brain correlates of cognitive empathy and self-awareness. *Behavioral and brain sciences*, 25, 40–41.
- Knoch, D., Pascual-Leone, A., Meyer, K., Treyer, V., Fehr, E. (2006). Diminishing reciprocal fairness by disrupting the right prefrontal cortex. *Science*, 3, 314(5800), 829–832.
- Leslie, A. (1991). The theory of mind impairment in autism: Evidence for a modular mechanism of development? In: A. Whiten (ed.), *Natural Theories of Mind*. Oxford: Blackwell, 63–78.



- Masserman, J., Wechkin, S., Terris, W. (1964). Altruistic behavior in Rhesus Monkeys. *The American Journal of Psychiatry*, 121, 584–585.
- Neiworth, J., Johnson, E., Whillock, K., Greenberg, J., Brown, V. (2009). Is a sense of inequity an ancestral primate trait? Testing social inequity in cotton top tamarins (*Saguinus oedipus*). *Journal of Comparative Psychology*, 123(1), 10–17.
- Onishi, K., Baillargeon, R. (2005). Do 15-month old infants understand false beliefs? *Science*, 308, 255–258.
- Ostrom, E. (2010). Analyzing collective action. *Agricultural Economics*, 41, 155–166.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A., Leekam, S. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief and communication. *Child Development*, 60, 688–700.
- Pietrasa, T., Witusik, A., Gałęcki, P. (2010). *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Pisula, E. (2010). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 1, 515–526.
- Range, F., Horn, L., Viranyi, Z., Huber, L. (2009). The absence of reward induces inequity aversion in dogs. *PNAS*, 106(1), 340–345.
- Ristic, J., Kingstone, A. (2005). Taking control of reflexive social attention. *Cognition*, 94(3), B55–65.
- Roth, A., Prasnikar, V., Okuno-Fujiwara, M., Zamir, S. (1991). Bargaining and Market Behavior in Jerusalem, Ljubljana, Pittsburgh and Tokyo: An Experimental Study. *American Economic Review*, 81, 1068–1095.
- Sanfey, A., Rilling, J., Aronson, J., Nystrom, L., Cohen, J. (2003). The neural basis of economic decision-making in the Ultimatum Game. *Science*, 300(5626), 1755–1758.
- Saxe, R. (2010). The right temporo-parietal junction: a specific brain region for thinking about thoughts. W: A. Leslie, T. German (ed.), *Handbook of Theory of Mind*.
- Saxe, R., Kanwisher, N. (2003). People thinking about thinking people. The role of the temporo-parietal junction in “theory of mind”. *NeuroImage*, 19(4), 1835–1842.
- Seyfarth, R., Cheney, D. (2002). Dennett's contribution to research on the animal mind. W: A. Brook, D. Ross (eds.), *Daniel Dennett*. Cambridge: Cambridge University Press, 117–139.
- Seymour, B., Singer, T., Dolan, R. (2007). The neurobiology of punishment. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 300–311.
- Sikorski, C. (2004). *Motywacja jako wymiana. Modele relacji między pracownikiem a organizacją*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Stephan, K., Dolan, R., Frith, Ch. (2006). Empathic neural responses are modulated by the perceived fairness of others. *Nature*, 439(26), 466–469.
- Stuss, D., Gallup, G., Alexander, M. (2001). The frontal lobes are necessary for 'theory of mind'. *Brain*, 124(2), 279–286.
- Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happe, F., Falkai, P., Maier, W., Shah, N., Fink, G., Zilles, K. (2001). Mind reading: Neural mechanisms of theory of mind and self-perspective. *Neuro-Image*, 14, 170–181.
- von Neumann, J., Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton: University Press.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Wynne, C. (2004). Animal behaviour: Fair refusal by capuchin monkeys. *Nature*, 428, 140.

**TEORIA UMYSŁU A AWERSJA DO NIERÓWNOŚCI – PROJEKT BADAŃ Z WYKORZYSTANIEM GRY ULTIMATUM Z UDZIAŁEM OSÓB ZE SPEKTRUM ZABURZEŃ AUTYSTYCZNYCH**

**STRESZCZENIE:** Teoria umysłu to zdolność do adekwatnego odczytywania intencjonalnych stanów wewnętrznych swoich i innych osób, jest podstawą do mentalizowania. Jest ważna np. w terapii niektórych zaburzeń osobowości i kluczowa w rozumieniu spektrum zaburzeń autystycznych (Autism Spectrum Disorder, ASD). Jednak zanim teoria umysłu trafiła do psychologii, jej istnienie było postulowane i badane u prymatów ze względu na to, że są to gatunki społeczne, oparte na współpracy. Gatunki, u których zbadano awersję do nierówności (tj. reakcję na nierówną dystrybucję nagrody za wykonanie tego samego zadania), to także gatunki oparte na współpracy. Mimo to, wciąż nie zostało zbadane, czy i jak obecność awersji do nierówności wiąże się z teorią umysłu. W tym artykule chcemy zwrócić uwagę na możliwy związek właśnie między nimi. Przedstawiamy propozycję wykorzystania eksperymentu behawioralnego – o ile nam wiadomo dotąd nieeksplorowanego – tj. gry ultimatum (*ultimatum game*) z udziałem osób z ASD. Jak pokażemy, angażuje ona zarówno teorię umysłu, jak i awersję do nierówności. Badania neuroobrazujące pokazały, że w grze ultimatum oferty egoistyczne aktywowały u neurotypowych respondentów lewy i prawy obszar przedni wyspy, grzbietowo-boczną korę przedczołową i zakręt obręczy, ale aktywność tych obszarów była dużo słabsza, gdy respondent był przekonany, że egoistyczna oferta pochodzi od komputera, a nie od osoby. Chcemy pokazać, że warto zbadać, czy będzie różnica w tym, jak osoby ze spektrum zaburzeń autystycznych (Autism Spectrum Disorder, ASD) przypisują intencje oferentom/osobom oraz oferentom/komputerom, a także czy przejawiają one awersję do nierówności. Badania takie pozwoliłyby ustalić, czy istnieje zależność teorii umysłu i awersji do nierówności. Metoda behawioralna oparta na wykorzystaniu gry ekonomicznej może być punktem wyjścia do wielu dalszych badań: neuroobrazujących, z zakresu psychologii ekonomicznej i neuroekonomii. Zdaniem autorek ta prosta metoda może być wykorzystana także do kształtowania możliwości pracy z osobami z ASD, sposobów ich zatrudniania czy konstruowania systemów motywowania.

**SŁOWA KLUCZOWE:** spektrum zaburzeń autystycznych, teoria umysłu, awersja do nierówności, gra ultimatum.

**THEORY OF MIND AND INEQUITY AVERSION – A RESEARCH PROJECT USING THE ULTIMATUM GAME WITH PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AS PLAYERS**

**SUMMARY:** The Theory of Mind (ToM) is the cognitive capacity to attribute intentional states to self and others, capacity on which mentalization is based. It plays an important role in psychotherapies (e.g. for personality disorders) and it is crucial to understand the Autism Spectrum Disorder (ASD). However, before the ToM got to psychology, its existence was postulated and examined in primates because of their social and cooperative behavior. Species in which the inequity aversion (i.e. negative reaction in response to an unequal reward distribution) was observed are species which rely on cooperation as well. Despite this fact, the relation between the inequity aversion and the ToM has never been examined. In this paper, we want to argue in favour of the possible relation between these two. We present a design for a behavioural experiment – which, as far as we know, has never been explored – namely, the ultimatum game with people with ASD as players. The game involves both ToM and inequity aversion. Importantly, neuroimaging research has showned that in neurotypical players involved in the ultimatum game selfish offers activated anterior insula, dorsolateral prefrontal cortex and cingulate cortex, but the activity of these areas was much weaker if the responder was

convinced that the offer was made by a computer program, and not by a human. We argue that this is worth to be examined whether people with ASD attribute different intentions to offerers/humans than to offerers/computer programs and whether they display the inequity aversion. This will help to establish whether between the ToM and the inequity aversion there is a relation and of which kind. The behavioral experiment would yield results needed for further research: in neuroimaging, in economic psychology and in neuroeconomics. The authors wish to make this simple method profitable for inclusion in employment of people with ASD and ultimately they wish to create employer's tool kits to hiring, retaining and motivating employees with ASD.

**KEYWORDS:** autism spectrum disorder, theory of mind, inequity aversion, ultimatum game.



ИРИНА А. ЕРМОЛЕНКО (ERMOLENKO IRINA A.)

витебский государственный университет имени П.М. Машерова

АЛЕКСЕЙ В. СЕВЕРИН (SEVERIN ALEXEY V.)

брестский государственный университет имени А.С. Пушкина

## **РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ**

### **ВВЕДЕНИЕ**

В настоящее время системы виртуальной реальности получают все большее применение в различных областях жизни и деятельности человека (образование, наука, трудовая деятельность, производство, развлечение, досуг и др.). Согласно профессору Н.А. Носову, необходимо быть подготовленным к «диалогу» с виртуальной реальностью. В противном случае, это негативно отразится на ее пользователе. Тогда будет реализовано только монологичное воздействие виртуальной реальности на человека без учета его эмоций, потребностей и др. Все это приведет к сужению сознания, оскудению восприятия человеком мира и его предметов, явлений (Носов, 2000).

В молодежной среде модно наполнять свою жизнь гаджетами, погружаться безмерно в просторы Интернета, в проигрывание квестов компьютерных игр, зависание на сайтах виртуальных покупок и знакомств. При этом большинство людей не подготовлены к взаимодействию с виртуальной реальностью. Взрослые тоже часто находятся в плену иллюзий, считая, что польза от гаджетов и Интернета, видеоигр так велика, что негативные последствия такой «развлекаловки» можно проигнорировать. Конечно, виртуальная реальность сама по

себе не имеет положительного или отрицательного знака. Но обращение к ней человека, время использования и последствия «задают» её валентность (Кандел, 1998; Severin, 2014).

### АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ

Компьютерные системы, виртуальная реальность становятся нормой нашей жизни. В то же время, как новый феномен Интернет-зависимость начала изучаться в зарубежной психологии с 1994 года (Голдберг, 1996). Интернет-зависимость определяется как психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к сети Интернета и болезненная неспособность вовремя отключиться от нее. В разработке средств виртуальной реальности наблюдается интенсивный, однако мало предсказуемый процесс. Появились шлемы виртуальной реальности и перчатки, которые позволяют человеку создать эффект присутствия и взаимодействия: он получает возможность мыслить трёхмерными компьютерными образами, виртуально формировать предметно-действенные навыки, переживать эмоции. Возникает феномен «потока» внимания по Ю.Б. Дормашеву, когда работа в виртуальной реальности становится своеобразным видом гипнотического сна человека – мотивация и контроль сознания человека блокированы. Психологи, изучающие данный феномен, предсказывают патологические явления образной и вербальной сфер психики, уход от материального бытия, разрушение навыка пользования реальным предметом, проблемы виртуальной идентичности (подмена пола, возраста, расы), редукцию устного общения, разрушение грамотности письма (Войскунский, 2010; Losik, 2008). Освоение ребёнком методов взаимодействия с Интернет-реальностью способствует угасанию инстинкта самосохранения. Он способен прыгнуть с небоскрёба и остаться целым и невредимым, быть застреленным и воспользоваться второй жизнью. Цена ошибки человека в компьютерной реальности значительно уменьшена, что приводит к формированию чувства безнаказанности. Тогда как, рефлексy ориентировочный, познавательный, половой станут развиваться у ребёнка более рано и лучше благодаря легкой доступности через виртуальную реальность соответствующих положительных эмоций (Носов, 2000). Так, у людей, играющих в компьютерные игры более 10-15 часов в неделю, симптомы дефицита внимания в обыденной жизни (за пределами компьютерных игр) проявляются в значительно большей степени, чем у представителей контрольной выборки. Тем не менее, Интернет активно применяется не только для общения, но и в трудовой деятельности.

Специалистами в области изучения деятельности, опосредованной компьютером, во второй половине 1990-х годов был введён термин «киберпсихология»

для обозначения психологических эффектов, феноменов и закономерностей, изучаемых в Интернет-среде, создаваемой с помощью компьютерных программ (Войскунский, 2010). Киберпсихология синтезирует все разделы и направления психологической науки. Например, в области возрастной психологии (ранняя одаренность и возрастная специфика в применении компьютеров и Интернета), социальной психологии (опосредованные компьютером и Интернетом общение и групповая деятельность), клинической психологии (тревожность при применении компьютеров, зависимость от Интернета, использование систем виртуальной реальности для терапии фобий), педагогической психологии (групповое и индивидуальное обучение посредством компьютеров, дистантное обучение, игровые обучающие программы), организационной психологии (специфика новых форм занятости и организационного поведения в условиях применения информационных технологий), дифференциальной психологии (сопоставление личностных типов в условиях непосредственного и опосредствованного Интернетом общения), когнитивной психологии (изучение особенностей восприятия информационных блоков WWW, распределения объемов внимания, оперирования «внешней» памятью), психологии общения и психолингвистики (синхронное и асинхронное общение, общение в форме полилога, речевые особенности мобильной связи). Проанализированы позитивные и негативные последствия применения современных информационных технологий, отношение к ним реальных и потенциальных пользователей в исследованиях Г.В. Лосика, А.Е. Войскунского, А.В. Северина (Войскунский, 2004; Losik, 2008; Severin, 2014). Рассмотрены выработанные в научной литературе представления о зависимости от Интернета, или «Интернет-аддикции», выявлены и эксплицированы направления теоретико-прикладной психологической работы в этой области с учетом содержательной и возрастной специфики игровой и коммуникативной деятельности, опосредствованной Интернетом. Анализируются специфические особенности психологии морального развития в ходе широкого, ничем не ограниченного применения новых информационных и коммуникационных (в том числе мобильных) технологий представителями подрастающего поколения. Интересно направление исследования психологической безопасности субъектов, погруженных в «виртуальную» реальность (Войскунский, 2010; Носов, 2000; Формани, Вилсон, 1998).

Психическое здоровье – это отсутствие психических заболеваний, нормальное протекание психических процессов, оптимальное функциональное состояние высших отделов центральной нервной системы; эмоциональное благополучие, склонность к успешной адаптации к профессиональной деятельности и усвоению норм поведения (Громбах, 1988; Менделевич, 2013).

По мнению специалистов (Абрамова, Юдчиц, 1998; Северин, 2005, 2006; Менделевич, 2013; Величковский, 2014) в содержание психического здоровья входят следующие его проявления: личностное (психологическое) здоровье, индивидуальное здоровье (здоровье человека как индивида и личности), социальное (общественное) здоровье, и др. При этом, психическое здоровье характеризует организм человека в целом, функционирование его систем и адаптацию к разным видам деятельности и коммуникации. Личностное здоровье акцентирует внимание на эмоциональном благополучии личности, на норме психического развития. Индивидуальное здоровье может быть рассмотрено через критерии индивидуализации (отношения человека к самому себе) и интеграции (вхождение личности в малые группы и ее трансформации). Социальное здоровье характеризует оптимум диалога человека и общества, определяющее влияние имеет процесс социализации (усвоение и воспроизводство человеком социального опыта, осуществляемого им в общении и деятельности; способность организма приспосабливаться к различным изменившимся условиям социальной среды или к условиям трудовой деятельности, к профессиональным требованиям, взаимоотношениям в новом коллективе).

Социальное здоровье – это способность человека к социальным контактам; это также осознание себя полноценной личностью в том слое общества, в котором человек находится; это развитие навыков, необходимых для общения и взаимодействия с другими людьми. По Абрамовой Г.С. и Юдчиц Ю.А. социальное здоровье может быть рассмотрено в контексте следующих критериев: 1) человек реагирует на другого человека как равного себе (другой такой же живой, как и «Я»); 2) реакция человека на факт существования норм в отношениях между людьми (выделение этих норм и стремление следовать им); 3) как человек переживает свою относительную зависимость от других людей (у каждого человека есть своя необходимая мера одиночества, если он ее переступает, то тогда чувствует себя плохо) (Абрамова, Юдчиц, 1998).

Нарушение процесса социализации в разных группах (семье, родителей, любимых людей, трудовой группе, группе друзей, и др.) приводит к появлению социальных девиаций. В частности, интернет и социальные сети, заменяя реальную жизнь, тем самым ограничивают развитие социального здоровья личности и деформируют навыки общения «вживую» с людьми (Михеева, 2005; Riva, 2006; Менделевич, 2013; Хлебников, 2014).

По мнению профессора Г.С. Никифорова, «социальное здоровье» определяется социальной значимостью тех или иных заболеваний в силу их распространенности в обществе, влиянием общественного устройства на причины возникновения болезней, характером их течения и исходом, оценкой биологического состояния человеческой популяции на основе интегрированных ста-



тистических показателей (Никифоров, 2003). Более широкий подход к здоровью общества проявляется в оценке его состояния по уровню социальных девиаций. Девиантное поведение – это поведение в конкретном обществе, нарушающее абсолютные (запреты на воровство) и относительные нормы (нормы добрых сексуальных отношений) данного общества (Никифоров, 2003). Оценка здоровья может производиться по любому из видов девиантного поведения, но, как правило, используются те, которые непосредственно угрожают биологическому состоянию популяции. Так, алкоголизм и наркомания – это нервно-психические заболевания, характеризующиеся значительным повреждением психики и биологической основы личности, являются прямой угрозой жизни и здоровью людей и приводят к снижению репродуктивного потенциала индивида. Что является нормой, а что девиацией в развивающемся информационно-компьютерном мире? Какое влияние оказывают Интернет - технологии на психику детей, подростков, взрослых?

В связи с вышеизложенными положениями целью статьи выступает: выявление особенностей психических состояний интернет-зависимых подростков в условиях ограничения их доступа к сети. Сегодня особую тревогу у психологов и психотерапевтов в отношении «социального здоровья» вызывают подростки и юношество. Компьютерные технологии являются сегодня ведущим средством обучения, а Интернет-ресурсы часто используются в образовательных целях, поэтому школьники и студенчество попадают в группу повышенного риска. Эта проблема поднимается в работах многих исследователей (Войскунский, 2004; Голберг, 1996; Носов, 2000). По мнению специалистов, в области компьютерной зависимости особенности происходящих культурных и психологических трансформаций имеют принципиально амбивалентный характер, т.е. могут способствовать как «позитивному», так и «негативному» развитию высших психических функций (Войскунский, 2010; Дикая, 1984; Кандел, 1998; Severin, 2014).

Высказываются неординарные мнения о том, что с компьютерными «явлениями» не стоит бороться, так как это фатальный феномен цивилизации. Согласно мнению доктора психологических наук Г.В. Лосика (Losik, 2008), результатом развития информационно-компьютерных технологий оказывается то, что образный вид мышления человека получает новый всплеск и виток развития. Появление компьютера и ноутбука следует интерпретировать не только как появление «инструмента» в деятельности человека, но и как возникновение нового полушария мозга. Судьба развития психики предопределена и сетовать на компьютерную зависимость бесполезно и методологически неправильно. Данный феномен объясняется тем, что мы вступаем в борьбу не с технологическим прогрессом, не с адаптацией техники к человеку или человека к технике, а с чисто филогенетическим явлением нового витка в развитии психики от-

дельного человека. Феномен «компьютерной зависимости», согласно новой концепции, неправильно считать девиантным поведением, так как это уже необратимый процесс эволюции психики человека, еще один виток ухода человека от материальной реальности, как в своё время, когда человек стал говорить, мыслить словами (Losik, 2008).

Как показывают исследования (Голберг, 1996; Кандел, 1998; Никифоров, 2003), за компьютерной зависимостью могут скрываться другие виды зависимости: алкоголизм, наркомания, игромания, «телемания» (постоянный просмотр телепрограмм), трудовоголизм, увлеченное посещение магазинов в сочетании с бесполезными покупками, исключительная забота о собственном здоровье (следование диетам, изнурение себя физическими упражнениями) и другие. Психологи, психотерапевты и психиатры в данном случае ставят вопрос о многообразии способов «ухода» из реальной жизни путем изменения состояния сознания. Важно уметь поддерживать своё психическое здоровье – значимую составляющую социального здоровья, правильно ориентироваться в новой информационной среде. Просветительская деятельность специалистов о путях укрепления психического здоровья, о культуре воспитания детей, использования информационно-компьютерных технологий, психологические тренинговые программы будут способствовать тому, что человек, находясь в ритме технологического прогресса, сможет остаться личностью.

*Материал и методы.* Исследование проводилось в марте 2016 г. на базе ГУО «Средняя школа № 20 и № 7 г. Бреста». Выборка была составлена из подростков в возрасте 15-17 лет (из которых потом составлена контрольная и экспериментальные группы). В исследовании приняли участие 160 подростков.

Методы: тест на интернет-зависимость (В.А. Лоскутова), предназначенный для выявления интернет-зависимости; тест-опросник «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк), направленный на изучение таких психических состояний как: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность. Гипотеза исследования: проявления психических состояний у интернет-зависимых подростков до ограничения доступа к сети будут существенно отличаться от психических состояний интернет-зависимых подростков в условиях ограничения доступа к сети (Воскуйнский, 2010; Никифоров, 2003).

Контрольной группе подростков предоставлялся доступ в интернет. Ограничение доступа к сети у подростков экспериментальной группы осуществлялось посредством информирования родителей интернет-зависимых подростков об ограничении доступа к сети «Интернет» на время 2-х недель.

## РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

После проведенного исследования и обработки данных по методике на интернет-зависимость были получены следующие результаты: из 160 испытуемых подростков 70 (44%) с наличием интернет-зависимости, 90 (56%) подростков не имеют интернет-зависимости. На основании полученных результатов выделена группа из 70 интернет-зависимых подростков. Из них у 46 (66%) интернет-зависимость среднего уровня, 24 (34%) подростка с наличием высокого уровня интернет-зависимости. Полученные данные показывают выраженность интернет-зависимости – наличие склонности и Интернет-аддикции у подростков. Наличие склонности к интернет-зависимости у подростков свидетельствует о том, что Интернет оказывает влияние на их жизнь и является причиной некоторых проблем. Наличие Интернет-аддикции у подростков является причиной многих проблем в их жизни.

Для диагностики психических состояний интернет-зависимых подростков применялась методика – опросник «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк). Опросник позволяет выявить *стержневые особенности входящих в него психических состояний*, основными из которых являются тревожность, фрустрация, агрессивность и ригидность. Обнаружено, что у 48(69%) интернет-зависимых подростков не тревожны, у 18 (26%) испытуемых подростков тревожность средняя, очень высокая тревожность зафиксирована у 4 (6%) подростков. Высокая самооценка наблюдается у 7 (10%) подростков, средний уровень у 25 (36%), низкая самооценка зафиксирована у 38 (54%) испытуемых подростков. Спокойны, выдержаны 46 (66%) подростков, средний уровень агрессивности наблюдается у 15 (21 %), агрессивны и невыдержанны 9 (13%) испытуемых подростков. Ригидности нет у 44 (63%), среднего уровня ригидность достигает у 19 (27%) подростков, сильно выраженная ригидность зафиксирована у 7 (10%) подростков. Для оценки значимости достоверности различий тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности, самочувствия, активности и настроения между испытуемыми экспериментальной группы в условиях ограничения доступа к сети и контрольной группы был использован t-критерий Стьюдента.

Расчеты показали наличие статистически значимых различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы с наличием интернет-зависимости для  $p \leq 0,01$ : тревожность:  $t_{Эмп} = 3,3$  при критическом  $t = 2,65$ ; фрустрация:  $t_{Эмп} = 0,1$  при критическом  $t = 1,99$ ; агрессивность:  $t_{Эмп} = 2,9$  при критическом  $t = 2,65$ ; ригидность:  $t_{Эмп} = 3$  при критическом  $t = 2,65$ .

В экспериментальной группе 5 (14%) подростков очень тревожны, у 17 (49%) низкая самооценка, 9 (26%) агрессивны и не выдержаны, у 8 (23%) сильно выраженная ригидность, неблагоприятное самочувствие наблюдается у 14 (40%) подростков, неблагоприятное состояние активности у 9 (26%) и неблагоприятное настроение у 15 (43%) испытуемых подростков.

В контрольной группе 2 (6%) подростка очень тревожны, у 21 (60%) подростка низкая самооценка, 4 (12%) агрессивны и не выдержаны, у 4 (12%) сильно выраженная ригидность, неблагоприятное самочувствие у 6 (17%) подростков, неблагоприятное состояние активности у 7 (20%) и неблагоприятное настроение у 7 (20%) испытуемых подростков.

*Заключение.* Интернет-зависимым подросткам в условиях ограничения доступа к сети характерны следующие черты: повышенная склонность к опасениям, беспокойству и злости, трудности в перестройке восприятия и представлений в изменившейся обстановке, упадок сил, угнетенное и подавленное настроение. Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты, а также разработанные рекомендации могут использоваться как методический материал в целях профилактики возникновения интернет-зависимости у подростков, также представляют интерес для проведения дальнейших исследований проявлений Интернет-зависимости в подростковой среде. Это важно для разработки профилактических и воспитательных мероприятий, позволяющих предупредить угрозы формирования интернет-зависимости, обеспечивающих сохранность социального здоровья молодежи.

## ЛИТЕРАТУРА

- Войскунский, А.Е., 2004, Актуальные проблемы зависимости от интернета // Психологический журнал, № 1., с. 80–84.
- Войскунский, А.Е., 2010, Киберпсихология в прошлом, настоящем и будущем, Москва.
- Голдберг, И., 1996, Расстройство Интернет-аддикция // Киберпсихология и поведение, № 4., с. 403–412.
- Дикая, Л.Г., 1984, Психические состояния и эффективность деятельности // Психологический журнал, № 6, с. 254–257.
- Кандел, Дж., 1998, Интернет-зависимость на кампусе колледжа: уязвимость студентов // Поведение, № 2, с. 11–17.
- Losik, G., 2008, Virtual Reality, Computer Helmet: a New Coil in Development of Human Image Thinking / Proceedings of the 14 International Congress of Psychology, Berlin, p. 793.
- Никифоров, Г.С., 2003, Психология здоровья: Учебник для вузов, Санкт-Петербург.
- Носов, Н.А., 2000, Виртуальная психология, Москва.
- Severin, A., 2014, The perceptual actions teenagers when blocking them visual and motor links perceptual mechanism of action // International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE» Vienna, Austria, September, 2014, p. 121–123.

- Громбах, С.М., 1988, Школа и психическое здоровье учащихся, Москва, с. 10.
- Абрамова, Г.С., Юдичиц Ю.А., 1998, Психология в медицине, Москва, с. 40.
- Северин, А.В., 2006, Психическое здоровье как междисциплинарная проблема // Психологический журнал, №4(12), с. 86–92.
- Северин, А.В., 2005, Образ жизни и здоровье человека, Брест.
- Величковский, Б.Б., 2014, Психологические факторы возникновения чувства присутствия в виртуальных средах // Национальный психологический журнал, № 3(15), с. 31–38 [Электронный ресурс]. URL: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=5045>.
- Менделевич, В.Д., 2013, Особенности девиантного поведения в интернет-пространстве // Практическая медицина, № 1(66), с. 143–146.
- Михеева, Е.В., 2005, Информационные технологии в профессиональной деятельности, Москва.
- Форман, Н., Вилсон П., 1998, Использование виртуальной реальности в психологических исследованиях. Ментальная репрезентация: динамика и структура. – Москва, с. 251–276.
- Хлебников, А.А., 2014, Информационные технологии, Москва, 472 с.
- Riva, G., 2006, Virtual reality // Wiley encyclopedia of biomedical engineering. / Ed. by M. Akay., N.Y.: John Wiley & Sons, p. 1–17.

#### РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР, ВЛИЯЮЩИЙ НА СОЦИАЛЬНОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ

**АННОТАЦИЯ:** В статье проанализированы разнообразные аспекты влияния информационно-компьютерных технологий на социальное и психическое здоровье личности. Рассмотрены психологические эффекты, феномены и закономерности, возникающих в Интернет – и компьютерной среде. Сделан акцент на амбивалентном характере происходящих культурных и психологических трансформаций в области развития высших психических функций личности. Затрагивается вопрос об эволюции психики современного человека, предлагающий рассмотреть под новым углом зрения критерии социального здоровья современного человека.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** социальное здоровье, девиации, Интернет-зависимость, компьютерная зависимость, информационно-компьютерные технологии, киберпсихология, виртуальная реальность, перцептивные действия, адаптация, технологический прогресс.

#### ROZWÓJ TECHNOLOGII INFORMACYJNYCH I KOMPUTEROWYCH TECHNOLOGII JAKO CZYNNIK MAJĄCY WPŁYW NA SPOŁECZNE ZDROWIE OSOBOWOŚCI

**STRESZCZENIE:** W artykule przeanalizowano różne aspekty wpływu technologii informacyjno-komputerowych na środowisko społeczne i zdrowie psychiczne osobowości. Omówiono efekty psychologiczne, zjawiska i prawidłowości występujące w Internecie i w środowisku komputerowym. Zwrócono uwagę na ambiwalentny charakter kulturowych i psychologicznych zmian zachodzących w obszarze wyższych funkcji psychicznych jednostki. Postawiono pytanie o ewolucję psychiki współczesnego człowieka, odpowiedź, na które przewidują przyjęcie nowych kryteriów zdrowia człowieka w obecnych czasach.

**SŁOWA KLUCZOWE:** społeczne zdrowie, dewiacja, uzależnienie od Internetu, komputerowa zależność, informacyjno-technologie komputerowe, wirtualna rzeczywistość, percepcyjny działania, adaptacja, postęp technologiczny.

**THE DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGY  
AS THE FACTOR INFLUENCING SOCIAL HEALTH OF THE PERSON**

**SUMMARY:** The article analyzes various aspects of the impact of ICT on social and mental health of the individual. The psychological effects, phenomena and regularities that arise in Internet and computer environment. The emphasis on the ambivalent nature of cultural and psychological transformations in the field of development of higher mental functions of personality. Address the question of the evolution of the psyche of modern man, offering to consider a new angle of view of criteria of social health of modern man.

**KEYWORDS:** social health, deviancy, Internet addiction, computer addiction, computer information technology, cyberpsychology, virtual reality, perceptual actions, adaptation, technological progress.

YURI KARANDASHEV

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## **UJEDNOLICONA CHRONOLOGIA I METRYKA ROZWOJU ONTOGENETYCZNEGO**

### **WSTĘP**

Ewolucyjna koncepcja rozwoju ontogenetycznego (Карандашев, 1981; 1989, 2003, 2012, 2013; Karandashev, 2013, 2017; Karandaschew, 1993) polega na założeniu, że zarówno naczelne okresy rozwojowe, jak też ich struktura wewnętrzna są rezultatem współdziałania rosnących poziomów organizacji materii żywej. Kolejność tych okresów nazywa się periodyzacją rozwoju, która ze względu na wystarczającą podzielność naczelnych okresów może posiadać własną chronologię rozumianą jako kolejność wydarzeń życiowych i własną skalę metryczną (stąd właśnie metryka w tytule artykułu), która dotyczy rozwoju człowieka, a nie wahadła atomowego. Wyprowadzenie tej chronologii, jak również metryki ontogenezy człowieka, jest celem tego artykułu.

Zagadnienia różnego rodzaju, dotyczące periodyzacji rozwoju człowieka, rozpatrywano już od czasów Arystotelesa, na co wskazuje literatura zarówno przeglądowa (np. Flammer, 1988; Карандашев, 1997a; Liberska, 2011), jak i merytoryczna (np. Arystoteles, 1972; Выготский, 1984; Karandashev, 2011, 2012), ale problem periodyzacji rozwoju nadal zostaje aktualny. Moim zdaniem, nikt nie próbował podejść do tego zagadnienia w sposób poziomowy, czyli na tyle naturalny, że lepsze podejście trudno byłoby sobie wymyślić. Uważam, że rozwój tej idei stanowi przyszłość różnych nauk, w tym również psychologii rozwoju.

**Czas liniowy.** Chronologia – dosłownie to nauka o czasie, ponieważ – jak wiadomo – *logos* to nauka, a *chronos* to czas. Jednak skoro czas – jako taki – nie istnieje, a jest tylko współdziałanie i procesy zabezpieczające go, to chronologia okazuje się nauką o rzeczy nieistniejącej, czyli chyba nie jest nauką. Można jednak określać chronologię jako naukę o czasowym pomiarze współdziałania i zawartych w nim procesów i wtedy można by mówić o niej jako nauce o czasowej składowej przebiegających zmian.

Za słowem „chronologia” kryje się jeszcze jedno znaczenie różniące się od powyższego. Chronologię określa się również jako czasowy rozkład odbywających się wydarzeń, czyli pewna ich kolejność, w ramach której opisuje się pewna fabuła. Wtedy za słowem „logos” stałaby nie nauka o czymś (mam na uwadze sposób wyjaśnienia), a historia czegoś, czyli sposób opisanie albo przedstawienie tej kolejności. Dlatego będziemy się starać rozróżnić te dwa znaczenia, co będzie opatrzone pewnymi komentarzami lub kontekstem.

Uniwersalna skala czasu, będąc liniową, może być określona całą hierarchią skal pomiarowych: nominalna, porządkowa, relacyjna i metryczna. Nominalna skala, czyli skala nazw, nie ma żadnego stosunku do rzeczywistości, a służy jedynie temu, aby rozróżnić dwa zjawiska przez ich nazewnictwo. Natomiast my badamy zmiany, czyli obiektywnie przebiegające procesy, i dlatego ona nam nic nie da i nie będzie nas interesować. Nie ma potrzeby zwracać się do niej, aby cokolwiek nazwać. My i tak, czyli bez pozwolenia z jej strony, tym się zajmujemy.

Skala porządkowa, w ramach tego samego pomiaru, daje kolejność wydarzeń A, B, C itd. Przy czym na skali czasu wprowadza się relację „wcześniej – później”, czyli twierdzi się, że wydarzenie A następuje wcześniej od B, B wcześniej od C itd. Skala ta pozwala wstawiać wydarzenia między już istniejącymi wydarzeniami, tj. umieszczać nowe wydarzenia w już istniejący czasowy układ współrzędnych. W tej skali nie mówimy, że wcześniejsze wydarzenia są przyczyną późniejszych – my po prostu twierdzimy, że je poprzedzają, a co stoi za tym poprzedzaniem, to przedmiot badania specjalistów. Nasza sprawa to kolejność czasowa, czyli chronologia wydarzeń (drugie znaczenie).

W matematyce jest taki dział, który nazywa się topologią i bada relacje łączności. W naszej skali czasowej ta topologia, czyli nie tyle nauka o łączności, ile opis relacji, jest też przedstawiona, tylko podana w jednym jedynym wymiarze. Dlatego w razie konieczności i przy chęci podkreślenia obecnej łączności, zamiast chronologii wydarzeń, możemy mówić o czasowej topologii wydarzeń.

Skala relacyjna (czasami nazywa się skalą interwałową), następująca za porządkową, już ustala relacje bliskości między wydarzeniami, wychodząc z założenia, że między sąsiednimi nie da się wstawić nowych wydarzeń w żadnym przypadku. Nie interesuje się ona naturą tych relacji – jedynie potwierdza sąsiedzką łączność dwóch wydarzeń, co właśnie stanowi naturę relacji. Dlatego w ramach pewnego scenariusza może istnieć tylko jedna jedyna kolejność wydarzeń. W rzeczywistości możliwe są



również procesy równoległe, których skala czasu nie uwzględnia, mając tylko jeden wymiar. Natomiast przez wprowadzenie innych, już przestrzennych wymiarów, dałoby się opisać też procesy równoległe.

Skala metryczna różni się od skali relacyjnej ze względu na to, że w niej wprowadza się jednostkę relacji czasowej, ale na tyle małą, że każda relacja może być opisana za jej pomocą. Ona nie zostawia niezapełnionego czasu, w którym nic się nie odbywa, ona go na tyle rozdrabnia, na tyle różnicuje, że każdy proces, nawet bardzo, bardzo drobny, może być w niej opisany. To jest już pewnego rodzaju narzędzie uniwersalne, czyli ustalone na dowolny proces. Może to jednak budzić pewne wątpliwości.

Skala czasu nie bierze pod uwagę procesualnej strony współdziałania, o czym mówiło się wyżej, a zatem podchodzi z zewnątrz do struktury i przebiegu odbywających się procesów, abstrahując od ich treści. Stąd wynika, z jednej strony, wniosek o jej niewystarczalności w badaniu naukowym, a z drugiej, wniosek o konieczności pograżenia w procesualną stronę współdziałania reprezentowanego w naszym przypadku poziomami organizacji.

W metodologii i logice nauki opracowane są różne środki matematyczne do opisu skal czasu i przebiegających w nich wydarzeń, znane pod hasłem „logiki czasowe” lub „logiki czasu”. Rozpatrują one różne rodzaje relacji między wydarzeniami, jak również ich refleksyjne odzwierciedlenie w świadomości badacza. Jednak w istocie swej nie wychodzą poza przedziały ww. skal czasu, czyli rezultat końcowy zostaje ten sam.

**Czas poziomy.** A teraz spróbujemy wybudować skalę czasu w inny sposób, używając pojęcia poziomu organizacji, czyli ingerując w procesualną stronę współdziałania. W podejściu tym będziemy opierać się na książce *Ewolucyjno-poziomowa koncepcja, periodyzacja i systematyka rozwoju ontogenetycznego* (Karandashev, 2017). Zaczniemy od tego, że weźmiemy najniższy poziom organizacji. „Najniższy” to nie znaczy sam dół istnienia materii aż do substancji, a dół względny, czyli poziom, poniżej którego nie zamierzamy schodzić, może tylko w skrajnym przypadku. Dla tego, względnie najniższego poziomu organizacji, mamy na skali czasu jego początek określany aktem inicjalizacji, tzn. uruchomienia tego poziomu, i mamy jego koniec określany również aktem inicjalizacji, ale już następnego poziomu organizacji. Co do całej skali czasu, obejmuje ona wszystkie poziomy organizacji, zaczynając od zadanego najniższego i kończąc zadanym najwyższym. Przy czym zupełnie wystarczy rozpatrzeć tylko jeden okres naczelny, ponieważ we wszystkich innych naczelnym będzie powtarzała się ta sama treść, ale na innym materiale.

Aby przystąpić do rozpatrzenia wewnętrznej struktury okresu naczelnego, najpierw należy wybrać dowolną parę sąsiednich poziomów organizacji. Potem trzeba skupić się na naczelnym okresie rozwojowym dolnego poziomu. Następuje za nim okres zupełnie podobny do niego, ale następnego, górnego poziomu. Z dolnej strony poprzedza go okres również podobny do niego, ale z poprzedniego poziomu organizacji. Pozostaje tylko

określić: a) co jest wewnątrz każdego naczelnego okresu rozwojowego oraz b) w jakich relacjach znajduje się ten okres z poprzednim okresem naczelnym. Relacje zachodzące z następującym okresem naczelnym, z mocy podobieństwa również wynikają z odpowiedzi na postawione pytania.

Skoro na najniższym poziomie organizacji naczelny okres rozwojowy reprezentuje się jako całość, czyli bez jakiegokolwiek zróżnicowania, to nie możemy o nim nic powiedzieć, nie zwracając się do określeń zewnętrznych. Co do tych ostatnich, apelować do nich też nie mamy prawa, ponieważ będą one określone warunkami różniącymi się od treści procesów danego poziomu organizacji. Możemy jedynie przypuścić, że okres naczelny ma swoją wewnętrzną strukturę, jednak należy ją wyprowadzić z logiki poziomu organizacji, a nie wprowadzać z niebytu, używając logik zewnętrznych.

Powyższe można przedstawić w formie następującej tabeli:

Tabela 1. Okres naczelny skutkiem poziomu najniższego

Poziom okres	$P(i)$
$O(i)$	$F(i)$

Źródło: opracowanie własne (gdzie  $i$  – numer bieżącego poziomu i okresu,  $P$  – poziom,  $O$  – okres,  $F$  – funkcja).

Parametr  $i$  to numer najniższego poziomu organizacji, którego względność wynika z tego, że nie jest to wielkość stała, a zmienna, której można przydać dowolną całkowitą wartość liczbową. Litera  $P$  oznacza poziom organizacji, który określa się parametrem  $i$ , czyli mamy  $P(i)$ . Tę literę wybrano z powodu polskiego słowa *poziom*, w którym pierwsza litera to  $P$ . Litera  $O$  oznacza okres rozwoju, który też określa się parametrem  $i$ , czyli mamy  $O(i)$ . Tę literę wybrano z powodu polskiego słowa *okres*, w którym pierwsza litera to  $O$ . Parametr  $i$  spełnia funkcję organizacyjną. Po pierwsze, zastępuje on relację pochodzenia, która łączy okres rozwoju z poziomem organizacji. Po drugie, wskazuje on na poziom poprzedni, czyli  $i - 1$ , a zarazem wynikający z niego okres. To samo dotyczy poziomu  $i + 1$ . Jednak trzeba pamiętać, że ten parametr należy do naszej logiki, a nie do rzeczywistości, z której bierze się tylko współdziałanie, gdyż jedynie ono jest obiektywne. Litera  $F$  w tabeli 1 pochodzi od słowa *funkcja* i oznacza relację przyczynowo-skutkową, podaną w tytule tabeli, czyli krótko mówiąc, okres  $O(i)$  jest skutkiem poziomu  $P(i)$ , następującym dzięki relacji pochodzenia w charakterze funkcji  $F$ . To wszystko można wyrazić wzorem:  $O(i) = F[P(i)]$ . Podsumowując punkt wyjścia powyższych rozważań, mamy dopiero pojedynczy poziom organizacji, którego współdziałanie *trwa*, a zatem tworzy okres naczelny.

**Rozdwojenie okresu.** Wychodząc na poziom wyżej, czyli  $i + 1$ , napotykamy na podział nowego okresu naczelnego w poziomie  $i$  na dwa półokresy. Wprowadźmy tu regułę, że pierwszy półokres jest okresem *off* względem sąsiedniego dolnego okresu organizacji, a drugi zaś okresem *on*. Pierwszy podokres oparty jest na istnieniu górnego poziomu organizacji bez udziału poprzedniego poziomu, czyli bez jego afiliacji, tj. jakby adopcji, a drugi – już z afiliacją, gdy poprzedni poziom organizacji jest już włączony w układ funkcjonowania rozpatrywanego poziomu górnego.

Z powyższego wynika, że nowy naczelnny okres rozwojowy wystąpił na poprzednim poziomie organizacji w charakterze dwóch podokresów. Powstaje oczywiste pytanie: w jakich relacjach znajdują się między sobą te podokresy? Który z nich jest dłuższy, a który krótszy? Na to pytanie nie możemy na razie dać odpowiedzi. Jedyne można twierdzić, że drugi podokres idzie w ślad za pierwszym i że drugiego nie byłoby bez pierwszego. Inaczej mówiąc, relacje między nimi należą do skali relacyjnej, czyli sąsiedztwa, przy którym między nimi już nic nie istnieje, a zatem nie ma też podstaw, by coś wstawiać. Oczywiście wydaje się rozsądne, że „pusty” pierwszy podokres winien być krótszym od „pełnego” drugiego podokresu, ale to tylko się tak wydaje, a zatem tę „widoczność” należy odrzucić od siebie. Przecież w ogóle nie mamy prawa mówić tutaj o jakiegokolwiek metryce czasowej, dlatego że nie ma tu żadnej jednostki wymiaru, a zatem nie ma co mierzyć. Co dotyczy pierwszego i drugiego z podokresów, występują na razie ze strony formalnej jako identyczne pod warunkiem, że nie rozróżniamy powyższego *off* i *on*.

Omówioną wyżej treść można przedstawić w formie poniższej tabeli.

Tabela 2. Podział nowego okresu naczelnego skutkiem jednego poziomu następnego

Poziom okres	$P(i)$	$P(i + 1)$
$O(i + 1)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/2)$	

Źródło: opracowanie własne (gdzie  $i + 1$  – numer następnego poziomu i okresu;  $1/2$  i  $2/2$  – pierwsza i druga połowy okresu naczelnego; reszta tak samo jak w tab. 1).

**Drugie rozdwojenie.** Wychodząc na poziom wyżej, czyli teraz na  $i + 2$ , znów mamy do czynienia z podziałem następnego okresu naczelnego na dwa półokresy. Pierwszy półokres opiera się na istnieniu poprzedniego poziomu, czyli  $i + 1$ , w stanie *off*, a drugi zaś w stanie *on*, czyli już z afiliacją, gdy poziom  $i + 1$  jest już włączony w układ funkcjonowania rozpatrywanego poziomu  $i + 2$ . Każdy zaś z nowych półokresów dzieli się na dwa podpółokresy. I znów pierwszy podpółokres jest okresem *off* danego, czyli  $i$ -go poziomu organizacji, a drugi zaś okresem *on*. Wydaje się jakby, że pierwszy podpóło-

kres nie ma prawa na istnienie, ponieważ górny od niego poziom organizacji znajduje się w nim w stanie *off*. Jednak nie wolno zapominać, że najwyższy poziom organizacji kontynuuje swoje funkcjonowanie nawet wtedy, gdy w nim jeszcze nie są afiliowane poprzedni i poprzedzający poprzedniemu poziomowi organizacji.

Innymi słowami, pierwszy podokres rozwojowy reprezentuje się na poziomie poprzedzającym poprzedniemu w charakterze dwóch podpodokresów. I znów powstaje oczywiste pytanie: w jakich relacjach znajdują się między sobą na skali czasu te podokresy? Który z nich jest dłuższy, a który krótszy? – Na to pytanie znów nie możemy dać odpowiedzi. Można jedynie powiedzieć, że drugi podokres idzie w ślad za pierwszym i że tego drugiego nie byłoby bez pierwszego. Z tego wynika, że relacje między nimi należą do skali relacyjnej, czyli sąsiedztwa, przy którym między nimi już nic nie istnieje, a zatem podstaw do wstawiania czegokolwiek również nie ma. Oczywiście rozsądne się wydaje, że „pusty” pierwszy podpółokres musi być krótszy od „pełnego” drugiego podpółokresu, ale to tylko wydaje się, a zatem tę „widoczność” znów musimy ominąć. Przecież w ogóle nie mamy prawa tutaj mówić o jakiegokolwiek metryce czasowej, ponieważ znów nie ma tu żadnej jednostki wymiaru, a zatem nie ma co mierzyć. Odnosząc się do pierwszego i drugiego podokresu, póki co występują dla nas od strony formalnej jako identyczne pod warunkiem, że różnica *off* i *on* uważana jest za nieistotną.

Te wszystkie rozważania trzeba powtórzyć dla drugiego podokresu i dojść do analogicznych wniosków. W rezultacie okazuje się, że zarówno pierwszy, jak i drugi półokres dzielą się odpowiednio na dwa podpółokresy, w wyniku czego naczelny okres najwyższego poziomu reprezentuje się przez cztery podpółokresy z alternacją *off*, *on*, *off* i *on* w ramach poziomu poprzedzającego poprzedni na tle *off* i *on* poprzedniego poziomu.

Treść podaną wyżej można przedstawić merytorycznie w formie następującej tabeli.

Tabela 3. Podział okresu naczelnego skutkiem dwóch poziomów podrzędnych

Poziom okres	$P(i)$	$P(i + 1)$	$P(i + 2)$
$O(i + 2)$	$F(1/4)$	$F(1/2)$	$F(1)$
	$F(2/4)$		
	$F(3/4)$	$F(2/2)$	
	$F(4/4)$		

Źródło: opracowanie własne (gdzie  $i + 2$  – numer następnego poziomu i okresu;  $1/4$ ,  $2/4$ ,  $3/4$  i  $4/4$  – pierwsza, druga, trzecia i czwarta ćwierć okresu naczelnego, czyli podpółokresy; reszta tak samo jak w tab. 1 i 2).

**Trzecie rozdziwienie.** Następnym krokiem wymaga, aby wejść jeszcze wyżej i przeprowadzić powyższe rozważania po raz kolejny, ale na nowym materiale i w podwójnej liczbie. Jednak już teraz możemy wnioskować, że napełnienie merytoryczne każdego okresu, podokresu itd. – jest takie samo bez względu, czy jest to „pusty” okres *off*, czy „pełny” okres *on*. Zarówno w pierwszym, jak i drugim, mamy parę *off-on*, uwarunkowaną przez stosowany tutaj podział dychotomiczny, a zatem alternacja *off-on* określa wewnętrzną strukturę schematu periodyzacji.

Tabela 4. Podział okresu naczelnego skutkiem trzech poziomów podrzędnych

Poziom okres	$P(i)$	$P(i + 1)$	$P(i + 2)$	$P(i + 3)$
$O(i + 3)$	F(1/8)	F(1/4)	F(1/2)	F(1)
	F(2/8)			
	F(3/8)	F(2/4)		
	F(4/8)			
	F(5/8)	F(3/4)	F(2/2)	
	F(6/8)			
	F(7/8)	F(4/4)		
	F(8/8)			

Źródło: opracowanie własne (gdzie  $i + 2$  – numer następnego poziomu i okresu; 1/8, 2/8, 3/8, 4/8, 5/8, 6/8, 7/8 i 8/8 – pierwsza, druga, trzecia, czwarta, piąta, szósta, siódma i ósma ósme części okresu naczelnego, czyli pod-podpółokresy; reszta tak samo jak w tab. 1-3).

**Czwarte rozdziwienie.** Następnym krokiem wymaga wejścia jeszcze wyżej i przeprowadzenia powyższych rozważań po raz kolejny i znów na nowym materiale i w podwójnej liczbie.

**Równomierność podokresów.** Do tej pory staraliśmy się omijać sprawę równomierności podokresów, zostawiając ją na przyszłość. Jednak dalszy ruch rozważań już nie pozwala na to, ponieważ musimy zdecydować, czy wprowadzać metrykę, czy nie. Zazwyczaj ten problem jest słabym punktem każdej periodyzacji rozwoju, a zatem dowody „za” muszą być wystarczające. Pierwszym z nich jest, oczywiście, przebieg konstruowania wstępnych schematów periodyzacji, podanych w tabelach 1-5. Każdy nowy poziom organizacji skutkuje rozdziwieniem. I jeśli w tabeli 2 mieliśmy tylko jedno rozdziwienie, które zmusiło nas podać w wątpliwość równomierność półokresów, to w tabeli 5 widzimy, że wewnętrzna struktura dychotomiczna obydwóch półokresów na poziomie  $P(i + 1)$  jest z formalnej strony absolutnie identyczna. Co do strony empirycznej, nie ma jej tu i nie może być, ponieważ będąc w teoretycznym polu rozważań, nie mamy prawa zwracać się do empirii. I oprócz tego, gdybyśmy nawet posiadali to prawo, empiria ta jest o tyle bogata w sensie różnorodności i braku jakiegokolwiek porządku, że nie ma sensu liczyć na to, iż pomoże ona rozwiązać problem równomierności.

Tabela 5. Podział okresu naczelnego skutkiem czterech poziomów podrzędnych

Poziom okres	$P(i)$	$P(i + 1)$	$P(i + 2)$	$P(i + 3)$	$P(i + 4)$
O(i)	F(1/16)	F(1/8)	F(1/4)	F(1/2)	F(1)
	F(2/16)				
	F(3/16)	F(2/8)			
	F(4/16)				
	F(5/16)	F(3/8)	F(2/4)		
	F(6/16)				
	F(7/16)	F(4/8)			
	F(8/16)				
	F(9/16)	F(5/8)	F(3/4)		
	F(10/16)				
	F(11/16)	F(6/8)		F(2/2)	
	F(12/16)				
	F(13/16)	F(7/8)			
	F(14/16)		F(4/4)		
	F(15/16)				
	F(16/16)	F(8/8)			

Źródło: opracowanie własne (gdzie  $i + 4$  – numer następnego poziomu i okresu; 1/16, 2/16 i aż do 16/16 – to pierwsza, i aż do szesnastej szesnaste części okresu naczelnego, czyli pod-pod-podpółokresy; reszta tak samo jak w tab. 1-4).

A zatem, wracając do podziału dychotomicznego i przeprowadzając go dalej z góry w dół, jeszcze bardziej przekonujemy się, że procedura rozdwojenia powielana bez ograniczeń potwierdza wniosek, że druga połowa jest taka sama jak pierwsza, a zatem nie ma powodów podawać w wątpliwość tezy równomierności.

Przecież każdy okres naczelnny, będąc „pełnym” okresem, w poziomie podrzędnym dzieli się na „pustą” połowę i „pełną”. Zarówno „pusta”, jak i „pełna” połowa dzielą się na ich podrzędnym poziomie znów na „pustą” i „pełną” połowę, czyli ćwierci. Te ostatnie z kolei dzielą się na ósme części z alternacją „pustego” i pełnego. W ciągu dalszym ta reguła przenosi się na szesnaste części itd. Porównując zawartość połów okresu naczelnego (jest to poziom poprzedzający najwyższemu) na poziomie najniższym, dochodzimy do wniosku pełnej identyczności tych struktur, a zatem równości tych połów, mimo że jedna jest „pusta”, a druga „pełna”. Już na poziomie trzecim od najwyższego mamy powtórzenie równego podziału w każdej z połów: „pustej” i „pełnej” – poziomem drugiego. Idąc dalej w dół, ta reguła powtarza się cały czas. Jest to tzw. fraktalna, samopodobna struktura poziomej okresowości, która jest rzeczywistą przyczyną opatrzonej tutaj równomierności podokresów.

Tabela 6. Formalna periodyzacja rozwoju z odrębnymi jednostkami względnymi

O\P	P(i)	P(i + 1)	P(i + 2)	P(i + 3)	P(i + 4)	
O(i)	A <sub>1</sub>					
O(i + 1)	B <sub>1/2</sub>	B <sub>1</sub>				
	B <sub>2/2</sub>					
O(i + 2)	C <sub>1/4</sub>	C <sub>1/2</sub>	C <sub>1</sub>			
	C <sub>2/4</sub>					
	C <sub>3/4</sub>	C <sub>2/2</sub>				
	C <sub>4/4</sub>					
O(i + 3)	D <sub>1/8</sub>	D <sub>1/4</sub>	D <sub>1/2</sub>	D <sub>1</sub>		
	D <sub>2/8</sub>					
	D <sub>3/8</sub>	D <sub>2/4</sub>				
	D <sub>4/8</sub>					
	D <sub>5/8</sub>	D <sub>3/4</sub>	D <sub>1/2</sub>			
	D <sub>6/8</sub>					
	D <sub>7/8</sub>	D <sub>4/4</sub>				
	D <sub>8/8</sub>					
O(i + 4)	E <sub>1/16</sub>	E <sub>1/8</sub>	E <sub>1/4</sub>	E <sub>1/2</sub>		
	E <sub>2/16</sub>					
	E <sub>3/16</sub>	E <sub>2/8</sub>				
	E <sub>4/16</sub>					
	E <sub>5/16</sub>	E <sub>3/8</sub>	E <sub>2/4</sub>			
	E <sub>6/16</sub>					
	E <sub>7/16</sub>	E <sub>4/8</sub>				
	E <sub>8/16</sub>					
	E <sub>9/16</sub>	E <sub>5/8</sub>	E <sub>3/4</sub>	E <sub>2/2</sub>		
	E <sub>10/16</sub>					
	E <sub>11/16</sub>	E <sub>6/8</sub>				
	E <sub>12/16</sub>					
	E <sub>13/16</sub>	E <sub>7/8</sub>	E <sub>4/4</sub>			
	E <sub>14/16</sub>					
	E <sub>15/16</sub>	E <sub>8/8</sub>				
	E <sub>16/16</sub>					

Źródło: opracowanie własne (gdzie litery A, B, C, D i E w połączeniu z liczbami ułamkowymi 1/2, 3/4 itp. oznaczają jednostki miary w ich odniesieniu do podanej przez ułamek części okresu – szczegółowe wyjaśnienia w tej sprawie podane są w tekście; reszta tak samo jak w tab. 1-5).

**Scalenie naczelných okresów.** Następny krok integruje wszystkie rozpatrzone poziomy organizacji, budując dla nich wspólną periodyzację. Jednak skoro metryczne relacje między poziomami nie są znane, dla każdego poziomu wprowadźmy swoją całą jednostkę, przez którą będą wyrażone zarówno okresy naczelne, jak i ich podokresy. To znaczy, że dla poziomu  $i$  wielkość naczelnego okresu rozwojowego będzie równa  $A_1$ , dla poziomu  $i + 1$  –  $B_1$ , dla  $i + 2$  –  $C_1$ , dla  $i + 3$  –  $D_1$  oraz dla  $i + 4$  –  $E_1$ . Jedyńka przy literze znaczy, że z całego okresu naczelnego bierze się cały okres naczelny. Natomiast, schodząc na poziom poprzedzający, mamy przy literze ułamek  $1/2$ , czyli pierwsza połowa, lub  $2/2$ , czyli druga połowa (tab. 6). Schodząc dalej na poziom poprzedzający poprzedzającego, mamy podział na ćwierci:  $1/4$ ,  $2/4$ ,  $3/4$  oraz  $4/4$  od całego okresu naczelnego.

W wyniku otrzymujemy tabelę 6.

W podanej wyżej periodyzacji każdy poziom organizacji i odpowiadający mu naczelny okres rozwojowy występują we własnym układzie jednostek miar, którego wyjściowym punktem są wielkości naczelných okresów rozwojowych, czyli ich długości wyrażone na skali nominalnej przez ich nazwy A, B, C, D i E – nieporównywalne między sobą. Jedyńka stojąca z prawej od litery świadczy o tym, że dany okres jest naczelnym, czyli obejmuje rozwój w ramach całego poziomu organizacji. Oczywiście jest, że w tej formie nasza periodyzacja nie może być ogólną podstawą do rozpatrzenia całości naczelných okresów rozwojowych, ponieważ póki co nie zawiera ogólnej skali czasowej. Innymi słowy, czas tutaj liczy się tylko i wyłącznie w ramach pewnego naczelnego okresu rozwojowego, a zatem naczelne okresy rozwojowe są niezwiązane między sobą za pośrednictwem jakiegokolwiek uniwersalnej jednostki miary.

**Ujednolicenie jednostek miary.** Podstawę do przejścia od podanej wyżej „odcinkowej” periodyzacji do periodyzacji jednolitej, czyli bazującej na wspólnej jednostce miar, stanowi zupełnie zrozumiałe i oczywiste założenie, że prędkość przebiegu procesów, tzn. odbywających się zmian, w ramach każdego konkretnego poziomu organizacji zależy od tego, w skład jakich wyższych poziomów organizacji wchodzi dany poziom. Rzeczywiście, weźmy na przykład atomowy poziom organizacji. Prędkość odbywających się w nim procesów zależy od tego, czy rozpatrujemy je na ich własnym, atomowym poziomie lub na poziomie molekularnym czy na poziomie rybonukleinowym. Procesy atomowe okazują się zależne od tego, czy wchodzi w skład wyższych poziomów i ile tych wyższych poziomów znajduje się nad nimi. Podporządkują się one już nie tylko własnym regułom, ale również wstępują między sobą w relacje określone wyższymi poziomami organizacji.

Wobec podanej wyżej periodyzacji znaczy to konkretnie, że długość okresu każdego poziomu organizacji powinna wzrastać, jak tylko nad nim powstaje nowy poziom organizacji. Biorąc pod uwagę podane wyżej dowody równomierności podokresów tego samego okresu naczelnego w ramach każdego poziomu organizacji oraz naturę aktu inicjalizacji, w którym struktury niższego poziomu organizacji integrują się



w struktury nowego poziomu czterokrotnie, mamy powód przypuszczać, że długość okresu każdego poziomu podwaja się wraz z pojawieniem nowego poziomu organizacji (tab. 7). Przecież aktualny poziom bierze w niej udział dwa razy, ponieważ struktury następnego poziomu są scaleniem struktur aktualnego poziomu, które to scalenie polega na ich wzajemnym dostosowaniu się, dzięki czemu właśnie powstaje nowy poziom organizacji.

Tabela 7. Formalna periodyzacja rozwoju co do długości okresów ze wspólną jednostką względną

O\P	P(i)	P(i + 1)	P(i + 2)	P(i + 3)	P(i + 4)
O(i)	1				
O(i + 1)	2	4			
	2				
O(i + 2)	4	8	16		
	4				
	4	8			
	4				
O(i + 3)	8	16	32	64	
	8				
	8	16			
	8				
	8	16	32		
	8				
	8	16			
	8				
O(i + 4)	16	32	64	128	256
	16				
	16	32			
	16				
	16	32	64		
	16				
	16	32			
	16				
	16	32	64	128	
	16				
	16	32			
	16				
	16	32	64		
	16				
	16	32			
	16				

Źródło: opracowanie własne (gdzie liczby 1, 4, 16, 32, 64, 128, 256 – to długość odpowiednich okresów wyrażona we względnej jednostce miary. Reszta tak samo jak w tab. 1-6).

Jak wynika z tabeli 7 oraz poprzedzających, na zmianę liniowej jednopoziomowej skali czasu wpływa przyszła integralna, wielopoziomowa skala czasu, po pierwsze, obejmująca wszystkie poziomy organizacji  $i$ , po drugie, scalająca występujące w niej procesy. W charakterze względnej jednostki miar tej periodyzacji, został wzięty pod uwagę pojedynczy okres najniższego poziomu organizacji (to poziom  $i$ ) i przez niego podane są długości wszystkich pozostałych okresów.

Zawarte w tej tabeli relacje liczbowe wskazują na to, że: a) długość naczelnego okresu  $i$  równa jest liczbie 1, która występuje jako względna jednostka miary czasu, b) przy pojawieniu się poziomu  $i + 1$  długość jedynego okresu poziomu  $i$  podwaja się do 2 i zostaje równa tej liczbie zarówno w pierwszej, jak i drugiej połowie okresu  $i + 1$ , c) z powyższego wynika, że mnożnikiem przejścia od długości naczelnego okresu aktualnego poziomu do długości naczelnego okresu następnego poziomu jest liczba 4, która uwzględnia to, że liczba okresów podwaja się z przejściem do następnego poziomu organizacji, d) skoro powyższe wnioski oparte są na parametrze  $i$  pozwalającym wybierać aktualny poziom w dowolny sposób, można je rozpowszechnić na wszystkie poziomy. To właśnie mamy w postaci tabeli 7.

**Numeracja okresów rozwojowych.** Omówione wyżej formy periodyzacji można podać również w przedstawiony w tabeli 8 sposób, czyli odzwierciedlając w niej nie tylko względne długości okresów podane w nawiasach, ale również jego numer porządkowy. Może komuś się wydawać, że nie jest to krok konieczny, jednak pozwala czytelnikowi nie tylko orientować się w schemacie periodyzacji, ale też orientować innych. Funkcja komunikowania się na polu periodyzacji w sposobie nazywania poziomów, okresów, funkcji itp. jest o tyle ważna, że lekceważyć jej znaczenia nie mamy prawa.

Dzięki wprowadzonej w tabeli 8 poziomowej numeracji okresów rozwojowych dostajemy już zupełnie wykończoną poziomową periodyzację rozwoju z układem skal czasowych i jednoznaczną metryką, wspólną dla wszystkich poziomów. Pozwala ona, z jednej strony, w dokładny sposób analizować relacje zachodzące między konkretnymi okresami ontogenezy w ramach każdego poziomu organizacji  $i$ , z drugiej strony, rozpatrywać relacje między poziomami w ramach każdego okresu czasowego.

Podana numeracja okresów rozwojowych wynika jedynie z formalnej struktury periodyzacji, a zatem nie dotyczy napełnienia merytorycznego tej periodyzacji. Podaje ona porządek następowania okresów rozwojowych zarówno w czasie, czyli w ramach rozpatrywanego poziomu organizacji, jak i w hierarchii poziomów organizacji, czyli przechodząc od rozpatrywanego poziomu do sąsiedniego, górnego lub dolnego. Zgodnie z formalnymi relacjami zachodzącymi między okresami, nadajemy nazwy zarówno tym okresom, jak i funkcjom wiodącym, które je charakteryzują.

Tabela 8. Formalna periodyzacja rozwoju co do numeracji okresów i ich długości w każdym poziomie

O\P	P(i)	P(i + 1)	P(i + 2)	P(i + 3)	P(i + 4)
O(i)	1(1)				
O(i + 1)	2(2)	1(4)			
	3(2)				
O(i + 2)	4(4)	2(8)	1(16)		
	5(4)				
	6(4)	3(8)			
	7(4)				
O(i + 3)	8(8)	4(16)	2(32)	1(64)	
	9(8)				
	10(8)	5(16)			
	11(8)				
	12(8)	6(16)	3(32)		
	13(8)				
	14(8)				
	15(8)				
O(i + 4)	16(16)	8(32)	4(64)	2(128)	1(256)
	17(16)				
	18(16)	9(32)			
	19(16)				
	20(16)	10(32)	5(64)		
	21(16)				
	22(16)				
	23(16)	11(32)			
	24(16)		12(32)	6(64)	
	25(16)				
	26(16)	13(32)			
	27(16)				
	28(16)		14(32)	7(64)	
	29(16)				
	30(16)				
31(16)	15(32)				

Źródło: opracowanie własne (gdzie zapis np. 12(8) oznacza, że chodzi o okres 12, licząc od początku periodyzacji w ramach podanego poziomu (odpowiednia kolumna), którego długość wynosi 8 jednostek względnych. Reszta tak samo jak w tab 1-7).

**Chronologia okresów.** W tabeli 8 mieliśmy całą periodyzację, jednak podano w niej tylko długości poszczególnych okresów. Co do „wieku”, nawet w jednostkach względnych, tutaj go nadal nie ma. Każdy wiek liczy się od początku układu współrzędnych i trwa do końca życia – to właśnie nazywa się chronologią. To znaczy, że bierzemy długość okresu pierwszego, przed którym jeszcze nic nie było, dodajemy do niego długość okresu drugiego, potem trzeciego itd. Innymi słowy, wiek względny to akumulacja, suma długości względnych poszczególnych okresów, począwszy od pierwszego i do samego końca periodyzacji. Jednak wiek względny, jak każdy inny, podaje nam tylko miejsce tego lub owego wydarzenia na skali czasu. Jest to jego oczywista zasługa. Jednak jego wadą jest to, że zostaje w nim ukryta długość okresu, której stosunek do długości każdego innego okresu jest wyrazem pewnej prawidłowości. W związku z tym nasza periodyzacja powinna zawierać zarówno długość pewnego okresu, jak i jego początek na skali czasu.

W tabeli 9 przedstawiono formalną periodyzację okresów względem ich długości oraz lokalizacji początku okresu na skali czasowej. Formalną jest ta periodyzacja z dwóch powodów: a) względny pierwszy poziom  $i$ , który w razie konieczności można przesuwac w hierarchii poziomów, b) to względna jednostka czasowa, która zależy od poziomu, jednak jako formalna jest ogólniejsza od jednostki zegara atomowego.

Tabela 9. Formalna periodyzacja rozwoju co do numeru okresu i jego długości oraz wieku względnego na początek okresu

O\P	P(i)	P(i + 1)	P(i + 2)	P(i + 3)	P(i + 4)	
O(i)	1(1)0					
O(i + 1)	2(2)1	1(4)1				
	3(2)3					
O(i + 2)	4(4)5	2(8)5	1(16)5			
	5(4)9					
	6(4)13	3(8)13				
	7(4)17					
O(i + 3)	8(8)21	4(16)21	2(32)21	1(64)21		
	9(8)29					
	10(8)37	5(16)37				
	11(8)45					
	12(8)53	6(16)53	3(32)53			
	13(8)61					
	14(8)69	7(16)69				
	15(8)77					

$O(i + 4)$	16(16)85	8(32)85	4(64)85	2(128)85	1(256)85	
	17(16)101					
	18(16)117	9(32)117				
	19(16)133					
	20(16)149	10(32)149	5(64)149			
	21(16)165					
	22(16)181					
	23(16)197	11(32)181				
	24(16)213	12(32)213	6(64)213	3(128)213		
	25(16)229					
	26(16)245	13(32)245				
	27(16)261					
	28(16)277	14(32)277				7(64)277
	29(16)293					
	30(16)309					
	31(16)325	15(32)309				

Źródło: opracowanie własne (gdzie liczba 53 w zapisie np. 12(8)53 oznacza wiek względny na początek okresu, czyli sumę długości wszystkich poprzednich okresów w ramach wybranego poziomu. Reszta tak samo jak w tab. 1-8).

W komórkach tabeli 9 z prawej strony od względnej długości okresu została podana suma długości wszystkich poprzednich okresów, nie biorąc jednak pod uwagę długości bieżącego okresu. Dlatego liczba z prawej wyraża względny wiek na sam początek okresu. Można dodać do tej liczby względną długość bieżącego okresu i dostać wiek względny na koniec tego okresu. Nic nie przeszkadza, aby dodać połowę od tej długości i otrzymać wiek względny rozpatrywanego okresu odnośnie do jego środkowej części na względnej skali chronologicznej. Jest to kwestia bardziej wygody w korzystaniu z periodyzacji niż istoty rzeczy. To samo przenosi się również na wiek rzeczywisty, pochodny w naszym przypadku od względnego.

**Chronologia rzeczywistych okresów rozwojowych.** Przechodząc od formalnych konstrukcji i wniosków do chronologicznej treści konkretnych okresów rozwojowych, zbudujemy dalej okresową skalę rozwoju ontogenetycznego, tzn. pokażemy, jak rozkładają się rozwojowe okresy życia człowieka w ich czasowym wymiarze od poczęcia do starości, czyli początku inwolucji. Żeby wykonać to zadanie, potrzebujemy odpowiedzi na pytanie, ile jednostek zegara atomowego zawarte jest w jednej jednostce względnej. Zostanie nam wtedy pomnożyć względny wiek lub/oraz względną długość wybranego okresu przez otrzymaną wartość jednostki względnej.

Z kolei ażeby określić wartość względnej jednostki okresu rozwojowego w jednostkach zegara atomowego, potrzebujemy na tle wstępnie wybranego okresu trzech zmiennych, które go cechują: a) liczba poziomów organizacji, b) przybliżony wiek,

w którym zaczyna się rozpatrywany odcinek czasu i c) przybliżony wiek, w którym on się kończy. Oczywiście, w charakterze tego okresu może być ujęte całe życie. Jednak są tutaj pewne niezgodności. Co do początku tego najszerszego w życiu osoby odcinka czasu, żadnych wątpliwości nie ma, czyli zaczynamy od zera. Co do końca, bywa to różnie w życiu. Jedni odchodzą wcześniej, drudzy później, a zatem brakuje nam ścisłej informacji dotyczącej końca tego odcinka czasu życia. W dodatku nie mamy również informacji co do liczby poziomów organizacji. Czyli wybierając całe życie jako badany odcinek czasu, nie mamy szans obliczyć wartości wymaganej jednostki względnej.

Nie jest konieczne, aby wybierać odcinek czasu o długości okresu całego życia. Jak jedna molekula świadczy o całej substancji molekularnej, tak nawet sam mały, ale ściśle znany odcinek czasu umożliwi prawidłowe obliczenie jednostki względnej. Na przykład w charakterze tego odcinka czasowego weźmiemy okres prenatalny. Jest oczywiste, że zaczyna się od zera. Niemniej oczywiste, mimo wahań statystycznych, jest to, że ten odcinek trwa 266 dni. Do minimalnej jednostki zegara atomowego dochodzić nie będziemy; zupełnie starczy w charakterze jednostki czasowej wziąć jeden dzień, który składa się z godzin, minut, sekund itd. W razie konieczności można zawsze przejść od jednej jednostki miary zegara atomowego do każdej innej jego jednostki.

Przypuśćmy również, że od poczęcia do urodzenia realizują się cztery poziomy organizacji: 1) morfologiczny, 2) fizjologiczny, 3) interocepcyjny oraz 4) propriocepcyjny.

W szczególności podanych poziomów nie będziemy wchodzić, ponieważ potrzebna jest tutaj tylko liczba poziomów organizacji, realizowanych w okresie prenatalnym. W następnym kroku przyjrzymy się tabeli 9. Począwszy od poziomu  $i$ , czyli pierwszego, i zakończywszy poziomem  $i + 3$ , czyli czwartym, otrzymujemy sumę wielkości 85 jednostek względnych. Jest to wiek względny dziecka narodzonego. Ten sam wiek w jednostkach zegara atomowego wynosi, jak pokazano wyżej, 266 dni. Z tego wynika, że wartość jednostki względnej równa jest liczbie  $266 / 85 \approx 3,1294 \approx 3,13$  dni. Jej dalsze rozwinięcie względem tabeli 8 na długości okresów generuje nam tabelę 10, w której podano 8 poziomów. Osiem dlatego, że oprócz wymienionych wyżej czterech poziomów prenatalnych istnieją również cztery poziomy postnatalne, czyli po urodzeniu: 1) eksterocepcyjny, 2) kognitywny, 3) instytucjonalny oraz 4) konstytucjonalny.

Tabela 10 jest bezpośrednim odpowiednikiem tabeli 8, w której podane są względne długości okresów dla 5 poziomów organizacji. Skoro już mamy wynik obliczenia wartości względnej jednostki czasu: 3,13 dni, to dalsza procedura jest oczywista. Po prostu mnożymy względną długość z tabeli 8 przez wartość obliczonej jednostki względnej. W rezultacie otrzymujemy chronologiczną skalę długości okresów ontogenezy najpierw wobec 5 poziomów, a potem kontynuujemy ją do 8.

Tabela 10. Metryczna skala długości chronologicznej okresów ontogenezy

OVP	1	2	3	4	5	6	7	8	
1	1: 3,13 <i>d</i>								
2	2: 6,26 <i>d</i>	1: 1,8 <i>t</i>							
	3: 6,26 <i>t</i>								
3		2:3,6 <i>t</i>	1: 1,7 <i>m</i>						
		3:3,6 <i>t</i>							
4			2: 3,3 <i>m</i>	1: 6,7 <i>m</i>					
			3: 3,3 <i>m</i>						
5			4: 6,7 <i>m</i>	2: 1,1 <i>l</i>	1: 2,2 <i>l</i>				
			5: 6,7 <i>m</i>						
			6: 6,7 <i>m</i>	3: 1,1 <i>l</i>					
			7: 6,7 <i>m</i>						
6			8: 1,1 <i>l</i>	4: 2,2 <i>l</i>	2: 4,4 <i>l</i>	1; 8,9 <i>l</i>			
			9: 1,1 <i>l</i>						
			10: 1,1 <i>l</i>	5: 2,2 <i>l</i>					
			11: 1,1 <i>l</i>						
			12: 1,1 <i>l</i>	6: 2,2 <i>l</i>					
			13: 1,1 <i>l</i>						
			14: 1,1 <i>l</i>	7: 2,2 <i>l</i>			3: 4,4 <i>l</i>		
		15: 1,1 <i>l</i>							
7				8: 4,4 <i>l</i>	4: 8,9 <i>l</i>	2: 17,8 <i>l</i>	1: 35,6 <i>l</i>		
				9: 4,4 <i>l</i>					
				10: 4,4 <i>l</i>	5: 8,9 <i>l</i>				
				11: 4,4 <i>l</i>					
				12: 4,4 <i>l</i>	6: 8,9 <i>l</i>				
				13: 4,4 <i>l</i>					
				14: 4,4 <i>l</i>	7: 8,9 <i>l</i>			3: 17,8 <i>l</i>	
			15: 4,4 <i>l</i>						
8						4: 35 <i>l</i>	2: 71 <i>l</i>	1: 142 <i>l</i>	
						5: 35 <i>l</i>			
						6: 35 <i>l</i>	2: 71 <i>l</i>		
						7: 35 <i>l</i>			

Źródło: opracowanie własne (gdzie litera *d* to skrót jednostki czasu *dzień*, *t* to skrót jednostki *tydzień*, *m* to skrót jednostki *miesiąc*, *l* to skrót jednostki *rok* w odmianie *lat*. Reszta tak samo jak w poprzednich tabelach).

Skoro w tabeli 9 zawarto nie tylko długości względne, ale również wiek względny, nie ma problemu, aby przejść od wieku względnego do wieku chronologicznego. Z tych właśnie obliczeń wynika, że aby objąć całe życie człowieka, potrzebujemy 8 poziomów organizacji. A zatem, skoro obliczona wartość chronologicznej jednostki czasu jest kluczem uniwersalnym, pasuje ona do każdego okresu ontogenezy. Rezultat tych obliczeń wobec 8 poziomów organizacji został podany w tabeli 10.

Żeby obliczyć wartość względnej jednostki czasu, skorzystaliśmy z empirycznych prawidłowości określających odcinek czasu od poczęcia do narodzenia, znany jako wiek prenatalny. Wyróżniliśmy w nim cztery poziomy organizacji. Jednak skoro tych poziomów okazuje się więcej, podajmy tutaj ich całość. Teraz jest to już konieczne, ponieważ przejście do jednostek zegara atomowego wprowadza chronologiczną skalę życia, która mimo że jest obliczona, ma charakter empiryczny: morfologiczny, fizjologiczny, interocepcyjny, propriocepcyjny, eksterocepcyjny, kognitywny, instytucjonalny, konstytucjonalny.

Nie będziemy na razie wchodzić w szczegóły wymienionych poziomów organizacji, ponieważ temu poświęcona jest cała książka, a zatem wystarczy nam czasu i miejsca, aby obejrzeć każdy zakątek każdego poziomu. Co do wymienionych nazw poziomów, podane są tutaj po to, żeby pamiętać, że znajdujemy się już nie tylko w płaszczyźnie teoretycznej, ale również empirycznej.

Ponad rok temu w tym samym czasopiśmie został opublikowany mój artykuł zatytułowany *Chronologia i metryka rozwoju ontogenetycznego*. Piszę w nim:

Podział ontogenezy na okresy prenatalny i postnatalny ma charakter gnozeologiczny, to znaczy zależny od nas, a nie ontologiczny, czyli zależny od przyrody. Dlatego poziomy organizacji rozwoju prenatalnego trzeba łączyć z poziomami rozwoju postnatalnego, z czego wynika, że musimy mieć nie dwa razy co pięć poziomów organizacji, a od razu dziesięć poziomów. Problem jednak polega na tym, że na przejściu od piątego poziomu organizacji chronologicznej skali okresów prenatalnych do pierwszego poziomu organizacji chronologicznej skali okresów postnatalnych występuje naruszenie opisanej wyżej prawidłowości podwajania długości okresów. W szczególności długość ostatniego okresu prenatalności wynosi 6,7 miesiąca, a długość pierwszego okresu postnatalności – 1,6 miesiąca. Oczywiście powinno powstać pytanie: co jest tego przyczyną? (Karandashev, 2016, s. 120).

W dalszym tekście cytowanego artykułu starałem się usprawiedliwić naruszenie tej prawidłowości. Nie wchodząc w szczegóły tamtych wyjaśnień (teraz mam już wystarczające powody, aby zrzec się ich), podam sposób, w który rozwiązałem wspomniany problem naruszenia tej reguły. Należało po prostu poddać się jej, innymi słowy – zaufać i iść tą drogą, którą przepisuje reguła. To znaczy, że należało połączyć kilka następných poziomów organizacji z sobą, aby reguła podwajania działała nadal. Skoro dotyczy to poziomów sensorycznego, percepcyjnego i atrybucyjnego – połączyłem je w jeden



poziom, który nazwałem eksterocepcyjny. Ponieważ poprzedzający go propriocepcyjny poziom dotyczy regulacji własnego ciała, a następny, czyli eksterocepcyjny, dotyczy otoczenia bezpośredniego. W rezultacie okres noworodkowy (który przed tym wywodziłem z poziomu sensorycznego), okres niemowlęcy (który przed tym wywodziłem z poziomu percepcyjnego) i okres wczesnego dzieciństwa (który przed tym wywodziłem z poziomu atrybucyjnego) – okazały się podokresami nowego okresu wczesnego dzieciństwa, który powstał wskutek poziomu eksterocepcyjnego, czyli objął w sobie noworodkowość, niemowlęstwo i okres poniemowlęcy (byłe wczesne dzieciństwo). Co do szczegółów, podaję je w tekście artykułu dalej.

Jest jeszcze jedna okoliczność, która wymaga, aby opublikować poprzedni artykuł w wersji poprawionej i uzupełnionej. Teraz już z większym zaufaniem stosując się do reguły podwajania, stanąłem przed trudnym wyborem. Na zmianę okresu dorosłości, który kończy się w wieku około 47 lat, musi nastąpić nowy naczelnny okres – dojrzałości, który wywodzi się z poziomu konstytucjonalnego, następującego po instytucjonalnym. Z tym można byłoby się pogodzić, gdyby nie koniec nowego okresu, który następuje *pod koniec aż drugiego stulecia życia*. Nie chciało się skrócić nasze życie przedziałem 47 lat, a zatem zgodziłem się na to drugie stulecie. Uważam, że może, gdyby nie choroby i niedoskonała medycyna, nastąpią kiedyś czasy, w których okaże się to możliwe. Inaczej mówiąc, te dwie przyczyny są zupełnie wystarczające, aby poprzedni artykuł kontynuować nową, istotnie uzupełnioną jego wersją.

Jeszcze raz pokażemy, czym ten artykuł różni się od poprzedniego. Różnica ta polega na tym, że w tamtym artykule zamiast jednej, całej periodyzacji zostały podane dwie: prenatalna i postnatalna. Z zewnątrz wyglądały jak jedna, ale w rzeczywistości było ich dwie, ponieważ reguła podwajania długości okresu łamała się na przejściu od poziomu propriocepcyjnego do byłego poziomu sensorycznego. Zamiast mnożyć się przez cztery, długość okresu naczelnego dzieliła się przez cztery. Dlatego właśnie próbowałem „skleić” te dwie periodyzacje, aby uniknąć powstałej sprzeczności. Nie wracając do byłych hipotez, które mogłyby usprawiedliwić tę „sklejkę”, od razu poinformuję, że rozwiązanie problemu było, jak to się często zdarza, dość proste, czyli „pod ręką”. Należało tylko trochę się skupić. Łącząc poziomy sensoryczny, percepcyjny i atrybucyjny w jeden poziom eksterocepcyjny, udało się pozbyć istniejącej sprzeczności i wyrzucić już niepotrzebną „sklejkę” i jej hipotezy. Jest to jedyny powód, aby wprowadzić w tytuł tego artykułu, w odróżnieniu od poprzedniego, kluczowe słowo ujednolicona, czyli *Ujednolicona chronologia i metryka rozwoju ontogenetycznego*. Za jakiś czas to wszystko zostanie zapomniane, jednak dziś jest to aktualne i takie pozostanie jeszcze przez jakiś czas.

Tabela 11. Metryczna skala wieku chronologicznego okresów ontogenezy na początku okresu rozwojowego

O/P	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1: 0,0 d							
2	2: 3,1 d	1: 3,1 d						
	3: 1,3 t							
3		2: 2,2 t	1: 2,2 t					
		3: 5,8 t						
4			2: 2,2 m	1: 2,2 m				
			3: 5,5 m					
5			4: 0,0 m	2: 0,0 m	1: 0,0 m			
			5: 6,7 m					
			6: 1,1 l	3: 1,1 l				
			7: 1,7 l					
6			8: 2,2 l	4: 2,2 l	2: 2,2 l	1; 2,2 l		
			9: 3,3 l					
			10: 4,5 l	5: 4,5 l				
			11: 5,6 l					
			12: 6,7 l	6: 6,7 l				
			13: 7,8 l	7: 8,9 l				
7			14: 8,9 l		3: 6,7 l	2: 11,1 l	1: 11,1 l	
			15: 10,0 l	8: 11,1 l				
				9: 15,6 l	4: 11,1 l			
				10: 20,0 l	5: 20,0 l			
				11: 24,5 l				
				12: 28,9 l	6: 28,9 l			
				13: 33,4 l				
8				14: 37,8 l	7: 37,8 l	3: 28,9 l	2: 47 l	1: 47 l
				15: 42,3 l				
					4: 47 l			
					5: 82 l			
					6: 118 l			
				7: 154 l	3: 118 l			

Źródło: opracowanie własne.

W tabelach 10 i 11 przeszliśmy od długości okresów (tab. 8) oraz ich lokalizacji na skali ontogenezy (tab. 9) w jednostkach względnych do jednostek zegara atomowego. Używa się tutaj liczby mnogiej (jednostki), dlatego że nasza wyobraźnia nie jest w stanie natychmiast określić, np. ile tygodni zawiera w sobie 80 lat życia. Zatem jest wygodniejsze podawać wiek chronologiczny w różnych jednostkach czasowych:  $d$  – dni,  $t$  – tygodnie,  $m$  – miesiące,  $l$  – lata. Konwersja mniejszych jednostek do większych uzasadnia się również w ten sposób, że abstrakcja dużych liczb w jednostkach mniejszych transformuje się w konkretność małych liczb w jednostkach mniejszych. Co do cyferek podanych mniejszą czcionką, wprowadzone są jedynie po to, aby w przypadku zaokrąglenia poprzedzająca je cyfra miała uzasadnienie.

Tabela 11 jest kontynuacją tabeli 10, ponieważ akumuluje długości okresów rozwojowych, począwszy od samego dołu w górę. Podane w niej wartości pokazują początek następnego okresu rozwojowego, a zatem tworzą tzw. *life-line* jednostki ludzkiej. Mimo że ta linia życiowa wyprowadza się z poprzedzającej długości poszczególnych okresów rozwojowych, jest ona punktem docelowym, do którego dąży cała psychologia rozwojowa, ale nie umie tego w szczegółach ani znaleźć, ani uzasadnić.

W tabelach 8 i 9 występują pewne ograniczenia w liczbie poziomów, których jest tam dopiero 5. W tabelach 10 i 11 tych poziomów jest 8. Innymi słowy, musimy stworzyć tabele 8 i 9 z liczbą poziomów 8 lub po prostu obliczyć dodatkowo długości okresów 6, 7 i 8. Skróćmy nasze starania do ostatniej wersji. Długość względna szóstego okresu naczelnego będzie równa  $256 \times 4 = 1024$ , siódmego okresu –  $1024 \times 4 = 4096$ , a ósmego okresu –  $4096 \times 4 = 16\ 384$ . Długość względną poprzedzających poziomów, w ramach każdego okresu naczelnego, można obliczyć dzieleniem przez 2 przy przejściu do kolejnego poprzedniego poziomu. W sposób podobny obliczamy wiek względny. Koniec szóstego poziomu będzie stanowił wynik  $341 + 1024 = 1365$ , koniec siódmego –  $1365 + 4096 = 5461$ , a koniec ósmego –  $5461 + 16\ 384 = 21\ 845$ . Co do poziomów poprzedzających, tam prowadzi się podobne obliczenia o charakterze istotnym, ale formalnym. Są ważne z punktu widzenia wyniku końcowego, jednak nieważne z punktu widzenia rezultatów pośrednich.

Żeby jeszcze więcej rozszerzyć przyszłą perspektywę naszego badania, podajmy oprócz numeru poziomu i jego nazwy również nazwy okresów naczelnych oraz ich lokalizację na skali chronologicznej życia człowieka.

Tabela 12. Nazwy poziomów organizacji i okresów rozwojowych oraz ich lokalizacja na skali chronologicznej

Nr	Poziom organizacji	Okres naczelny	Wiek
1	morfologiczny	histogeneza	0,0 <i>d</i>
2	fizjologiczny	embriogeneza	3,1 <i>d</i>
3	interocepcyjny	organogeneza	2,2 <i>t</i>
4	propriocepcyjny	systemogeneza	2,2 <i>m</i>
5	eksterocepcyjny	wczesne dzieciństwo	0,0 <i>m</i> (8,9 <i>m</i> )
6	kognitywny	późne dzieciństwo	2,2 <i>l</i>
7	instytucjonalny	dorosłość	11,1 <i>l</i>
8	konstytucjonalny	dojrzałość	47 <i>l</i>

Źródło: opracowanie własne.

Okres dojrzałości zaczyna się w wieku około 47 lat i trwa aż do  $\approx 190$  lat. Co do pierwszej liczby, z nią można się pogodzić. Co do drugiej, jest ona wątpliwa z punktu widzenia ludzkiego doświadczenia. Jednak teoria i obliczenia na nią wskazują. Oczywiście, można zrzec się periodyzacji, ale wyjaśnia ona tak dużo w rozwoju człowieka, że nie sposób z niej zrezygnować. Chyba łatwiej jest spróbować wyjaśnić, co może znaczyć tak długi okres dojrzałości. Może nasze stare doświadczenia muszą wymienić się na nowsze... no może nie teraz, a w przyszłości!

**Sprawdzenie wartości względnej jednostki czasu.** Wyliczona przez nas wartość względnej jednostki czasu pochodzi wyłącznie z okresów prenatalnych, czyli za podstawę bierze się długość ciąży i naszą wiedzę – przekonanie, że okresy prenatalne „siedzą” na czterech poziomach organizacji: 1) morfologicznym, 2) fizjologicznym, 3) interocepcyjnym i 4) propriocepcyjnym. Dane te są znane powszechnie i nie podlegają wątpliwości. Jednak cały czas nasuwa się pytanie: czy nie może tu zaistnieć jakaś pomyłka? Jakiś błąd? Inny sposób interpretacji tej jednostki względnej?

Aby to sprawdzić, weźmy okresy postnatalne, tj. po urodzeniu dziecka. Najwięcej znane jest przejście od dzieciństwa ku dorosłości młodzieńczej. Zazwyczaj za okres przejściowy przyjmuje się wiek 11 lat, po którym następuje tzw. okres nastolatki. W rezultacie mamy przed sobą cały okres dzieciństwa, od urodzenia dziecka do jego przejścia ku adolescencji, który wynosi 11 lat, czyli 132 miesiące, czyli 3960 dni. Co do liczby poziomów, mamy tutaj 2 poziomy: 5) eksterocepcyjny i 6) kognitywny. Ważna jest również liczba poziomów poprzednich, czyli 4 poziomy odcinka prenatalnego.

Z tabeli 8 wynika, że piąty okres naczelny wynosi 256 jednostek względnych. Natomiast szósty okres jest czterokrotnie dłuższy od piątego – wynosi 1024. W sumie

to daje 1280. W końcu dzielimy 3960 dni przez 1280 jednostek względnych, co daje 3,0938 ~ 3,09 dni. W porównaniu z wyliczoną poprzednio wartością jednostki względnej 3,1294, dostajemy różnicę 0,0356, czyli odchylenie nowo wyliczonej wartości od podstawowej wynosi  $(3,1294 - 3,0938)/3,1294 = 1,14\%$ . Zgodnie z założeniami statystyki wartość tego procentu jest przypadkowa, gdyż mniejsza od 5%, mniejsza od 2% i bliska 1%. Z powyższego wynika, że obliczona przez nas wartość względnej jednostki czasu 3,13 jest wiarogodna na poziomie prawdopodobieństwa błędu ok. 1%. Innymi słowy, jest to rezultat bardzo dokładny.

\* \* \*

Podsumowując treść przedstawioną w tym artykule, widzimy, że hipoteza pochodzenia okresów ontogenezy z poziomów organizacji potwierdza się chronologią i metryką skal okresów rozwojowych. Jest to potwierdzenie ważne także pod tym względem, że psychologia rozwoju nigdy nie miała periodyzacji, która by z taką dokładnością opisywała metryczną chronologię okresów rozwoju ontogenetycznego.

#### LITERATURA

- Arystoteles (1972). *O duszy*. Przełożył, wstępem, komentarzem i skorowidzem opatrzył P. Siwek. Warszawa: PWN.
- Flammer, A. (1988). *Entwicklungstheorien: Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern–Goettingen–Toronto–Seattle: Verlag Hans Huber.
- Karandaschew, Ju. (1993). *Lebensspannenpsychologie: Theoretische Einfuehrung, Oder das funktional-stadiale Modell der psychischen Entwicklung des Menschen*. Luebeck: Hansisches Verlagskontor.
- Karandashev, Yu. (2011). Metateoria rozwoju L.S. Wygotskiego: opis formalny, *Horyzonty psychologii*, 1, 37-60.
- Karandashev, Yu. (2012). Traktat *O duszy*. Rozwój czy pochodzenie? *Horyzonty psychologii*, 2, 57-73.
- Karandashev, Yu. (2013). *Ewolucyjna koncepcja i periodyzacja rozwoju ontogenetycznego*. <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/> [dostęp: 16.05.2016].
- Karandashev, Yu. (2016). Chronologia i metryka rozwoju ontogenetycznego, *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 1, 101-122.
- Karandashev, Yu. (2017). *Ewolucyjno-poziomowa koncepcja, periodyzacja i systematyka rozwoju ontogenetycznego*. Bielsko-Biała: Addendum (w druku).
- Liberska, H. (2011). Teorie rozwoju psychicznego. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, 71-126.
- Выготский, Л.С. (1984). Собрание сочинений. Том 4: Детская психология. М.: Педагогика.
- Карандашев, Ю.Н. (1981). *Как дети понимают взрослых*. Минск: Изд-во БГУ.
- Карандашев, Ю.Н. (1989). *Развивающиеся роботы будущего*. Минск: Вышэйшая школа.
- Карандашев, Ю.Н. (1997a). *Психология развития: Часть 1: Введение: Учебное пособие*. Минск: Карандашев.

- Карандашев, Ю.Н. (1997b). *Психология развития: Часть 2: Общая теория систем*. Минск: Карандашев.
- Карандашев, Ю.Н., Ховер, Ю. (2003). *Диагностика нервно-психического развития в раннем детстве*. Минск: Карандашев.
- Карандашев, Ю.Н. (2012). *Предмет, содержание и структура психологической науки*, (49-65). W: Е.Е. Сапогова (ред.), *Психосфера*. Выпуск шестой, Тула: ТулГУ.
- Карандашев, Ю.Н. (2013). *Эволюционная концепция и периодизация онтогенетического развития*. Pobrano z: <https://sites.google.com/site/yurikarandashev/> [dostęp: 16.05.2016].

#### UJEDNOLICONA CHRONOLOGIA I METRYKA ROZWOJU ONTOGENETYCZNEGO

**STRESZCZENIE:** Centralnym zagadnieniem psychologii rozwoju, jak również i całej psychologii, jest periodyzacja ontogenezy. Nie tylko podział życia na poszczególne okresy, ale utworzenie teorii, która by wyjaśniała, dlaczego życie indywidualne dzieli się na okresy w pewien sposób. Tylko mając podobną teorię, można stawiać pytania dotyczące długości okresów rozwojowych i ich granic. Rozwiązaniu tego drugiego zadania jest poświęcony ten artykuł.

**SŁOWA KLUCZOWE:** ontogeneza, chronologia ontogenezy, metryka ontogenezy, periodyzacja rozwoju, poziomowa periodyzacja ontogenezy, ewolucyjna koncepcja ontogenezy.

#### UNIFIED CHRONOLOGY AND METRICS OF ONTOGENETIC DEVELOPMENT

**SUMMARY:** The central problem of development psychology, and psychology in general, is a way of dividing of life into periods called in european tradition as a periodization of ontogenesis. Nor just the division of life into separate periods, but the creation of a theory that would explain why the individual life is divided into periods in a certain way. Only with such a theory, it is possible to wonder about the age periods and the duration of their borders. The solution of second problem appears as an objective of this article.

**KEYWORDS:** ontogenesis, chronology of ontogenesis, metrics of ontogenesis, way of dividing of life into periods, periodization of ontogenesis, multi-level periodization of development, evolutionary theory of development.

ANNA B. ЧЕРНАЯ (ANNA V. CHERNAYA)

Южный Федеральный Университет, Россия

## **ПРАВА РЕБЕНКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

### **ПРАВА РЕБЕНКА: НОРМАТИВНЫЕ ДОКУМЕНТЫ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПОДХОДЫ**

Права человека – важный в науке и обыденном сознании свод правил, образующих основу правового статуса личности, непосредственно принадлежащих ей от рождения и определяющих ее социальную автономность. В настоящее время права детей на полноценное развитие, образование, защиту от насилия и эксплуатации, активное участие в жизни детских сообществ, закрепленные в Конвенции ООН о правах ребенка, признаются ратифицировавшими ее государствами мира. Права и обязанности детей, отраженные в документах международного права, очерчивают границы социальных норм и юрисдикции государств, ответственных за детей, их выживание, полноценное развитие, образование, защиту от насилия и эксплуатации. Специальные Факультативные протоколы к Конвенции о правах ребенка направлены на предотвращение новых негативных тенденций в области прав ребенка: участие детей в вооруженных конфликтах, торговли детьми, детской проституции и детской порнографии.

Категория «права ребенка» включена в предметное поле гуманитарных и социальных наук. В исследовательском фокусе юриспруденции – проблемы определения правового статуса ребенка, его дееспособности; правовых норм

реализации и защиты прав ребенка; ювенальной юстиции, соблюдения прав несовершеннолетних осужденных. Социология, признавая ребенка социальным субъектом прав и обязанностей, исследует социальные механизмы правового статуса детей в семье, школе, обществе сверстников. В науках об образовании категория «права ребенка» сопряжена с формированием правовой компетентности и культуры обучающихся; разработкой содержания и методов правового воспитания и образования. Признавая социальную нормативность прав человека, психология акцентирует внимание на их личностных детерминантах, рассматривая правовое поле как социальную среду, обеспечивающую каждому субъекту прав возможности для самореализации, пространство его личностной автономии, свободу взаимодействия с другими на основе уважения и признания их прав.

Ключевые идеи социальной психологии связаны с изучением особенностей восприятия прав человека в новом типе общества, ориентированном на плюрализм и свободу. В психологии развития включение личности в существующую систему обязанностей и прав рассматривается как условие обретения ею ключевых позиций для жизненных ориентаций и индивидуальных смыслов.

Специально организованное образование в области прав человека согласно Декларации ООН «Об образовании и подготовке в области прав человека» (2011) актуализирует принятый в международной практике подход, основанный на правах человека/ребенка с опорой на «поощрение всеобщего уважения и соблюдения всех прав человека и основных свобод всех лиц» [1].

Целевые приоритеты зарубежного исследовательского и практико-ориентированного опыта организации образования в области прав человека акцентирует категории: «представления о правах ребенка», «осведомленность в области прав ребенка», «знание вопросов о правах ребенка». В основе образования в области прав ребенка – обеспечение знания и понимания норм и принципов прав человека, ценностей и механизмов их защиты, необходимых для того, чтобы актуализировать ресурсные возможности каждого пользоваться своими правами и осуществлять их, а также уважать и поддерживать права других. В документах Европейского союза подчеркивается важность «осведомленности по правам детей, в частности, посредством содействия проведению кампаний по информированию общественности о правах ребенка и обеспечению поддержки и защиты прав ребенка; содействия введению вопросов прав ребенка в школьные программы и разработке профессиональных программ обучения во всех областях, имеющих отношение к правам ребенка» [2].



Согласно Tibbitts (2009), результативность образования в области прав человека проявляется в индивидуальном и групповом понимании прав; осведомленности о проблемах в области прав человека; способности к эмпатии в поддержке людей с проблемами в области прав человека; проявлении чувства личной автономности в продвижении прав человека; способности применять принципы прав человека в личной жизни и отношениях с окружающими; личной заинтересованности в реализации прав человека [3].

### **ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ О ПРАВАХ РЕБЕНКА**

Учитывая важность специально организованной деятельности по просвещению подростков в области прав человека, мы провели исследование представлений о правах ребенка, в котором приняли участие 125 подростков в возрасте 10-15 лет, обучающихся в школах Ростова-на-Дону. В исследовании использовался экспресс-опросник «Представления о правах ребенка»<sup>1</sup>. В основу опросника положены вопросы «Флеш-евробарометра Конвенции о правах ребенка» Европейского Союза и «Детского отчета по правам ребенка» ЮНИСЕФ. Опросник направлен на выявление представлений подростков о правах ребенка в ситуациях и событиях, связанных с их правами. В опроснике использована закрытая форма вопросов, предусматривающая три варианта ответов: «да», «нет», «затрудняюсь ответить». Вопросы сгруппированы в 3 блока. В первый блок включены вопросы о важности и значимости прав ребенка. Во второй – вопросы о деятельности государств в сфере защиты прав детей. В третий – вопросы о важности специального обучения по правам ребенка и информирования о правах ребенка в СМИ. Экспресс-опросник ориентирован на представления о следующих правах ребенка: на защиту и заботу; на свободное выражение своего мнения; на доступ к информации; на отдых и досуг.

Полученные в ходе исследования данные анализировались в в группах подростков 10-11, 12-13, 14-15 лет.

Результаты исследования представлений о правах ребенка 10-11-летних подростков по каждому из 9 вопросов отражены на рис. 1.

Для 10-11-летних подростков особенно важными (85% опрошенных) являются наличие прав у ребенка на: защиту и заботу; свободное выражение своего

---

<sup>1</sup> В данном опроснике, «ребенок» понимается, согласно определению Организации Объединенных Наций, как лицо, не достигшее 18 лет.

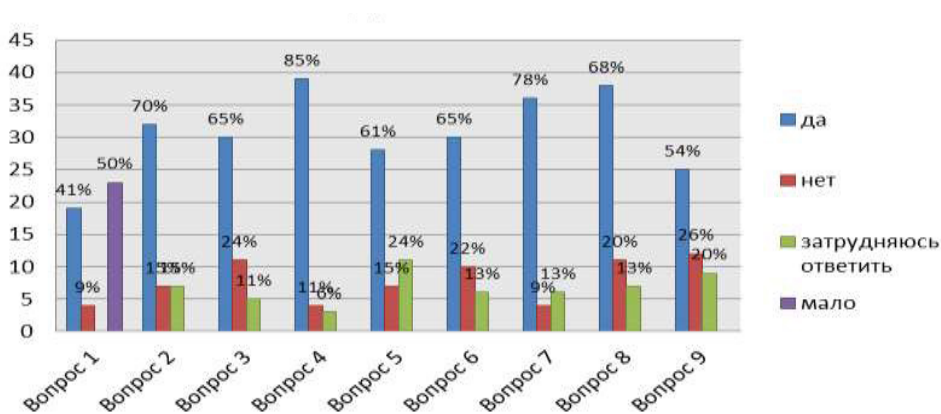


Рисунок 1. Представления о правах ребенка подростков 10-11 лет

Источник: данные автора.

мнения; доступ к информации; отдых и досуг; 65% опрошенных считают, что ограничение прав ребенка допустимо. Представления о деятельности государств в сфере прав ребенка неоднозначны. Несмотря на то, что подростки считают необходимым учитывать интересы детей при принятии государственных законов и что права ребенка полностью защищены, 78% подростков полагают, что в ситуации, когда детям понадобится помощь по защите их прав, они могут столкнуться с проблемами. Для 68% опрошенных представляется важным специально организованное обучение в области прав ребенка.

Результаты исследования представлений о правах ребенка 12-13 – летних подростков по каждому из 9 вопросов отражены на рис.2.

Для 95% 12-13 – летних подростков важным является наличие прав у ребенка на защиту и заботу; свободное выражение своего мнения; доступ к информации; отдых и досуг; 55% опрошенных подростков считают, что ограничение прав ребенка допустимо. Представления о деятельности государств в сфере прав ребенка сходны с представлениями в группе 10-11 – летних подростков. Права ребенка, по мнению 12-13 – летних подростков полностью защищены, 72% подростков считают, что если детям понадобится помощь по защите их прав, они могут столкнуться с проблемами. Для 60% 12-13-летних подростков представляется в большей степени важным наличие информации о правах ребенка в СМИ, в то время как 10-11 – летние подростки более ориентированы на специально организованное обучение в области прав ребенка.

Результаты исследования представлений о правах ребенка 14-15 – летних подростков по каждому из 9 вопросов отражены на рис.3.

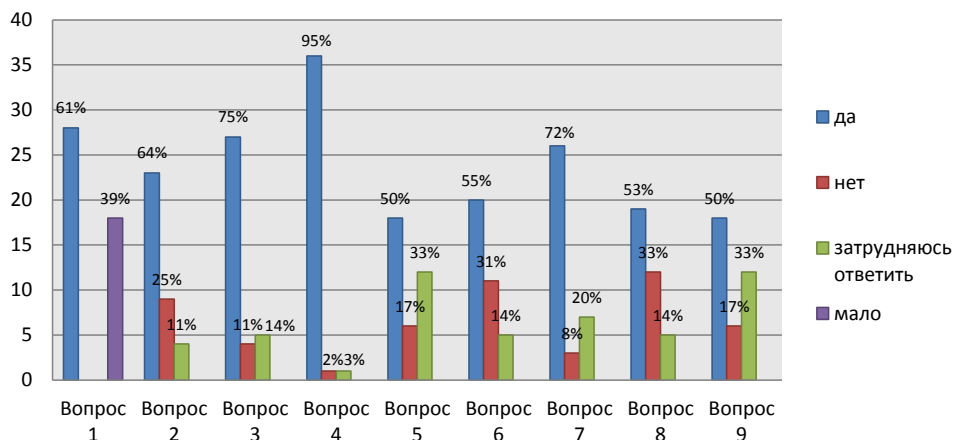


Рисунок 2. Представления о правах ребенка подростков 12-13 лет

Источник: данные автора.

Для 14-15 – летних подростков особенно важными (91% опрошенных) являются наличие прав у ребенка на: защиту и заботу; свободное выражение сво-

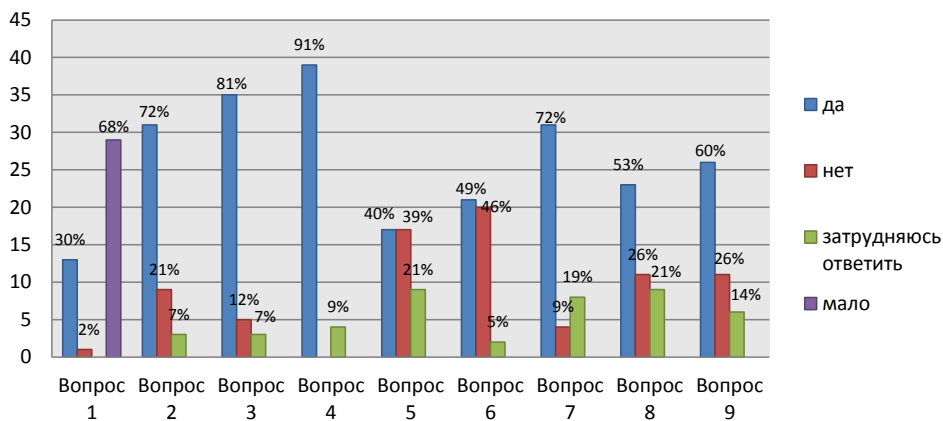


Рисунок 3. Представления о правах ребенка подростков 14-15 лет

Источник: данные автора.

его мнения; доступ к информации; отдых и досуг. 46% опрошенных считают, что ограничение их прав недопустимо и 49% – что ограничения допустимы. Представления о деятельности государств в сфере прав ребенка отличны от

представлений 10-11 – летних и 12-13 – летних подростков: 78% опрошенных считают необходимым учитывать интересы детей при принятии государственных законов и отмечают, что права ребенка полностью не защищены (40%), а также полагают, что в ситуации, когда детям понадобится помощь по защите их прав, они могут столкнуться с проблемами (72%). Для 60% 14-15 – летних подростков представляется в большей степени важным наличие информации о правах ребенка в СМИ, так же как и для 12-13 – летних подростков.

Далее проводился сравнительный анализ данных об особенностях представлений подростков о правах ребенка, полученных в трех возрастных группах

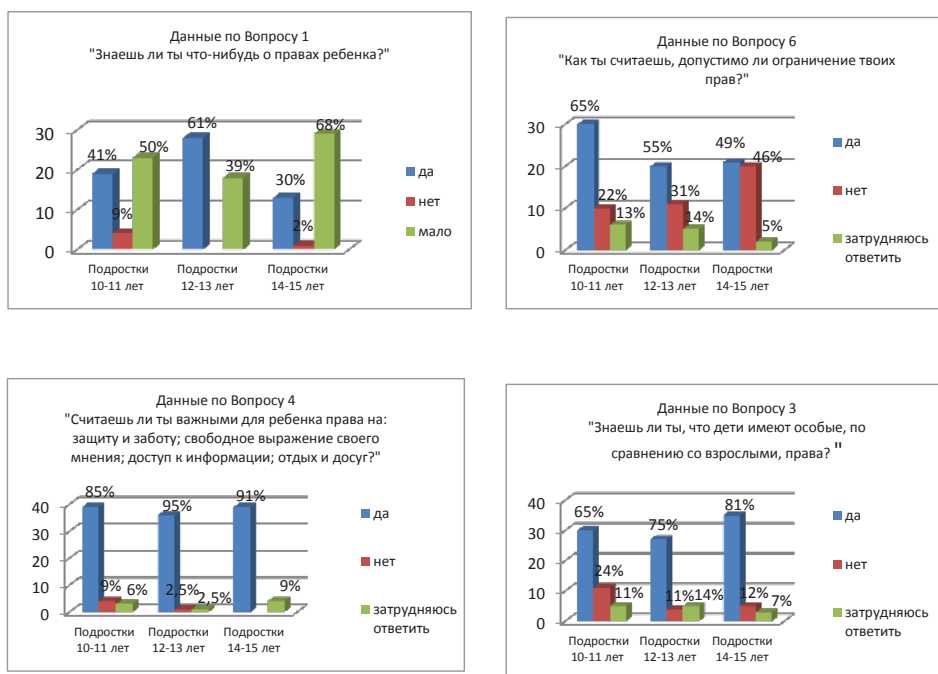


Рисунок 4. Данные по первому блоку вопросов (1, 3, 4, 6)

Источник: данные автора

(10-11; 12-13; 14 -15 лет). Данные сравнивались по трем блокам вопросов: 1. вопросы о важности и значимости прав ребенка (1,3,4,6); 2. вопросы о деятельности государств в сфере защиты прав детей (2,5,7); 3. вопросы о важности специально организованного обучения и информирования о правах ребенка в СМИ (8,9).

Сравнительный анализ данных о представлениях подростков по первому блоку вопросов в трех возрастных группах показал, что для подростков 14-15 лет особенно важными являются наличие прав у ребенка на защиту и заботу;

свободное выражение своего мнения; доступ к информации; отдых и досуг. 65% подростков 10-11 и 55% подростков 12-13 лет считают, что ограничение прав ребенка допустимо.

Сравнительный анализ данных представлений подростков по второму блоку вопросов показал, что для более чем 70% подростков трех возрастных групп представляется необходимым учитывать интересы ребенка при принятии государственных законов.

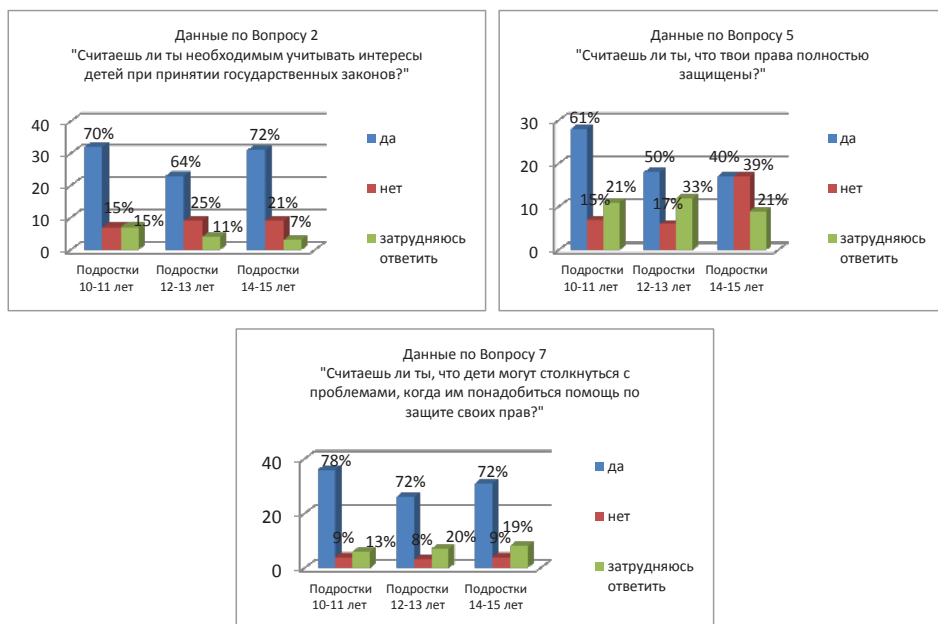


Рисунок 5. Данные по второму блоку вопросов (2, 5, 7)

Источник: данные автора.

дарственных законов; если детям понадобится помощь по защите их прав, они столкнутся с проблемами. 61% подростков 10-11 лет уверены в защищенности своих прав, в то время как 14-15 – летние подростки не уверены в этом.

Сравнительный анализ данных представлений подростков по третьему блоку вопросов в трех возрастных группах показал следующие результаты. Для 68% подростков 10-11 лет в большей степени представляется важным наличие специального обучения по правам ребенка. Для 12-13 – летних подростков наличие специального обучения по правам ребенка и информирования о правах ребенка в СМИ представляется важным в равной степени. Для 60% опрошенных 14-15 – летних подростков в большей степени важным представляется наличие информации о правах ребенка в СМИ.

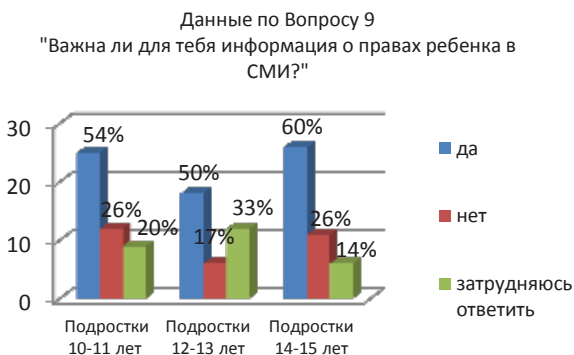


Рисунок 6. Данные по третьему блоку вопросов (8, 9)  
Источник: данные автора.

Для определения статистической достоверности различий представлений о правах ребенка подростков трех возрастных групп использован критерий Манна-Уитни. Обнаружены различия в представлениях подростков 10-11 и 14-15 лет в вопросах «Считаешь ли ты, что твои права полностью защищены?» и «Как ты считаешь, допустимо ли ограничение твоих прав?». Статистически значимые различия между тремя группами установлены в ответах на вопрос «Считаешь ли ты, что твои права полностью защищены?». Подростки 14-15 лет более осведомлены о правах ребенка, об их важности и значимости. В отличие от 10-11 – летних подростков 14-15 – летние подростки считают, что ограничение их прав недопустимо.

## ВЫВОДЫ

В ходе исследования получены данные о возрастных отличиях в представлениях подростков о правах ребенка. 14-15 – летние подростки более осведомлены о правах ребенка, об их важности и значимости. Они также считают, что ограничение их прав недопустимо и их права недостаточно защищены. Возрастные отличия существуют также в предпочтениях подростков относительно источников получения информации о правах ребенка. Для 10-11 – летних предпочтительнее специально организованное взрослыми обучение, для 12-13 – летних и 14-15 – летних – информирование в СМИ.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ПРАВ РЕБЕНКА

Полученные данные могут быть использованы в проектировании образовательных программ психологического просвещения подростков в области прав ребенка. Целевая, содержательная и организационная рамка просветительских программ для 10-11 и 12-13 – летних подростков может строиться с учетом приоритетов специально организованного взрослыми обучения в области прав человека. С учетом требований ФПО РФ [4], вид программы может быть определен как просветительская (образовательная).

Проектируя образовательную программу психологического просвещения для 10-11 и 12-13 – летних подростков, мы исходили из целей, направленных на формирование представлений о правах ребенка на имя, гражданство; защиту и заботу; свободное выражение своего мнения; доступ к информации; образование; отдых и досуг и др.; повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности. Программа содержит следующие группы задач: **образовательная** – формирование представлений о направлениях деятельности ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Европейского союза в сфере прав человека и ребенка; **развивающая** – развитие представлений об уважении и принятии своих прав и прав другого на имя, гражданство; защиту и заботу; свободное выражение своего мнения; доступ к информации; отдых и досуг и др.; **тренинговая** – отработка стратегий толерантного взаимодействия с представителями своего и противоположного пола, своего и другого возраста, своей и другой национальности в специально организованных ситуациях и повседневной жизни [5]. Для реализации просветительской программы использованы интерактивные технологии с использованием видео- и аудио-, мультимедийных средств; игровые и тренинговые упражнения; тренинги с использованием упражнений направ-

ленных на развитие эмпатии, отработку возможных способов толерантного взаимодействия и взаимопонимания, формирование установок на сотрудничество в межличностном общении со сверстниками и взрослыми в специально созданных ситуациях и обыденной жизни [6].

Учитывая важность информирования о правах ребенка для возрастной категории подростков 14-15 лет могут быть использованы ресурсные возможности Интернет порталов ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Организации по образованию в области прав ребенка (HREA), международных и общероссийских организаций по правам ребенка [7-15]. Материалы о правах ребенка могут быть использованы для самостоятельной навигации подростков в сети, раскрывая возможности для диалога, обсуждения, а также участия подростков в деятельности по популяризации прав ребенка в среде сверстников.

Опыт психологического исследования представлений подростков о правах ребенка и проектирования просветительских программ показывает перспективность данного направления работы в профессиональной деятельности педагогов, психологов и других специалистов, ответственных за образование в области прав человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Декларация Организации Объединенных Наций об образовании и подготовке в области прав человека. Принята резолюцией 66/137 Генеральной Ассамблеи от 19 декабря 2011.
- Руководство ЕС по поддержке и защите прав ребенка // СОВЕТ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА. – Брюссель, 2007.
- Human Rights Education Workshop: Training HRE Trainers. by Felisa Tibbitts, Co-founder of HREA. 2009.
- Черная А.В., Гришина Л.Н. Образовательная деятельность в области прав ребенка как ресурс обеспечения психологически безопасной образовательной среды // В сборнике: Безопасность образовательной среды: создание и внедрение психолого-педагогических технологий сопровождения Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией И.А.Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. Москва, 2014. С. 7–10.
- Черная А.В., Гришина Л.Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития толерантности в подростковом возрасте // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2014. № 8. С. 85–93.
- [www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)
- <http://www.un.org/ru>
- <http://www.en.unesco.org/>
- <http://www.unicef.org/ceecis/ru/>
- <http://school-sector.relarn.ru>
- Веб-страница «Права и дети в интернете» <http://school-sector.relarn.ru/prava/index.html>
- «Детский правовой сайт» <http://mir.pravo.by/>



«Права ребенка – твои права» [www.pravadetey.ru](http://www.pravadetey.ru)

«Компасито» [www.eycb.coe.int/compasito/ru](http://www.eycb.coe.int/compasito/ru)

**ПРАВА РЕБЕНКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ: ОПЫТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

**АННОТАЦИЯ:** В статье представлены основные положения, нормативные документы и исследовательские подходы к проблеме прав ребенка, необходимые для создания образовательных программ. Представлены результаты исследования представлений о правах ребенка в трех группах подростков 10-11, 12-13 и 14-15 лет. Использован экспресс-опросник «Представления о правах ребенка». Показаны различия в представлениях о правах ребенка и возможно использования результатов исследования в создании образовательных программ в области прав человека.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** права ребенка, образовательные программы в области прав ребенка.

**PRAWA DZIECKA W PERCEPCJI NASTOLATKÓW: PRZYKŁAD BADANIA PSYCHOLOGICZNEGO  
I TWORZENIA PROGRAMÓW EDUKACYJNYCH**

**STRESZCZENIE:** W artykule przedstawiono podstawowe założenia, dokumenty prawne oraz podejścia badawcze w zakresie problematyki Praw Dziecka, które stanowią bazę do tworzenia programów edukacyjnych. Zaprezentowano wyniki badań Praw Dziecka w percepcji nastolatków trzech grup wiekowych: 10-11, 12-13, 14-15 lat. W badaniach zastosowano kwestionariusz „Wyobrażenia o Prawach Dziecka”. Pokazano różnice w percepcji Praw Dziecka w badanych grupach oraz możliwości wykorzystania wyników badań przy tworzeniu programów edukacyjnych w obszarze Praw Człowieka.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Prawa Dziecka, edukacja w obszarze Praw Dziecka, programy edukacyjne.

**THE ADOLESCENCES REPRESENTATIONS ABOUT CHILD'S RIGHT:  
EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL STUDY AND DESIGN OF EDUCATIONAL PROGRAMS**

**SUMMARY:** The main thesis of this article is that Child right and Human Rights Education (HRE) leads to a culture of human rights of teenagers. The article describes an experience of empirical research children's rights overview in 3 groups of teenagers 10-11, 12-13, 14-15. Short review described Worldwide child rights initiatives, researches as well as analysis of the key ideas of human rights education (HRE). We discuss the quantitative and qualitative results of the study with the author's express questionnaire "The Child Right Overview". The thesis about how we can involved of research results into child rights educational programs was discussed.

**KEYWORDS:** child rights, overview on the Child Rights, Child Rights Education, educational programs in the child rights.



III

---

**KONTEKST PRACY**



DAGMARA GAWRON  
Uniwersytet Zielonogórski

## **PERSPEKTYWA OCENIANIA A SPOSTRZEGANA ATRAKCYJNOŚĆ TWARZY UPIĘKSZANYCH CYFROWO: RÓŻNICE MIĘDZYPLCIOWE**

Problem badawczy poruszony w artykule dotyczy różnic w postrzeganiu atrakcyjności twarzy upiększanych cyfrowo zależnych od perspektywy oceniania (aktor vs. obserwator) i płci osoby oceniającej zarówno w warunku świadomości użycia upiększającego retuszu zdjęć, jak i jego braku. Należy bowiem zauważyć, że współczesne społeczeństwo zachodnie nieuchronnie akcentuje wygórowane standardy urody, które zostają zinternalizowane przez większość ludzi i tym samym prowadzą do krytycznej oceny urody własnej oraz innych osób (Brytek-Matera, 2008). Atrakcyjność stanowi szczególnie istotną wartość wśród kobiet, które w większym stopniu koncentrują się na własnym wyglądzie niż mężczyźni (Johnston i in., 2010; Wiśniewska, 2014). Przyczyn tego zjawiska można doszukiwać się nie tylko w silnych preferencjach mężczyzn do poszukiwania urodziwych partnerek (Buss, 1989), ale też w silnym pragnieniu kobiet do sprostania wygórowanym i nierealistycznym standardom urody.

Do obiektywnych determinantów atrakcyjności twarzy niewątpliwie należy spostrzegany młody jej wygląd, co w szczególności stanowi kryterium oceny urody kobiet dokonywanej przez mężczyzn (Jackson, 1992). Tak zarysowaną skłonność mężczyzn można tłumaczyć dużymi możliwościami reprodukcyjnymi kobiet o biologicznie młodym wieku (Buss, 2001). Badania Wakako Sanefuji i współpracowników (Sanefuji, Ohgami, Hashiya, 2007) wykazały, że im młodsze jest dziecko, tym bardziej podoba się zarówno dorosłym, jak i dzieciom. Typowo dziecięce rysy twarzy wiążą się z następującymi jej atrybutami: wysokie czoło, duże okrągłe oczy, niebieska twardówka, wysoko zarysowane brwi, pełne i czerwone wargi, krótki, szeroki i wklęsły nos, pulchne

policzki, krótkie uszy, jasna i miękka skóra (Etcoff, 2002). Tym samym osoby dorosłe posiadające wyżej wskazane cechy fizjonomii są uważane za bardziej atrakcyjne od innych. Przy czym zjawisko to w większym stopniu dotyczy kobiet niż mężczyzn. Jak dowodzi Linda Jackson (1992), ludzie oceniający atrakcyjność twarzy na podstawie serii fotografii preferują wizerunki młodo wyglądających kobiet. Wraz ze wzrostem biologicznego wieku kobiety spada jej spostrzegana atrakcyjność. Wyniki innych badań potwierdzają z kolei, że efekt ten jest znacznie słabszy, gdy ocenie poddaje się atrakcyjność męskich twarzy (Henss, 1991). Za najbardziej atrakcyjne w tym wypadku wizerunki są uznawane takie twarze, które posiadają cechy typowe dla wieku średniego (Jones, 1995). Należy przy tym zaznaczyć, że wpływ wieku osoby ocenianej na spostrzeganie atrakcyjności twarzy zależny jest również od płci i wieku oceniającego (Henss, 1991). Efekt staje się silniejszy, gdy oceniana jest twarz osoby płci przeciwnej oraz gdy oceny atrakcyjności dokonują osoby młode. Co więcej, kiedy badani oceniali własną twarz, przypisywali wiekowi mniejsze znaczenie. Wynika z tego, że kryterium wieku stanowi ważny element oceny atrakcyjności podczas oceniania twarzy innych osób płci przeciwnej.

Konsekwencją istnienia takich preferencji wśród mężczyzn staje się pragnienie kobiet do utrzymania jak najdłużej wygładki wskazującej na młody wiek, nierzadko poprzez stosowanie rozmaitych zabiegów kosmetycznych i chirurgicznych (Crandall, Infield, Sarwer, 2007). Kobiety bowiem w dużo większym stopniu niż mężczyźni korzystają z dostępnych technik modyfikacji wyglądu. Amerykańskie Towarzystwo Chirurgii Estetycznej podaje, że spośród dziesięciu milionów osób, które poddały się procedurom upiększającym na terenie Stanów Zjednoczonych w 2012 roku, jedynie 10% stanowili mężczyźni (ASPS, 2012). Niezwykły postęp w dziedzinie medycyny estetycznej i chirurgii plastycznej przyczynił się do bardzo dużych możliwości wprowadzania intencjonalnych zmian we własnym wyglądzie. Dlatego szczególnie ważna w postrzeganiu atrakcyjności kobiet przez mężczyzn może być świadomość tego, czy i jakie zmiany w ich wyglądzie zostały wprowadzone, gdyż ze względów reprodukcyjnych mężczyźni dążą do odnalezienia partnerek naturalnie pięknych (Buss, 2001).

Wcześniejsze wyniki badań (Gawron, 2017) dowodzą, że ludzie są bardziej krytyczni w ocenach atrakcyjności autentycznych twarzy innych niż w ocenach siebie, co można tłumaczyć, odwołując się do efektu czystej ekspozycji (Zajonc, 1968). Robert Zajonc zauważa bowiem, że wielokrotny kontakt z tym samym obiektem powoduje subiektywny wzrost jego atrakcyjności. Zgodnie z tym poglądem, ludzie w wyniku częstych kontaktów ze swoją twarzą – na przykład często widzimy swoje oblicze na zdjęciach lub w lustrze – mogą korzystniej ją oceniać w porównaniu z twarzami osób, których wcześniej nie widzieli. Inne wyjaśnienie tego zjawiska prowadzi do aktywizacji innych standardów urody w zależności od perspektywy oceniania – oceniając siebie, ludzie dokonują porównań osobistych, natomiast oceniając innych, odwołują się do bardziej

wygórowanych standardów społecznych (Carver, Scheier, 1981). Nie trudno spostrzec, że porównanie drugiego typu jest bardziej niekorzystne dla podmiotu, gdyż wyśrubowane standardy urody kreowane przez środki masowego przekazu nie są adekwatne do rzeczywistości (Głębocka, 2009). Nie tylko większość prezentowanych w polskich czasopismach, np. *Playboy*, *Twój Styl*, sylwetek kobiet i mężczyzn można uznać za wyjątkowo atrakcyjne (Głębocka, Hełka, 2009), ale też są one poddawane wielokrotnym modyfikacjom. Przykładem takich zabiegów wykorzystywanych przez media może być kultowa komedia romantyczna *Pretty Women* – na billboardzie promującym film mogliśmy oglądać długie nogi i kształtne pośladki nikomu nieznannej Shelley Michelle, która stała się dublerką pięknej Julii Roberts.

Powyższe przesłanki prowadzą do założenia, że osoby badane będą bardziej krytyczne w ocenach atrakcyjności innych niż w ocenach siebie, a więc będą preferować silniej upiękzone zdjęcia cudzych twarzy niż własnych, ponieważ w zależności od perspektywy (aktor vs. obserwator) zostaną zaktywizowane inne standardy oceny urody (osobiste vs. społeczne). Konsekwencją preferencji wśród mężczyzn do pozyskiwania partnerek młodo wyglądających staje się natomiast pragnienie kobiet do utrzymania jak najdłużej wyglądu wskazującego na młody wiek, nierzadko poprzez stosowanie rozmaitych zabiegów kosmetycznych i chirurgicznych (Crerand, Infield, Sarwer, 2007). Kobiety bowiem w dużo większym stopniu niż mężczyźni korzystają z dostępnych technik modyfikacji wyglądu. Dlatego szczególnie ważna w postrzeganiu atrakcyjności kobiet przez mężczyzn może być świadomość tego, czy i jakie zmiany w ich wyglądzie zostały wprowadzone, gdyż ze względów reprodukcyjnych mężczyźni dążą do odnalezienia partnerek pięknych naturalnie (Buss, 2001).

Przedstawiony przegląd badań prowadzi do następujących hipotez badawczych:

- H1. Badani będą preferować silniej upiękzone zdjęcia cudzych twarzy niż własnych.
- H2. Badani oceniający z perspektywy obserwatora będą preferować silniej zmodyfikowane zdjęcia kobiet niż mężczyzn.
- H3. Świadomość wprowadzonych upięknień będzie wpływać w większym stopniu na oceny formułowane przez mężczyzn niż przez kobiety.

## METODA

**Osoby badane.** W badaniu uczestniczyło 168 osób (85 kobiet i 83 mężczyzn) w wieku od 28 do 47 lat ( $M = 35,9$ ;  $SD = 5,3$ ). Byli to ochotnicy pracujący w różnych zakładach pracy na terenie województwa dolnośląskiego. Osobami badanymi nie byli studenci. Badani oceniający własne twarze (perspektywa aktora;  $N = 108$ ) przed udziałem w badaniu podpisali pisemną zgodę (rys. 1) na udział w badaniu o takim charakterze.

<p>ZGODA NA UDZIAŁ W BADANIU</p> <p>Niniejszym wyrażam zgodę na udział w badaniu dla celów naukowych z zakresu psychologii. Zgadzam się na wykonanie zdjęć fotograficznych mojej twarzy. Przyjmuję do wiadomości zapewnienie, że moje zdjęcie nie będzie nigdzie publikowane, a materiały fotograficzne i dane z wypełnionego arkusza zostaną użyte wyłącznie do celów naukowych.</p>
Data i podpis
Adres e-mail
Numer telefonu (opcjonalnie)

Rysunek 1. Zgoda na udział w badaniu, którego procedura zakładała fotografowanie twarzy osób badanych

**Procedura badania.** Badanie obejmowało dwie fazy. W pierwszej części badania zapraszano aktorów (osoby badane należące do grupy oceniającej własne twarze;  $N = 108$ ), pracujących w pobliskich zakładach usługowo-handlowych (geodezja, kancelaria notarialna, Provident, kredyty, banki, sklepy spożywcze itd.), do przygotowanego wcześniej biura, gdzie eksperymentator, po uzyskaniu zgody na udział w badaniu, indywidualnie wykonywał fotografie twarzy aparatem cyfrowym (Canon EOS 600D) przy użyciu klasycznego portretowego obiektywu (18-135 mm IS). Podczas wykonywania fotografii w pomieszczeniu znajdowali się wyłącznie badany i eksperymentator. Twarze fotografowano, gdy badani byli w pozie stojącej, przy odpowiednim naświetleniu (miejsce w pomieszczeniu zostało wybrane przez eksperymentatora). Ściany biura miały jasny kolor i nie znajdowały się na nich żadne bodźce rozpraszające, czyli obrazy, zdjęcia itd. Ubiór, fryzury, makijaże oraz biżuteria były naturalne dla badanych i nie zostały wcześniej specjalnie przygotowane, ponieważ respondenci nie wiedzieli, że będą brać udział w doświadczeniu o takim charakterze. Retusz uzyskanych zdjęć został wykonany przez grafika komputerowego w programie Adobe Photoshop CS6 i trwał około trzech tygodni. W tabeli 1 przedstawiono rodzaje modyfikacji, jakie zostały wprowadzone w zdjęciach.

Tabela 1. Rodzaje zdjęć, spośród których osoby badane wybierały najbardziej atrakcyjną wersję – im wyższy numer zdjęcia, tym bardziej upiękkszzone zdjęcie

Rodzaje modyfikacji zdjęć
<b>Zdjęcie 1</b> – zdjęcie rzeczywiste (brak modyfikacji)
<b>Zdjęcie 2</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami
<b>Zdjęcie 3</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami, wyrównanie kolorytu skóry twarzy



<b>Zdjęcie 4</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami, wyrównanie kolorytu skóry twarzy, korekta zmarszczek wokół oczu
<b>Zdjęcie 5</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami, wyrównanie kolorytu skóry twarzy, korekta zmarszczek wokół oczu, modyfikacja wysokości i kształtu brwi
<b>Zdjęcie 6</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami, wyrównanie kolorytu skóry twarzy, korekta zmarszczek wokół oczu, modyfikacja wysokości i kształtu brwi, korekta nosa
<b>Zdjęcie 7</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami, wyrównanie kolorytu skóry twarzy, korekta zmarszczek wokół oczu, modyfikacja wysokości i kształtu brwi, korekta nosa, wypełnienie policzków i bruzd nosowo-wargowych
<b>Zdjęcie 8</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami, wyrównanie kolorytu skóry twarzy, korekta zmarszczek wokół oczu, modyfikacja wysokości i kształtu brwi, korekta nosa, wypełnienie policzków i bruzd nosowo-wargowych, korekta podbródka oraz wygładzenie zmarszczek szyi
<b>Zdjęcie 9</b> – wygładzenie zmarszczek czoła i zmarszczek między brwiami, wyrównanie kolorytu skóry twarzy, korekta zmarszczek wokół oczu, modyfikacja wysokości i kształtu brwi, korekta nosa, wypełnienie policzków i bruzd nosowo-wargowych, korekta podbródka oraz wygładzenie zmarszczek szyi, modelowanie ust

W drugiej fazie badania zdjęcia twarzy, uzyskane w pierwszej fazie, zostały wyświetlone zarówno osobom przedstawionym na zdjęciach (perspektywa aktora), jak również osobom postronnym (perspektywa obserwatora). Odnotowano niewielki procent utraty badanych z pierwszej fazy badania ( $N = 8$ ), co prawdopodobnie było spowodowane ich ciekawością i chęcią obejrzenia własnych zdjęć twarzy. Pomiarzy zmiennej zależnej, jaką stanowił wybór najbardziej atrakcyjnego zdjęcia, zostały przeprowadzone on-line we wszystkich grupach badanych (eksperymentator notował adresy e-mail badanych z grupy aktorów przed fotografowaniem twarzy; rys. 1). Respondenci indywidualnie wybierali najbardziej korzystne zdjęcie twarzy cudzej lub własnej spośród zdjęć poddanych wcześniej upiększającemu retuszowi w Photoshopie. Badanie trwało średnio od 5 do 10 minut w zależności od tego, z której grupy badanej pochodzili badani. Badani z grup oceniających z perspektywy obserwatorów wypełniali arkusze dłużej niż pozostali, ponieważ ich opinia dotyczyła czterech zdjęć: dwóch mężczyzn i dwóch kobiet. Taka procedura została zastosowana, ponieważ w badaniu kontrolowano zarówno płeć osoby przedstawionej na zdjęciu, jak i płeć osoby oceniającej. Każda seria tych zdjęć została przedstawiona dwa razy: kobiecie i mężczyźnie. Dlatego liczba obserwacji w tej grupie jest czterokrotnie większa niż liczba badanych ( $N = 60$ ;  $n = 233$ ).

Aktorzy i obserwatorzy zostali losowo przydzieleni do dwóch grup porównawczych. Połowa osób badanych nie miała świadomości wprowadzonych zmian w wyglądzie twarzy. Badani otrzymali komunikaty maskujące użycie upiększającego retuszu zdjęć

(warunki 1 i 3). Pozostali badani mieli z kolei świadomość wprowadzonych zmian w wyglądzie twarzy. W zależności od perspektywy oceniania otrzymali oni komunikat informujący, że zdjęcia zostały poddane upiększającemu retuszowi (warunki 2 i 4). Poniżej znajdują się instrukcje podane respondentom w zależności od warunku badania.

- (1) **Warunek 1 – perspektywa aktora:** *Poniżej znajduje się 9 zdjęć Twojej twarzy (różne ujęcia), wybierz to, na którym według Ciebie wyglądasz najlepiej.*
- (2) **Warunek 2 – perspektywa aktora:** *Poniżej znajduje się 9 wersji zdjęcia Twojej twarzy, wybierz to, na którym według Ciebie wyglądasz najlepiej. Seria zdjęć została wcześniej poddana modyfikacjom w Photoshopie w taki sposób, aby Cię upiększyć. Im wyższy numer zdjęcia, tym zdjęcie bardziej zmodyfikowane. Zdjęcie 1 jest zdjęciem autentycznym.*
- (3) **Warunek 3 – perspektywa obserwatora:** *Poniżej znajduje się 9 zdjęć twarzy (różne ujęcia) tej samej osoby, wybierz to, na którym według Ciebie ta osoba wygląda najlepiej.*
- (4) **Warunek 4 – perspektywa obserwatora:** *Poniżej znajduje się 9 wersji zdjęcia twarzy tej samej osoby, wybierz to, na którym według Ciebie ta osoba wygląda najlepiej. Seria zdjęć została wcześniej poddana modyfikacjom w Photoshopie w taki sposób, aby upiększyć tę osobę. Im wyższy numer zdjęcia, tym zdjęcie bardziej zmodyfikowane. Zdjęcie 1 jest zdjęciem autentycznym.*

Jako wskaźnik preferencji badanych zastosowano numer wybranego zdjęcia (od 1 do 9). Im wyższy numer zdjęcia, tym bardziej upiękkszzone zdjęcie.

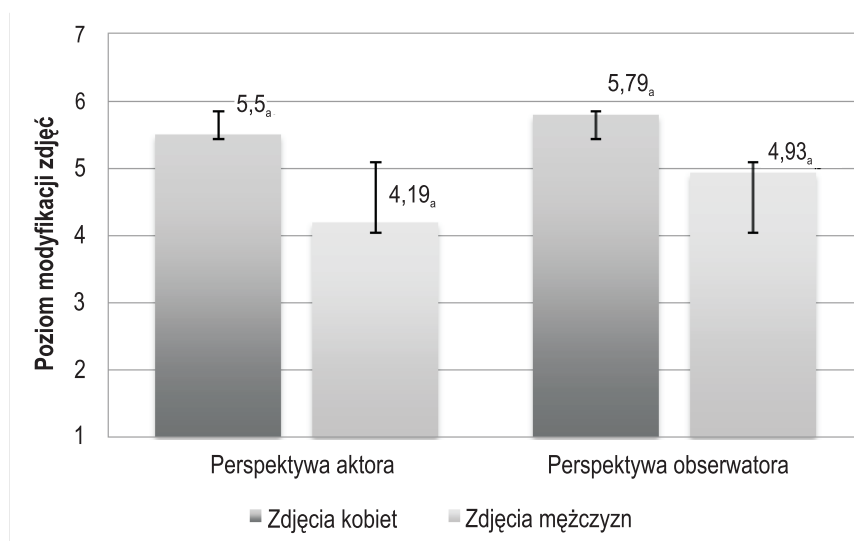
## WYNIKI

Badanie przeprowadzono w schemacie: ANOVA 2 (świadomość wprowadzonych zmian: świadomość, brak świadomości)  $\times$  2 (perspektywa oceniania: aktor, obserwator)  $\times$  2 (płeć osoby ocenianej: kobieta, mężczyzna). Zmienną zależną był wybór najbardziej atrakcyjnego zdjęcia spośród różnych wersji fotografii poddanych upiększającemu retuszowi.

Trójczynnikowa analiza wariancji dla zmiennej zależnej wybór zdjęcia ujawniła efekt główny płci osoby ocenianej  $F(1, 339) = 9,70$ ;  $p < 0,003$ ;  $\eta^2 = 0,03$ . Badani wybierali bardziej zmodyfikowane zdjęcia, kiedy oceniali kobiety ( $M = 5,71$ ;  $SD = 2,93$ ), niż gdy oceniali mężczyzn ( $M = 4,71$ ;  $SD = 3,00$ ).

Ponadto uzyskano efekt interakcyjny: perspektywy i płci osoby ocenianej  $F(1, 337) = 3,08$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,03$ . Test *post hoc* (NIR Fishera) wykazał, że mężczyźni preferowali mniej zmodyfikowane zdjęcia własnej twarzy niż kobiety oraz badani niezależnie od płci preferowali bardziej zmodyfikowane zdjęcia twarzy kobiet niż mężczyzn. Średnie wyniki przedstawiono na rysunku 2.

Uzyskano również efekt interakcyjny: perspektywy, świadomości wprowadzonych zmian i płci osoby ocenianej  $F(1, 332) = 2,33$ ;  $p = 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,05$ . Test *post hoc* (NIR Fishera) porównujący preferencje poziomu zmodyfikowania zdjęć twarzy we wszystkich grupach badanych wykazał, że osoby badane świadome użycia upiększającego retuszu fotografii i oceniające z perspektywy obserwatora, preferowały znacznie bardziej zmodyfikowane zdjęcia mężczyzn niż sami przedstawiciele tej płci (perspektywa aktora). W przypadku zdjęć kobiet osoby badane oceniające z perspektywy obserwatora wybierały podobnie zmodyfikowane zdjęcia, jak same kobiety. Kolejne istotne statystycznie porównania *post hoc* (NIR Fishera) wykazały, że kobiety preferowały znacznie bardziej zmodyfikowane zdjęcia własnej twarzy niż mężczyźni w warunkach świadomości wprowadzonych zmian. Wskazane różnice międzypłciowe nie wystąpiły, gdy badani nie mieli świadomości użycia upiększającego retuszu zdjęć. Średnie wyniki przedstawiono w tabeli 2.



<sub>a</sub> oznacza  $p < 0,05$ ; <sub>b</sub> oznacza  $p < 0,05$

Rysunek 2. Preferencje poziomu zmodyfikowania zdjęć twarzy w zależności od perspektywy oceniania i płci osoby przedstawionej na zdjęciu ( $N = 168$ ;  $n = 341$ ) – im wyższy numer zdjęcia (od 1 do 9), tym więcej wprowadzonych zmian w wyglądzie twarzy

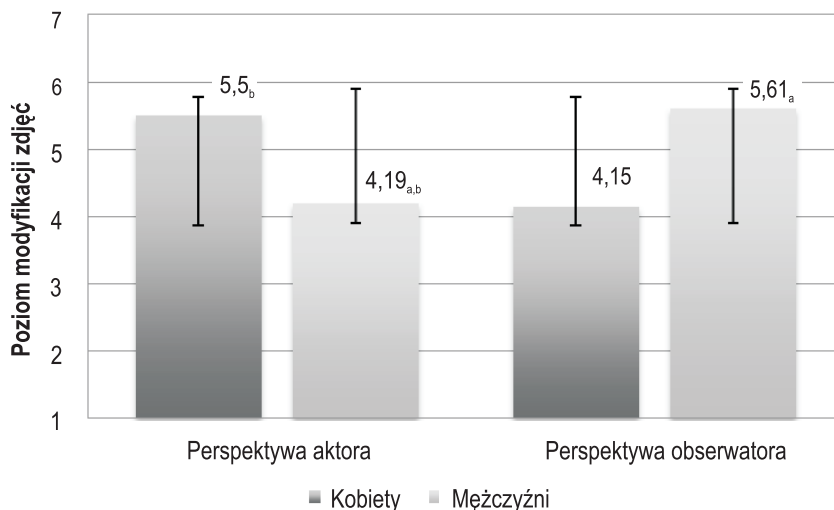
Tabela 2. Preferencje poziomu zmodyfikowania zdjęć twarzy w zależności od świadomości wprowadzonych zmian, płci osoby ocenianej i perspektywy oceniania ( $N = 169$ ,  $n = 341$ ) – im wyższy numer zdjęcia (od 1 do 9), tym więcej wprowadzonych zmian w wyglądzie twarzy

Wyszczególnienie			Wybór najbardziej atrakcyjnego zdjęcia <sup>1</sup>	
			M	SD
<b>Świadomość</b> użycia upiększającego retuszu zdjęć	Zdjęcia kobiet	Aktor	5,89 <sub>a</sub>	2,67
		Obserwator	5,97	2,62
	Zdjęcia mężczyzn	Aktor	3,80 <sub>a,b</sub>	2,81
		Obserwator	5,30 <sub>b</sub>	2,84
<b>Brak świadomości</b> użycia upiększającego retuszu zdjęć	Zdjęcia kobiet	Aktor	5,11	3,36
		Obserwator	5,53	3,21
	Zdjęcia mężczyzn	Aktor	4,56	3,65
		Obserwator	4,56	2,86

<sup>1</sup> jako wskaźnik preferencji zastosowano numer wybranego zdjęcia.

<sub>a</sub> oznacza  $p < 0,05$ ; <sub>b</sub> oznacza  $p < 0,01$

Można również odnotować, że ANOVA 2 (świadomość wprowadzonych zmian: świadomość, brak świadomości)  $\times$  2 (perspektywa oceniania: aktor, obserwator)  $\times$  2 (płeć osoby ocenianej: kobieta, mężczyzna) dla wyboru najbardziej atrakcyjnego zdjęcia ujawniła jedynie istotny efekt interakcyjny perspektywy i płci sędziego  $F(1, 333) = 6,83$ ;  $p < 0,01$ ;  $\eta^2 = 0,20$ . Mężczyźni, wybierając najatrakcyjniejsze spośród zmodyfikowanych zdjęć własnej twarzy, preferowali wersje zdjęć mniej zmodyfikowane niż kobiety wybierające z tej samej perspektywy badawczej. Ponadto mężczyźni preferowali mocniej zmodyfikowane zdjęcia, gdy oceniali innych, niż w przypadku gdy oceniali siebie. Wyniki natomiast nie były istotnie zależne od tego, kto wybierał zdjęcie w grupie obserwatorów: kobieta czy mężczyzna. Średnie wyniki przedstawiono na rysunku 3.



<sup>a</sup> oznacza  $p < 0,005$ ; <sup>b</sup> oznacza  $p < 0,03$

Rysunek 3. Preferencje poziomu zmodyfikowania zdjęć twarzy w zależności od perspektywy oceniania i płci sędziego ( $N = 168$ ;  $n = 341$ ) – im wyższy numer zdjęcia (od 1 do 9), tym więcej wprowadzonych zmian w wyglądzie twarzy

## DYSKUSJA

Zaprezentowane wyniki badań pokazały, jak płeć sędziego i płeć osoby ocenianej wpływają na postrzeganie atrakcyjności twarzy modyfikowanych cyfrowo zarówno w warunku świadomości użycia upiększającego retuszu zdjęć, jak i jego braku.

Zgodnie z hipotezą 1 badani oceniający z perspektywy obserwatora preferowali silnie upiękzone zdjęcia cudzych twarzy. Należy jednak odnotować, że założenie dotyczące różnic w formułowanych ocenach zależnych od perspektywy oceniania potwierdziło się jedynie częściowo. Ocena własnej twarzy okazała się zależna zarówno od płci oraz świadomości wprowadzonych zmian. Mężczyźni świadomi wprowadzonych zmian w wizerunku ich twarzy preferowali fotografie własnej twarzy bliskie realności, a z perspektywy obserwatora wybierali zdjęcia kobiet i mężczyzn poddane wielokrotnym modyfikacjom, co potwierdza hipotezę 1. Taki wynik jest zgodny z założeniami teorii samoświadomości prywatnej i publicznej, gdyż mężczyźni, oceniając własną

twarz, prawdopodobnie przyjęły standardy osobiste – a więc mniej restrykcyjne – niż wówczas, gdy oceniali twarze innych osób (Carver, Scheier, 1981). Badanie jednak nie potwierdziło założeń dotyczących kobiet – niezależnie od perspektywy oceniania (aktor vs. obserwator) preferowały one silnie upiękkszzone wizerunki własnych i cudzych twarzy.

Zgodnie z hipotezą 3 kobiety niezależnie od świadomości użycia upiękkszającego retuszu zdjęć preferowały fotografie własnej twarzy poddane wielokrotnym modyfikacjom. Wybór mężczyzn z kolei był zależny od świadomości wprowadzonych zmian w ich wyglądzie – w przypadku gdy wiedzieli, że ich zdjęcia zostały upiękkszzone, wskazywali zdjęcia bliskie realności, kiedy zaś nie wiedzieli o retuszu, wybierali fotografie mocno zmodyfikowane. Może to wiązać się z myśleniem stereotypowym oraz nadal jeszcze nieakceptowanym społecznie w Polsce stosowaniem zabiegów upiękkszających przez mężczyzn.

Ponadto kobiety, oceniając zdjęcia cudzych twarzy, wybierały wizerunki mocno upiękkszzone, niezależnie od świadomości użycia upiękkszającego retuszu zdjęć, co częściowo potwierdziło hipotezy 1 i 3. Oprócz tego wbrew oczekiwaniom mężczyźni preferowali silnie zmodyfikowane zdjęcia kobiet, zarówno w warunkach świadomości użycia upiękkszającego retuszu zdjęć, jak i jego braku – ta kwestia wymaga dalszych badań.

Kobiety i mężczyźni oceniający zdjęcia mężczyzn uznawali natomiast za bardziej atrakcyjne zdjęcia znacznie upiękkszzone, niż robiły to przedstawione na nich osoby. Oceny twarzy kobiet sformułowane przez obserwatorów były zgodne z ich preferencjami mocno zmodyfikowanych zdjęć, w każdym warunkach badania. Należy przy tym zaznaczyć, że wariancja wewnątrzgrupowa w ocenach jest wyraźnie większa u kobiet niż u mężczyzn, co warunkuje znaczne rozproszenie ocen wśród kobiet i w ocenach kobiet.

Jednak trzeba uznać, że najbardziej interesujących wyników, pod względem projektowania przyszłych badań, dostarczyli mężczyźni, którzy preferowali bardziej upiękkszzone zdjęcia innych i mniej upiękkszzone zdjęcia własnych twarzy, ale tylko w warunkach świadomości użycia upiękkszającego retuszu zdjęć. Ponadto badani niezależnie od perspektywy, z której dokonywali wyboru najbardziej atrakcyjnego zdjęcia, oraz świadomości wprowadzonego retuszu, preferowali silniej zmodyfikowane wizerunki, kiedy oceniali zdjęcia kobiet, niż oceniając zdjęcia mężczyzn, co jest zgodne z hipotezą 2. Tak zarysowana tendencja potwierdza założenia Davida Bussa (2001) dotyczące silnej skłonności mężczyzn do preferowania kobiet o wyraźnie zarysowanych oznakach młodości. Wynika z tego ponadto, że kobiety mają świadomość istnienia takiego mechanizmu, dlatego najważniejszy dla nich jest efekt pięknego i młodego wyglądu, a nie świadomość tego, na jakiej drodze został on uzyskany. Takie założenie dodatkowo tłumaczy częstotliwość poddawania się przez kobiety różnym zabiegom upiękkszającym oraz ich dbałość o zachowanie tego w tajemnicy. Jak wynika z przytoczonego wcześniej raportu Amerykańskiego Towarzystwa Chirurgii Estetycznej, ponad 3 miliony kobiet w 2012 roku poddały się iniekcji toksyny botulinowej (Botox), a 1,4 miliona osób

skorzystało z poprawek preparatem z kwasu hialuronowego. Nie trudno spostrzec, że przytoczone zabiegi stosowano głównie w celu korekty bądź wypełnienia zmarszczek, a więc w celu utrzymania młodego wyglądu. Badania potwierdzają, że twarze kobiet w wieku średnim, które poddały się rzeczywistym zabiegom korekty zmarszczek przy użyciu Botoxu, były oceniane jako bardziej atrakcyjne w tydzień po zabiegu niż przed nim (Dayan i in., 2008). Ponadto prawie wszystkie kobiety (95%) oceniające własny wygląd po takim zabiegu uważają, że znacznie poprawił on ich atrakcyjność (Sommer i in., 2003).

Omówione wyniki sugerują ponadto, że o ile trudno jednoznacznie określić charakter standardów atrakcyjności u kobiet (duże rozproszenie wyników), o tyle można przypuszczać, że standardem atrakcyjności męskich twarzy jest *Ja realne* – w odniesieniu do siebie – oraz przyjęcie standardów idealnych lub społecznie akceptowanych w odniesieniu do innych. Nasuwa się tym samym wniosek, że u mężczyzn dochodzi do przesunięcia standardów z realnych na idealne odnośnie do własnego wyglądu pod wpływem świadomości wprowadzonych zmian, jednak taka hipoteza wymaga dalszych badań.

Wyniki wcześniejszych badań (Gawron, 2017) skłaniają ponadto do przewidywań, że tendencja ludzi do preferowania silnie upiękuszonych zdjęć własnych twarzy może wynikać z ich oczekiwań (*Ja odzwierciedlone*) zakładających negatywne oceny ze strony innych osób. Potwierdza to fakt, że nie tylko osoby postronne niżej oceniają atrakcyjność rzeczywistych twarzy innych osób niż oni sami, ale też preferują ich zdjęcia poddane wielokrotnym modyfikacjom. Wymaga to jednakże dalszych weryfikacji na drodze empirycznej.

Zaprezentowane wyniki badań z pewnością nie pozostają wolne od ograniczeń i wątpliwości. Wymagają zatem replikacji z uwzględnieniem odmiennych metod manipulacji eksperymentalnej i pomiaru zmiennych zależnych. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na nielosowy dobór osób do wszystkich grup badanych (aktorzy vs. obserwatorzy). Grupę aktorów stanowiły osoby, które dobrowolnie zgodziły się na fotografowanie twarzy. Trzeba jednak nadmienić, że mechanizm rekrutacji w tej grupie badanej zawierał elementy autoselekcji – duża liczba osób odmawiała udziału w doświadczeniu o takim charakterze. Nie można wykluczyć, że tak dobrana grupa jest mało reprezentatywna. Ponadto, w grupie obserwatorów nie pojawiły się podobne zagrożenia. Przedstawiona procedura badawcza została zastosowana, ponieważ w zamierzeniu badanie miało ujawnić różnice w spostrzeganiu tych samych twarzy w zależności od perspektywy oceniania. Takie rozwiązanie pozwoliło na kontrolę obiektywnej atrakcyjności ocenianych zdjęć. Trzeba tym samym zaznaczyć, że oparcie wniosków na tak dobranej próbie niejako obciąża przedstawione wyniki i budzi wątpliwości, że mogą być one nietypowe dla populacji jako całości.

## LITERATURA

- ASPS (2012). *Plastic surgery report*. <http://www.plasticsurgery.org/news/plastic-surgery-statistics/2012-plastic-surgery-statistics.html>.
- Brytek-Matera, A. (2008). *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Warszawa: Difin.
- Buss, D.M. (1989). Sex differences in human mate preferences: Evolutionary hypotheses testing in 37 cultures. *Behavioral and Brain Sciences*, 12, 1–49.
- Buss, D.M. (2001). *Psychologia ewolucyjna*. Gdańsk: GWP.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*, New York: Springer-Verlag.
- Crerand, C.E., Infield, A.L., Sarwer, D.B. (2007). Psychological considerations in cosmetic breast augmentation. *Plastic Surgical Nursing*, 27(3), 146–154.
- Dayan, S.H., Lieberman, E.D., Thakkar, N.N., Larimer, K.A., Anstead, A. (2008). Botulinum toxin can positively impact first impression. *Dermatologic Surgery*, 34, 40–47.
- Etcoff, N. (2002). *Przetrywają najpiękniejsi*. Warszawa: Wydawnictwo CiS, Wydawnictwo WAB.
- Gawron, D. (2017). Perspektywa oceniania a spostrzegana atrakcyjność twarzy autentycznych: różnice międzypłciowe. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe. Półrocznik Instytutu Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego*, 3, 173–182.
- Głębocka, A. (2009). *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głębocka, A., Helka, A. (2009). The contents and photos in popular women periodicals – do they only concern with a promotion of a beauty? W: M. Blohm, A. Głębocka, C. Heil (red.), *Body – Images. Social-cultural aspects*. Flensburg: Wydawnictwo Naukowe Flensburg University Press.
- Hess, R. (1991). Perceiving age and attractiveness in facial photographs. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 933–946.
- Jackson, L.A. (1992). *Physical appearance and gender: Sociobiological and sociocultural perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- Johnston, C., Hunt, O., Burden, D., Stevenson, M., Hepper, P. (2010). Self-perception of dentofacial attractiveness among patients requiring orthognathic surgery. *The Angle Orthodontist*, 80(2), 361–366.
- Jones, D. (1995). Sexual selection, physical attractiveness, and facial neoteny: Cross-cultural evidence and implications. *Current Anthropology*, 36, 723–748.
- Sanefuji, W., Ohgami, H., Hashiya, K. (2007). Development of preference for baby faces across species in humans (*Homo sapiens*). *Journal of Ethology*, 25, 249–254.
- Sommer, B., Zschocke, I., Bergfeld, D., Sattler, G., Augustin, M. (2003). Satisfaction of patients after treatment with botulinum toxin for dynamic facial lines. *Dermatologic Surgery*, 29, 456–460.
- Wiśniewska, L.A. (2014). *Kobiece ciało – kobieca psychika. Ja cielesne a psychospołeczne funkcjonowanie młodych kobiet*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zajonc, R.B. (1968). Attitudinal effects of mere exposures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 1–27.



**PERSPEKTYWA OCENIANIA A SPOSTRZEGANA ATRAKCYJNOŚĆ TWARZY  
UPIĘKSZANYCH CYFROWO: RÓŻNICE MIĘDZYPŁCIOWE**

**STRESZCZENIE:** Celem badania przedstawionego w artykule było odpowiedzenie na pytanie, czy świadomość upiększenia ocenianych twarzy oraz płeć mają znaczenie dla oceny atrakcyjności własnej oraz innych osób. Artykuł przedstawia różnice w postrzeganiu atrakcyjności twarzy modyfikowanych cyfrowo, zależnych od perspektywy oceniania oraz płci zarówno osoby przedstawionej na zdjęciu, jak i oceniającego. W badaniu ustalano, jak perspektywa oceniania (aktor vs. obserwator) wpływa na postrzeganie atrakcyjności twarzy modyfikowanych cyfrowo zarówno w warunkach świadomości użycia upiększającego retuszu zdjęć wykonanego w Photoshopie, jak i przy jej braku. Wyniki tego badania (N = 168) wskazały na ogólną tendencję osób badanych do preferowania zdjęć twarzy własnych i cudzych, które zostały poddane wielokrotnym modyfikacjom. Jedynie mężczyźni w warunkach świadomości wprowadzonych zmian w wyglądzie preferują zdjęcia własnej twarzy bliskie realności.

**SŁOWA KLUCZOWE:** atrakcyjność twarzy, preferencje estetyczne, modyfikacja wyglądu, różnice międzypłciowe.

**THE PERSPECTIVE OF JUDGEMENTS AND THE PERCEPTION OF FACIAL ATTRACTIVENESS  
MODIFICATION: GENDER DIFFERENCES**

**SUMMARY:** The article concerns the differences in the perception of facial attractiveness modification depending on the perspective of judgements and gender. In the experiment (N = 168), participants chose which of the 9 beautified photos was the most attractive. Then an observer repeated this same procedure for this participant. In this study, there were two conditions. Some people knew about the use of Photoshop and others did not know. The results indicated an overall tendency to select the photo with multiple modifications. Only the men who were aware preferred photos of their face that were closer to reality.

**KEYWORDS:** faces, attractiveness judgment, body modification, gender.



TOMASZ MISIURO  
Uniwersytet Zielonogórski

## **MODELE SELEKCJI DESKRYPTORÓW OSOBOWYCH W BADANIACH PSYCHOLEKSYKALNYCH – PODEJŚCIE KLASYCZNE I NIERESTRYKCYJNE**

### **WSTĘP**

Problem identyfikacji różnic indywidualnych jest zagadnieniem podejmowanym od początku istnienia psychologii jako nauki. Podstawowe elementy życia psychicznego człowieka, jako z natury latentne, nie są możliwe do bezpośredniej obserwacji. W związku z tym analiza takich zjawisk jak struktura osobowości musi odbywać się poprzez metody pośrednie. Jeden ze sposobów identyfikacji różnic indywidualnych opiera się na tzw. założeniu leksykalnym, wysuniętym pierwotnie przez Galtona (1884), a przeformułowanym do obecnej, aktualnie stosowanej postaci przez Goldberga (1981). Zgodnie z tym założeniem w języku naturalnym znalazły swoje odzwierciedlenie wszystkie istotne różnice indywidualne. W toku rozwoju języka dla każdej zaobserwowanej u jednostki cechy powstały określenia umożliwiające jej nazywanie. Im dana cecha jest ważniejsza, tym liczniej jest odzwierciedlana w słownictwie danego języka (Goldberg, 1981). Słowa opisujące poszczególne cechy człowieka nazywane są deskryptorami osobowymi (*personality descriptors*), a zbiór wszystkich takich pojęć określany jest mianem leksykonu deskryptorów osobowości bądź skrótowo leksykonem osobowości. Przenosząc założenie leksykalne na grunt badań, analiza struktury leksykonu deskryptorów osobowych danego języka umożliwia wyodrębnienie zawartych w nim cech charakterystycznych dla różnic międzyosobowych. Podejście takie określane jest

w literaturze zamiennie jako leksykalne (m.in. Saucier, Goldberg, 2001; Szarota, 1996) lub psycholeksykalne (m.in. De Raad, Barelds, 2008; Gorbaniuk i in., 2014).

Założenie leksykalne dzięki swej prostocie wydaje się racjonalnie słuszne. Trudno wyobrazić sobie, by istniała ważna dla funkcjonowania człowieka różnica indywidualna, która nie została zauważona na przestrzeni wielu wieków istnienia danej kultury. I dalej, również mało prawdopodobne wydaje się, by wyróżniająca się cecha nie została w jakiś sposób nazwana. Oczywiście samo dostrzeżenie fenomenu danej różnicy indywidualnej nie jest tożsame z jej zrozumieniem czy nawet adekwatnym nazwaniem. Język potoczny bogaty jest w przykłady określeń opisujących pewną grupę zachowań współcześnie powiązanych z jedną cechą. Przykładem mogą być takie określenia jak: przebojowy, żywiołowy, dynamiczny, energiczny itd., które stanowią ważny element struktury wymiaru ekstrawersji (za: Gorbaniuk i in., 2013). Choć cecha ta zapewne istniała w strukturze osobowości od dawna, to w powszechnym użyciu częściej można spotkać właśnie deskryptory ją opisujące niż bezpośrednie odwołania do niej samej.

Pomimo tego, że założenie leksykalne bezpośrednio mówi o odzwierciedleniu latentnej struktury osobowości w strukturze leksykonu danego języka, badania psycholeksykalne w gruncie rzeczy nie odnoszą się do osobowości jako takiej. Zasadniczym celem badaczy jest wyodrębnienie w ramach danego języka leksykonu deskryptorów osobowych, a następnie opisanie jego struktury w terminach wymiarów nadrzędnych – transfer uzyskanych danych na grunt psychologii osobowości oraz weryfikacja ich przydatności do opisu stanów wewnętrznych człowieka leży poza obszarem zastosowania podejścia psycholeksykalnego. Innymi słowy, wielowymiarowe struktury uzyskiwane w badaniach leksykalnych nie powinny być bezrefleksyjnie traktowane same z siebie jako modele opisujące zjawisko osobowości (por. McCrae, John, 1992). Wynika to przede wszystkim z faktu, że założenie leksykalne z natury rzeczy nie jest możliwe do weryfikacji empirycznej. Jest raczej jedynie pewną ideą, która wyznacza ramy koncepcyjne dla dalszych badań. Stąd też używanie wobec założenia leksykalnego terminu „hipoteza leksykalna” zasadniczo nie jest terminologicznie poprawne.

Analizując założenie leksykalne, łatwo zauważyć, że na przestrzeni wieków w różnych językach powinny powstawać odrębne leksykony deskryptorów osobowych. Ich struktura nie musi być tożsama – pewne cechy mogą posiadać liczniejszą reprezentację w jednym języku niż w drugim. Wiąże się to z bardzo poważnymi ograniczeniami natury metodologicznej – wyodrębnione w toku analiz struktura opisująca nadrzędne wymiary i ich składowe są właściwe wyłącznie dla leksykonu osobowości danego języka. Ekstrapolowanie jej na grunt innych języków jest nieuprawnione. Oznacza to, że w celu poznania struktury leksykonu osobowości zawartej w danym języku niezbędne jest wykonanie pełnej, żmudnej procedury badań psycholeksykalnych. Konieczność wykonania analiz możliwie jak największej liczby leksykonów deskryptorów osobo-

wych podkreślają szczególnie badacze zajmujący się poszukiwaniem uniwersalnych wymiarów, wspólnych dla wszystkich kultur i języków (De Raad, Mlacic, 2017).

#### ZASADNICZE ETAPY PROCESU BADAWCZEGO W NURCIE PSYCHOLEKSYKALNYM

Współcześnie prowadzone badania leksykalne należą do prac wysoce czaso- i zasobochłonnych. W dużym uproszczeniu cały proces można przedstawić w trzech etapach. W pierwszym z nich z wybranego materiału źródłowego dokonywana jest selekcja deskryptorów osobowych. Selekcja ta najczęściej jest procesem wieloetapowym, pozwalającym na stopniowe zawężanie listy wszystkich dostępnych słów przez odpowiednio przeszkolony zespół sędziów kompetentnych. Zadaniem sędziów jest ocena, czy każde pojedyncze słowo zawarte w materiale źródłowym spełnia ściśle określone kryteria lub odpowiada przyjętym definicjom deskryptora osobowego. Jako źródło wyrazów wykorzystywane są zazwyczaj powszechne słowniki danego języka lub komputerowe bazy leksykalne. Czas trwania tego etapu jest uzależniony od liczby pozycji zawartych w materiale źródłowym oraz liczebności zespołu sędziów. Ogrom pracy potrzebnej do ukończenia tego etapu dobrze obrazują liczby: Allport i Odbert (1936) w pierwszej systematycznej klasyfikacji języka angielskiego korzystali z *Nowego Międzynarodowego Słownika Webstera*, zawierającego prawie 400 000 rekordów, wyodrębniając z niego 17 953 deskryptorów osobowych.

Można spotkać także przykłady badań, w których leksykon deskryptorów osobowych pozyskiwany jest bezpośrednio z języka naturalnego – respondenci proszeni są o wypisanie określonej liczby pojęć dotyczących danej osoby (Kohnstammi in., 1998). Badania tego typu są jednak znacznie mniej liczne, m.in. ze względu na ryzyko pominięcia deskryptorów rzadziej używanych, lecz istotnych dla kompletności wyodrębnionej struktury.

Lista pojęć zakwalifikowanych w poprzednim etapie do grupy deskryptorów osobowych zostaje następnie wykorzystana w badaniach empirycznych. Zadaniem respondentów jest ocena (dokonywana zazwyczaj z użyciem skali typu likertowskiego), w jakim stopniu poszczególne wyrazy zawarte na liście opisują ich samych (badania typu *self*) bądź inną wybraną osobę (badania typu *peer*).

Dysponując liczbowymi ocenami wykonanymi przez osoby badane, możliwe jest przeprowadzenie ilościowej analizy danych. W celu odnalezienia struktury zawartej w liście wyselekcjonowanych pojęć wykorzystywana jest eksploracyjna analiza czynnikowa.

Charakterystycznym elementem tego narzędzia statystycznego jest sposób określania liczby czynników. Struktury wieloczynnikowe nie zostają odkryte jako istniejące *per se*. W celu opisanego struktury optymalnej dla konkretnego zbioru danych analiza czynnikowa wykonywana jest na różnych poziomach hierarchii. Oznacza to, że wskaźniki obliczane są kolejno dla różnej liczby wymiarów, dążąc do jak największej możliwej do wyodrębnienia liczby czynników. W ten sposób struktura danych zostaje opisana zarówno dla modelu jednowymiarowego, jak i zawierającego dziesięć składowych – oczywiście jeżeli materiał źródłowy pozwala na wyodrębnienie takiej liczby wymiarów. Decyzja, który spośród wyodrębnionych modeli zostanie uznany za najbardziej adekwatnie opisujący określony zbiór danych, musi zostać podjęta przez badacza na podstawie ogólnoprzyjętych wytycznych i wskaźników dopasowania modelu. Brak obiektywnego, matematycznego wskaźnika jednoznacznie wskazującego, że dana struktura jest najlepiej dopasowana do danych oraz pewna arbitralność w podejmowaniu decyzji może budzić wątpliwości co do rzeczywistej liczby wymiarów uzyskanych w danym języku (Szarota, 2008). Należy jednak pamiętać, że wszelkie wątpliwości metodologiczne dotyczą raczej samego zastosowania metody analizy czynnikowej, aniżeli są krytyką skierowaną bezpośrednio w podejście psycholeksykalne.

#### KLASYCZNE PODEJŚCIE DO SELEKЦИИ DESKRYPTORÓW OSOBOWYCH

W ramach nurtu psycholeksykalnego można wyróżnić dwa istotnie różne od siebie procedury selekcji deskryptorów osobowych z języka naturalnego: restrykcyjną oraz nierestykcyjną (De Raad, Barelds, 2008; Soucier, 2009). Podejścia te różnią się od siebie przede wszystkim zakresem materiału leksykalnego włączanego do późniejszych analiz.

Klasyczny model badań leksykalnych nawiązuje bezpośrednio do postulatów sformułowanych już przez Gordona Allporta (Allport, Odbert, 1936). W trakcie selekcji słów z języka naturalnego pomijane są terminy ewaluatywne oraz opisy stanów tymczasowych, takich jak nastrój lub stany emocjonalne. Istotą tego podejścia jest wyłonienie listy składającej się wyłącznie z deskryptorów osobowych odzwierciedlających względnie stałe dyspozycje, które charakteryzują i różnicują ludzi. W niniejszym artykule podejście takie będzie zamiennie określane mianem **podejścia klasycznego** albo **restrykcyjnego**. Zastosowanie restrykcyjnych kryteriów selekcji wynika przede wszystkim z dwóch powodów. Po pierwsze, pionierzy analiz leksykalnych, Allport i Odbert (1936), uważali, że terminy opisujące stałe dyspozycje najlepiej odzwierciedlają strukturę osobowości, która jako zjawisko z definicji względnie stabilne powinna przejawiać się właśnie w tej kategorii słów. Po drugie, poza teoretycznymi postulatami ograniczanie selekcji do ściśle określonych kategorii leksykalnych ma również swoje praktyczne uzasadnienie. Ze względu na ogromne bogactwo deskryptorów osobowych

zawartych w języku naturalnym, przeprowadzenie badań empirycznych zgodnych ze standardami pracy naukowej z wykorzystaniem pełnej puli deskryptorów jest niezwykle trudne lub wręcz niemożliwe. Biorąc dodatkowo pod uwagę także aspekt finansowy oraz czasowy takiego przedsięwzięcia, może jawić się ono jako ekonomicznie nieuzasadnione. Dlatego zasadniczo nie dziwi powszechnie stosowana praktyka prowadzenia prac badawczych z wykorzystaniem materiału leksykalnego ograniczonego do pewnych z góry określonych, najważniejszych zdaniem badaczy, grup wyrazów. Pozostawienie jedynie kategorii stałych dyspozycji umożliwia znaczącą redukcję liczby wyrazów: np. Szarota, Ashton i Lee (2007) raportują, że spośród 1839 wyselekcjonowanych przymiotnikowych deskryptorów osobowych jedynie 16% (290 słów) zostało zakwalifikowanych jako stałe dyspozycje. Podobnie Allport i Odbert (1936) zredukowali początkową listę prawie 18 000 pojęć do 4504 terminów opisujących stałe dyspozycje człowieka.

Badania nad strukturą czynnikową leksykonu osobowości w klasycznym modelu selekcji słów przeprowadzone zostały dotychczas w ramach 14 języków naturalnych. Pełna procedura klasyfikacji leksykalnej wraz z badaniami empirycznymi została wykonana w językach: angielskim (np. Goldberg, 1990), chorwackim (Mlacic, Ostendorf, 2005), czeskim (Hrebrickova i in., 1999), francuskim (Boies i in., 2001), hindi (Singh, Misra, De Raad, 2013), holenderskim (np. De Raad, 1992), koreańskim (Hahn, Lee, Ashton, 1999), litewskim (Livaniene, De Raad, w druku), niemieckim (np. Anglietner, Ostendorf, John, 1990), perskim (Farahani i in., 2016), polskim (Szarota, Ashton, Lee 2007; Gorbaniuk i in. 2013), węgierskim (De Raad, Szirmak, 1994), wietnamskim (Mai, 2014) i włoskim (np. Caprara, Perugini, 1994).

Pomimo tego, że założenie leksykalne nie faworyzuje żadnej z kategorii gramatyczno-leksykalnych, zdecydowana większość prac badawczych skupia się wyłącznie na analizie struktury przymiotników osobowych (Barelds, De Raad, 2015). Wynika to z faktu, że przymiotniki są uważane za klasę gramatyczną najlepiej opisującą względnie stałe cechy człowieka (De Raad, Barelds, 2008). Istnieją również badania, w których klasyczny model selekcji został zastosowany względem rzeczowników (De Raad, Hoskens, 1990; Di Blas, 2005; Goldberg, 1982; Henss, 1998; Saucier, 2003) lub czasowników (De Raad i in., 1988; Hrebrickova i in., 1999), jednakże na tle badań nad przymiotnikami stanowią one mniej liczną grupę.

Analiza materiału empirycznego ujawniła występowanie istotnych różnic w strukturach czynnikowych wyodrębnionych w poszczególnych językach. Różnice te dotyczą zarówno liczby wymiarów, jak i ich zawartości. W zdecydowanej większości badań analizy psycholeksykalne ujawniły istnienie struktur pięcio- (Peabody, De Raad, 2002) lub sześciowymiarowych (Ashton i in., 2004). W ramach struktury pięcioczynnikowej zazwyczaj wyodrębniane były następujące wymiary lub ich bliskie odpowiedniki: Neurotyzm, Ekstrawersja, Otwartość/Intelekt, Sumienność i Ugodowość. Ich interpretacja treściowa jest zbliżona lub tożsama z interpretacją czynników popularnego modelu osobowości Wielkiej Piątki (zob. McCrae, John, 1992). W strukturach sze-

ścioczynnikowych najczęściej wyodrębniony zostaje dodatkowy wymiar Uczciwości (*Honest – Humility*), choć skład treściowy poszczególnych skal ulega pewnym modyfikacjom (Saucier, 2009).

Warto przy tym zauważyć, że rozwiązania pięcio- i sześciowymiarowe pomimo najlepszego dopasowania do danych dla poszczególnych języków wykazują umiarkowaną lub niską stabilność w porównaniach międzykulturowych. Analizy danych zebranych w różnych krajach pokazują, że jedynie rozwiązania jedno-, dwu- lub trzyczynnikowe mogą być traktowane jako stabilne, w pełni replikowane pomiędzy taksonomiami różnych języków (De Raad i in., 2010, 2014; Saucier, Srivastava, 2015). Trzeba jednak pamiętać, że liczba tego typu analiz była jak do tej pory znikoma i z pewnością temat ten wymaga dokładniejszego opracowania.

Interesująco prezentuje się także specyfika wyników uzyskiwanych w krajach kultury wschodniej. Spośród wszystkich badań psycholeksykalnych przeprowadzonych w tej kulturze, jedynie w języku koreańskim udało się odtworzyć strukturę zbliżoną do modelu pięcioczynnikowego, charakterystycznego dla kultury zachodniej (Hahn, Lee, Ashton, 1999). Analizy prowadzone nad językiem hindi wykazały istnienie struktury wyraźnie rozbieżnej od wzorców odnajdowanych w językach europejskich (Singh, Misra, De Raad, 2013). Najlepiej dopasowaną do danych okazała się struktura sześciowymiarowa, której trzon stanowiły trzy czynniki ściśle korespondujące ze starohinduskim konceptem funkcjonowania świata i umysłu Triguna: *Rajasic*, *Tamasic*, *Sattivik*. Badanie to wydaje się doskonałą ilustracją jednej z konsekwencji założenia leksykalnego – leksykon deskryptorów osobowych jest właściwy tylko dla danej kultury, odzwierciedlając różnice indywidualne istotne dla osób używających danego języka.

Również analizy prowadzone nad językiem wietnamskim pozwoliły na opisanie struktury wyraźnie odbiegającej od modeli pięcio- i sześcioczynnikowych, jednakże w tym przypadku składającej się z ośmiu wymiarów (Mai, 2014).

Ze względu na wciąż znikomą liczbę badań psycholeksykalnych prowadzonych w obszarach kultury wschodniej trudno jest jednoznacznie orzekać o przyczynach występowania różnic względem schematów obserwowanych w językach europejskich. Jednym z istotnych źródeł wariacji może być charakterystyczny i właściwy dla społeczności wschodnich kolektywistyczny sposób funkcjonowania (zob. Szarota, 2008).

#### **NIERESTRYKCYJNY MODEL SELEKCJI DESKRYPTORÓW OSOBOWYCH**

Krytycy klasycznego modelu selekcji deskryptorów osobowych zwracają uwagę, że w związku z wybiórczym, przyjętym *a priori*, sposobem wykonywania taksonomii leksykalnej niektóre wymiary charakteryzujące osobowość mogą być nadmiernie repre-



zentowane, podczas gdy inne – zbyt ubogo (Tellegen, Waller, 1987, za: Bennet, Waller, 1995). Prowadzi to do uzyskiwania niepełnej liczby wymiarów i może powodować powstanie błędnych wniosków przy próbach ekstrapolowania ich na strukturę osobowości. W związku z tym niektórzy badacze sugerują, że wymiary tak zwanej Wielkiej Piątki, szeroko rozpropagowanego pięcioczynnikowego modelu struktury osobowości opartego na klasycznym paradygmacie badań leksykalnych, mogą być niewystarczające do opisanego pełnego leksykonu cech osobowości (De Raad, Barelds, 2008).

Skupienie się wyłącznie na stałych dyspozycjach pociąga za sobą wiele konsekwencji. Założenie, że są one kategorią najlepiej i wystarczająco opisującą strukturę cech zawartą w pełnym leksykonie danego języka nie zostało wysunięte na bazie analiz empirycznych, lecz racjonalnych. Pomimo tego, że wyniki prowadzonych badań opartych na restrykcyjnej selekcji deskryptorów uznawane są za opisujące strukturę leksykonu osobowości danego języka, bardziej poprawne jest stwierdzenie, że opisują one jedynie strukturę stałych dyspozycji zawartych w leksykonie. Nie jest jasne, jak wygląda relacja pomiędzy strukturą uzyskaną w ten sposób a pełną strukturą leksykonu osobowości danego języka. Należy również mieć na uwadze, że przed wykonaniem wyczerpującej i kompleksowej analizy pełnego leksykonu osobowości nie jest wiadome, jaki wpływ mają pojęcia należące do różnych kategorii leksykalnych na procent wariancji wyjaśnianej przez dany wymiar.

W związku z przedstawionymi powyżej zarzutami niektórzy badacze postulują wykonywanie nierestykcyjnej selekcji deskryptorów osobowych (Tellegen, Waller, 1987, za: Bennet, Waller, 1995; Almagor, Tellegen, Waller, 1995; De Raad, Barelds, 2008; Soucier, 2009). **Podejście nierestykcyjne** (*unrestricted, nonrestrictive approach* albo *inclusive-selection* – zob. Saucier, 2009) polega na wykorzystaniu pełnego spectrum terminów związanych z osobowością, bez pomijania żadnej kategorii leksykalnej – postulowane jest zatem włączanie zarówno wyrazów odnoszących się do stanów tymczasowych, jak i terminów ewaluatywnych (De Raad, Barelds, 2008). Co więcej, w najnowszych badaniach nad językiem holenderskim z wykorzystaniem nierestykcyjnej selekcji deskryptorów osobowych, oprócz pojedynczych słów uwzględnione zostały także krótkie związki frazeologiczne odnoszące się do osobowości (De Raad, Barelds, 2008). Zdaniem krytyków podejścia klasycznego nierestykcyjna procedura selekcji materiału leksykalnego pozwala na skompletowanie pełniejszego zbioru deskryptorów, a tym samym opisanie struktury bardziej reprezentatywnej dla leksykonu osobowości danego języka.

Zgodnie z przewidywaniami, zastosowanie nierestykcyjnego podejścia pozwoliło na wyodrębnienie struktury o większej liczbie czynników niż w przypadku podejścia restrykcyjnego. W pionierskich badaniach nad językiem hebrajskim wykazano najlepsze dopasowanie modelu siedmioczynnikowego (Almagor, Tellegen, Waller, 1995). Oprócz wymiarów tradycyjnie utożsamianych z Wielką Piątką wyodrębniono także

wymiary określone mianem Negatywnej i Pozytywnej Walencji („wartościowości”; *Negative, Positive Valence*), mocno powiązane z terminami ewaluatywnymi. Należy jednak zaznaczyć, że procedura selekcji wykonanej w opisywanym badaniu budzi pewne wątpliwości natury metodologicznej. W celu usprawnienia procesu selekcji autorzy dokonali pseudolosowego doboru materiału leksykalnego – do ostatecznej listy słów włączany był jedynie pierwszy deskryptor osobowy z każdej co czwartej strony słownika. Taki sposób doboru umożliwia drastyczną redukcję czasu potrzebnego na przeprowadzenie całego procesu, jednakże wiąże się z pewnymi trudnymi do zaakceptowania konsekwencjami. Przede wszystkim istnieje ryzyko, że pewne kategorie leksykalne będą nadmiernie reprezentowane, podczas gdy inne zbyt ubogo. Bez wykonania pełnej i wyczerpującej analizy leksykalnej struktury słownika nie można mieć pewności, czy rozmieszczenie deskryptorów opisujących różne wymiary rzeczywiście pozwala na ich pseudolosowy dobór bez utraty istotnej części informacji. Należy się jednak spodziewać, że deskryptory raczej występują w pewnych zwartych klasterach danych, niż są w pełni losowo rozmieszczone w leksykonie. Przykładem takiego zgrupowania mogą być słowa poprzedzone przedrostkiem zaprzeczenia, na przykład w języku polskim „nie-”, a w angielskim „un-”. Zastosowanie w przypadku tych języków metody polegającej na wyborze pierwszego deskryptora z określonych stron wpłynęłoby na drastyczną i trudną do zaakceptowania redukcję w zakresie liczby uwzględnionych deskryptorów należących do kategorii słów przeczących.

Kolejne badania z zastosowaniem podejścia nierestrykcyjnego prowadzone zostały nad językiem hiszpańskim (Benet-Martínez, Waller, 1997). Potwierdziły one siedmiowymiarową strukturę znaną z badań w języku hebrajskim, jednakże dzieliły z poprzednimi badaniami te same trudności metodologiczne.

Interesującym przypadkiem są badania nad językiem angielskim (Saucier, 1997). Jako źródło deskryptorów osobowych Saucier wykorzystał uzupełniony zbiór 3446 przymiotników, pierwotnie wyselekcjonowanych przez Normana (1967) z pełnej puli deskryptorów zebranych przez Allporta i Odberta (1936). Jednakże w celu redukcji zbyt obszernej liczby jednostek leksykalnych, autor zastosował restrykcyjne kryterium znajomości danego pojęcia. Jedynie słowa ocenione przez sędziów kompetentnych jako bardzo dobrze znane zostały dopuszczone do etapu badań empirycznych. Dzięki temu początkowa pula została zredukowana do zaledwie 540 pozycji. Podobnie jak w przypadku badań prowadzonych nad językiem hebrajskim, również i w tym przypadku zastosowany sposób redukcji bardzo dużej liczby słów z początkowej puli deskryptorów osobowych może budzić wątpliwości natury metodologicznej. Zastosowanie wyłącznie ostrego kryterium znajomości danego pojęcia wydaje się niewystarczające do uzasadnienia ponad sześciokrotnej redukcji materiału leksykalnego (który i tak został już wcześniej zredukowany z pełnej, wyczerpującej puli przez Normana) (1967). Nie można wykluczyć, że niektóre rzadziej używane, lecz względnie dobrze znane terminy mogą

być istotnym nośnikiem informacji, niezbędnym do opisania pełnej struktury leksykonu deskryptorów osobowych. Obszerne ograniczanie puli deskryptorów osobowych wydaje się stać niejako w sprzeczności z postulatami nierestrykcyjnej selekcji.

Analogiczny problem dotyczy badań nad językiem chińskim (Zhou i in., 2009). Pomimo wykonania nierestrykcyjnej selekcji pojęć (autorzy wyodrębnili 3159 deskryptorów osobowych ze słownika liczącego 65 000 rekordów) zastosowana została ponad ośmiokrotna redukcja materiału źródłowego, oparta na wyłącznie jednym kryterium: częstości użycia danego deskryptora. Warto jednak zaznaczyć, że w obu wspomnianych badaniach możliwe było zidentyfikowanie struktury siedmioczynnikowej, choć występowały różnice w zakresie składu poszczególnych czynników.

Podójście nierestrykcyjne zostało wykorzystane także w badaniach nad językami filipińskim (Churchi in., 1997), greckim (Saucier i in., 2005) oraz tureckim (Somer, Goldberg, 1999). W pierwszym z nich uzyskano strukturę siedmioczynnikową, zasadniczo zbieżną ze strukturami otrzymanymi w językach hebrajskim i hiszpańskim. Natomiast w kolejnych wyodrębniono struktury sześć- i pięcioczynnikowe, w dużym stopniu zbliżone z wymiarami Wielkiej Piątki.

Za pierwsze na świecie (i co warto odnotować: jedyne do tej pory) kompleksowe i wyczerpujące badanie z wykorzystaniem nierestrykcyjnej selekcji deskryptorów osobowych można uznać analizy przeprowadzone nad językiem holenderskim (De Raad, Barelds, 2008). Autorzy zastosowali zmodyfikowaną wersję procedury używanej w poprzednich badaniach holenderskich (De Raad, 1992), dostosowując ją do nierestrykcyjnego modelu selekcji. Procedura ta polega na systematycznym zawężaniu listy wszystkich słów dostępnych w danym słowniku, stosując kryteria, które z założenia nie będą faworyzowały żadnej kategorii gramatyczno-leksykalnej (np. oprócz pojęć niepasujących do definicji deskryptora osobowego w kolejnych etapach odrzucane są słowa archaiczne lub niezrozumiałe dla większości osób). Oczywiście również i w tym przypadku dokonywana jest znacząca redukcja materiału źródłowego (ostatecznie zidentyfikowano 2365 deskryptorów osobowych), jednakże ze względu na systematyczność i stopniowość selekcji proces usuwania wyrazów znajduje się pod znacznie większą kontrolą. Ponadto badacze mają pełną wiedzę o tym, jakie pojęcia zostały usunięte w danym etapie oraz jakie jest teoretyczne uzasadnienie tej decyzji.

Badania empiryczne umożliwiły wyodrębnienie ośmioczynnikowej struktury leksykonu cech osobowości. Co ciekawe, opisana struktura zawierała wszystkie wymiary Wielkiej Piątki, jednakże zaobserwowano różnice w zakresie zawartości niektórych czynników (De Raad, Barelds, 2008). Wyodrębnione wymiary zostały określone jako: cnota (*virtue*), kompetencja (*competence*), stabilność emocjonalna, ugodowość, sumienność, ekstrawersja, hedonizm (*hedonism*) oraz konwencjonalność (*conventionality*). Wymiary wymienione zostały w kolejności według liczby wyjaśnianej wariancji. O ile tradycyjnie wyodrębniane wymiary zasadniczo nie różnią się zbytnio w swojej inter-

pretacji od ich odpowiedników w modelu Wielkiej Piątki, o tyle dwa nowe wymiary (cnota, kompetencja) wydają się mocno powiązane z terminami ewaluacyjnymi.

Interesującym zagadnieniem jest powód występowania różnicy w strukturze pomiędzy badaniami prowadzonymi w 2008 roku a poprzednimi pracami nad językiem holenderskim. Początkowo De Raad i Barelds (2008) sugerowali, że głównym źródłem wystąpienia różnicy w liczbie czynników może być uwzględnienie dodatkowych klas gramatycznych: czasowników, rzeczowników, przysłówków i wyrażen złożonych. Wyjaśnienie to wydaje się racjonalnie uzasadnione i potencjalnie trafne. Jednakże w przeprowadzonych w 2015 roku systematycznych analizach Barelds i De Raad wykazali, że uzyskanie ośmioczynnikowej struktury było najprawdopodobniej spowodowane jedynie uwzględnieniem większej niż poprzednio liczby deskryptorów osobowych. Okazało się, że analiza samych tylko przymiotników, bez dołączania innych części mowy, pozwala na satysfakcjonujące zreplikowanie rozwiązania ośmioczynnikowego. Uwzględnianie słów należących do innych klas gramatyczno-leksykalnych nie wpływa istotnie na zmianę ogólnej struktury modelu – jedynie dodanie czasowników znacząco modyfikuje strukturę wymiarów Ugodość i Konwencjonalność. Mocnym argumentem są także powtórne analizy materiały zgromadzonego w pierwszych analizach psycholeksykalnych nad językiem holenderskim (Brokken, 1978, za: Barelds, De Raad, 2015) – również w tym przypadku potwierdzono, że zwiększenie puli deskryptorów osobowych umożliwia odtworzenie rozwiązania ośmiowymiarowego. Co ciekawe, struktura czynnikowa uzyskana dla danych pochodzących z 1978 roku jest bardzo zbliżona do struktury opisanej w 2008 roku.

Powód wygenerowania dodatkowych czynników jest zatem ściśle związany z zastosowaniem mniej restrykcyjnej metody selekcji, co umożliwiło zawarcie większej liczby deskryptorów osobowych.

Analizy prowadzone przez Barelds i De Raada (2015) wyraźnie wskazują, że uwzględnienie bogatszego zakresu deskryptorów osobowych przyczynia się do wykrycia bardziej złożonej struktury. Zaskakujące jest jedynie to, że uzyskanie ośmioczynnikowej struktury nie wynika z zaangażowania większej liczby kategorii gramatyczno-leksykalnych. Należy jednak pamiętać, iż efekt ten jest właściwy dla języka holenderskiego – nie można wykluczyć, że w innych językach uwzględnienie większej liczby części mowy może mieć wpływ na kształt struktury czynnikowej opisującej leksykon deskryptorów osobowych.

## PODSUMOWANIE

Poszukiwanie struktury czynnikowej leksykonu osobowości z wykorzystaniem materiału słownego zebranego w wyniku nierestykcyjnej selekcji deskryptorów osobowych

jest obszarem stosunkowo nowym i znacznie rzadziej eksploatowanym niż podejście klasyczne. Powodem takiego stanu rzeczy nie jest brak potrzeby poznania, lecz energochłonność przedsięwzięcia badawczego zarówno po stronie badacza, jak i respondenta. Jest to podstawowa wada podejścia nierestrykcyjnego względem klasycznych analiz – przeprowadzenie pełnej taksonomii leksykalnej wymaga poświęcenia znacznie większej liczby zasobów.

Jednakże, sugestie zwolenników podejścia nierestrykcyjnego, dotyczące rezygnacji z apriorycznych ograniczeń w sposobie selekcji deskryptorów osobowych zdefiniowanych u początków podejścia psycholeksykalnego, wydają się niezwykle trafne. W istocie, uwzględnienie w analizie większego zakresu deskryptorów osobowych, należących do zróżnicowanych kategorii gramatyczno-leksykalnych, powinno umożliwić bardziej kompleksowe, a tym samym rzetelniejsze opisanie struktury leksykonu osobowego. Wyniki prac prowadzonych w tym nurcie ogólnie potwierdzają, że stosowanie podejścia nierestrykcyjnego prowadzi do ujęcia większej liczby czynników (De Raad, Barelds, 2008; Saucier, 2009). Analizy wykonywane w tym modelu dostarczają zatem danych pozwalających na nowo spojrzeć na kwestię organizacji deskryptorów osobowych zawartych w leksykonie danego języka naturalnego. Oczywiście nie można wykluczyć, że w pewnych językach lub rodzinach języków pełna struktura leksykonu osobowości może być dostępna i wyraźnie widoczna już na poziomie danych uzyskanych poprzez restrykcyjną procedurę selekcji. Jednakże bez przeprowadzenia systematycznych analiz nad możliwie jak najpełniejszymi leksykonami wielu języków należących do różnych rodzin takie twierdzenie pozostanie jedynie w sferze przypuszczeń.

Warto także zastanowić się nad różnicami uzyskiwanymi pomiędzy kulturami wschodnimi a zachodnimi z perspektywy obu procedur selekcji – nie można wykluczyć, że czynniki regularnie opisywane w modelach pięcio- i sześciowymiarowych mogą być reprezentowane przez deskryptory osobowe znajdujące się w kategoriach leksykalno-gramatycznych odrzuconych w wyniku przyjęcia restrykcyjnego modelu selekcji leksykalnej. W takim przypadku wyraźne różnice występujące pomiędzy tymi dwiema grupami kulturowymi mogłyby być jedynie efektem zastosowanego podejścia badawczego, a nie obiektywnego stanu rzeczy.

Można przypuszczać, że szersze, bardziej kompleksowe spojrzenie na zagadnienie struktury leksykonu osobowości może stać się początkiem dyskusji nie tylko na temat czynników występujących w danym języku, lecz również struktury cech osobowości jako takiej. Nie jest wykluczone, że końcowym efektem prowadzenia badań w nurcie nierestrykcyjnym może być rewizja aktualnie dominującego w teorii cech pięcioczynnikowego modelu osobowości na rzecz jego rozbudowy i uszczegółowienia – analogicznie do tego, jak badania psycholeksykalne prowadzone w różnych kulturach nad przymiotnikami przyczyniły się do sformułowania sześcioczynnikowego modelu osobowości HEXACO (Lee, Ashton, 2004).

## LITERATURA

- Allport, G.W., Odbert, H.S. (1936). Trait names: A psycho-lexical study. *Psychological Monographs*, 47(211).
- Almagor, M., Tellegen, A., Waller, N.G. (1995). The Big Seven model: A cross-cultural replication and further exploration of the basic dimensions of natural language trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 300–307.
- Angleitner, A., Ostendorf, F., John, O.P. (1990). Towards a taxonomy of personality descriptors in German: A psycho-lexical study. *European Journal of Personality*, 4, 89–118.
- Ashton, M.C., Lee, K. (2001). A theoretical basis for the major dimensions of personality. *European Journal of Personality*, 15, 327–353.
- Ashton, M.C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R.E., Di Blas, L., Boies, K., De Raad, B. (2004). A six-factor structure of personality-descriptive adjectives: Solutions from psycholexical studies in seven languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 356–366.
- Barelds, D.P.H., De Raad, B. (2015). The role of word-categories in trait-taxonomy: evidence from Dutch personality taxonomy. *International Journal of Personality Psychology*, 1(1), 15–25.
- Benet, V., Waller, N. (1995). The Big Seven factor model of personality description: Evidence for its cross-cultural generality in a Spanish sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 701–718.
- Benet-Martínez, V., Waller, N. (1997). Further Evidence for the Cross&Cultural Generality of the Big Seven Factor Model: Indigenous and Imported Spanish Personality Constructs. *Journal of Personality*, 63(3), 567–598.
- Boies, K., Lee, K., Ashton, M.C., Pascal, S., Nicol, A.A. (2001). The structure of the French personality lexicon. *European Journal of Personality*, 15(4), 277–295.
- Brokken, F.B. (1978). *The language of personality* (nieopublikowana rozprawa doktorska). Holandia: Universytet w Groningen.
- Caprara, G.V., Perugini, M. (1994). Personality described by adjectives: The generalizability of the Big Five to the Italian lexical context. *European Journal of Personality*, 8(5), 357–369.
- Church, A.T., Katigbak, M.S., Reyes, J.A.S. (1998). Further exploration of Filipino personality structure using the lexical approach: do the big-five or big-seven dimensions emerge? *European Journal of Personality*, 12(4), 249–269.
- De Raad, B. (1992). The replicability of the Big Five personality dimensions in three word-classes of the Dutch language. *European Journal of Personality*, 6(1), 15–29.
- De Raad, B., Barelds, D.P.H. (2008). A new taxonomy of Dutch personality traits based on a comprehensive and unrestricted list of descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(2), 347–364.
- De Raad, B., Barelds, D.P.H., Levert, E., Ostendorf, F., Mlačić, B., Di Blas, L., Hrebickova, M., Szirmak, Z., Szarota, P., Perugini, M., Church, A.T., Katigbak, M.S. (2010). Only three factors of personality description are fully replicable across languages: A comparison of 14 trait taxonomies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 160–173.
- De Raad, B., Barelds, D.P.H., Timmerman, M., De Roover, K., Mlacic, B., Church, A.T. (2014). Towards a Pan-cultural Personality Structure: Input from 11 Psycholexical Studies. *European Journal of Personality*, 28(5), 497–510.
- De Raad, B., Hoskens, M. (1990). Personality-descriptive nouns. *European Journal of Personality*, 4, 131–146.
- De Raad, B., Mlacic, B. (2017). Psycholexical Studies of Personality Structure across Cultures. *The Praeger Handbook of Personality Across Cultures*, 3, 161–192.
- De Raad, B., Mulder, E., Kloosterman, K., Hofstee, W.K.B. (1988). Personality-descriptive verbs. *European Journal of Personality*, 2, 81–96.

- De Raad, B., Szirmak, Z. (1994). The Hungarian Trait Structure and Its Relationship to the EPQ and the PTS. *European Review of Applied Psychology*, 44(1), 17–24.
- Di Blas, L. (2005). Personality-relevant attribute-nouns: A taxonomic study in the Italian language. *European Journal of Personality*, 19, 537–557.
- Farahani, M.N., De Raad, B., Farzad, V., Fotoohie, M. (2016). Taxonomy and structure of Persian personality-descriptive trait terms. *International Journal of Psychology*, 51(2), 139–149.
- Galton, F. (1884). Measurement of character. *Fortnightly Review*, 36, 179–185.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative “description of personality”: the big-five factor structure. *Journal of personality and social psychology*, 59(6), 1216.
- Goldberg, L.R. (1982). From ace to zombie: Some explorations in the language of personality. W: C.D. Spielberger, J.N. Butcher (eds.), *Advances in Personality Assessment*, 1, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 203–234.
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141–165.
- Gorbaniuk, O., Budzińska, A., Owczarek, M., Bożek, E., Juros, K. (2013). The Factor Structure of Polish Personality-Descriptive Adjectives: An Alternative Psycho-lexical Study. *European Journal of Personality*, 27(3), 304–318.
- Gorbaniuk, O., Czarnecka, E., Chmurzyńska, M. (2011). Taxonomy of Person-Descriptive Terms in Polish: A Psycho-Lexical Study. *Current Problems in Psychiatry*, 12(1), 100–106.
- Gorbaniuk, O., Kulewicz, P., Gorbaniuk, J., Kordon, A., Leoszko, W., Ivanova, A., Suchomska, M. (2014). Taksonomia psycholeksykalna języka białoruskiego. *Current Problems in Psychiatry*, 15(2), 89–95.
- Hahn, D.W., Lee, K., Ashton, M.C. (1999). A factor analysis of the most frequently used Korean personality trait adjectives. *European Journal of Personality*, 13, 261–282.
- Henss, R. (1998). Type nouns and the five-factor model of personality description. *European Journal of Personality*, 12, 57–71.
- Hrebickova, M., Ostendorf, F., Osecka, L., Cermak, I. (1999). Taxonomy and structure of Czech personality-relevant verb. *Personality Psychology in Europe*, [brak numeru], 51–65.
- Kohnstamm, G.A., Halverson, C.F., Jr., Mervielde, I., Havill, V.L. (1998). Analyzing parental free descriptions of child personality. W: G.A. Kohnstamm, C.F. Halverson Jr., I. Mervielde, V.L. Havill (eds.), *Parental descriptions of child personality: Developmental antecedents of the Big Five?* New York: Erlbaum, 1–9.
- Lee, K., Ashton, M.C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 329–358.
- Lee, K., Ashton, M.C. (2008). The HEXACO personality factors in the indigenous personality lexicons of English and 11 other languages. *Journal of Personality*, 76, 1001–1053.
- Livaniene, V., De Raad, B. (w druku). The factor structure of Lithuanian personality-descriptive adjectives of the highest frequency of use. *International Journal of Psychology*. doi: 10.1002/ijop. 12247.
- Mai, N.T.Q. (2014). *Exploring the indigenous structure of Vietnamese personality: A lexical approach* (nieopublikowana rozprawa doktorska). Washington: Washington State University.
- McCrae, R.R., John, O.P. (1992). An introduction to the Five-Factor Model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- Mlacic, B., Ostendorf, F. (2005). Taxonomy and structure of Croatian personality-descriptive adjectives. *European Journal of Personality*, 19, 117–152.
- Norman, W.T. (1967). *2800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population*. Ann Arbor: University of Michigan, Department of Psychology.
- Peabody, D., De Raad, B. (2002). The substantive nature of psycholexical personality factors: A comparison across languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 983–997.
- Saucier, G. (1997). Effects of variable selection on the factor structure of person descriptors. *Journal of personality and social psychology*, 73(6), 1296.

- Saucier, G. (2003). Factor structure of English-language person-ality type-nouns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 695–708.
- Saucier, G. (2009). Recurrent personality dimensions in inclusive lexical studies: Indications for a Big Six structure. *Journal of personality*, 77(5), 1577–1614.
- Saucier, G., Georgiades, S., Tsaousis, I., Goldberg, L.R. (2005). The factor structure of Greek personality adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(5), 856.
- Saucier, G., Goldberg, L. (2001). Lexical studies of indigenous personality factors: Premises, products, and prospects. *Journal of Personality*, 69(6), 847–879.
- Saucier, G., Srivastava, S. (2015). What Makes a Good Structural Model of Personality? Evaluating the Big Five and Alternatives. W: M. Mikulincer, P.R. Shaver (eds.), *APA Handbook of Personality and Social Psychology: Vol. 4. Personality Processes and Individual Differences*, 283–305.
- Singh, J.K., Misra, G., De Raad, B. (2013). Personality structure in the trait lexicon of Hindi, a major language spoken in India. *European Journal of Personality*, 27(6), 605–620.
- Somer, O., Goldberg, L.R. (1999). The structure of Turkish trait-descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431.
- Szarota, P. (1996). Perspektywy badań leksykalnych nad osobowością. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 443–448.
- Szarota, P. (2008). Wielka Piątka. Stare problemy, nowe wątpliwości. *Roczniki Psychologiczne*, 11(1), 127–138.
- Szarota, P., Ashton, M., Lee, K. (2007). Taxonomy and structure of the Polish personality lexicon. *European Journal of Personality*, 21, 823–852.
- Tellegen, A., Waller, N.G. (1987). Re-examining basic dimensions of natural language trait descriptors. Paper presented at the 95th Annual Convention of the American Psychological Association, New York.
- Zhou, X., Saucier, G., Gao, D., Liu, J. (2009). The factor structure of Chinese personality terms. *Journal of personality*, 77(2), 363–400.

#### MODELE SELEKCJI DESKRYPTORÓW OSOBOWYCH W BADANIACH PSYCHOLEKSYKALNYCH – PODEJŚCIE KLASYCZNE I NIERESTRYKCYJNE

**STRESZCZENIE:** Głównym celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia dwóch podejść do problemu selekcji deskryptorów osobowych w badaniach psycholeksykalnych: podejścia klasycznego, restrykcyjnego oraz powstałego na bazie jego krytyki podejścia nierestykcyjnego. Podstawową cechą różnicującą oba modele jest zakres materiału słownego uwzględnianego w trakcie analiz leksykalnych. W klasycznym modelu analiz liczba deskryptorów osobowych jest zawężana do słów opisujących wyłącznie stałe dyspozycje. Zwolennicy podejścia nierestykcyjnego, odwołując się do podstawowych założeń badań leksykalnych, postulują prowadzenie analiz z zastosowaniem pełnego spectrum deskryptorów osobowych, bez pomijania żadnej kategorii leksykalnej. Niniejszy artykuł przedstawia wady i zalety obu podejść oraz ogólne omówienie wyników badań uzyskanych w każdym z nich.

**SŁOWA KLUCZOWE:** badania psycholeksykalne, podejście restrykcyjne, podejście nierestykcyjne, deskryptory osobowe.



**THE MODELS OF PERSONALITY DESCRIPTORS SELECTION IN PSYCHOLEXICAL STUDIES –  
A CLASSIC AND NONRESTRICTIVE APPROACH**

**SUMMARY:** The main purpose of this article is to outline two models of selection of personal descriptors in psycholexical studies: the classic (restrictive) and the nonrestrictive approach. The basic distinguishing feature of both models is the range of word material taken into account during lexical analyzes. In the classic model of analysis, the number of personal descriptors is narrowed down to words that describe only stable dispositions. The unrestricted approach, referring to the basic assumptions of lexical research, postulate the using of a full spectrum of personality descriptors without omitting any lexical category. This article presents the advantages and disadvantages of both approaches and a general discussion of the results of the research in each of them.

**KEYWORDS:** psycholexical study, restrictive approach, nonrestrictive approach, personality descriptors.



АНДРЕЙ В. ИПАТОВ (ANDREY V. IPATOV)

Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы

ТАТЬЯНА Р. ШИШИГИНА (TATYANA R. SHISHIGINA)

Санкт-Петербургский университет промышленных технологий и дизайна

## **АУТОДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

### **ВВЕДЕНИЕ**

Современная цивилизация находится в состоянии глобального кризиса, налицо экологические и экономические проблемы, рост терроризма, эпидемия ВИЧ (СПИД), гонка вооружений, всплеск деструктивного и аутодеструктивного поведения.

Насаждается массовая поп-культура, приводящая к деградации личности, тормозящая развитие высших психических функций. Многие исследователи отмечают кризис мировоззрения, основанного на принципах индивидуализма, бездуховности и абсурдности (Я.И. Гилинский, Э. Дюркгейм, Ж.П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер). Средства массовой информации (кино, телевидение) культивируют образ человека-агрессора, которому присуще убивать, проявлять жестокость, насилие. Происходит подмена ценностей существования, смыслом которого предлагается поиск удовольствий. Интересы подрастающего поколения всё более ориентируются на виртуальную реальность (интернет, видео, компьютерные игры и т.д.). Индивидуалистическая деформация эмоциональной сферы приводит к недоразвитию чувства симпатии, человеческого родства и любви. Мы наблюдаем опасные явления, угрожающие полноценному становлению и развитию человека. В своей совокупности они представляют кризис духовной (личностной) природы человека, кризис культуры. Всё это усложняет становление и развитие личности.

Размытость норм, ослабление социальной регуляции негативно влияют на культурные и духовные общественные устои. В современном «свободном» обществе человек несет ответственность за свою жизнь, за самого себя. Это под силу личности. Но личностью человек не рождается, а становится в процессе воспитания, окультуривания.

В данных условиях огромное значение имеет система воспитания и опыт самореализации человека. Все то, что позволяет развить истинно человеческие качества: мудрое отношение к жизни, смелость, умеренность, социальность, гуманность и духовность (К. Питерсон и М. Селигман).

Следует признать, что аутодеструкция разворачивается в определенном социокультурном контексте, при этом общество и культура реагирует на нее неоднозначно, признавая некоторые аутодеструктивные феномены приемлемыми и даже желательными.

Психологический подход к решению данной проблемы связан с познанием роли личности в порождении и развитии аутодеструктивного поведения. На этой основе появляются новые возможности в диагностике, коррекции и профилактике саморазушения.

### ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Понятия «деструкция», «деструктивность» в русском языке обозначают негативные, разрушительные явления действительности.

Деструктивность (от лат. destructio – разрушение) – 1) в широком смысле – разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо; уничтожение; 2) в узком смысле – ингредиент (ы) и направленность психики и поведения человека на разрушение объектов и субъекта [5].

Деструктивность - разрушение, исходящее от человека и направленное вовне, на внешние объекты, или внутрь, на самого себя [16].

Деструктивность часто отождествляется с агрессивностью. Классификация и анализ зарубежных философских и научных теорий агрессивности предпринят Т.Г. Румянцевой [14]. Исследованием агрессии как биологически врожденного начала в человеке занимался К. Лоренц. Детально проанализирована агрессивность в психологии (Р. Бэрон, К. Бютнер, О. Кернберг, Г. Паренс, Д. Ричардсон, Х. Хекхаузен.). В значительно меньшей степени изучена агрессия, направленная на себя, или аутоагрессия и соответственно деструкция собственной личности (А.А. Реан [13]). На аутодеструктивное поведение в современном мире обращают

внимание Ц.П. Короленко. Отмечается, что такое явление прямо противоположно саморазвитию и самореализации человека.

Проблема аутодеструктивного поведения является междисциплинарной, ее разработкой занимаются психология, девиантология, медицина, социология, педагогика, философия.

Нам представляется интересным описать подходы и взгляды на природу аутодеструкции, проанализировать представления о сущности данного феномена, рассмотреть место аутодеструктивного поведения в структуре девиаций.

### РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для психологии аутодеструктивное поведение является интересной и актуальной проблемой. Это наиболее парадоксальное поведение человека, т.к. направлено не на рост и развитие, а на саморазрушение, т.е. противоречит достижению биологического, психологического и социального благополучия индивида или личности. Рассмотрим основные подходы к определению аутодеструктивного поведения (таблица 1).

Обобщая и анализируя таблицу 1(источник: данные автора), приходим к выводу, что существующие подходы в исследовании аутодеструкции можно разделить на несколько групп в зависимости от того, как определяется суть данного феномена.

1. Аутодеструкция – это отклоняющееся поведение. В качестве нормы рассматривается медицинская (здоровье-болезнь; не должно отождествляться с психическими заболеваниями или патологическими состояниями); психологическая (функциональность-дисфункциональность личности; адаптивность-дезадаптивность), социальная (искажение социализации). Фиксируются видовые отличия данной девиации – угроза, ущерб, вред физической и психологической целостности индивида. Основываясь на данных определениях, становится затруднительно провести различия между аутодеструкцией и аутоагрессией. Кроме того, сама норма является относительной.
2. Исследователи указывают в определении аутодеструкции на условия ее появления: отсутствие необходимого внутреннего контроля, отражение специфической структуры личности, результат незнающего меры бесконечного стремления к совершенству, следствие социально-психологической дезадаптации и микросоциального конфликта, внутреннее неблагополучие (духовное, психосоциальное, соматическое), отсутствие осознанного отношения к

Таблица 1. Подходы к определению аутодеструктивного поведения (Источник: данные автора)

№ п/п	Автор	Что такое аутодеструктивное поведение	Формы проявления
1	2	3	4
1	Ц.П. Короленко, Т.А. Донских (1990)	Поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности.	Аддитивное, суицидное, конформистское, нарциссическое, фанатическое и аутистическое поведение.
2	А.А. Руженков, Г.А. Лобов, А.В. Боева (2008)	Преднамеренные действия (преднамеренные поступки при неосознании возможности смертельного исхода как их результата), следствием которых является физическое или психическое разрушение личности, не носящее осознанной цели лишения себя жизни.	Прямая аутодеструкция (последствия видны сразу, нанесение самоповреждений) Косвенная аутодеструкция (последствия отсрочены): активная (осознаваемая) – курение, наркотики, алкоголь; рискованные виды спорта, пассивная (неосознаваемая) – психосоматические заболевания, унфереры.
3	И.В.Берно-Беллекур (2003)	Поведение, связанное с реальной или потенциальной опасностью для жизни человека и нарушением его физической и (или) психической целостности. Специфический симптомокомплекс, возникающий как следствие рассогласованности системы знаний человека о собственной жизни и смерти (когнитивного диссонанса).	Попытка самоубийства, алкогольные и наркотические эксцессы, курение, отказ от пищи или обжорство, неоправданный риск.
4	А.Г. Амбрумова, Е.Г.Прайнина, Н.А. Рагинова (1990)	Следствие социально-психологической дезадапции личности в условиях переживаемых микросоциальных конфликтов. Неосознанные действия (иногда преднамеренные поступки), целью которых не является добровольное лишение себя жизни, но ведущие к физическому (психическому) саморазрушению или к самоубийству.	
5	Е.В.Змановская (2011)	Диссоциальное поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности.	Суицидальное поведение Пищевая зависимость Злоупотребление ПАВ

1	2	3	4
			<p>Нехимические аддикции Фанатичное поведение Аутическое поведение Виктимное поведение Деятельность с выраженным риском для жизни.</p>
6	В.А. Тихоненко (1978)	Опасные для жизни действия, не связанные с осознанными представлениями о собственной смерти.	
7	Н. Клейтман (1969)	Призыв о помощи, способ воздействия на окружающих с целью достижения желаемых субъектов изменений.	
8	Ю.В. Попов (1995)	Различные действия, поступки, поведение, в результате которых вольно или невольно причиняется существенный вред себе.	<p>Типы в зависимости от характера ущерба: 1) угроза для жизни (суицид) 2) ущерб для организма (нездоровый образ жизни, самоповреждения) 3) разрушение духовного мира 4) ущерб для будущего социального статуса (бросить школу)</p>
9	А.В. Ипагов (2011)	Аутодеструктивное поведение подростков – это проявление искажения процесса социализации подростков в виде системы поступков, противоречащих социальными возрастным нормам. В результате подростки вольно или невольно причиняют существенный вред своему физическому, психологическому и социальному благополучию.	<p>Употребление алкоголя, табака, наркотиков, токсических веществ. Бессодержательное времяпрепровождение, рискованное поведение, попытки самоповреждений.</p>
10	Н. Фарберов	Непрямое саморазрушение отличается от прямого суицида протяженностью во времени и неосознанностью его последствий.	<p>Алкоголизм Токсикомания Наркотическая зависимость Пренебрежение рекомендациями врача Трудоголизм Деликвентные поступки Неоправданная склонность к риску Опрометчивый азарт</p>

ценности жизни. Сам факт большого количества детерминант указывает на интегральный характер аутодеструкции, ее системное строение. Проблема в том, чтобы определить ключевой фактор, особенно если принимать во внимание многоликость аутодеструкции, значительное число форм ее проявления.

3. Для работ последних лет характерно смещение акцента в определении сущности аутодеструктивного поведения на его функциональность: попытка совладания со стрессом, фактор сохранения позитивного самоотношения, деструктивный способ обретения аутентичности. Делается попытка найти позитивный смысл в аутодеструкции, который реализуется опасными средствами. В ряде работ подчеркивается возрастной характер аутодеструкции, аутодеструктивное поведение присуще подросткам как направленное на экспериментирование со своими возможностями, однако при определенных условиях (прежде всего микросоциальных) такой эксперимент становится опасным.

Для понимания сущности аутодеструкции необходимо определить ее место среди других поведенческих феноменов, определяемых как нарушение, отклонение, аномальность. Зачем нам нужно это понятие и каким оно должно быть в системе понятий психологии?

Многим аспектам человеческого бытия присуще такое свойство, как отклонение от закономерностей своего существования, развития. Различного рода отклонения, в том числе в поведении, фиксируются термином девиация (от лат. *deviation* – отклонение).

Девиантное поведение человека можно обозначить как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в виде несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушения процесса самоактуализации или в виде уклонения от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением (В.Д. Менделевич, 2013).

Как следует из данного определения, дефиниция «девиантное поведение» основывается на понятии нормы. В настоящее время имеется несколько подходов к представлению о норме.

Статистическая норма определяется как уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы людей того же возрастного диапазона, пола, культуры и пр.

В основе концепции функциональной нормы лежит представление о неповторимости пути развития каждого человека. Любое отклонение следует рассматривать только в сопоставлении с индивидуальной направленностью развития этого человека (Л.В. Кузнецова, 2010).



Идеальная норма – оптимальное развитие личности в оптимальных для нее социокультурных условиях.

Виды девиантного поведения могут иметь для общества двоякое значение. Одни из них – *позитивные* – выполняют негэнтропийную функцию, служат средством (механизмом) *развития* системы, повышения уровня ее организованности, устраняя устаревшие стандарты поведения. Это социальное *творчество* во всех его ипостасях (техническое, научное, художественное и др.). Другие же – *негативные* – дисфункциональны, дезорганизуют систему, повышают ее энтропию (Я. И. Гишинский, 2001).

Деструктивное поведение по отношению к девиантному – регрессивная, негативная его форма, связанная с разрушением субъектом структур, как «составляющих» его (организм), так и заключающих его в «себе» (общество). Деструкция начинается с выхода за пределы нормы, с девиации, но не обязательно девиация должна превратиться в деструкцию, поскольку девиация может расширить и обогатить содержание нормы в своей позитивной форме. Значительное отклонение от нормы, когда причиняется реальный ущерб обществу и самой личности, нарушается процесс развития в самом широком смысле, возникает деструкция, в плоскости отношения к которой уже рассматривается не конвенционально принятая норма, а носитель этой нормы – структура. Таким образом, в то время как понятие деструкция связана с понятием «структура», понятие девиация связано с понятием «норма».

Деструктивное поведение является негативным проявлением девиантного поведения, отличительной сущностью которого является направленность на разрушение самого субъекта и существующих объектов и систем. Общей причиной для девиантного и деструктивного поведения является отчуждение человека от природы и мира в целом (В.Н. Дружинин, 2000), а принципиальное различие состоит в следствии этой причины – создание или уничтожение среды (В.Б. Куликов, 2006).

С точки зрения Ц.П. Короленко и Т.А. Донских (2012), типология деструктивного поведения строится по целевому критерию. В одном случае это цели разрушения внешних объектов – внешнедеструктивное поведение, в другом случае – цели дезинтеграции самой личности, ее регресса – внутридеструктивное или аутодеструктивное поведение.

Деструктивное поведение зачастую приравнивают к агрессии. Агрессия (от лат. *aggressio* – нападение) это любая форма поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения (Бэрн Р., Ричардсон Д., 1997). Психологически агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства

собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением. Из данного определения следует, что агрессия может приносить позитивные результаты: сохранять, защищать, контролировать. И это существенно отличает агрессивное поведение от деструктивного, результатом которого является лишь разрушение. При определенных условиях деструктивное поведение может принимать форму агрессивного, но отождествлять его с агрессией, с нашей точкой зрения, не совсем правильно. Аналогично нельзя отождествлять аутоагрессию и аутодеструктивное поведение. **Аутоагрессия** – агрессия, проявляющаяся в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений вплоть до самоубийства (Большой психологический словарь, 2008). Существующие подходы на соотношение данных понятий схематично отражены на рисунке 1.

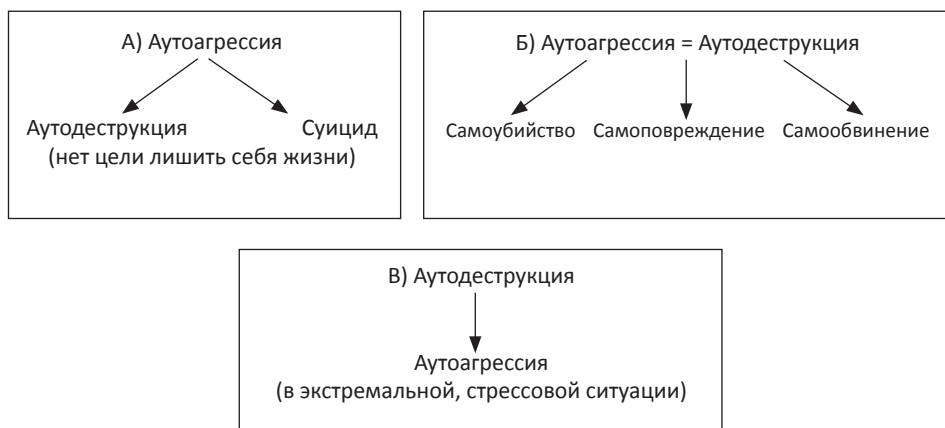


Рисунок 1. Соотношение понятий «аутоагрессия», «аутодеструкция»

Источник: данные автора.

Существует точка зрения, что аутоагрессивное поведение является вариантом агрессивного поведения, при котором объект и субъект агрессии совпадают; это действия, направленные на нанесение какого-либо ущерба своему соматическому и психическому здоровью [14]. Аутоагрессивное поведение включает суицидальное и аутодеструктивное виды, различающиеся по цели (рисунок 1А). В отличие от суицидального, аутодеструктивное поведение – преднамеренные поступки (при неосознавании возможности смертельного исхода как их резуль-

тата), целью которых не является добровольное лишение себя жизни, но ведущие к физическому или психическому разрушению личности.

В аналогичном ключе определяется аутодеструктивное поведение и как отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности [4].

Таким образом, существует ряд взаимопереходящих форм саморазрушительного поведения, крайняя точка которого – суицид (А.Г. Амбрумова; Е.М. Вроно; В.В. Ковалев; В.Т. Лекомцев, А.Е. Личко).

На момент осознанности действий, приводящих к индивидуальному или массовому саморазрушению и самоуничтожению, указывает и В.Т. Кондрашенко [6].

Поддерживая континуальную модель поведенческих проявлений, ряд авторов, тем не менее, отводит аутодеструкции другое место на «линейке» поведения, отождествляя ее с крайними выражениями саморазрушения [4, 8].

Более широкая трактовка аутодеструктивного поведения определяет его как антагонистическую сторону человеческого существования, представляющую собой отклонение в высшей нервной деятельности живого организма, направленное на преждевременное самопроизвольное сознательное саморазрушение и преждевременную смерть [2]. В данном определении понятия «аутодеструкция» и «аутоагрессия» синонимичны (рисунок 1Б).

Существует еще одна точка зрения на соотношение понятий «аутоагрессия» и «аутодеструкция», отражающая включенность аутоагрессивного поведения в аутодеструктивное как его разновидность (рисунок 1В). При таком подходе аутоагрессия есть результирующая форма поведения, отражающая патологическое (субпатологическое, дезадаптивное) функционирование психики в стрессовой, экстремальной ситуации. Оно относится к психопатологическим поведенческим расстройствам. В то время как аутодеструкция максимально широкое понятие, характеризующее способ существования и включающее в себя как прямую, так и непрямую активность, направленную на ограничение личностного роста, нарушение взаимодействия с окружающей средой, самоповреждение и даже самоуничтожение.

На интегральное проявление девиантного образа жизни в подростковой аутодеструкции указывает Ю.В. Попов [12].

Таким образом, поведение называется аутодеструктивным, при наличии следующих условий: 1) нарушение нормы; 2) совпадение объекта и субъекта поведения; 3) губительные последствия для личности; 4) длительность, многократность повторения.

В основе понимания аутодеструктивного поведения как формы девиантного, ключевое значение принадлежит понятию нормы. В научной литературе имеются многочисленные исследования, анализирующие смысл нормы (В.Г. Карпов [7];

С.В.Поросенков [10]; Н.И. Сидоренко [17]). Однако практическое применение нормативного подхода к определению аутодеструкции может быть затруднено вследствие многоликости специфики нормативных канонов, свойственных данной культуре (общество, социальная группа, отдельная личность). Взгляды людей на некоторые виды зависимостей, например, курение табака, вытекающие из принятых в обществе традиций и ценностных ориентаций, могут быть лояльны по отношению к аутодеструктивному поступку и не считать его таковым. С нашей точки зрения, аутодеструктивное поведение рассматривается в рамках медицинской нормы, оно не отождествляется с психическими или патологическими состояниями, хотя может с ними сочетаться.

Аутодеструктивное поведение не стоит отождествлять с рискованным. Рискованное поведение определяется как любое поведение или действие, которое повышает вероятность возникновения негативных последствий для здоровья в результате использования тех или иных поведенческих практик (Крылов А.А., 2005). К таким практикам относят употребление наркотиков, алкоголя, отказ от предохранения при занятии сексом, частую смену партнеров, случайные сексуальные связи (Максимова С.Г., Демьяненко Э.Р., 2003; Соколов Н. В., Сил Д., Келли Дж., 2005). Принципиальное различие аутодеструкции и рискованного поведения проходит по линии потенциальности: если рискованное поведение содержит в себе вероятность негативного исхода, то аутодеструктивное поведение всегда ведет к разрушению.

В литературе последних лет обсуждается понятие самоповреждающего поведения. Самоповреждающее поведение – это поведение, связанное с намеренным причинением себе физического вреда; это сознательное повреждение тканей и органов собственного тела. К наиболее распространенным актам самоповреждения относят самопорезы, самоожоги, расчесывание кожи, сквыривание болячек, выдергивание волос, удары по собственному телу и удары о твердые поверхности (Н.А. Польская, 2011).

Ключевое слово в данном определении – «намеренное», именно его значение отделяет самоповреждение от аутодеструкции, которая может быть как преднамеренной, так и совершаться без «умысла» причинить себе вред. Таким образом, понятие самоповреждающего поведения находится в родовидовых отношениях с понятием аутодеструктивного поведения.

Структура (виды) девиантного поведения представлена на рисунке 2.

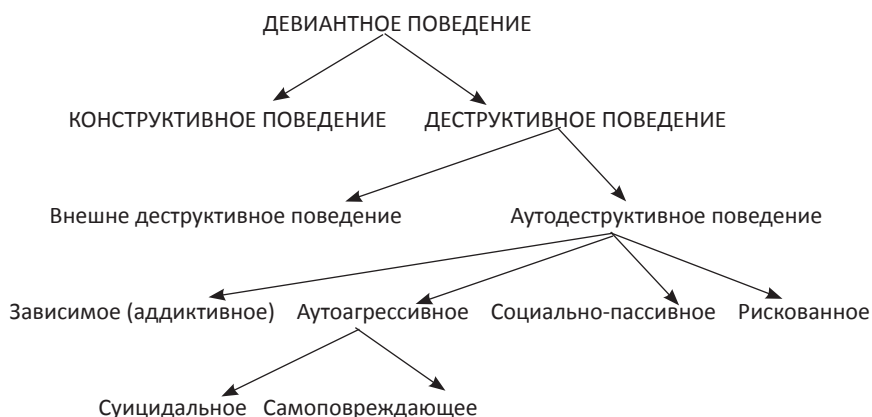


Рисунок 2. Место аутодеструктивного поведения в структуре девиаций

Источник: данные автора.

Предпринимаются попытки классифицировать проявления аутодеструкции. Строятся данные классификации по разным основаниям.

С точки зрения качественных особенностей девиаций, наблюдаемых непосредственно, саморазрушающее поведение в современном мире выступает в следующих формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость, фанатичное поведение, аутичное поведение, виктимное поведение, увлечения с выраженным риском для жизни (Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич). В литературе встречается деление аутодеструктивных форм на болезненные поведенческие нарушения, неболезненное, социально одобряемое и приемлемое поведение, например, «трудоголизм», рискованные профессии (Г.Я. Пилягина [11]).

Майсак Н.В. (2010) выделяет в структуре аутодеструктивного поведения аддиктивное и суицидальное, данные виды также дифференцированы и представлены по характеру направленности, степени социальной одобряемости и специфике их проявлений. В полученных классификациях социальных девиаций можно увидеть, например, что некоторые нехимические и химические зависимости и даже суицид могут являться просоциальными и адаптированными к нормам определенной социальной группы. Данный факт свидетельствует о подвижности социальных норм и трудности разграничения девиантного поведения.

Типичными проявлениями аутодеструктивного поведения подростков являются: курение, алкоголизм, наркомания, школьный вандализм, бегство из дома, бродяжничество и попрошайничество, воровство, хулиганство (драки), попытки самоубийства. Из работ этих и других авторов следует, что аутодеструктивное поведение несовершеннолетних проявляется только в социально осуждаемых формах.

По категориям цели и сознательно-бессознательных механизмов аутодеструктивное поведение подразделяется на: прямую и косвенную аутодеструкцию; релаксационное, манипулятивное, инфантильно-демонстративное, подражательное, мазохистское, симулятивное поведение (А.В. Боева, В.А. Руженков [12]).

Интересна классификация предложена С.Н. Ениколоповым (2011). Он делит аутодеструктивное поведение на три класса: а) саморазрушение в традиционном понимании (суицид, самоповреждающее поведение); б) компромиссное поведение (tradeoffs), которое определяется значительным несоответствием рисков и затрат желаемым результатам (злоупотребление алкоголем, курение, наркомания, гемблинг, компьютерная зависимость, создание препятствий самому себе (self-handicapping), промедление (procrastination), застенчивость, несоблюдение медицинских предписаний; в) непродуктивные стратегии – характеризуются настойчивым использованием неверных средств для достижения желаемой цели (неправильно направленное упорство, неверная постановка цели и выученная беспомощность).

Ю.В. Поповым и А.Е. Личко предложена многоосевая классификация саморазрушающего поведения у подростков по степени его патологичности, которая определяется уровнем дисгармоничности социальных отношений индивида с нарушением ожиданий (т.е. дисфункциональности личности) вне зависимости от этиопатогенеза, что практически соответствует дефиниции девиантного поведения [9].

Аутодеструкция (греч. autos – сам) – саморазрушение. В этимологическом словаре под ред. М. Фасмера слово «сам» имеет несколько значений: 1) «один», «одинокий»; 2) «ровный», «одинаковый»; 3) «тот же самый»; 4) «подходящий», «подобающий» [300]. Данная семантика указывает на ряд существенных аспектов термина «саморазрушение» – аутодеструкции.

Аутодеструктивная личность, так или иначе, одинока; ее проблемы не могут быть осмыслены и решены в отрыве от проблемы взаимоотношений с окружающим миром, т.к. отношение человека к самому себе в значительной степени зависит от его отношений к окружающим и окружающих к нему. Аутодеструктивное поведение – специфическое, индивидуально – «подходящее» реагирование личности на обстоятельства ее жизни; понимание её причин необходимо предполагает изучение тех внутренних условий, через которые преломляются все

внешние воздействия на личность и которые определяют особый характер ее реакций в ответ. Все эти аспекты связаны с особенностями психологического развития человека, процесса становления его личности. «Человек сам создает связи и пути для своего реагирования ... подчиняет своей власти ... процессы собственного поведения» [1, с. 118].

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научной литературы показал, что понятие «аутодеструкция» имеет междисциплинарный научный статус. Оно выступает предметом исследований в русле философских, медицинских, психологических, педагогических дисциплин. Его комплексное исследование предполагает выделение трех уровней анализа: онтологический, феноменологический, возрастно-психологический. Онтологический уровень связан с выявлением фундаментальных оснований аутодеструкции, которые заключены в способах бытия, становления и развития человеческой личности. Феноменологический уровень ориентирует на познание и систематизацию форм, признаков аутодеструктивных проявлений личности. Возрастно-психологический уровень предполагает раскрытие внешних и внутренних факторов развития саморазрушительной активности на определенных этапах онтогенеза.

Таким образом под аутодеструктивным поведением мы понимаем поведение, противоречащее самоосуществлению человека, достижению его биологического, психологического и социального благополучия, направленное не на рост и развитие, а на саморазрушение и преждевременную смерть. В нашем представлении сущность аутодеструктивного поведения раскрывается через его разрушительный характер, а не как отклонение от нормы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka / L.S. Vygotskii. — М.: Smysl: Eksmo, 2012. — 135 s.
2. Gorobets T. N. Akmeologicheskaya korrektsiya i profilaktika autodestruktivnogo povedeniya : ucheb.-metod. posob. / pod obshch. red. A. A. Derkacha ; Ros. akad. gos. sluzhby pri Prezidente Ros. Federatsii. — М. : RAGS, 2009. — 138 s.
3. Efremov A.G. Sistemy sub»ektivnykh znachenii u lits yunosheskogo vozrasta s autoagressivnymi popytkami : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.04 / Efremov Aleksandr Georgievich ; [Mosk. Gos. Un-t im. M.V. Lomonosova]. — М., 2006. — 22 s.
4. Zmanovskaya E.V., Rybnikov V.Yu. Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy : Uchebnoe posobie / E.V. Zmanovskaya. — SPb. : Piter, 2011. — 352 s.

5. Klinicheskaya psikhologiya : slovar' / red. N.D. Tvorogova. -- M. : PerSe, 2014. -- 416 s. -- (Psikhologicheskii leksikon : entsikl. Slov. : v 6 t. / red.-sost. L.A. Karpenko ; pod obshch. Red. A.V. Petrovskogo).
6. Kondrashenko V.T. Deviantnoe povedenie u podrostkov: sotsial'no-psikhologicheskie i psikhiatricheskie aspekty / V.T. Kondrashenko. -- Minsk : Belarus', 2011. -- 207 s.
7. Karpov V.G. Sotsial'nye normy, otkloneniya i kontrol' v usloviyakh obshchestvennykh izmenenii : (k postanovke problemy) / V.G. Karpov // Aktual'nye problemy sotsiologii deviantnogo povedeniya i sotsial'nogo kontrolya / In-t sotsiologii RAN ; [otv. Red. Ya.I. Gilinskiy]. -- M., 1992. -- S. 31--38.
8. Mendelevich V.D. Psikhologiya deviantnogo povedeniya : [ucheb. Posobie] / V.D. Mendelevich. -- M.: MEDpress, 2013. -- 427 s.
9. Popov Yu.V. Sovremennaya klinicheskaya psikhiatriya : ruk., osnov. Na Mezhdunar. Klassifikatsii psikhich. Bolezni 10-go peresmotra (МКБ-10), dlya podgot. Vracha k polucheniyu sertifikata po psikhiatrui / Yu.V. Popov, V.D. Vid. -- [Rostov n/D] ; M. : Ekspert. Byuro : ООО "Ekspert. Byuro M", 2007. -- 491 s.
10. Porosenkov S.V. Sotsial'nye normy kak forma otrazheniya deistvitel'nosti // Filos. Nauki. -- 1981. -- № 5. -- S. 138--141
11. Pilyagina G.Ya. Autoagressiya: biologicheskaya tselesoobraznost' ili psikhologicheskii vybor? // Tavricheskii zhurnal psikhiatrui. - 2009. - T.3, №3. S.24-27.
12. Popov Yu.V. Profilaktika i korrektsiya samorazrushayushchego povedeniya u podrostkov : (posobie dlya vrachei) / Yu.V. Popov. -- SPb. : NIPI im. V.M. Bekhtereva, 1995. -- 21 s.
13. Rean A.A. Agressiya i agressivnost' lichnosti / A.A. Rean // Psikhol. zhurn. -- 1996. -- № 5. -- S. 3--18.
14. Rumyantseva T.G. Agressiya: problemy i poiski v zapadnoi filosofii i nauke / T.G. Rumyantseva. -- Minsk : Universitetskoe, 2001. -- 150 s.
15. Ruzhenkov V. A. K voprosu ob utochenii soderzhaniya ponyatiya «autoagressivnoe povedenie» / V. A. Ruzhenkov, G. A. Lobov, A. V. Boeva // Nauchno-meditsinskii vestnik Tsentral'nogo Chernozem'ya. - 2008. - № 32. - S. 20-24
16. Sotsiologiya : entsiklopediya / [sost. A.A. Gritsanov, V.L. Abushenko, G.M. Evel'kin, G.N. Sokolova, O.V. Tereshchenko]. -- Minsk : Kn. Dom, 2003. -- 1311 s.
17. Sidorenko N.I. Sotsial'nye normy i regulyatsiya chelovecheskoi deyatel'nosti / N.I. Sidorenko. -- M. : Izd-vo Ros. Ekon. Akad., 2005. -- 184 s.

#### АУТОДЕСТРУКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ

**АННОТАЦИЯ:** В статье представлена систематизация и обобщение теоретических представлений относительно аутодеструкции. Рассматривается содержание понятия «аутодеструктивное поведение», формы существования, классификации, а также место данного феномена в структуре девиаций.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** аутодеструктивное поведение, норма, девиация, личность.



**ZACHOWANIE AUTODESTRUKCYJNE**

**STRESZCZENIE:** W artykule przedstawiono syntezę podejść teoretycznych do zjawiska autodestrukcji. Analizie poddane zostały pojęcie zachowania autodestrukcyjnego, formy zachowań autodestrukcyjnych, klasyfikacje tych form, a także miejsce zjawiska autodestrukcji w strukturze dewiacji behawioralnych.

**SŁOWA KLUCZOWE:** zachowanie autodestrukcyjne, norma, dewiacje, osobowość.

**SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR**

**SUMMARY:** The article presents a systematization and generalization of theoretical views on autodestructive. Discusses the concept of “self-destructive behavior,” forms of classification and the place of this phenomenon in the structure of deviance.

**KEYWORDS:** self-destructive behavior, the norm, deviation, personality.



IV

---

**DONIESIENIA Z BADAŃ STUDENCKICH**



MATEUSZ KUŹMIK  
Uniwersytet Zielonogórski

## **KARY I NAGRODY STOSOWANE PRZEZ RODZICÓW A SAMOOCENA MŁODZIEŻY**

### **WSTĘP**

Dzieci od urodzenia są nagradzane i karane przez swoich rodziców. Opiekunowie bardziej lub mniej świadomie stosują środki wychowawcze, aby kształtować określone, pożądane przez siebie postawy i zachowania. W naukach społecznych funkcjonuje przekonanie, że większa liczba nagród w stosunku do liczby kar wpływa pozytywnie na rozwój dziecka (Łobocki, 2005). W artykule przedstawiam różne definicje pojęć kary i nagrody oraz badania z nimi związane. Ponadto pokazuję również wyniki badań własnych. Przywołane również zostaje pojęcie samooceny.

### **UJĘCIE DEFINICYJNE POJĘĆ**

W encyklopedii pedagogicznej znajdujemy informację, że „funkcję nagrody lub kary pełnić może każdy bodziec, czynnik czy zdarzenie, które wywierają wpływ na poprzedzającą je reakcję lub zachowanie [...] nasilenie lub zwiększenie częstości poprzedzających je zachowań, nosi miano nagrody, jeśli zaś prowadzi do zmniejszenia częstości lub zaniku tego zachowania, pełni rolę kary” (Pomykało, 1997, s. 404). To funkcjonalne ujęcie omawianych pojęć podkreśla nie tylko znaczenie oddziaływania kar i nagród na zachowanie jednostki, ale również akcentuje ich element jakościowy, jak zmiana

częstości zachowań i ich nasilenia. Badacze sformułowali również definicje rozłączne omawianych pojęć. Zgodnie z inną, długo funkcjonującą już definicją, karę możemy rozumieć jako „reakcję tego, kto ma moc nad karanym, zna jego postępek, stale uważany jest przez karzącego za niewłaściwy. Reakcja ta jest zamierzona i celowa” (Chmieleńska, 1974, s. 8). Termin ten został w tym ujęciu uznany za zachowanie osoby karzącej, z naciskiem na jej arbitralne rozstrzygnięcie o poprawności postaw podmiotu karanego. Wyróżnione zostały również cechy celowości, co wyklucza możliwość przypadkowego i nieświadomego stosowania kar i nagród, o którym wspomniałem na początku tekstu. Kontrast między ujęciem pedagogicznym i psychologicznym widać wyraźniej, kiedy spojrzymy na definicję behawioralną, funkcjonującą w psychologii: „kara to każda konsekwencja zachowania, która zmniejsza prawdopodobieństwo pojawienia się tego zachowania w podobnych warunkach w przyszłości” (Ostaszewski, 2010). Skinner pisał na przykład, że „kara to usunięcie pozytywnego czynnika wzmacniającego bądź wprowadzenie negatywnego czynnika wzmacniającego” (Mika, 1969, s. 21-22), co pozwala implikować, że karą może być również brak nagrody. W literaturze znajdujemy często definicje samej kary lub nagrody łącznie jako konstruktów znajdujących się na przeciwległych krańcach tej samej osi. Reykowski uważa, że kary i nagrody to: „czynniki posiadające wartość gratyfikacyjną bywają dwu rodzajów – dodatnie i ujemne. Dodatnie to takie, których osiągnięcie zaspokaja potrzebę, natomiast ujemne to te, których uniknięcie zaspokaja potrzebę” (Reykowski, 1977, s. 107).

Zarówno w psychologii i w pedagogice funkcjonują trzy główne style wychowania: autokratyczny, demokratyczny i liberalny (permissywny) (Przetacznikowa, Włodarski, 1979). Pierwszy z nich jest dzielony często na autorytarny i autorytatywny. Styl autorytarny może być oparty na karach lub nagrodach. Nie oznacza to jednocześnie, że w pozostałych nie występuje tego typu różnicowanie. Kary i nagrody występują w każdym ze stylów, są one inne zaś pod względem nasilenia wymagań i więzi emocjonalnej łączącej rodziców z dzieckiem. Styl autorytatywny cechują umiarkowane wymagania, co może korzystnie wpływać na rozwój dziecka. Styl demokratyczny odnosi się do uznania praw każdego z członków rodziny, umiarkowanych oczekiwań oraz silnego połączenia afektywnego. Liberalne podejście do dziecka nakłada na nie najmniej wymagań, charakteryzuje się również silną więzią emocjonalną.

Określone postawy rodzicielskie mogą być związane z poziomem radykalizmu rodziców i ich strategii wychowawczych opartych na karach i nagrodach. Pojęcie samooceny przyjęte za Rosenbergiem odnosi się natomiast do obrazu własnego ja, kreowanego między innymi przez dzieci, opartego na interakcjach rodzinnych, co stanowi podstawę dla syntezy empirycznej.

**DOTYCHCZASOWE WYNIKI BADAŃ**

W tekście poniżej przedstawione zostały aktualne badania z różnych stron świata. Wpływy społeczno-kulturowe prawdopodobnie różnicują nasilenie opisywanych zjawisk, jak i zależności pomiędzy poszczególnymi zmiennymi. W nieco starszych badaniach (Halpin, Halpin, Whiddon, 1980) wykazano, że samoocena amerykańskiej młodzieży rasy indiańskiej i białej nie różni się istotnie statystycznie. Jest za to związana z wieloma innymi czynnikami, jak choćby wychowanie, relacje rówieśnicze, dyscyplina, otrzymywane nagrody, przywileje i kary emocjonalne.

Wśród czynników związanych z omawianym konstruktem można wyróżnić stres związany z uczelnią (Mulyadi, Rahardjo, Basuki, 2016). Indonezyjscy badacze wskazują, że studenci, którzy mają wysokie poczucie własnej wartości, traktują stawiane im wymagania jako wyzwania, są bardziej pewni siebie i gotowi do wykonywania zadań. Choć związek między stresem i omawianym konstruktem istnieje ( $p < 0,05$ ), to jednak jego siła jest niska ( $-0,24$ ). Badania te zostały przywołane, ponieważ kary, których doświadcza młodzież, również mogą być stresorem. Warto jednak zwrócić uwagę, że rodzaj odczuwanego napięcia jest inny. Doświadczenie kary niekoniecznie musi budzić chęć stawienia jej czoła i traktowania jej jako wyzwania.

W innym opracowaniu wyników (Reese, Bird, Tripp, 2003) nowozelandzcy badacze wykazali, że samoocena dzieci rosła wraz ze wzrostem ilości odbieranych przez nie pozytywnych emocji i ocen w interakcji z rodzicami. Ponadto dorośli, którzy częściej udzielali swojemu potomstwu wyjaśnień związanych z przeszłymi przeżyciami (zarówno pozytywnymi, jak i negatywnymi), powodowali wzrost jego poczucia własnej wartości. Choć badania te nie dotyczą bezpośrednio kar i nagród, to jednak odnoszą się do ważnego aspektu stylu komunikacji, który również może być elementem stosowanych przez rodziców środków wychowawczych.

Greccy naukowcy (Lazaratou i in., 2015) zbadali próbę 713 adolescentów ze swojego kraju w wieku 15-18 lat i potwierdzili istnienie wielu istotnych związków, akcentowanych już wcześniej przez teoretyków. Wykazano między innymi związek wysokiej samooceny z wynikami szkolnymi ( $p < 0,001$ ), rodzajem wybieranej szkoły ( $p < 0,05$ ) oraz płcią ( $p < 0,001$ ).

Samoocena, będąc cennym zasobem, jest przedmiotem dążeń wielu ludzi. Jej zwiększanie pozostaje w związku z ponoszonymi kosztami (Crocker, Knight, 2005). Stawianie sobie określonych celów jest w większym lub mniejszym stopniu związane z autoewaluacją. Wynika z tego, że wpływ innych osób, krytyka, pomyłki czy porażki będące elementami nauki mogą wpływać na samoocenę. Według autorów w dążeniu

do wysokiej samooceny zagrożone są też między innymi autonomia, relacje z innymi ludźmi, zdrowie psychiczne i fizyczne jednostki.

Kary i nagrody, jako istotny czynnik wychowawczy, wpływają nie tylko na samoocenę, ale również na tendencję do oszukiwania (Kotaman, 2016). Badania przeprowadzone wśród dzieci w wieku 2-3 lat wykazały ich większą skłonność do oszustwa. Zachowania tego typu są związane z nagradzaniem i nie mają związku ze stylami wychowawczymi rodziców.

## METODA

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (klasyfikacja Pilcha) (Pilch, Bauman, 1995) z użyciem techniki ankiety. Narzędzie badawcze, czyli kwestionariusz ankiety, zawiera 43 zmienne, w tym pytania o wiek, płeć, klasę oraz skalę samooceny (SES). We wspomnianej skali obowiązywała 4-stopniowa skala odpowiedzi od „zdecydowanie zgadzam się”, do „zdecydowanie nie zgadzam się”. Wykorzystano polską adaptację narzędzia Rosenberga<sup>1</sup>, które jest dostępne za darmo: „definiując samoocenę, Rosenberg wychodzi z założenia, że ludzie mają różne postawy wobec różnych obiektów. Samoocena jest więc pozytywną lub negatywną postawą wobec Ja, rodzajem globalnej oceny siebie. Autor podkreśla, że wysoka samoocena w jego ujęciu oznacza przekonanie, że jest się «wystarczająco dobrym», wartościowym człowiekiem, co niekoniecznie świadczy o tym, że osoba z wysoką samooceną uważa siebie za lepszą od innych. Niska samoocena w ujęciu Rosenberga oznacza niezadowolenie z siebie, odrzucenie własnego Ja” (Łaguna, Lachowicz-Tabaczek, Dzwonkowska, 2007, s. 164). Jednocześnie zadano respondentom pytania dotyczące kar i nagród doświadczanych w domu, których treść można znaleźć w aneksie.

Osobami badanymi była młodzież z losowo dobranej próby 75 osób w wieku 13-15 lat ucząca się w zielonogórskich szkołach. Na pytania zawarte w kwestionariuszu odpowiadało 34 chłopców oraz 41 dziewcząt w wieku 13-15 lat. Odrzucono wcześniej ankiety zawierające braki danych, uzyskując 75 kwestionariuszy, z których dane poddano analizie statystycznej. Średnia wieku wśród respondentów wyniosła 14,32, natomiast odchylenie standardowe 0,85.

Celem było zbadanie samooceny oraz tego, czy jest ona różnicowana przez kary i nagrody stosowane przez rodziców. Problemy badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi, brzmią następująco:

- Czy samoocena młodzieży gimnazjalnej jest różnicowana w większym stopniu przez kary czy nagrody?

<sup>1</sup> *Self-Esteem Scale*, czyli Skala Samooceny M. Rosenberga w polskiej adaptacji M. Łaguny, K. Lachowicz-Tabaczek i I. Dzwonkowskiej



- Które z nagród (pieniądze, przedmioty, kino/basen, przytulanie) i kar (krzyk, ignorowanie, ograniczenie kontaktów z rówieśnikami, odebranie przywilejów pieniężnych, szlaban na komputer/telefon, bicie, brak posiłku, areszt domowy) są związane z kształtowaniem samooceny wśród gimnazjalistów?

Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- wraz z przyrostem natężenia kary istotnie obniża się poziom samooceny u gimnazjalistów,
- wraz z przyrostem nagród stosowanych przez rodziców, istotnie wzrasta poziom samooceny u gimnazjalistów.

### WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Średnia samooceny na skali SES Rosenberga wśród badanej młodzieży to 28,61, a odchylenie standardowe 4,99. Są to wartości zbliżone do wyników uzyskanych w polskiej standaryzacji tego narzędzia ( $M = 29,49$ ,  $SD = 4,29$ ). Również rozkład uzyskany na podstawie danych nie różni się istotnie od rozkładu normalnego ( $p > 0,05$ ).

Największy wpływ zdaniem młodzieży na kształtowanie jej pozytywnej samooceny mają rówieśnicy (42,7%) oraz rodzina (36,0%). 18,7% respondentów uznało, że znaczenie na ich poczucie własnej wartości mają obydwie te środowiska. Marginalny wpływ zdaniem młodzieży mają pracownicy szkoły (2,7%). Badanych zapytano również o to, kto ma najbardziej negatywny wpływ na ich samoocenę. 52,0% respondentów odpowiedziało, że rówieśnicy, 38,7% wskazało na pracowników szkoły, 6,7% na rodzinę, a 2,7% zarówno na rodzinę, jak i na rówieśników. Wynika z tego, że zdaniem młodzieży jej samoocena zależy głównie od innych młodych osób w ich wieku.

Respondenci w 32,3% zgodzili się ze stwierdzeniem, że są często nagradzani przez rodziców oraz w 65,3% z tym, że są często przez nich chwaleni. Może to oznaczać, że część młodzieży nie uważa uznania swoich opiekunów za gratyfikację.

Badając siłę związku między zmiennymi, podzielono osoby odpowiadające na skali SES na grupy poniżej i powyżej średniej wartości samooceny. Mimo to niska liczba osób doświadczających niektórych kar nie pozwoliła na wnioskowanie statystyczne, zostały one oznaczone w komórkach jako „n/a”.

W tabeli 1 zastosowano test chi-kwadrat do orzekania o związku między zmiennymi. Stwierdzono występowanie związku między samooceną (SES) oraz poszczególnymi zmiennymi w przypadku nagród w postaci przedmiotów, kina/basenu, przytulania. Nie wykryto zależności istotnych statystycznie z którąkolwiek z kar uwzględnionych w badaniu i poczuciem własnej wartości. Wyniki pokazały, że pozytywny wpływ na samoocenę mogą mieć zmienne takie jak poświęcanie czasu przez rodziców, ich wsparcie, bycie przez nich chwalonym, nagradzonym oraz przekonanie o ich zaufaniu.

Tabela 1. Związek SES z poszczególnymi zmiennymi\*

	SES			Płeć		
	p	$\eta$	$\eta^2$	p	$\eta$	$\eta^2$
Nagrody	pieniądze	0,270	-	0,253	-	-
	przedmioty	0,006	0,320	0,425	-	-
	kino/basen	0,001	0,373	0,341	-	-
	przytulanie	0,020	0,267	0,161	-	-
Kary	krzyk	0,150	-	0,248	-	-
	ignorowanie	0,368	-	0,043	0,230	0,052
	ograniczenie kontaktów z rówieśnikami	0,571	-	0,203	-	-
	odebranie przywilejów pieniężnych	n/a	-	n/a	-	-
	ograniczenie komputera/telefonu	0,539	-	0,248	-	-
	bicie	n/a	-	n/a	-	-
	brak posiłku	n/a	-	n/a	-	-
	areszt domowy	n/a	-	n/a	-	-
	poświęcanie czasu przez rodziców	0,001	0,431	0,185	0,011	0,344
	wspieranie przez rodziców	0,000	0,398	0,158	0,029	0,277
Inne	częste chwalenie przez rodziców	0,004	0,371	0,137	0,567	-
	częste karanie przez rodziców	0,101	-	-	0,606	-
	częste nagradzanie przez rodziców	0,000	0,490	0,240	0,653	-
	przekonanie o zaufaniu rodziców	0,001	0,398	0,158	0,007	0,347
						0,120

\* - Dla związków istotnych statystycznie podano również wartości czynnika eta ( $\eta$ ).

Źródło: badania własne.

Nie wykazano związku pomiędzy którąkolwiek ze zmiennych i wiekiem respondentów. Należy przy tym zauważyć, że związek między płcią i samooceną nie okazał się istotny statystycznie ( $p = 0,212$ ,  $p > 0,05$ ).

## WNIOSKI

Ciekawe wydają się wyniki dotyczące różnicowania poszczególnych pytań kwestionariuszowych przez płeć badanych. Dziewczynki istotnie częściej doświadczają kar opartych na zerwaniu form komunikacji werbalnej. Wyrażają również większe przekonanie niż chłopcy o tym, że rodzice nie poświęcają im czasu, nie wspierają ich i im nie ufają.

Badania przedstawione wcześniej (Lazaratou, Stavropoulos, Charbilas, 2015) na próbie greckiej z użyciem tego samego narzędzia pokazały istnienie tej zależności, być może więc niewykazanie jej istnienia w badaniach własnych jest rezultatem niewystarczająco licznej próby. Niezależnie od przyczyny siła opisywanego związku była niska ( $\eta^2 = 005$ ), a chłopcy osiągnęli wyższe wyniki na skali SES.

Wyniki badań własnych zdają się potwierdzać hipotezę dotyczącą większego związku nagród niż kar na samoocenę młodzieży. Wskazują również na relację wszystkich sposobów nagradzania z wyjątkiem gratyfikacji pieniężnej na samoocenę młodzieży gimnazjalnej. Nie został zrealizowany w całości cel badań dotyczący zbadania związku między SES oraz poszczególnymi karami, ze względu na niskie liczebności w niektórych kategoriach. Połowa z zaproponowanych przez autorów zmiennych opisujących kary, które umieszczono w kwestionariuszu ankiety, okazała się jednak możliwa do zbadania ze względu na niską liczbę respondentów. Są to krzyk, nieodzywanie się, szlaban na znajomych, szlaban na komputer/telefon.

Biorąc pod uwagę to, że liczba wzmocnień pozytywnych i negatywnych w badaniu była równoliczna, można podejrzewać, że słuszny jest wniosek o większym wpływie nagród niż kar na poczucie własnej wartości uczniów gimnazjum. O ile podobne konkluzje były już znane wcześniej, o tyle istotne zdaje się to, że nagrody pieniężne nie różnicują samooceny młodzieży, podczas gdy użycie zasobów finansowych do zakupu przedmiotu pozwala na silniejsze oddziaływanie. Związek między stosowaniem specyficznych form karania wobec dziewcząt w postaci nieodzywania się pozwala na zadanie pytania o przyczyny tego stanu. Być może jest on rezultatem wzorców społeczno-kulturowych. Być może podobny związek istnieje w przypadku innej kary o charakterze izolacyjnym.

Pozytywne działania rodziców, takie jak poświęcany przez nich czas, wsparcie, chwaleń, nagradzanie czy sprawianie, że dziecko może im zaufać, wskazują na potrzeby budowania silnej i pozytywnej więzi emocjonalnej w procesie budowania wyższej niż przeciętna samooceny. Koreponduje to pośrednio z wynikami chińskich badań (Yang,

2011), gdzie badano związek samooceny rodziców oraz przywiązanie dzieci. Wskazano na prawdopodobne istnienie mediatora między tymi zmiennymi.

Jeżeli więc samoocena dzieci zgodnie z wynikami badań własnych zaprezentowanych w tym artykule jest związana z relacjami w rodzinie (a więc czasem poświęcanym dziecku, pochwałami i zaufaniem), to również w tym przypadku można spodziewać się, że występuje jakiś mediator, co jednak wymaga weryfikacji w przyszłych badaniach na ten temat. Liczebność próby w tym badaniu nie pozwoliła na wnioskowanie statystyczne, jednak może w przyszłości stanowić potencjalny kierunek przyszłych badań w tym obszarze.

## ANEKS

### Szanowny respondencie

Poniższy kwestionariusz jest owocem pracy doktoranta Uniwersytetu Zielonogórskiego i służy zbadaniu samooceny oraz stosowanych kar i nagród. Ankieta jest **anonimowa**. Posłuży ponadto publikacjom, konferencjom i pogłębieniu wiedzy naukowej. W związku z tym **prosimy o rzetelne i dokładne** wypełnienie kwestionariusza. Prosimy o zaznaczenie znakiem „x” kratki z odpowiedzią, z którą się zgadzasz.

1. Kto Twoim zdaniem ma najbardziej pozytywny wpływ na Twoją samoocenę?
  - rodzina
  - pracownicy szkoły
  - rówieśnicy
2. Kto Twoim zdaniem ma najbardziej negatywny wpływ na Twoją samoocenę?
  - rodzina
  - pracownicy szkoły
  - rówieśnicy
3. Zaznacz, które z wymienionych nagród stosują wobec Ciebie rodzice:
  - pochwała
  - pieniądze
  - kupują przedmioty
  - fundują kino, basen itp.
  - przytulanie, głaskanie
  - szlaban spotkania z kolegami/koleżankami
4. Zaznacz, które z wymienionych kar stosują wobec Ciebie rodzice:
  - krzyczą
  - nie odzywają się do mnie
  - dają mi szlaban na spotkania z kolegami/koleżankami
  - odbierają mi kieszonkowe
  - dają mi szlaban na komputer, telefon itp.
  - biją mnie
  - nie dostaję tego dnia posiłku
  - karzą mi siedzieć w swoim pokoju
5. Czy w Twoim domu masz miejsce tylko dla siebie?
  - tak
  - nie



**KARY I NAGRODY STOSOWANE PRZEZ RODZICÓW  
A SAMOOCENA MŁODZIEŻY**

**STRESZCZENIE:** Samoocena jest jedną z podstawowych potrzeb każdej jednostki. Może być również cennym zasobem pozwalającym jednostce na samorealizację. Celem badań było przedstawienie związków między samooceną oraz poszczególnymi karami i nagrodami. Analiza odpowiedzi udzielonych przez gimnazjalistów w kwestionariuszu ankiety wskazuje na ważną rolę wzmocnień pozytywnych w kształtowaniu poczucia własnej wartości tej grupy respondentów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** kary, nagrody, rodzina, samoocena, poczucie własnej wartości

**REWARDS AND PENALTIES USED BY PARENTS  
AND SELF-ESTEEM OF YOUTH**

**SUMMARY:** Self-esteem is one of elementary needs of each individual. It can be also a precious resource, that allows self-realization. The main goal of research was to present relations between self-esteem and specific penalties and rewards. Analysis of answers granted by respondents in questionnaire shows significant meaning of positive reinforcements in shaping high self-esteem in tested group.

**KEYWORDS:** penalties, rewards, family, self-esteem.

V

---

**WSPOMNIENIA**





## **DOKTOR JÓZEF JERZAK (1931-2017) – ŻYCIORYS NAUKOWY**

### **1978-1982 – Dziekan Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze**

Józef Jerzak urodził się w 1931 r. Jest absolwentem Liceum Ogólnokształcącego w Tarnowie. Ukończył w 1959 r. Zaoczne Studium Nauczycielskie w Poznaniu. Studia magisterskie obronił w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Gdańsku w 1963 r., gdzie uzyskał tytuł magistra pedagogiki. Stopień doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie psychologia otrzymał na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu w 1970 r.

W 1964 r. rozpoczął pracę w Studium Nauczycielskim w Zielonej Górze jako wykładowca pedagogiki i psychologii. Po utworzeniu Wyższej Szkoły Pedagogicznej, pracując na stanowisku adiunkta, pełnił funkcję kierownika Zakładu Psychologii. Zorganizował w tym okresie pracownię psychologiczną dla prowadzenia ćwiczeń ze studentami.

W latach 1974-1978 brał udział w badaniach zespołowych nad wychowawczą i kształcącą rolę organizacji młodzieżowych w szkołach w zespole profesora Bronisława Ratusia. Od tego czasu gromadził autobiografie studentów, na podstawie których opracował książkę pt. *Struktura Ja w autobiografiach młodzieży studiującej* opublikowaną w 1978 r., a następnie drugie zmienione i uzupełnione wydanie tej monografii pt. *Dynamika struktury „Ja” w opiniach i postawach młodzieży studiującej*.

Na podstawie oceny dorobku naukowego otrzymał w 1975 r. stanowisko docenta kontraktowego. W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Zielonej Górze pełnił wiele funkcji: kierownika Zakładu Psychologii, wicedyrektora Instytutu Nauk Pedagogicznych, przewodniczącego Rady ds. Młodzieży (przez dwie kadencje).

W latach 1978-1982 pełnił funkcję dziekana Wydziału Pedagogicznego i przewodniczącego Senackiej Komisji Wychowania. Był organizatorem dwóch konferencji krajowych poświęconych: 1) wychowawczym funkcjom dydaktyki w kształceniu nauczycieli, 2) aktywizacji studentów w procesie wychowania. Opracował na ten temat książkę pt. *Psychologiczne kształcenie nauczycieli*. W III Przeglądzie Dydaktyki i Aktywności Naukowej Studentów został w 1980 r. wyróżniony przez studentów jako „najlepszy dydaktyk i wychowawca”.

Przez dwie kadencje był członkiem Zespołu Psychologii Centralnego Ośrodka Metodycznego przy WSP w Krakowie. Opracował tam projekt programu nauczania psychologii na kierunkach nauczycielskich, gdyż dotychczas istniejący był nadmiernie teoretyczny. Współpracował z Oddziałem Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze i w Gorzowie Wielkopolskim, gdzie prowadził zajęcia i wygłaszał referaty na konferencjach metodycznych. Proponował wprowadzić „nauczanie psychoterapeutyczne” dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie.

W 1983 r. rozpoczął pracę w Akademii Wychowania Fizycznego w Gorzowie Wielkopolskim na stanowisku kierownika Zakładu Psychologii. Poza zajęciami dydaktycznymi i seminariami magisterskimi zajmował się aktywizacją studentów do rywalizacji sportowej.

W 1996 r. przeszedł na emeryturę. Jednak dalej był aktywny i napisał m.in. poradnik *Jak uczyć i wychowywać?: poradnik dla nauczycieli*.

W czasie pracy zawodowej należał także do Polskiego Towarzystwa Psychologicznego (od 1965 r.), w którym przez trzy kadencje pełnił funkcję prezesa Oddziału w Zielonej Górze. Należał także do Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, Stowarzyszenia Autorów Polskich (od 1983 r.) i Polskiego Towarzystwa Naukowego Kultury Fizycznej (od 1984 r.). Za całokształt działalności przyznano mu wiele odznaczeń, m.in.: Złotą Odznakę ZNP (1964 r.), Odznakę XX-lecia ZSP (1970 r.), Odznakę za zasługi w rozwoju województwa zielonogórskiego (1971 r.), Srebrny Krzyż Zasługi (1973 r.), Złoty Krzyż Zasługi (1974 r.), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1978 r.), Zasłużony dla Szkolnictwa Zielonogórskiego (1982 r.), Honorowy medal: Zasłużony dla Postępu Pedagogicznego (1983 r.), Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1983 r.).

Podsumowując, najważniejsze publikacje książkowe dra Józefa Jerzaka to:

- *Struktura Ja w autobiografiach młodzieży studiującej*, LTN, Zielona Góra 1978.
- *Dynamika struktury „Ja” w opiniach i postawach młodzieży studiującej*, WSP, Zielona Góra 1981.
- *Kształcenie psychologiczne nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1988.
- *Jak uczyć i wychowywać? Poradnik dla nauczycieli*, LOP, Zielona Góra 2003.

Był także redaktorem materiałów z konferencji:

*Wychowawcze funkcje dydaktyki w kształceniu nauczycieli*, WSP, Zielona Góra 1980.

Zmarł 8 czerwca 2017 r.

JÓZEF JERZAK

## TEORIA RÓŻNORODNOŚCI AMBICJONALNEJ

Zastanówmy się, dlaczego ludzkość ulega ciągłemu zróżnicowaniu i podziałowi na różne religie, partie, frakcje i grupy interesów, które często zwalczają się wzajemnie. A jeżeli nawet żyją w zgodzie, to dążą do pokazania swojej wyższości. Sądzą, że mają lepszą receptę od innych na „naprawę świata”. Wielu przywódców uważa, iż ich sposób uszczęśliwiania ludzi jest najlepszy, dlatego opozycja winna im się podporządkować. Nawet w państwach demokratycznych ludzi, którzy krytykują władzę, traktuje się jako złośliwych i szukających dziury w całym. Zmniejsza się ich wpływ poprzez zwalnianie ze stanowisk, ośmieszanie i lekceważenie ich propozycji. W państwach totalitarnych (dyktatorskich) pozbywanie się wrogów wewnętrznych bywa bardziej bezkompromisowe. Występują tam prześladowania, tortury, bezpodstawne więzienia i morderstwa. Powszechna jest skłonność władz do popierania swoich zwolenników i krytykowania przeciwników. Rywalizacja ambicjonalna skłania do pomniejszania osiągnięć konkurentów i zadowolenia z ich porażek. W każdym systemie podłożem powyższego zachowania są ambicje przywódców, ich zwolenników i podlegających im ludzi.

„Ambicja to pragnienie wybicia się, dążność do osiągnięcia wyższego statusu. Żądza sławy lub chęć wzbogacenia się sprawiają, że ludzie są, w stanie zmobilizować całą swoją energię, wspiąć się na wyższy poziom i zrealizować tkwiące w nich możliwości” (Sillamy, 1994, s. 18). Przykładem człowieka z wielkimi ambicjami jest miliarder Donald Trump. W wieku 70 lat nie przeszedł na emeryturę, aby żyć dostatnio i wygodnie, tylko został prezydentem USA. Podjął się wielu trudnych obowiązków, żeby uczynić Amerykę bogatszą i silniejszą. Czas pokaże, czy uda mu się osiągnąć te zamiary.

Ambicja ma dwa oblicza: pozytywne i negatywne, czyli pożądane i niepożądane. W ujęciu pozytywnym „ambicja to poczucie godności osobistej, honor, duma, dążność do wybicia się, pragnienie twórczych osiągnięć i szukanie uznania” (Szymczak (red.), 1978, s. 11). Ludzie ambitni potrzebni są we wszystkich dziedzinach życia, gdyż

to oni zmieniają świat. Dzięki ambicjom pracowitych twórców mamy wielkie dzieła architektury, sztuki, techniki i literatury. W życiu codziennym ambicja skłania nas do doskonalenia się, wprowadzania ulepszeń, poprawy sytuacji materialnej i walki o lepsze jutro.

W sensie negatywnym ambicja łączy się z pychą, zarozumiałością i żądzą zaszczytów. Przy nadmiernie wysokiej samoocenie przejawia się jako chęć dominowania i decydowania o innych. Żądza dominacji wiąże się z miłością własną i zarozumiałością. Często prowadzi do konfliktów, podziałów, wojen, dyktatur i innych negatywnych wydarzeń trudnych do przewidzenia.

Nawet w sporcie ambicja skłania niektórych zawodników do złośliwego zachowania się i oszukiwania rywali. „Jeśli ktoś ma nienasyconą ambicję, a wszystko inne zwiedzie, to bywa, że próbuje narkotyków. Doping to powszechne zjawisko w wielu dziedzinach sportu” (Spector, 2015, s. 101).

Wydaje się, że chęć dominacji ma zasięg ogólnoswiatowy i występuje w całej historii ludzkości w różnych okresach i krajach. Prawdopodobnie skłonność do wyróżniania się z otoczenia kształtowała się w procesie ewolucji. Dlaczego „obwiniamy” za to ewolucję? Ponieważ w świecie zwierząt często trwają walki o zostanie przywódcą oraz „samcem lub samicą alfa”. Dużo osobników walczy, ale alfami zostają tylko najsilniejsi i najlepsi genetycznie.

Ambicja tworzyła się w procesie ewolucji, gdy trzeba było walczyć o byt, o zdobywanie pożywienia i zasiedlanie nowych terenów. Mózg ludzi w tamtych warunkach nastawiony był na utrzymanie swych organizmów przy życiu. Kształtowały się też odpowiednie skłonności ambicjonalne do dominacji nad słabszymi i do współpracy z silniejszymi. Ewolucyjna tendencja osiągania dominacji stała się wadą w naszej cywilizacji. Lekceważenie i poniżanie innych, aby pokazać, „kto tu rządzi”, jest niemoralne i zasługuje na krytykę. Jednak ludzie wychowani w warunkach rywalizacji sądzą, że jak siłą zdobędą autorytet, to będą szanowani. Gdy ich zdanie „będzie na wierzchu”, to każdy musi się z nimi liczyć. Podłożem takiego zachowania jest przeważnie nadmierna ambicja przewyższająca możliwości jej zaspokojenia.

Ludzie bardzo ambitni przekonani o własnej racji „stawiają na swoim” w dobrej wierze. Zakładają, że po zrealizowaniu ich pomysłów będzie lepiej niż jest teraz. Krytykę opozycji traktują więc jako przeszkadzanie dobrym zmianom. I rzeczywiście często opozycja sprzeciwia się tylko po to, aby została zauważona i doceniona. Z tego powodu sprzeciw ambicjonalny bywa przeważnie lekceważony.

Osoby zgadzające się z władzą traktuje ona jako „dobre”, a sprzeciwiające się jej – jako „złe”. Wtedy nawet słuszne propozycje opozycji są nierealne i głupie, a pomysły własne są gloryfikowane. Pojawia się paradoks ambicjonalny, czyli niechęć do rozwiązywania rozbieżności (możliwych do rozwiązania) między władzą a opozycją. Chęć dominowania przez przypisywanie sobie racji skłania rządzących do krytyki opozycji

nawet wtedy, kiedy występuje ona w słusznej sprawie. Opozycja natomiast krytykuje władzę także wówczas, gdy powinna ją wspierać. Każda opcja eksponuje zarzuty ograniczające prestiż konkurenta. Często bywa to wyolbrzymianie własnych osiągnięć, a pomniejszanie zasług rywali.

Nadmierna ambicja przywódców i przełożonych prowadzi do przeciwstawiania się im różnymi sposobami. Powstają wtedy nowe sytuacje, w których często mamy więcej kłopotów niż korzyści. W tym sensie różnorodność społeczeństw, w których żyjemy, tworzyła się pod wpływem zróżnicowania ambicjonalnego ludzi władzy. Ambicja częściej skłania ludzi do różnicowania się niż do łączenia się i współdziałania. Mówiąc inaczej, dzięki swoim ambicjom ludzie oddzielają się od większych całości poprzez tworzenie własnych grup i partii.

Skoro występuje tendencja do różnorodności, to warto ją kontynuować czy lepiej jej się przeciwstawić? Znane jest powiedzenie: „Po to mamy wolną wolę, aby zmieniać świat na lepszy”. Jednak na podstawie doświadczeń historycznych musimy wykluczyć stosowanie przymusu i terroru. Wystarczy wspomnieć Adolfa Hitlera, Józefa Stalina, Mao Zedonga i Pol Pota. Ich sposoby rządzenia doprowadziły do nędzy i utraty życia wielu milionów ludzi. Mimo niepowodzeń tkwiących w błędnych założeniach teoretycznych nie rezygnowali z ich realizacji. Mając nadmiernie wygórowane ambicje, uważali się za ludzi, którzy nigdy nie popełniają błędów. Doświadczenia historyczne i osiągnięcia państw demokratycznych skłaniają nas do odrzucania przemocy. Za podstawę porozumiewania się trzeba więc przyjąć negocjacje, współdziałanie i współpracę.

Realizacja ambitnych celów wymaga jednak od nas odpowiednich umiejętności, zdolności i talentu. Znany z literatury Janko Muzykant miał talent, ale nie miał możliwości jego realizacji. Dziś warunki rozwoju osobistego są lepsze, lecz przy większej konkurencji i większych wymaganiach potrzeba więcej wysiłku i samozaparcia, aby osiągnąć sukces. „Wyścig szczurów” nie wszystkim jednak odpowiada, gdyż większość ludzi chce żyć bez rozgłosu, spokojnie i wygodnie. Warunki życia mają więc być na tyle różnorodne, aby każdy znalazł odpowiednie miejsce dla siebie, jeżeli jest uczciwy i postępuje zgodnie z prawem.

Występująca dziś różnorodność religii, partii i związków jest skutkiem dawnych wydarzeń historycznych. Warto tu wspomnieć o kilku ogólnie znanych przykładach.

Marcin Luter w 1517 r. ogłosił 95 tez, w których krytykował papieża Leona X za sprzedawanie wiernym za pieniądze odpustów na budowę Bazyliki św. Piotra. Wskazywał też na wiele innych odstępstw od Ewangelii. Papież wydał bullę potępiającą te tezy, a Luter spalił ją publicznie. Następnie zaczęły się pojawiać nowe rozbieżności, których ani papież, ani Luter nie przewidzieli. Jednak ambicja nie pozwoliła żadnemu z nich na szukanie porozumienia.

Król Anglii Henryk VIII z powodu sprzeciwu papieża na jego rozwód i zawarcie ponownego małżeństwa zerwał zależność od Watykanu i nakłonił parlament do ogło-

szenia go „głową kościoła anglikańskiego” w 1531 r. Król ten żenił się sześć razy, a dwie swoje żony skazał na śmierć. Dobrze dbał o państwo, ale był despotyczny, żądny władzy i zaślepiony swoją wielkością (Tworuschka, 2009, s. 127). W sporze papież i król „postawili na swoim”, ale nie przewidzieli skutków swoich wygórowanych ambicji.

Można mi zarzucić, że celowo wybrałem te wydarzenia historyczne na potwierdzenie swoich wywodów. Jednak rozdrobnienie chrześcijaństwa na różne kościoły jest dziś faktem. Życzenie Jezusa Chrystusa, aby w chrześcijaństwie była „jedna owczarnia i jeden pasterz”, jest tylko ideą daleką od rzeczywistości. Ambicje różnych reformatorów doprowadziły do tego, że w Światowej Radzie Kościołów z siedzibą w Genewie zrzeszonych jest 349 kościołów chrześcijańskich, a Kościół rzymskokatolicki ma status obserwatora (Tworuschka, 2009). Każdy z tych kościołów uważa, że reprezentuje prawdziwą wiarę, a inne popełniają błędy.

Dopiero po II Soborze Watykańskim Kościół katolicki złagodził swoje stanowisko w stosunku do odszczepieńców i obecnie traktuje ich jako braci odłączonych. Choć wielu chrześcijan oficjalnie popiera ekumenizm, to w praktyce do „jednej owczarni” daleka droga. W opinii ks. Jana Kaczkowskiego: „Główne konflikty w Kościele wynikają ze spraw ambicjonalnych, z napięć personalnych, z braku otwartości i chęci zrozumienia drugiej strony” (Kaczkowski, 2015, s. 162). Także poza chrześcijaństwem wiele innych religii jest podzielonych na odłamy radykalne, umiarkowane i liberalne.

Teraz w każdym kraju europejskim mamy nie tylko dużo różnych wyznań, lecz także wielką liczbę rozmaitych partii, stowarzyszeń i związków, które często konkurują ze sobą. Znanе hasło Karola Marksa i Fryderyka Engelsa: „Proletariusze wszystkich krajów łączcie się!” stało się teraz pustym sloganem. Współczesna klasa robotnicza, czyli pracownicy najemni, z proletariatem nie mają już nic wspólnego. Nawet gdyby za proletariuszy uznać pracowników fizycznych, to należą oni do wielu związków zawodowych, gdzie „każdy sobie rzepkę skrobie”. Są też robotnicy, którzy nie należą do żadnego związku i nie chcą się z nikim łączyć. Sądzą, że ambicje przywódców związkowych są większe od ich możliwości, a najbardziej dbają oni o własne stanowiska.

Podobnie jest z rozdrobnieniem partii politycznych, zarówno prawicowych, jak i lewicowych. Z powodów ambicjonalnych każdy przewodniczący (prezes) uważa się za lepszego od innych. Każdemu się wydaje, że ma pomysł na naprawę państwa nawet wtedy, gdy brak mu wiedzy i doświadczenia. Jeśli inni nie zgadzają się z propozycjami „wodza”, tym gorzej dla nich, gdyż „nie wiedzą, co czynią”. Kiedy prezes każdej partii głosi: „Łączcie się, ale pod moim przywództwem”, wtedy do połączenia raczej nie dojdzie.

Zawyżona samoocena i przekonanie o własnej racji występują często u ludzi na kierowniczych stanowiskach. Wydaje im się, że są tak mądrzy, iż „wszystko wiedzą lepiej” od innych. Po objęciu władzy przeprowadzają swoje porządki i zmiany, które im odpowiadają. Czasem wprowadzane zmiany są niepotrzebne, ale realizuje się je z powodów politycznych i ambicjonalnych bez względu na koszty i konsekwencje.

Takie „reformy” skłaniają do sprzeciwu, który czasem przekracza granice zdrowego rozsądku. Nawet wtedy, gdy organizowany jest w słusznej sprawie.

W różnych manifestacjach niezadowolenia w pierwszych szeregach idą osoby najbardziej ambitne. Manifestują przeważnie po to, aby zobaczyć się w telewizji, usłyszeć w radiu lub przeczytać o sobie w gazetach, przynajmniej tak mogą się wyróżnić i „dokopać” władzy, którą sami chcą zdobyć. Jednak protesty rzeczywiście niezadowolonych i pokrzywdzonych są dla władz sygnałem, że trzeba coś zmienić lub poprawić złe prawo. Wtedy politykom potrzebna jest umiejętność odróżniania protestów słusznych od niesłusznych.

Żyjemy w takich warunkach historycznych, w których współdziałanie i współpraca są konieczne do dalszego rozwoju. Odnosi się to nie tylko do ludzi różnych opcji w jednym kraju, lecz także do zgodnego współdziałania różnych państw. Z powodu chęci do dominacji i odmiennych interesów gospodarczych i politycznych pojawia się tu wiele nieprzewidywanych trudności. Przykładem jest funkcjonowanie Unii Europejskiej, w której każdy kraj broni własnych interesów.

Czy zgodnego współżycia i współpracy można się nauczyć? Już starożytni Grecy uważali, że wiedza skłania do cnoty, a cnota wymaga wiedzy. Jeżeli większość ludzi będzie przekonanych o potrzebie współdziałania, to będą bardziej skłonni do jednoczenia się w realizacji wspólnych celów. Praktyczną naukę współpracy można prowadzić już w rodzinach i w szkołach podstawowych. W szkołach licealnych i branżowych (zawodowych) trzeba zaś wprowadzić przedmiot „etyka współdziałania z elementami psychologii społecznej”. Wszystkim potrzebna jest wiedza o moralności w indywidualnej rywalizacji i zaletach zbiorowej współpracy. Jednak wprowadzenie etyki tylko w jednym kraju będzie jaskółką, która nie czyni wiosny. Trzeba więc zainteresować tym problemem Organizację Narodów Zjednoczonych, która poza „gaszeniem pożarów wojennych” i działalnością humanitarną zajmie się pracą od podstaw, czyli profilaktyką, tzn. zapobieganiem powstawania niekorzystnych zjawisk. Zaleci wprowadzenie etyki współdziałania we wszystkich krajach należących do ONZ. Takie zalecenie wydaje się mało realne, ale prawdopodobne i możliwe.

#### UWAGA

Od niedawna neurobiolodzy szukają w mózgu ośrodków i genów odpowiadających za skłonności do odmiennych poglądów, np. lewicowych i prawicowych (Kornas, 2016). Mają wstępne rozeznanie, ale na obiektywne wyniki trzeba jeszcze poczekać. Natomiast badania nad ambicjami ludzi w różnym wieku życia i sposobami ich realizacji warto przeprowadzić.

**LITERATURA**

- Kaczkowski, J. (2015). *Życie na pełnej petardzie*. Kraków: WAM.
- Kornas, K. (2016). Mózgi polityczne. *Wprost*, 41, s. 11.
- Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*. Katowice: Książnica.
- Spector, T. (2015) *Jednakowo odmienni*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i Ska.
- Szymczak, M. (red.) (1978). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Tworuschka, M., U. (2009), *Chrześcijaństwo*. Warszawa: Agora.



VI

---

**SPRAWOZDANIA**



JOANNA HADZICKA  
Uniwersytet Zielonogórski

## **SPRAWOZDANIE Z II INTERDYSCYPLINARNEJ STUDENCKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ „PROJEKT: MISTRZ”**

„Podejmij decyzje i bierz za nie odpowiedzialność”, „The sky is the limit”, „Inwestuj w swój rozwój” to wybrane z wielu sentencji, do których z pewnością odwoływać się będą uczestnicy II Interdyscyplinarnej Studenckiej Konferencji Naukowej „Projekt: Mistrz”, zorganizowanej 25 maja 2017 roku w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Tegoroczne wydarzenie, ponownie nawiązując do odbywających się w Instytucie Psychologii UZ od ponad dwóch lat „Wykładów Mistrzów”, przyciągnęło do sali Uniwersytetu kilkudziesięciu studentów, doktorantów, pracowników naukowych oraz przedstawicieli instytucji pozarządowych. Swoją obecnością zaszczytili również zaproszeni goście, czyli lubuscy (choć zdecydowanie nie tylko lokalni) „Mistrzowie biznesu”: Zygmunt Rafał Trzaskowski i Małgorzata Bieniaszewska, będący właścicielami wielokrotnie nagradzanych prestiżowymi nagrodami firm **Hertz Systems** i **MB-Pneumatyka**. Konferencja została zorganizowana przez Instytut Psychologii UZ, studentów psychologii UZ, studenckie Koło Psychologii Klinicznej UZ oraz Fundację Wszechstronnego Wspierania Rozwoju Dzieci, Młodzieży i Dorosłych „Chorągwna” przy współfinansowaniu ze środków Marszałka Województwa Lubuskiego.

Głównym celem konferencji „Projekt: Mistrz” było zainicjowanie dyskusji oraz zachęcenie do refleksji na temat mistrzostwa, a w ten sposób wspieranie młodych ludzi w ich rozwoju osobistym i zawodowym, czyli szeroko rozumianej drodze do mistrzostwa. Uczestnicy konferencji poruszali zagadnienia związane z dążeniem do sukcesu, profesjonalizmem i pasją, poszukiwaniem autorytetów, planowaniem swojej kariery zawodowej, wzbudzaniem motywacji do działania, interdyscyplinarnością oraz sposobami myślenia, które ukierunkowują nas na mistrzostwo. Program wyda-

rzenia obejmował dwie sesje składające się z: wystąpienia Mistrza, czterech wystąpień studentów oraz dyskusji, a także dwóch warsztatów psychologicznych i, podkreślając interdyscyplinarność, wystawy fotografii, występu muzycznego oraz improwizacji scenicznej.

W klimat „Projekt: Mistrz” wprowadzili uczestników dwaj konferansjerzy, studenci trzeciego roku psychologii: Jan Szlemo i Paweł Wontor, a następnie gości, studentów oraz wszystkich przybyłych powitała dr hab. Tatiana Rongińska, prof. UZ, Dyrektor Instytutu Psychologii. Profesor oficjalnie rozpoczęła konferencję i zapowiedziała wykład pierwszego z oczekiwanych gości, Zygmunta Rafała Trzaskowskiego. Właściciel działającej na międzynarodowym rynku firmy **Hertz Systems** swoim wystąpieniem nie tylko zainspirował uczestników, ale także rozbudził wyobraźnię i marzenia. Opowiadając zaskakującą historię swojej kariery, dzielił się refleksjami na temat umiejętności, które zdobyć można dzięki różnym doświadczeniom życiowym, podkreślając przy tym ogromną wartość wytrwałości w dążeniu do obranego celu, niezależnie od jego rozmiaru. Szczególne zainteresowanie publiczności wzbudziły wypowiedzi Mistrza na temat jego doświadczeń z coachingiem psychologicznym: współpracy z coachami i uczestnictwem w różnorodnych szkoleniach, które – zdaniem prelegenta – były dla niego z wielu powodów wartościowe. Jak podkreślał Zygmunt Rafał Trzaskowski, inwestowanie w swój rozwój stanowi bardzo ważny krok w drodze zawodowej każdej osoby. Jego wystąpienie spotkało się z ciepłym przyjęciem publiczności, a Dyrektor Instytutu Psychologii wręczyła prelegentowi pamiątkową statuetkę „Projekt: Mistrz”.

Podobnie jak pierwszy z Mistrzów, do coachingu psychologicznego nawiązywała w swoim wystąpieniu Klaudia Oświęcimska, studentka III roku kierunku psychologia i przewodnicząca Koła Naukowego Coachingu Psychologicznego. Jej wypowiedź na temat *Jak odnalazłam pasję w psychologii* ukazywała, jak duże znaczenie dla procesu nauki na studiach wyższych ma motywacja wypływająca z pasji i zainteresowania. Prelegentka zwróciła uwagę, w jakim stopniu zmienić się może nastawienie do zdobywania wiedzy i umiejętności dzięki podejściu pełnemu ciekawości i zaangażowania, uzupełniając treść referatu przykładami pochodzącymi ze swoich doświadczeń.

Jako druga w pierwszym bloku studenckim głos zabrała Natalia Harewska, doktorantka II roku kierunku pedagogika, której wystąpienie *Profesjonalizacja w rodzinnej pieczy zastępczej jako „mistrzostwo” w opiece i wychowaniu* nagrodzone zostało za wysoki poziom merytoryczny przez komisję konkursową konferencyjną statuetką „Projekt: Mistrz”. W swoim referacie autorka przedstawiła wybrane aspekty profesjonalizacji w rodzinnej pieczy zastępczej, wskazując na związek między potocznym rozumieniem profesjonalizmu, oznaczającym „działanie o charakterze zarobkowym, w ramach stosunku pracy, wykonywane na ponadprzeciętnym poziomie”, a mistrzostwem, rozumianym jako „najwyższy stopień biegłości w wykonywaniu czegoś”. Podkreśliła także, że celem profesjonalizacji w rodzinnej pieczy zastępczej jest przede wszystkim

osiągnięcie jak najwyższego standardu opieki i wychowania, których zapewnienie stanowi główny cel powoływania rodzin zastępczych. Doktorantka zwróciła także uwagę na specyfikę rodzicielstwa zastępczego, które, mimo że często w ten sposób jest potocznie rozumiane, nie jest tym samym, co funkcjonowanie typowej rodziny, dlatego też do należytego wypełniania jego zadań konieczne jest posiadanie przez opiekunów specyficznych kompetencji.

Kolejny z poruszonych tematów, przedstawiony w dwóch następujących po sobie wystąpieniach studentów I roku kierunku psychologia: Dawida Nowaka i Kamila Sołoduchy, dotyczył roli autorytetów w życiu jednostki. W pierwszym z referatów pt. *Mój Mistrz Zygmunt Freud* prelegent zaprezentował sylwetkę twórcy psychoanalizy Freuda, odnosząc się do kontrowersji dotyczących poglądów tej znaczącej dla psychologii postaci. Odwołując się do swoich doświadczeń, Dawid Nowak wskazał także, jak duży wpływ może mieć identyfikacja z poglądami autorytetu na życie jednostki, zarówno w sferze edukacji oraz rozwoju zawodowego, jak i w obszarze osobistym. Zdaniem występującego jednym z najważniejszych efektów takiej identyfikacji jest posiadanie niewyczerpanego źródła inspiracji i motywacji do działania. Natomiast niejako przeciwstawną myśl starał się zaprezentować następny prelegent, rozwijając temat *Szkodliwy wpływ autorytetów*. Wskazał on na ryzyko, jakie może nieść za sobą koncentracja na jednym wybranym autorytecie lub ograniczenie się w swoich podglądach i zainteresowaniach do jednej tylko koncepcji.

Równoległe do wystąpień studentów odbyły się także prowadzone przez Jana Szlemo i Pawła Wontora warsztaty psychologiczne *Miej lustro i patrz w lustro*. Ich uczestnicy mieli możliwość, wykorzystując metody introspekcyjne, przeanalizować podejmowane przez siebie działania i stawiane sobie cele, zwracając szczególną uwagę na swoje oczekiwania i potrzeby. Prowadzący zachęcali uczestników do przyjrzenia się, dzięki którym z obranych celów możemy realizować nasze potrzeby, a z powodu których realizowanie oczekiwań i potrzeb jest utrudnione lub zablokowane.

W drugiej części konferencji, po krótkiej przerwie, poruszane tematy ujawniły prawdziwie interdyscyplinarny charakter naszego spotkania. W pierwszej kolejności uczestnicy wysłuchali wystąpienia drugiego z zaproszonych Mistrzów – z wykształcenia anglisty, psychologa, menedżera, osoby pracującej w branży auto-moto. Małgorzata Bieniaszewska, właściciel prosperującej na międzynarodowym rynku firmy MB-Pneumatyka, dzieliła się ze słuchaczami swoimi refleksjami dotyczącymi zarządzania przedsiębiorstwem, opisując przy tym swoją ciągle otwartą ścieżkę edukacyjną i zawodową. W swojej wypowiedzi Pani Bieniaszewska zainteresowała słuchaczy prawdziwą interdyscyplinarnością, podkreślając, jak duże znaczenie ma odwaga w podejmowaniu decyzji i ponoszeniu ich konsekwencji, niezależnie od tego, czy ostatecznie okażą się one słuszne, czy błędne. Pokazując historię rozwoju swojej firmy, wyjaśniając jej sukcesy i trudne chwile, Mistrzyni przedstawiła, kim, jej zdaniem, jest dobry menedżer

i co stanowi o sukcesie firmy, wskazując na kluczowe znaczenie umiejętności interpersonalnych i partnerskiej pracy w zespole, niezależnie od zajmowanej pozycji czy stanowiska. Na zakończenie swojego wystąpienia Małgorzata Bieniaszewska zachęciła wszystkich do działania hasłem „The sky is the limit”, a uczestnicy i Dyrektor Instytutu Psychologii z entuzjazmem przyjęli ją do grona „Mistrzów” konferencji, wręczając statuetkę „Projekt: Mistrz”. Było to wartościowe rozpoczęcie drugiej części konferencji.

Jako pierwszy ze studentów w tym bloku wystąpień, referat *Pytanie konceptualne jako aspekt mistrzowskiego wypracowywania w sobie pewności siebie, śmiałości i siły przebiccia* przedstawił Daniel Błaszczuk, student pierwszego roku kierunku psychologia w trybie niestacjonarnym. We wstępie swojej prezentacji zauważył, że wszyscy chcą być pewni siebie, ale często na intencji się to kończy i trudno jest założyć, że od teraz chcemy być inni i uda nam się to zrealizować. Uwagę słuchaczy przykuło ciekawe porównanie budowania pewności siebie i aktywności fizycznej: „nasze mięśnie można zbudować w każdej chwili, ale jeżeli tego nie robimy, to inni często będą od nas silniejsi”. W ten sposób student zachęcał wszystkich do podjęcia wysiłku i realizacji działań zmierzających do świadomego kształtowania pozytywnych cech osobowości, wskazując na zachowania, ćwiczenia i wypowiedzi, które pozwalają dążyć do tego celu.

Ciekawą interdyscyplinarną perspektywę przedstawili w swoim wystąpieniu studenci Wydziału Mechanicznego, Hanna Łosyk i Marcin Topczak. Zaprezentowali oni referat pt. *Własny rozwój ścieżki zawodowej*, dokonując w nim analizy różnych sposobów spostrzegania kariery zawodowej, zauważając, że „znajduje się ona w zasięgu ręki każdej jednostki, która chce pracować, a nie tylko tej, która posiada możliwość wspinania się po drabinie sukcesu”. Jednocześnie podkreślili także znaczenie przyjmowania szerszej perspektywy, zwracając szczególną uwagę na aspekt planowania swojej kariery zawodowej: „kto bowiem dostrzega przed sobą jedynie kolejny szczebel, nie widzi szerokich horyzontów, a żyjąc tak – sam je ogranicza”. Prelegenci odnieśli się także do jednego ze współczesnych trendów realizacji kariery zawodowej, jakim jest odejście od hierarchizacji kariery, często przynoszące najwięcej satysfakcji z wykonywanej pracy.

Kolejny, specyficzny aspekt mistrzostwa ukazał w wystąpieniu *Myślenie algorytmiczne* Patryk Wera, student pierwszego roku kierunku psychologia. Zwrócił on uwagę, jak bardzo ten sposób myślenia może wspomagać nasze działanie, nawet podczas wykonywania codziennej czynności, jaką jest gotowanie. Posługiwanie się algorytmami może w znacznym stopniu poprawić efektywność funkcjonowania człowieka, ułatwić unikanie błędów i wyciąganie wniosków z tych popełnianych, czyli pomagać dążyć do bycia kimś lepszym i bardziej skutecznym. Prelegent zaskoczył wszystkich uczestników, zapraszając ochotników do ćwiczenia praktycznego, czyli przetestowania korzystania z myślenia algorytmicznego na przykładzie sortowania, a następnie przedstawiając swoje algorytmy ułatwiające mu opanowanie wybranych treści z zajęć akademickich.

Na koniec student zachęcił wszystkich uczestników do korzystania z algorytmów, ale także refleksyjności we własnym działaniu, służącej tworzeniu swoich algorytmów lub modyfikowaniu już istniejących.

To ostatnie z wystąpień konkursowych spotkało się z uznaniem zarówno komisji, jak i zaproszonego Mistrza, dlatego po zakończonej prezentacji Patryk Wera otrzymał statuetkę „Projekt: Mistrz”. Największą jednak niespodzianką, zarówno dla uczestników, organizatorów, jak i dla samego laureata, było szczególne wyróżnienie tego wystąpienia przez Mistrza – Małgorzatę Bieniaszewską, która postanowiła nagrodzić prelegenta stypendium, doceniając w ten nieoczekiwany sposób pracę Patryka Wery.

W czwartym wystąpieniu w drugim bloku konferencji Jan Szlemo i Paweł Wontor przedstawili referat pt. *Mistrz*, którego główną myślą było podkreślenie roli interdyscyplinarności dla osiągnięcia prawdziwego mistrzostwa. Prelegenci zwrócili uwagę na duże znaczenie we współczesnym świecie takich nauk jak chociażby neurobiologia lub kognitywistyka, które łączą w swoich korzeniach elementy różnych dyscyplin. Program drugiej części konferencji obejmował także oryginalny warsztat dr Doroty Niewiedział o początkowo enigmatycznym dla wielu uczestników tytule *Analiza zleceń w drodze do sukcesu*. Punktem wyjścia podczas warsztatu było dostrzeżenie, że życiowe sytuacje, także te wynikające z dążenia do sukcesu, są zazwyczaj skomplikowane, związane z mieszaniną różnych motywacji i sposobów ich realizacji albo odczuciem niejasności obranego celu. Treść warsztatu koncentrowała się na odkrywaniu wewnętrznych i zewnętrznych motywacji i nacisków, które towarzyszą realizacji zakładanych przez uczestników celów. Psychologiczna metoda analizy zleceń pomaga w działaniu dzięki wzmacnianiu motywacji, wyjaśnianiu pojawiających się barier lub utrudnień dotyczących podejmowanych działań i ułatwia pokonywanie trudności.

Na zakończenie wystąpień konferencję podsumowała dr Anna Góralewska-Słońska, która przez cały czas jej trwania odgrywała rolę moderatora dyskusji, formułując ciekawe wnioski i zwracając uwagę na najważniejsze wątki w każdym z referatów. Następnie w krótkich słowach przekazano podziękowania wszystkim uczestnikom: Mistrzom, słuchaczom i prelegentom, a także organizatorom: dr hab. Tatianie Rongińskiej, prof. UZ i mgr Joannie Hadzickiej z Instytutu Psychologii oraz studentom kierunku psychologia: Krzysztofowi Joks, Katarzynie Roznarowicz, Janowi Szlemo, Pawłowi Wontorowi i Wojciechowi Zacharze za wysiłek włożony w przygotowanie wydarzenia.

Jako ostatni element konferencji, podkreślający jej interdyscyplinarny charakter, odbyła się część artystyczna, w ramach której w niezwyklej atmosferze Klubu Studenckiego „Gęba” uczestnicy mieli w pierwszej kolejności możliwość zapoznać się z wystawą fotografii autorstwa Jana Szlemo i Pawła Wontora. Następnie odbył się występ duetu muzycznego Meta & Lena, wykonującego oryginalny repertuar łączący ze sobą tradycje śpiewu białego z elementami folku, bluesa i akustycznych brzmień. Inspiracje artyści czerpali ze swoich wielokrotnych podróży do państw

takich jak Ukraina, Albania czy Bułgaria. Ostatnim występem były bardzo ciekawe improwizacje sceniczne grupy Mimo To, którzy przedstawili kilka różnych form improwizacyjnych.

Wydarzenie, jakim jest Interdyscyplinarna Studencka Konferencja Naukowa „Projekt: Mistrz”, tegoroczną drugą edycją na stałe wpisało się już w harmonogram życia Instytutu Psychologii. Pozwala ono ujawnić studentom tkwiący w nich potencjał, podzielić się z innymi ich doświadczeniami i wysłuchać refleksji osób, które można uznać za mistrzów. Wierzymy, że pozwala to wszystkim uczestnikom rozwijać się edukacyjnie, zawodowo i osobiście, dlatego już teraz serdecznie zapraszamy na przyszły rok!



Człowiek w całokształcie życia: rodzina – edukacja – praca

## NOTY BIOGRAFICZNE

**VALENTYNA M. BYZOVA** — dr hab., prof., Katedra Psychologii Ogólnej, Sankt-Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja. Zakres zainteresowań: psychologia poznawcza, indywidualne style poznawcze, funkcje regulacji zachowań. E-mail: VBysova@mail.ru.

**ANNA V. CHERNAYA** — dr hab., prof., Akademia Psychologii i Pedagogiki Południowego Uniwersytetu Federalnego w Rostowie nad Donem (Rosja). Zakres zainteresowań: psychologia edukacyjna, psychologia rozwojowa. E-mail: avchernaya@sfnu.ru.

**IRINA A. ERMOLENKO** — starszy wykładowca Katedry Psychologii Stosowanej, Witebski Uniwersytet Państwowy, Białoruś. Zakres zainteresowań: technologie informacyjne i ich wpływ na zdrowie jednostki. E-mail: irinae778@mail.ru.

**DAGMARA GAWRON** — dr, Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii. Zakres zainteresowań: następstwa koncentracji na własnym wyglądzie dotyczące aspektów Ja fizycznego, samooceny, zmian negatywności/pozytywności nastroju z uwzględnieniem różnic międzypłciowych. E-mail: dagmara.gawron@swps.edu.pl.

**ADRIANNA GRABIZNA** — dr hab., prof. Uniwersytetu Zielonogórskiego, Instytut Psychologii, Zakład Psychologii Poznawczej. Zakres zainteresowań: teoria umysłu i mentalizowanie, nauki kognitywne, biologia ewolucyjna, filozofia biologii. E-mail: a.grabizna@wpps.uz.zgora.pl.

**ANDREJ W. IPATOV** — dr nauk psychologicznych, docent Katedry Pedagogiki i Psychologii Zachowań Dewiacyjnych, Sankt-Petersburski Państwowy Uniwersytet Psychologii i Pracy Socjalnej. Zakres zainteresowań: psychologia zachowań destrukcyjnych. E-mail: spbavi@mail.ru.

**BERNADETTA IZYDORCZYK** — dr hab., prof., Dyrektor Instytutu Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Konsultant Krajowy w dziedzinie psychologii klinicznej, członek komisji ekspertów do szkolenia specjalizacyjnego w zakresie psychologii klinicznej. Zakres zainteresowań: psychologia kliniczna, psychopatologia osobowości, problematyka obrazu ciała w zaburzeniach odżywiania. E-mail: b.izydorczyk@interia.pl.

**JÓZEF JERZAK** — dr, pierwszy kierownik Zakładu Psychologii WSP w Zielonej Górze, w latach 1978-1982 – dziekan Wydziału Pedagogicznego. Zakres zainteresowań: psychologia edukacyjna, psychologia wychowawcza, od 1965 roku przez trzy kadencje prezes Oddziału Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Zielonej Górze.

**YURI KARANDASHEV** — prof. dr hab., Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, specjalista w zakresie psychologii rozwoju. E-mail: yu-kara@gmx.net.

**MATEUSZ KUŹMIK** — mgr pedagogiki, doktorant, student psychologii. Zakres zainteresowań: profilaktyka niedostosowania społecznego, poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości, psychologia pozytywna. E-mail: kuzmik.mateusz@gmail.com.

**RENATA MACIEJEWSKA** — dr, adiunkt Uniwersytetu Zielonogórskiego, Wydział Zarządzania. Zakres zainteresowań: doradztwo zawodowe, problematyka rodziny, problemy społeczne, bezrobocie, ubóstwo, bezdomność. E-mail: r.maciejewska@wez.uz.zgora.pl.

**TOMASZ MISIURO** — mgr, psycholog w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Zakres zainteresowań: metodologia nauk społecznych, psychometria, psychologia poznawcza i neuropsychologia kliniczna. E-mail: t.misiuro@wpps.uz.zgora.pl.

**MARTA MOCZULSKA** — dr, adiunkt, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Wydział Zarządzania. Zakres zainteresowań: zaangażowanie pracowników i kooperacja wewnątrz-organizacyjna. E-mail: m.moczulska@wez.uz.zgora.pl.

**EKATERINA I. PERIKOVA** — dr, wiodący specjalista Działu Organizacji Badań Naukowych w zakresie historii, psychologii, filozofii i prawa Sankt-Petersburskiego Uniwersytetu Państwowego, Rosja. Zakres zainteresowań: psychologia poznawcza, strategie metakognitywne, psychologia etniczna. E-mail: e.perikova@spbu.ru.

**IRENA PUFAL-STRUZIK** — dr hab., prof. Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii. Zakres zainteresowań: osobowościowe i społeczne uwarunkowania postaw twórczych młodzieży i dorosłych oraz zachowań agresywnych. E-mail: irenapufal@gmail.com.

**ALEXEY V. SEVERIN** — doktor nauk psychologicznych, starszy wykładowca Katedry Psychologii, Brzeski Uniwersytet Państwowy im. Aleksandra Puszkina, Białoruś. Zakres zainteresowań: psychologia zdrowia, technologie informacyjne. E-mail: alex\_severin@tut.by.

**TATYANA R. SHISHIGINA** — dr nauk psychologicznych, docent Katedry Historii, Filozofii i Kulturoznawstwa, Sankt-Petersburski Uniwersytet Technologii Przemysłowych i Projektowania. Zakres zainteresowań: psychologia zachowań destrukcyjnych. E-mail: trsh2008@yandex.ru.

---

**JOLANTA STAROSTA** — Uniwersytet Śląski w Katowicach, studentka kierunku psychologia.  
E-mail: pstar@mp.pl.

**JUSTYNA TREPKA-STAROSTA** — dr nauk humanistycznych, psycholog, Ośrodek Leczenia Nerwic i Zaburzeń Jedzenia „Dąbrówka” w Gliwicach. Zakres zainteresowań: psychologia kliniczna i sądowa, diagnoza psychologiczna, psychopatologia i symptomatologia zaburzeń psychicznych. E-mail: pstar@mp.pl.

