

# BLASKI I CIENIE ŻYCIA – PERSPEKTYWA PSYCHOLOGICZNA



BLASKI I CIENIE ŻYCIA – PERSPEKTYWA PSYCHOLOGICZNA  
LIGHTS AND SHADES OF LIFE – PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

pod redakcją Tadeusza Mariana Ostrowskiego

Kraków 2020

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:  
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja:  
dr hab. Przemysław Piotrowski, prof. UJ

Projekt okładki: Oleg Aleksejczuk

Redakcja i korekta: Agnieszka Boniatowska, Carmen Stachowicz

ISBN 978-83-66007-40-6

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
Kraków 2020

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana  
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,  
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie  
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących,  
nagrywających i innych, bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii  
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego  
[www.ka.edu.pl](http://www.ka.edu.pl)

Wydawca: Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2020

Skład: Oleg Aleksejczuk

# SPIS TREŚCI

Tadeusz M. Ostrowski

Wprowadzenie..... 7

Dorota Kubacka-Jasiecka

Dorastanie we współczesności: problemy i niepokoje pokolenia  
„czasu *online*” / Growing-up in the present; problems  
and anxieties of the online generation ..... 11

Zbigniew Nęcki, Szymon Nęcki

Deformacje poznawcze i manipulacje w negocjacjach /  
Cognitive biases and manipulations in negotiations ..... 53

Ryszard Stach

Czy istnieją zależności między objawami autyzmu a neuronami  
lustrzanymi? Część I / Do any relationship between symptoms  
of autism – autism spectrum disorder – and mirror neurons  
exist? Part I ..... 75

Ewa Donesch-Jeżo

Psychologiczne aspekty nauczania języków obcych /  
Psychological aspects of teaching foreign languages ..... 95

Tadeusz Marian Ostrowski

Poczucie sensu życia i wrażliwość wobec wartości  
a lęk i depresja w grupie młodych dorosłych oraz seniorów /  
Sense of meaning of life and sensitivity to values versus  
anxiety and depression in the group of young adults and seniors .. 131

Anna Czerniak

- W poszukiwaniu zalet bycia pesymistą... /  
Looking for the advantages of being the pessimist... ..... 155

Andrzej Mirski

- Trauma, jej rodzaje, konsekwencje, leczenie i zapobieganie /  
Trauma, its types, consequences, treatment and prevention ..... 177

Andrzej Mirski, Natalia Mirska-Tomasz, Natalia Widlarz

- Sprężystość psychiczna i style radzenia sobie ze stresem osób  
trenujących taniec nowoczesny / Mental resilience and styles  
of coping with stress in people practicing modern dance..... 201

Patrycja Siemiginowska, Iwona Sikorska, Wanda Osikowska,  
Irena Iskra-Golec

- Relacja praca–rodzina i zdrowie a prężność psychiczna  
pracujących mężczyzn / Work–family relationship, mental  
health and resilience in working men ..... 221

## WPROWADZENIE

Książka zatytułowana *Blaski i cienie życia – perspektywa psychologiczna* wpisuje się w badania dotyczące uwarunkowań zachowania człowieka w wymiarze biologicznym, psychicznym i społecznym. Poszczególne rozdziały tej publikacji powiązane są z różnorodną problematyką, ale mają pewną wspólną właściwość – wszystkie dotyczą psychologicznych problemów życia współczesnego człowieka, jakże złożonych i interesujących z perspektywy badań i praktyki zawodowej.

W sposób bezpośredni jest to wyrażone w tytule pierwszego artykułu: *Dorastanie we współczesności; problemy i niepokoje pokolenia „życia online”*, w którym Autorka, Dorota Kubacka-Jasiecka, analizuje z perspektywy klinicznej i społecznej istotne problemy rozwoju i kształtowania się celów życiowych młodych dorosłych, którzy urodzili się w dwóch ostatnich dekadach XX w. i zostali nazwani „pokoleniem Y”. Inspiracją do takiego określenia była nazwa poprzedniej generacji, z lat 1960–1980, określonej przez publicystów jako „pokolenie X”, co miało wyrazić fakt, że są to osoby, społecznie niejednoznaczne i zagubione w życiu, a tym samym – nieprzewidywalne. Konsekwentnie kolejną generację nazwano pokoleniem Y, a jego cechy szczególne, wyzwania oraz problemy i zaburzenia rozwoju są przedmiotem badań przedstawionych w pierwszym rozdziale książki.

Problematyce negocjacji, jakże aktualnej we współczesnym życiu społecznym, poświęcona jest kolejna praca, zatytułowana: *Deformacje poznawcze i manipulacje w negocjacjach*, autorstwa Zbigniewa Nęckiego i Szymona Nęckiego. Autorzy zaznajamiają Czytelnika z zasadami prowadzenia negocjacji oraz z mechanizmami (m.in. tendencyjność poznawcza czy dysonans poznawczy), które mają wpływ na postrzeganie procesu negocjacji, a w rezultacie na jego przebieg. Uczestnicy rozmów nie są wolni od różnego rodzaju iluzji, stosują manipulacje i chwyt perswazyjne, co

czyni negocjacje pasjonującym tematem badań oraz istotnym obszarem praktyki w wielu dziedzinach życia społecznego.

W kolejnej części książki, autorstwa Ryszarda Stacha, przechodzimy do obszaru psychologii klinicznej, w kontekście badań mózgu. Tytuł pracy: *Czy istnieją zależności pomiędzy objawami autyzmu a neuronami lustrzanymi?* zawiera pytanie, które motywowało wielu badaczy do wyjaśnienia objawów i mechanizmów zaburzeń w autyzmie jako następstwa dysfunkcji neuronów lustrzanych: czym jest autyzm jako przejaw psychopatologii, jaka jest funkcja neuronów lustrzanych i ich znaczenie dla empatii, wreszcie – czy teza o zależności sformułowanej w tytule została potwierdzona? To są pytania, na które Autor udziela odpowiedzi, przedstawiając w przystępny sposób złożone zależności pomiędzy funkcją i strukturą mózgu a stanowiącym poważny problem kliniczny schorzeniem, jakim jest autyzm.

Standardem współczesnego kształcenia stało się nauczanie języków obcych. Podstawom nauczania językowego poświęcona jest praca autorstwa Ewy Donesch-Jeżo zatytułowana: *Psychologiczne aspekty nauczania języków obcych*. Zagadnienie z natury pedagogiczne naświetlone zostało z perspektywy psychologii edukacyjnej, z uwzględnieniem znaczenia w dydaktyce języka obcego szeregu czynników, takich jak: osobowość ucznia, jego predyspozycje poznawcze i emocjonalne oraz motywacja i nastawienie do nauki języka, których znajomość umożliwia nauczycielowi zapewnienie autonomii ucznia oraz zindywidualizowanego podejścia w nauczaniu. Ważnym aspektem optymalizacji procesu nauczania jest uwzględnienie stylów i strategii uczenia się języka. Problem jest wieloaspektowy i w takim szerokim spektrum został uwzględniony we wprowadzeniu teoretycznym oraz w badaniach własnych Autorki, których wyniki stanowią cenny przyczynek do poznania psychologicznych uwarunkowań sukcesu w nauczaniu języka obcego uczniów szkół średnich, w porównaniu z metodami pracy preferowanymi przez studentów.

Praca Ewy Donesch-Jeżo ma charakter empiryczny, podobnie jak następny artykuł autorstwa Tadeusza M. Ostrowskiego, zatytułowany: *Poczucie sensu życia i wrażliwość wobec wartości a lęk i depresja w grupie*



*młodych dorosłych oraz seniorów*. Przedstawiono w nim epidemiologię zaburzeń lękowych i depresyjnych w Europie, uzasadniając tym samym potrzebę szukania mechanizmów psychologicznych, które stanowią naturalne zabezpieczenie przed zaburzeniami psychicznymi. Celem badań jest sprawdzenie, jak dalece prężność psychiczna oraz procesy egzystencjalne, takie jak sens życia oraz jego determinanty: poczucie wolności osobowej, a także zdolność do postrzegania otaczającego świata i swego działania w kategoriach wartości, czyli wrażliwość wobec wartości, są powiązane z redukcją występowania zaburzeń lękowych i depresyjnych w grupie młodych dorosłych oraz w wieku senioralnym.

Czytelników, którym odpowiada konwencja kwestionowania stereotypów psychologicznych, zainteresuje rozdział autorstwa Anny Czeraniak – *W poszukiwaniu zalet bycia pesymistą...*; na podstawie wyników przeprowadzonych eksperymentów Autorka dowodzi tezy, zgodnie z którą pesymizm ma określone zalety, wbrew powszechnie przyjętej w psychologii gloryfikacji optymizmu. Pesymizm, skojarzony w badaniach Autorki z „postawą na nie”, ma pozytywne konsekwencje intrapsychiczne. Równocześnie, jako element autoprezentacji, ujawnia się w relacjach społecznych, w których osoby nastawione pesymistycznie są odbierane, jako przewidujące i mądre życiowo, chociaż niekoniecznie sympatyczne. W rezultacie w kwestii pesymizmu i „postawy na nie” można przyjąć, że pełnią istotną funkcję osobową i społeczną.

W tekście napisanym przez Andrzeja Mirskiego – *Trauma, jej rodzaje, konsekwencje, leczenie i zapobieganie* – przechodzimy do problematyki społecznych zagrożeń związanych z trudnymi wydarzeniami, których jednostka doświadcza jako traumy. W obszernym artykule Autor dokonuje przeglądu wiedzy psychologicznej na temat traumy, omawia jej kategorie, następstwa indywidualne oraz społeczne, a także formy leczenia i prewencji. Porusza zagadnienie traumy psychicznej w odniesieniu do teorii stresu, problematyki zespołu stresu pourazowego PTSD oraz rozwoju osobowego po przebytej traumie. Należy podkreślić, że omówienie aktualnego stanu wiedzy Autor traktuje jako okazję do przedstawienia własnych poglądów i koncepcji.

Frapujący temat badawczy podjęli Andrzej Mirski, Natalia Mirska-Tomasz oraz Natalia Widlarz w artykule zatytułowanym: *Sprężystość psychiczna i style radzenia sobie ze stresem osób trenujących taniec nowoczesny*. Autorzy stawiają pytanie niezwykle aktualne dla współczesnej młodzieży: jakie są psychologiczne korelaty aktywności fizycznej w postaci treningu tańca nowoczesnego w odróżnieniu od angażowania się w gry komputerowe? Na podstawie wyników badań własnych weryfikują hipotezy, dotyczące zależności pomiędzy formą spędzania czasu wolnego a poziomem sprężystości (prężności) psychicznej oraz strategiami radzenia sobie ze stresem. Uwzględniają również wiek badanych i staż trenowania, formułując szereg interesujących konkluzji.

Własne badania empiryczne są również przedmiotem pracy autorstwa Patrycji Siemiginowskiej, Iwony Sikorskiej, Wandy Osikowskiej oraz Ireny Iskry-Golec, zatytułowanej: *Relacja praca–rodzina i zdrowie a prężność psychiczna pracujących mężczyzn*. W gospodarce wolnorynkowej problem konfliktu praca–rodzina oraz rodzina–praca jest tematem bardzo aktualnym w grupie pracujących kobiet i mężczyzn. W omawianym tekście, dotyczącym badania mężczyzn, Autorki wskazują na znaczenie prężności psychicznej jako czynnika, który z jednej strony wyznacza natężenie konfliktu praca–rodzina oraz rodzina–praca, a z drugiej – jest powiązany ze stanem zdrowia badanych. Można przyjąć, że prężność pełni rolę psychicznego bufora pomiędzy stresem związanym z badanym konfliktem, a zdrowiem pracowników.

Tom *Blaski i cienie życia – perspektywa psychologiczna* adresowany jest do szerokiego grona Czytelników. Zainteresuje wszystkich, którzy mierzą się w jakikolwiek sposób z psychologicznymi aspektami współczesnego życia, szczególnie psychologów, pedagogów, socjologów, prawników, a także nauczycieli języków obcych, psychiatrów oraz interwentów kryzysowych. Może się okazać przydatny w studiowaniu nauk społecznych i w praktyce zawodowej.

**Tadeusz M. Ostrowski**

Kraków, 29 lutego 2020

## **Dorota Kubacka-Jasiecka**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0002-8017-032X

# DORASTANIE WE WSPÓŁCZESNOŚCI: PROBLEMY I NIEPOKOJE POKOLENIA „CZASU *ONLINE*”

Growing-up in the present; problems and anxieties of the online generation

## **Streszczenie**

Opracowanie dotyczy problematyki dojrzewania oraz funkcjonowania młodzieży i młodych dorosłych z tzw. pokolenia Y w realiach współczesnej, zglobalizowanej i technologicznie zaawansowanej rzeczywistości, często określanej jako cybernetyczna. Zaangażowanie czasowe i emocjonalne dorastających w świecie Internetu i mediów społecznościowych kształtuje osobowość, postawy oraz sposób funkcjonowania pokolenia Y. Tekst stanowi zatem próbę odpowiedzi na rodzące się pytania: czy charakterystyczne dla młodocianych postawy i zachowania stanowią wyraz i przejaw typowych problemów współczesności, czy też zostają ukształtowane jako pokłosie uczestnictwa w wirtualnej rzeczywistości Internetu, zanurzenie w której może być wyrazem obronnej ucieczki przed niepokojem naszych czasów? Dyskusyjną kwestią pozostają uwarunkowania podatności na kształtowanie się tzw. e-osobowości i e-tożsamości. W tym wypadku nasuwają się pytania z jednej strony o możliwości rozwojowego czy nawet terapeutycznego wpływu Internetu oraz negatywnego, bo uzależniającego, a nawet patologizującego z drugiej.

**Słowa kluczowe:** pokolenie Y, problemy cybernetycznej współczesności, wirtualizm, podatność na wpływ mediów elektronicznych, e-patologia, rozwojowy wpływ świata Internetu

## Abstract

The aim of the paper is to tackle the problem of maturing and functioning of youth and young adults – the so-called Generation Y – living in the contemporary, globalised and technologically advanced reality, often referred to as cyber reality. Temporal and emotional involvement of Generation Y, a generation growing-up in the world of Internet and social media, shapes their personalities and attitudes, effectively moulding their future functioning. The paper aims to answer the questions that arise: are the attitudes and behaviours, which are characteristic of contemporary youths, an expression of typical problems of the present, or are they a result of participation in the virtual reality of the Internet? Immersion in it may be indicative of defensive escape from the anxiety of our times. The factors that determine the proneness to forming e-personality and e-identity are still under discussion. In such a case more areas for investigation emerge: regarding the Internet as a source of developmental or even therapeutic influence on the one hand, and as a source of negative, addictive, or even pathologising influence – on the other.

**Key-words:** Generation Y, problems of the cyber present, virtualism, susceptibility to e-media influence, e-pathology, Internet's developmental influence

## Wprowadzenie

Opracowanie podejmuje problematykę dojrzewania młodzieży i młodych dorosłych z pokolenia Y we współczesnym społeczeństwie, tzw. ponowoczesnym, pod wieloma względami radykalnie odbiegającym od tradycyjnego, a przez to wnoszącego nowe oczekiwania i stawiającego nowe wyzwania wobec żyjących pokoleń. Przede wszystkim świat współczesny oferuje szerokie możliwości uczestniczenia w fascynującym wirtualnym świecie cyberprzestrzeni. Czy możliwości, jakie oferuje postęp technologiczny, pociągają za sobą przemiany kondycji psychospołecznej, a zwłaszcza psychologicznej dorastających? Czy sprzyjają one szybszemu, łatwiejszemu rozwojowi, czy też mogą potencjalnie stać się zarzewiem poważnych trudności życiowych, nieprzystosowania, a nawet patologii? Przedstawione niżej rozważania teoretyczne stanowią próbę odpowiedzi na wyłaniające się zagadnienia szczegółowe:

1. Czy charakterystyka i problemy pokolenia Y, tzw. milenijczyków, odzwierciedlają (i w jakiej mierze?) wyzwania, jakie stawiają

- przeobrażenia zachodzące w naszej współczesności? Jak przebiega dorastanie w warunkach ponowoczesnej kultury?
2. Czy aktywne, wielogodzinne uczestniczenie w rzeczywistości Internetu jest naturalnym znakiem czasu – wpływu kultury ponowoczesności internetowej, czy przejawem tzw. problematycznego korzystania z Internetu?
  3. W jakiej mierze możliwości, jakie oferuje postęp technologiczny, sprzyjają szybszemu, bogatszemu rozwojowi, a w jakiej pociągają przemiany kondycji psychologicznej młodocianych? Czy mogą potencjalnie stać się zarzewiem poważnych problemów życiowych i nieprzystosowania?
  4. Jakie właściwości osobowości oraz funkcjonowania psychospołecznego stanowią o podatności na zagrożenia związane z nadużywaniem możliwości oferowanych przez świat Internetu?
  5. Czy aktywne zaangażowanie w świecie wirtualnym prowadzi do specyficznych (jakich?) postaci psychopatologii?

## 1. Wyzwania współczesności

Przełom wieków XX i XXI charakteryzuje niespotykane dotychczas tempo radykalnych przemian dotyczących wszystkich dziedzin naszego życia, związanych z gwałtownym skokiem cywilizacyjnym. Na plan pierwszy wysuwa się wyjątkowo szybki i zaawansowany postęp technologiczny, pociągający za sobą znaczące zmiany środowiska naturalnego człowieka, narzędzi i metod pracy, a wraz z nimi sposobów spędzania czasu wolnego; przede wszystkim przekazu informacji i stylu komunikacji międzyludzkiej (Janda-Dębek, 2010).

Przeobrażenia dotyczą także sfery ekonomii i kultury. „Świat zmienia się tak szybko, że wszystko: kariery zawodowe, domy, role społeczne nabierają powoli charakteru tymczasowego, przejściowego” (Bennis, Slater, 1998; Toffler, 1970). Tempo i gwałtowność przemian naszych czasów pociągają za sobą zmiany naszej egzystencji oraz psychologicznej kondycji człowieka stanowiące, z uwagi na brak stabilności warunków życiowych, znaczące wyzwanie dla kolejnych pokoleń. Alvin Toffler pół wieku temu pisał o „szoku

przyszłości”, który aktualnie u Douglasa Rushkoffa przemienił się w „szok teraźniejszości”, w której wszystko dzieje się teraz (za: Siewiorek, 2013).

Cytując Mariolę Żuk (2010, s. 41): „ostatnie dekady przyniosły ze sobą dezintegrację tradycyjnych instytucji społecznych (państwa, religii, edukacji), w których rolę usiłują wejść nowe media roszcząc sobie prawo do kierowania, czy wręcz dosłownie sterowania wyobraźnią, przekonaniem i zachowaniami ludzi”.

Nasze czasy, z uwagi na dominujące trendy, bywają nazywane epoką społeczeństwa informatycznego, postnowoczesnego, konsumpcyjnego oraz zglobalizowanego. Przejawem globalizacji jest przenikanie się rozmaitych kultur, hedonistyczne zachowania, chaos wartości i relatywizm moralny. Podejście do zagadnień etycznych zmienia się z racjonalno-poznawczego na uwzględniające intuicję oraz irracjonalne przesłanki sądów moralnych; kryteriami dojrzałości moralnej stają się elastyczność i użyteczność pragmatyczna sądów. Prowadzi to do „rozmywania się” oceny etyczności zachowania.

Globalizacja to „proces oznaczający zacieśnianie stosunków i wzrost współzależności w skali świata [...] wypadkowa procesów politycznych, gospodarczych, kulturowych i społecznych (Giddens, 2008, s. 74). Współczesność globalizacyjna ma charakter niejednorodności i pełen sprzeczności: globalność a lokalność, unifikacja a fragmentacja, dążenie do kontroli a poczucie bezsilności (mówi się o „społeczeństwie ryzyka” w świecie postrzeganym jako ogólnie zagrażający); występuje zapotrzebowanie na wąskich ekspertów (w miejsce dawnych autorytetów) i otwartość na możliwość zmiany (rewizję); wszystko może być odrzucone lub zmodyfikowane wobec nowych faktów, idei i mody, stanowiąc o „płynności rzeczywistości” (Bauman, 2006).

Niepewność i niejasność przepisów podejmowanych ról społecznych prowadzi do egocentryzmu i egoizmu, które wraz z wartością dążenia do własnej autentyczności stanowią wyraz swoistej postawy obronnej. Podobną funkcję zdaje się pełnić odwracanie się od przeszłości a trzymanie się teraźniejszości, mimo jej „płynności” i znaczącego odbiegania od tradycyjnych wzorców.

Obronnie przeciwstawiana globalizacji lokalność wraz z nasilonym nacjonalizmem staje się remedium, odpowiedzią na pytania o sens naszego życia, racjonalność wyborów i decyzji, kształt pojęcia honoru, zobowiązań, przyzwoitości oraz odpowiedzialności (Marody, 2014, s. 29). Autorka sugeruje, że współcześnie powoli zatracamy poczucie sensu życia, którego najważniejszym źródłem była zawsze przynależność do wybranej wspólnoty społecznej: „Deficyt niekwestionowanego sensu [życia, działania – przyp. D.K.-J.] jest źródłem największych współczesnym niepokojów”. Dochodzi do korozji wielu porządkujących i organizujących tradycyjne współżycie społeczne mechanizmów: reguł społecznych, zasad etycznych, tradycji, modelu rodziny, prestiżu nauki, a także organizacji społecznych czy religijnych (Giddens, 2001).

Skutkuje to zagubieniem aksjologicznym, poczuciem osamotnienia i alienacji (Obuchowski, 2001). Jedną z przyczyn jest osłabienie więzi wspólnotowych, zanikanie tradycyjnych wartości rodzinno-społecznych, narastanie wzajemnej nieufności społecznej. Postawy indywidualizmu, utrata wzajemnego szacunku oraz solidaryzmu społecznego charakteryzują nasze ponowoczesne współżycie społeczne: „Indywidualizm, najmodniejsze hasło współczesności oznacza tylko, że nie ma grup, w których istnienie i podtrzymywanie bezwzględnie wierzymy. Przestało być oczywiste, że jestem człowiekiem rodziny, narodu, rasy, partii... Nie mamy już żadnych naturalnych praw ani obowiązków [...] znika oczywistość bytów zbiorowych takich jak rodzina, naród czy wspólnota ideologiczna. Ich istnienie nie wyznacza już naszych działań, lecz zależy od wciąż ponawianych aktów woli jednostek” (Marody, 2014, s. 29).

## **2. Problemy adaptacji i dorastania we współczesności**

Adaptacja do wyzwań współczesności dotyczy kolejnych pokoleń i wszystkich dziedzin funkcjonowania. Problemy przystosowania w sytuacji osłabienia więzi wspólnotowych i narastającego indywidualizmu skutkują lękiem egzystencjalnym, niepokojem, poczuciem alienacji, osamotnienia, a w ślad za tym zanikaniem poczucia bezpieczeństwa. Wielość

powierzchnowych relacji i kontaktów (włącznie z wirtualnymi) nie daje wsparcia ani nie zaspokajają głodu emocjonalnego. Napór przemian otaczającego nas świata zagraża zdrowiu – obserwuje się lawinowy wzrost podatności na tzw. choroby cywilizacyjne.

Adaptacja wymaga utrzymania równowagi między naturalnym, ponadczasowym pragnieniem zachowania oraz potwierdzania dotychczasowej indywidualnej i kolektywnej tożsamości a spełnieniem standardów ponowoczesnych wzorców społecznych, presji upodobniania się do innych (wzorce rywalizacji, naśladowanie postaw konsumpcjonizmu, kultu młodości, kondycji fizycznej, urody i mody) oraz rywalizacji, w której zwycięstwo nie jest wyraźnie zdefiniowane. Kanony młodości, zdrowia, urody nie zawsze są możliwe do osiągnięcia. Istotne znaczenie ma podejście pragmatyczne do życia, skuteczność działań we wszystkich jego dziedzinach, decydujące o indywidualnych wyborach i decyzjach.

Gordon Mathews (2005) wprowadza termin „supermarket kultury” – oczywistością staje się swoboda wyboru, również elementów kształtujących ponowoczesną tożsamość. Żuk (2010) uważa, że rozważania dotyczące tożsamości współczesnego człowieka winny uwzględniać możliwość jej uplasowania między dwoma biegunami – tożsamością podmiotową (integralną) a tożsamością zapożyczoną, bezrefleksyjnie przejętą od kogoś, zbudowaną z elementów wziętych z „półek supermarketu kultury”. Tożsamość przejęta bywa stale zmieniana, dopasowywana, by stworzyć „siebie znaczącego dla innych” (Żuk, 2010, s. 47). Ten rodzaj tożsamości tworzy kruche podstawy dla poczucia własnej wartości, zanikające w sytuacjach, gdy zabraknie odbicia w lustrze społecznym znaczących innych – jednostka zaczyna wówczas „dryfować po oceanie niepewności”. Zdaniem badaczy problemu większość ludzi XXI wieku, epoki ponowoczesności, cechuje tożsamość przejęta (Bauman, 2006, 2007a; Giddens, 2008; Mathews, 2005; Wilber 2006).

Alternatywą, nawet we współczesności, pozostaje tożsamość podmiotowa – doświadczanie siebie nie „w opozycji do”, lecz „w kontekście z innymi”, co stanowi podstawę poczucia odrębności i subiektywności (Żuk, 2010, s. 48). Niebagatelne znaczenie dla kształtowania tożsamości



ma wygląd zewnętrzny. Zdaniem Anthony’ego Giddensa (2001) dopiero jednak w nowoczesności wygląd zewnętrzny stał się projekcją tożsamości, nigdy wcześniej nasze ciało nie było traktowane jako narzędzie Ja, przedmiot, który można dowolnie kształtować, korzystając z osiągnięć nauk biomedycznych (por. Wlazło, Szuszkiewicz, 2010). Funkcją ciała w ponowoczesności jest głównie odbieranie wrażeń, a o jego sprawności świadczy umiejętność doznawania przyjemności. Jednakże, jak zauważa Bauman (1995), ciało poddawane nieustannej kontroli nigdy nie jest do końca w pełni satysfakcjonujące. Tożsamość podmiotową cechuje otwartość na doświadczenie, elastyczność i kontekstowość, a równocześnie stałość istotnych wartości życiowych, poglądów oraz ich spójność z działaniem oraz odpowiedzialnością za podejmowane wybory.

Mamy prawo realizowania różnych aspektów swojej osobowości, nowość jednakże polega na tym, że nie stają się one kompletne (jak w modelu tradycyjnym, w którym wzorce dla każdej roli społecznej były właśnie kompletne, całościowe), a ponadto – nie muszą do siebie pasować. Coraz trudniej udzielić odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?”, coraz trudniej dokonać wyboru, podjąć decyzję wobec sfragmentaryzowanego Ja. W coraz mniejszym stopniu definiujemy się przez odwołanie do autoportretu, a w coraz większym przez interpretację otoczenia, w którym funkcjonujemy – twierdzi Mirosława Marody: „Utożsamiamy się z obrazem, a on nas identyfikuje”. Dalej autorka pisze: „Im bardziej niepewne są elementy, im bardziej mamy sfragmentaryzowaną tożsamość, tym bardziej się [...] wykluczenia lub grupowej porażki boimy [...]” (Marody, 2014, s. 30).

Problemy adaptacji do wyzwań współczesności są z jednej strony łatwiejsze dla młodzieży (większa otwartość, elastyczność, wzrastanie od dziecka w ponowoczesności i społeczeństwie internetowym), a nawet przez nią oczekiwane czy niekiedy wymuszane; z drugiej strony zadania rozwojowe w społeczeństwie zglobalizowanym komplikują się i są trudniejsze do realizacji. Następuje przyspieszenie rozwoju fizycznego (akceleracja), motorycznego i po części poznawczego; pogłębiają się natomiast różnice między dojrzałością umysłową a emocjonalno-społeczną. Występuje kompresja wiekowa – zacieranie się granicy między dzieciństwem

a dorosłością, przejawiające się np. używaniem przez dzieci i młodzież telefonu oraz innych przedmiotów z życia dorosłych, sposobem ubierania się, wczesnym seksualizmem itp. (Oleszkowicz, Senejko, 2013).

Dojrzewanie we współczesnym świecie może nasilać normatywne problemy wzrastania i dojrzewania biologicznego wraz z kryzysami rozwojowymi, a zwłaszcza trudności kształtowania się dojrzałego poczucia tożsamości i Ja cielesnego jako jego podstawy. Czas polskiej transformacji, nakładający się na dokonujące się przemiany otaczającej rzeczywistości – pośpiechu i poczucia umykającego czasu, okazał się istotnym czynnikiem procesów dojrzewania i wychowania. „Okres transformacji zainicjował lacyzację życia społecznego i rodziny, ale także hedonistyczną formę funkcjonowania rzeczywistości społecznej” pisze Roland Łukaszewicz (2012, s. 5). Zmiany społeczno-politycznej transformacji ustrojowej spowodowały, że zjawiska ponowoczesności kultury wraz z kryzysami dojrzewania zaważyły na procesach rozwoju młodzieży (Pałka, Ryś 1998). Towarzyszy temu niekorzystny upadek autorytetów – rodziny, szkoły, władz państwowych oraz Kościoła, co wraz z osłabieniem oddziaływania instytucji i mechanizmów kontroli społecznej wprowadza poczucie niestabilności, chaos oraz niepokój egzystencjalny.

W toku rozwoju obserwujemy ścieranie się autonomicznego indywidualnego Ja z elementami tożsamości „przejętej”, „zapożyczanej” od rówieśników i innych przedstawicieli podkultury młodzieżowej. W efekcie mogą występować wzajemnie sprzeczne postawy i przeciwstawne, trudne do pogodzenia wartości. Znaczącą rolę problematyki kształtowania systemu wartości dla przebiegu procesów dorastania akcentuje Maria Chłopkiewicz: „Wszystko, co mówi się o przeżyciach okresu pokwitania i dojrzewania obok pewnego rozchwiania hormonalno-uczuciowego – pozostaje pod znakiem wartości, celów, ukierunkowań, ideałów oraz dążenia do zajęcia wśród nich miejsca dla własnego Ja i dynamizmów osobowych... Młodzież poszukuje swojej drogi życiowej, powołania” (1987, s. 136). Dojrzałość jest osiągnięta dzięki kompromisom, konieczności dokonywania wyborów, integrowania wartości, podejmowania wyzwań dorosłości oraz odpowiedzialności za siebie i innych.

W ponowoczesnym świecie, w którym utrzymanie dotychczasowej autonomicznej tożsamości staje się problematyczne – wszystkie te procesy napotykać na trudności. Jak to ujmował Erik H. Erikson (2000) – nie można rozdzielać rozwoju osobowego od zmian społeczności, w której żyjemy. Wpływ globalizacji na rozwój młodzieży wydaje się niewątpliwy, przede wszystkim dotyczy opóźnienia procesów rozwoju tożsamości. Jeffrey J. Arnett (2002, za: Oleszkowicz, Senejko, 2013) proponuje wręcz, aby wyodrębnić nowy okres rozwojowy między późną adolescencją a dorosłością (między 18 a 26 rokiem życia – *emerging adulthood*): wrastania w dorosłość czy „stającej się dorosłości”, charakteryzujący się odroczeniem realizacji zadań rozwojowych dorosłości (małżeństwo, rodzicielstwo, aktywność zawodowa) wraz z: ambiwalentnym stosunkiem do własnej dorosłości, poczuciem bycia „pomiędzy” dzieciństwem a dorosłością, intensywnością dążeń tożsamościowych przy jednoczesnym poczuciu „płynności” tożsamości, nierealistycznym poczuciem posiadania wielu możliwości życiowych, eksperymentowaniem, poszukiwaniem nowych doświadczeń.

Wpływ globalizacji na dojrzewanie młodzieży można również obserwować w następujących kwestiach:

- wzrost znaczenia jak najlepszej pozytywnej autoprezentacji;
- relatywizowanie wartości w zależności od kontekstu i relatywizowanie kontekstu w zależności od korzyści osobistych – zaspokojenia własnych potrzeb i interesów;
- niejednorodności i nierównomierności rozwoju odbiegającego aktualnie od przedziałów wiekowych w koncepcjach klasycznych;
- nasilenia właściwej dojrzewaniu niestabilności oraz sprzeczności uczuć i postaw (ambiwalencja).

Przedstawione problemy znajdują szerokie odbicie i potwierdzenie w pokoleniu młodych zwanym pokoleniem Y.

### 3. Pokolenie Y i jego świat

Pokolenie Y bywa określane jako: „pokolenie Milenium” (milenijczycy), „pokolenie globalne”, „multimedialne dzieci”, „generacja sieciowa”, „okablowani”, „echo wyżu powojennego”, „pokolenie Ja!Ja!Ja!”, „pokolenie My”, „I-generacja”, „pokolenie ani... ani...” czy „cyfrowe dzieci”. Należą do niego osoby urodzone od początku lat 80. XX wieku do przełomu wieków. Spotykane w piśmiennictwie ogólne charakterystyki pokolenia Y najczęściej przedstawiają niejednoznaczny, niespójny wizerunek tej generacji, akcentując sprzeczność przekonań, wartości i ambiwalentnych postaw, zgodnie z przedstawionymi wyżej rozważaniami. Mimo wszystko spróbujmy dla celów niniejszego opracowania przedstawić syntetycznie charakterystykę tego pokolenia uwzględniając koncepcję własnej osoby, relacje z otoczeniem, stosunek do zawodu oraz przyjmowane wartości wraz z perspektywą czasu, zaznaczając występujące niespójności i sprzeczności.

Mówiąc o koncepcji własnej osoby przedstawicieli pokolenia Y trzeba podkreślić ich pewność siebie, poczucie własnej wartości oraz przekonanie o byciu osobami wyjątkowymi, mogącymi stawiać wymagania swemu życiu i innym ludziom. Wyniki badań wskazują na dominowanie typowych dla tego pokolenia cech narcystycznych, na co zwracają uwagę jego badacze. Okładka czasopisma „Time” z 2003 r. z dziewczyną wykonującą selfie („Ja!Ja!Ja!” – „Me!Me!Me! Generation”) nawiązywała do wyników badań Steina, które ujawniły trzy razy wyższy odsetek osób z cechami narcyzmu (czy wręcz narcystycznym zaburzeniem osobowości) w pokoleniu Milenium niż wśród pokoleń starszych. W roku 2009 odsetek studentów w testach diagnozujących tę cechę wzrósł do 58% i nadal wzrasta (za: Jabłońska, 2018).

W ujęciu Małgorzaty Piaseckiej (2011) jednostki z osobowością narcystyczną cechuje przesadne poczucie własnej wartości oraz brak zrozumienia dla uczuć innych ludzi; towarzyszy temu poczucie własnej wielkości – robią wszystko, aby ich podziwiać, przeceniają własne umiejętności i odnoszone sukcesy, a pomniejszają dokonania innych. Brakuje im empatii, często wykorzystują i manipulują otoczeniem dla osiągnięcia własnych

celów lub wywarcia pożądanego wrażenia. Za postawą narcystyczną może się kryć kruche poczucie własnej wartości wraz z głęboko zakorzenionym lękiem przed porażką. Negatywne kontakty interpersonalne zwiększają wtórnie niestabilność samooceny. Osoby o cechach narcystycznych często zazdroszczą innym, uważając, że to inni im zazdroszczą.

Młodzież pokolenia Y cechują ambitne pragnienia zawodowe i osobiste; mając poczucie własnych możliwości, dążą do samorozwoju, powiększania swoich kompetencji. Najważniejszym imperatywem pozostaje poznawanie i odkrywanie własnego Ja, „bycie prawdziwie sobą” (Szutowicz, Tymiński, 2016). Prezentują więc nasilone tendencje narcystyczne wraz z postawami i zachowaniami egocentrycznymi, chęcią wywierania dobrego wrażenia na innych (por. Mc Afee, 2014).

Przejawianej pewności siebie i prezentowanych przez siebie walorów towarzyszy niepewność własnej wartości, a także lęk przed konfrontacją i krytyką. Można mówić o nieharmonijnym, nierównomiernym rozwoju – rozwojowi intelektualnemu, dobremu przygotowaniu w zakresie znajomości technologii, wiedzy ogólnej oraz znajomości języków obcych towarzyszą trudności z rozwinięciem silnej, dobrze umiejscowionej tożsamości. Poczucie bycia wyjątkową indywidualnością, wyróżniającą się i odrębną od innych jednostką, pozostaje w sprzeczności z wykształceniem tzw. tożsamości przejętej; zapożyczonej od rówieśników offline i online. Z posiadania niedojrzałej, niezintegrowanej tożsamości, będącej „zlepkiem” różnorodnych elementów, niekiedy wzajemnie skontrastowanych i sprzecznych, z czego milenialsi najczęściej nie zdają sobie sprawy. Młodych z pokolenia Y nurtują obawy o swój wizerunek i odbiór własnej osoby w sytuacjach społecznych, co nasila niepokój i niepewność. Wysoka samoocena w znaczącym stopniu zdaje się pełnić rolę obronną, kompensacyjną, natomiast nie stanowi wyrazu dojrzałego, racjonalnego przekonania o swojej pozytywnej wartości.

Relacje z rodzicami cechują się ambiwalencją: z jednej strony młodzi starają się uniezależnić, pozostają krytyczni i odrzucają postawy oraz wartości starszych pokoleń; z drugiej można obserwować duże oczekiwania kierowane wobec rodziców i innych osób dorosłych: postawy

roszczeniowe, pragnienie bycia akceptowanymi, docenianymi – młodzi dorośli nadal liczą na wsparcie materialne i finansowe z ich strony.

Trzeba również pamiętać o nowym zjawisku, jakim jest „zderzenie”, może trafniej – rozmijanie się pokoleń, a nawet zerwanie więzi pokoleniowej w zakresie postaw i wartości; występują tu tak znaczne różnice mentalności, że trudno nawet mówić o klasycznym buncie kolejnych pokoleń. Jan Hartman mówi wręcz o nastaniu ery transhumanizmu, w której przedstawiciele różnych generacji mijają się bez słowa, bez wzajemnego zrozumienia, co gorsze, prawie się wzajemnie nie dostrzegając (Siewiorek, 2013).

Typowe dla okresu przemian pozostaje osłabienie więzi rodzinnych, brak czasu dla dzieci: niedostatek kontaktu emocjonalnego, kontroli oraz nadzoru rodzicielskiego skazują dorastających na osamotnienie i wpływ rówieśników. „Spędzają ze sobą mnóstwo czasu stając się bardziej podatni na wpływ grupy rówieśniczej niż kiedykolwiek przedtem” pisze Toffler (1970, s. 282).

Prawdziwe porozumienie łączy młodych ich z rówieśnikami – jednoczy wspólnota znaczeń i wartości kultury młodzieżowej, z którą się identyfikują, budując wspólnotową tożsamość. Dążą do nawiązywania głębokich relacji – „prawdziwych”, można zatem mówić o „pokoleniu jakości”, a nie „ilości”. Równocześnie akcentują prawo do indywidualizmu, posuwając się nawet do naruszenia intymności i granic innych ludzi.

Zasadniczo unikają bliskich relacji z szerszym otoczeniem, również w miejscu zatrudnienia. Na poziomie deklaracji nie wykluczają możliwości osobistego zaangażowania w wybrane problemy społeczne; realnie jednak stronią od działalności obywatelskiej czy wspólnotowej, unikają możliwości wpływu oraz zobowiązań wobec państwowej bądź społecznej polityki. Z uwagi na te postawy mówi się krytycznie o zjawisku slaktywizmu (ang. *slactivism*) – pokoleniu leniwych i biernych obserwatorów przyglądających się, ale nie uczestniczących w rozgrywających się wydarzeniach społeczno-politycznych, również wirtualnych (Jabłońska, 2018). Milenialsi bardziej niż kwestią zmian zastanej, niezadowolającej ich rzeczywistości są zainteresowani swoimi ideami, realizacją potrzeb

autokreacji i własnych aspiracji. Wyrażają niezadowolenie z zastanego świata, przy braku pragnienia aktywnych zmagania czy walki o jego przemianę (Oleszkowicz, Senejko, 2013).

Funkcjonowanie zawodowe oraz postawy wobec zatrudnienia przedstawicieli pokolenia Y zwróciły szczególną uwagę i wywołały zaniepokojenie pracodawców. Pokolenie stanowią młodzi ludzie w znacznej mierze profesjonalnie wykształceni do podjęcia wysokokwalifikowanej pracy zawodowej. Poszukują zatrudnienia wymagającego innowacyjności, kreatywności, wprowadzania nowości. Kierują się myśleniem życzeniowym, nierealistycznymi wymaganiami i oczekiwaniami, nie chcąc równocześnie podejmować odpowiedzialności i wiążących decyzji. Mają większe wymagania niż kompetencje, co w konfrontacji z rzeczywistością prowadzi do frustracji (Fazlagič, 2008). Unikają pracy wymagającej systematyczności, rutyny, sztywnych ram czasowych. Nie znoszą nudnych obowiązków, kontroli, bywają niecierpliwi, arogancy, nielojalni wobec przełożonych i współpracowników (por. Mikoś, 2012). Bywają leniwi, nieodpowiedzialni, unikają pracy zespołowej, spotkań i narad, które uważają za „stratę czasu”. Nie potrafią prowadzić konwersacji, negocjacji, mediować i dyskutować. Ich postawę ilustrują wypowiedzi cytowane w „Gazecie Wyborczej”: „Wolę zostać z mamą niż pracować w korporacji...” czy: „Nie chcę dorosnąć, pracować tam, gdzie bym się nie realizowała, wykonywać tych wszystkich obowiązków, bo by mnie to (psychicznie i fizycznie) zamordowało...” (Chehab, 2013, s. 34).

Przejdźmy do charakterystyki systemu wartości generacji młodych. Na plan pierwszy wysuwa się, podkreślana przez wielu badaczy tej problematyki, postawa hedonistyczna – „mieć i żyć”. Hedonistyczne nastawienie na czerpanie z życia przyjemności staje się motorem funkcjonowania; dotyczy ono wszystkich sfer życia, włącznie z życiem rodzinnym i sposobem wychowania dzieci.

Młodzież i młodzi dorośli pokolenia Y deklarują znaczenie szczerości, prostolinijności, uczciwości wobec innych, a przede wszystkim wolności i niezależności. Można uznać, że są „materialistami”, przywiązują bowiem wagę do dobrobytu i luksusu, jednocześnie nie zależy im na zarabianiu

pieniędzy, mogą bowiem zawsze liczyć na pomoc finansową ze strony opiekuńczych i wspierających rodziców.

Pokolenie Y to pokolenie czasu teraźniejszego – wszystko, co ważne, dzieje się „tu i teraz”. Poczucie tymczasowego charakteru karier zawodowych, miejsca zamieszkania, ról zawodowych i rodzinnych może być odpowiedzią na tempo radykalnych zmian w otoczeniu ponowoczesnym. W zetknięciu z wymogami rzeczywistości brak stabilności może stać się źródłem niepokoju, nieprzystosowania czy patologii społecznej. Niekiedy można spotkać powierzchowny, nieuzasadniony optymizm: „wszystko będzie O.K.”, usprawiedliwiający, również wobec siebie, brak zapobiegliwości życiowej czy krytyczną ocenę starań, aby „się dobrze urządzić” w dorosłym, niezależnym od rodziców życiu.

W badaniach własnych kobiet pokolenia Y w wieku 20–25 lat skoncentrowano się na problematyce kryzysów dorosłości w powiązaniu z orientacją temporalną (Kubacka-Jasiecka, Passowicz, 2014). Na podstawie analizy skupień wyróżniono trzy skupienia reprezentujące zróżnicowane warianty wyznawanych wartości i orientacji temporalnej. Skupienie nr 1 – najmniejsze – dotyczyło 26,50% kobiet o zrównoważonych postawach życiowych, bez kryzysu wartości, ale przeżywających czas życia w kategoriach negatywnych, przy zdecydowanym deficycie doświadczania czasu jako przyjaznego i konstruktywnego. Skupienie nr 2 objęło 35% badanych kobiet, które charakteryzowały się równowagą postaw, satysfakcją ze swego życia, zadaniowym podejściem do sytuacji trudnych i silną motywacją realizacji zadań życiowych; czas był przez nie przeżywany jako zasób pomocny w realizacji celów życiowych. Skupienie nr 3 – największe – objęło 39% badanych kobiet, które nie poradziły sobie z kryzysem adolescencji i integracji tożsamości. Cechowało je podejście emocjonalne do sytuacji stresu, brak kontroli, niepokój wobec perspektywy przyszłości wraz z tendencją do ucieczki w marzenia i zastępcze fantazje, a także skłonność do sięgania po środki psychoaktywne celem redukcji negatywnych emocji.

Zestawienie otrzymanych wyników z raczej negatywnym obrazem pokolenia Y w piśmiennictwie przedmiotu nakazuje pewną, ostrożną rewizję powszechnych poglądów. Około 55% badanych kobiet w mniejszym



lub większym stopniu cechowały właściwości typowe dla pokolenia Y, natomiast tylko 1/3 grupy charakteryzowała niedojrzałość postaw i tożsamości oraz niespójność i niestabilność systemu wartości. Obrazu dopełniały cechy egocentryzmu, brak celów życiowych, cofanie się przed przyszłością, doświadczanie czasu jako obciążającego i zagrażającego – życie chwilą bieżącą.

Przedstawioną sylwetkę pokolenia Y, jak i opisy spotykane w piśmiennictwie przedmiotu cechuje złożoność i współwystępowanie licznych przeciwstawnych postaw oraz zachowań, można uznać: wzajemnie sprzecznych, a nawet wykluczających się, mających jednakże znaczące konsekwencje dla społecznego funkcjonowania młodocianych, jak również ich samopoczucia i stanu emocjonalnego. Spróbujmy podsumować występujące sprzeczności:

- niedojrzała tożsamość, w dużej mierze tzw. przejęta od rówieśników off- i on-line, przy jednoczesnym poczuciu bycia wyjątkową, niepowtarzalną jednostką;
- narcystyczna pewność siebie, której towarzyszy niepewność i lęk przed krytyką;
- przywiązywanie wagi do tradycji i wartości rodzinnych przy równoczesnej akceptacji liberalnych wzorców zachodnioeuropejskich;
- odrzucanie wartości i dążeń materialnych pokolenia rodziców a zależność finansowa, konsumpcjonizm i duże wymagania życiowe;
- ambicje zawodowe, oczekiwanie sukcesów życiowych a ucieczka od obowiązków zawodowych, rutyny pracy i odpowiedzialności.

Występujące sprzeczności, przeciwstawne postawy oraz brak konsekwencji wypowiedzi i zachowania (z czego sami przedstawiciele tego pokolenia nie zawsze zdają sobie sprawę) mogą być rezultatem niedojrzałości emocjonalno-społecznej, niskiego poziomu uspołecznienia i zaangażowania emocjonalnego w relacjach interpersonalnych. Natłok informacji oraz problemy ich przetwarzania, tak charakterystyczne dla ponowoczesności, skutkują brakiem racjonalności i emocjonalnymi, nieprzemysłanymi wyborami, decyzjami, oraz podejmowanymi zachowaniami (Cieciuch, 2017).

Przedstawiony obraz stanowi uogólnienie powszechnie obserwowanych zjawisk. Równocześnie należy zdawać sobie sprawę ze zróżnicowania pokolenia Y w zależności od miejsca zamieszkania, wykształcenia czy płci (np. przedstawione wyżej wyniki badań własnych czy próba wyróżnienia przez Annę Marię Szutowicz „pięciu plemion” wśród młodych Polaków: ziomki, domisie, regreci, lajfhakerzy i hipsterzy, o odrębnych profilach psychologicznych (za: Tymiński 2016).

#### **4. Współczesność – epoka mediów elektronicznych**

##### 4.1. W rzeczywistości Internetu

„Internet to miejsce olbrzymich szans, ale i poważnych zagrożeń” pisze Marta R. Jabłońska (2018, s. 97). Rodzi się więc pytanie: czy pokolenie Y – dorastających i młodych dorosłych, to osoby wyjątkowo uprzywilejowane, korzystające z niespotykanych dotychczas szans technologicznego postępu? Czy to pokolenie szczęśliwych ludzi, czy też „omotanych”, „złapanych w sieć” ofiar rzeczywistości Internetu?

Badania z roku 2014 (prowadzone przez zespół NASK, WSNS wraz z rzecznikiem praw obywatelskich [Listoś, 2017]) oceniały, że codziennie korzysta z sieci 86% polskiej młodzieży, a 43% spędza online cały wolny czas; 95% ma konto przynajmniej na jednym portalu społecznościowym. Młodzi ludzie urodzeni i żyjący w świecie określonym przez procesy cyfryzacji – smartfony i Internet wraz z portalami społecznościowymi – kształtują nowy sposób spostrzegania i odbioru rzeczywistości, a także formy komunikowania się i kontaktowania z otoczeniem.

Howard Gardner i Katie Davis (2013) mówią o pokoleniu „apki” – korzystającym z internetowych aplikacji; młodzi używający danej aplikacji liczą na to, że szybko i zawsze skutecznie dowiedzą się tego, czego w danej chwili chcą; gdy kolejne aplikacje nie pozwalają na osiągnięcie założonego celu, najczęściej porzucają sprawę, o którą im chodziło.

W innym znaczeniu termin ten odnosi się do sposobu postrzegania przez pokolenie internetowe swojego życia jako następujących po sobie

w niezmiennym porządku zadań (celów) – tzw. super apki: szkoła, studia, staż, odpowiednia praca w odpowiedniej firmie (może zagranicznej), zapewniająca odpowiednie pieniądze i wielki sukces. Gdy celów tych nie udaje się zrealizować, następuje trudne do uniknięcia czy pokonania rozczarowanie, ponieważ porządek wymienionych etapów ogranicza zmianę celów życiowych.

Badacze zwracają uwagę na nieuchronność wpływu wirtualnego świata cyberprzestrzeni na funkcjonowanie w świecie rzeczywistym. Z czasem następuje dwustronne mieszanie się wpływów, prowadzące do zacierania się granic między nimi. Nazywani „tubylcami cyfrowymi” młodzi ludzie pokolenia Y w odróżnieniu od „imigrantów” z pokoleń wcześniejszych nie rozróżniają rzeczywistości offline (poza siecią) i online (w sieci) (Abo-ujauode, 2012). „Ważna część ich tożsamości kształtuje się poprzez kontakt z Internetem, a więc poprzez zarówno to, co sami publikują w sieci [...], jak i przez reakcję zwrotną dotyczącą ich autoprezentacji ze strony innych użytkowników Internetu. Dla wielu młodych ludzi to, co dzieje się w sieci, jest najważniejszą częścią ich życia” (Rotberg, 2014). „[...] w środowisku cybernetycznym, niematerialnym, realnie nieistniejącym, równoległym do fizycznego kupujemy, konsumujemy, kochamy się, leczymy swoje kompleksy, dokonujemy autoprezentacji, kłamujemy, wyrażamy swoje uczucia” – podsumowuje Bożena Janda-Dębek (2010, s. 11). I dalej: „W świecie wirtualnym angażujemy się w pełnienie ról, których w rzeczywistości jeszcze nie pełniliśmy lub na których pełnienie nie mieliśmy szans [...]. Odwieczna potrzeba bycia z innymi ludźmi przybiera dzisiaj niejednokrotnie przerażającą formę karykatury kontaktów społecznych, [...] złudzenia owych kontaktów. Z ekstrawertywną ekspansją ludzie społeczeństw informatycznych tworzą nierealne wspólnoty w nierealnych światach Internetu”. Czynią tak z lęku przed samotnością, kierowani pragnieniem uczuć, chęcią zaistnienia i zaznaczenia swojej obecności w jakimkolwiek świecie.

W cyberprzestrzeni funkcjonują odmienne formy porozumiewania się za pomocą prostych, krótkich komunikatów z wykorzystywaniem skrótów językowych, obrazków, emotikonów. Sądy i przekonania są wyrażane

za pomocą języka pojęć, zastępujących doświadczenie subiektywne na rzecz posiadania (np. „mam problem”, „mam depresję” itp.).

Standardy kulturowe narzucają konieczność upodabniania się do określonych grup społecznych – obserwuje się rygorystyczną presję konieczności dopasowania się do wyznaczonych przez wirtualną rzeczywistość wzorców-wymogów dotyczących wyglądu zewnętrznego, ubioru, zachowania, potrzeb konsumpcyjnych (ze zmianą tożsamości łącznie): „Uleganie konsumpcyjnemu przymusowi daje dzisiaj człowiekowi poczucie wolności, które [...] ma wprawdzie charakter złudzenia, ale podzielanego niemal przez wszystkich” (Janda-Dębek, s. 12–13). I dalej: „menadżerowie, którzy potrafią podnieść wskaźniki sprzedaży określonych produktów, stają się zarządcami nie tylko »zasobów ludzkich«, ale także »zarządcami« naszych potrzeb, stanów psychicznych, aspiracji”.

Dzieje się to za sprawą tzw. wirtualizmu, przeobrażania się percepcji otaczającego świata, a także egzystencji ludzi pod wpływem działalności internetowej, przenoszenia poglądów, postaw oraz zachowania z przestrzeni wirtualnej do rzeczywistości życiowej (Aboujaoude, 2012). Zjawisko to wydaje się nieuniknioną konsekwencją zmian zachodzących w ponowoczesnym społeczeństwie informatycznym: kształtuje się inne Ja funkcjonujące w nowej rzeczywistości. Jak pisze Aboujaoude, cytując Oskara Wilde’a: „życie naśladuje sztukę o wiele bardziej niż sztuka naśladuje życie” (s. 176). W coraz większym stopniu życie w realu naśladuje życie online.

#### 4.2. Aktywność w cyberprzestrzeni i jej konsekwencje

Zanim przejdę do omówienia konsekwencji aktywności w cyberprzestrzeni, chciałabym przedstawić motywy podejmowania i angażowania się w działalność w świecie wirtualnym. Konkretnie motywy mogą bowiem stanowić o pozytywnym, względnie negatywnym charakterze tej działalności. Można przyjąć, że mniej lub bardziej bezpośrednio przewijały się już w niniejszym tekście motywy poświęcania czasu na działalność w świecie wirtualnym; spróbujmy przypomnieć ważniejsze.

Zacznijmy od motywów ucieczkowych. Łączą one z jednej strony obronę przed szarością, nijakością życia i jego nudą (typową dla pokolenia Y) z wejściem w barwny, fascynujący świat wirtualny. Motywy tego typu mogą sprzyjać przedkładaniu aktywności internetowej nad działalność w realnym świecie, co może stanowić zarzewie późniejszych rzeczywistych problemów. Z drugiej strony – zwrócenie się w stronę świata wirtualnego może stanowić obronę przed lękiem, niepokojem i trudami życia w niepewnej, jak pisze Zygmunt Bauman (2006, 2007b), „płynnej” rzeczywistości współczesnej. Łączy się z tym nadzieja, że działalność w cyberprzestrzeni może być skutecznym sposobem poradzenia sobie ze stresem, jednakże w dłuższej perspektywie bierność i odwracanie się od świata nie przynoszą pozytywnych efektów.

Źródłem istotnych motywów mogą być niedostatki pozytywnej koncepcji Ja i braku poczucia własnej wartości; obok chęci i dążeń do zaistnienia i zaznaczenia swojej obecności w świecie poprzez wzmocnienie samooceny dołączają motywy kompensacyjne. Świat wirtualny, oferując eksperymentowanie różnymi rolami społecznymi, wywiera znaczący wpływ na nasze samopoczucie dzięki korzystnej autoprezentacji bądź możliwości odnoszenia sukcesów w różnych grach czy rozgrywkach internetowych. Z motywami tymi łączy się ucieczka przed samotnością, nadzieja na uzyskanie akceptacji rówieśników oraz oczekiwania szczęśliwszego życia, również w realu, co się istotnie niekiedy wydarza.

Najgroźniejszym, z uwagi na jego potencjalne skutki, motywem może stać się szansa uzewnętrznienia ukrytych, nieujawnianych w rzeczywistym funkcjonowaniu emocji, postaw i uprzedzeń. Zależnie od ich konkretnych treści oraz form, w jakich zostaną ujawnione, będzie można mówić o wielkości zagrożenia, również dla innych użytkowników sieci.

#### 4.3. Wirtualizm jako źródło przeobrażeń

Prawdopodobnie nieliczne osoby potrafią w sposób trwały i bez trudności rozdzielać dwie rzeczywistości – realną i wirtualną, respektując ich specyfikę, odrębność i autonomię. Natomiast u większości dorastających, a także

dorosłych można obserwować zmiany zachodzące pod wpływem świata wirtualnego na przestrzeni czasu w zakresie dotychczasowego funkcjonowania, poczucia tożsamości i osobowości oraz relacji i komunikowania się z innymi. Znaczące pozostaje kształtowanie się nowej tożsamości typu narcystycznego w pewien sposób kompensującej dotychczasową, z którą się zlewa i integruje poza świadomością, co pociąga przemianę indywidualnego funkcjonowania w realnej rzeczywistości. Z uwagi na charakter i trwałość przemian można mówić o zachodzących przeobrażeniach – młode pokolenie internetowe nigdy nie jest tak naprawdę offline, ono pozostaje „inline”.

Specyficznie, pod wpływem świata wirtualnego, zmienia się postrzeganie i przeżywanie czasu oraz przestrzeni. Dominuje czas terażniejszy, zaabsorbowanie tym, co „tu i teraz”. Czas się „skraca”, „kurczy”: „nasz wolny czas staje się punktem w czasie, który łączy pracę, zabawę i wszystko to, co znajduje się pomiędzy nimi” (Aboujaoude, 2012, s. 254). Czas wolny nie istnieje, brakuje go na refleksję nad sobą czy innymi.

Życie chwilą obecną zagraża pamięci przeszłości, jej dewaluacją i brakiem ciągłości. Własne doświadczenia tracą użyteczność, a tym bardziej traci ją mądrość pokoleń. Brakuje również planowania niepewnej, budzącej obawy przyszłości. Równolegle występuje ekspansja w przestrzeń, o czym świadczą wyrażenia: drugi dom, „transroom” itp.

Wobec „płynności” rzeczywistości i niepewności przyszłości obserwujemy postawy hedonistyczne, stawianie na rozrywkę i przyjemności, dążenie, by „dobrze się w życiu ustawić”, nawet kosztem aspiracji.

Niektóre z zachodzących przemian przynoszą korzystne, pozytywne skutki, nawet psychoterapeutyczne, inne – zdecydowanie negatywne i społecznie szkodliwe. Wielu badaczy podkreśla korzystny wpływ wirtualnej aktywności na dobre samopoczucie psychiczne i fizyczne uczestników sieci, ich poziom zdrowia, poczucie szczęścia i własnej wartości (por. Bauernschuster *et al.*, 2010, Naesi *et al.*, 2015, za: Jabłońska, 2018; Wawrzyniak, 2015; Sabatini, Sarratino, 2014; Steinfield *et al.*, 2008).

Równocześnie jednak szereg innych autorów wypowiada się krytycznie o wpływie Internetu, jak np. Aboujaoude (2012), Nie *et al.* (2002),

Okanson *et al.* (2014), także cytowani za Jabłońską: Weelman i Hampton (2001), Kohen-Almagor (2011), Harris *et al.* (2009).

Równie istotny wydaje się potencjalny wpływ wirtualizmu na ponowoczesną tożsamość i poczucie umiejscowienia w relacjach z innymi. Należy podkreślić możliwość ewentualnego wspomaganie rozwoju osobowego oraz kształtowania indywidualnej tożsamości w okresie adolescencji; okresie poszukiwania własnej drogi życia i odpowiedzi na pytanie: kim jestem? Aktywność wirtualna może wspomagać wychodzenie z etapu dyfuzji tożsamości rozproszonej czy przejętej na rzecz poszukiwania własnego autentycznego Ja (Marcia, 1966). Łatwość podejmowania różnorodnych ról i wcieleń w świecie wirtualnym, w sposób świadomy bądź nie całkowicie świadomy, może umożliwić, poprzez eksperymentowanie, pozytywne wyjście z kryzysów rozwoju (Erikson, 2000).

Atrybuty tożsamości ukształtowane w przestrzeni wirtualnej mogą zostać przeniesione i wykorzystane offline. Mogą nie tylko kompensować, lecz nawet i dopełniać – wzbogacając tożsamość młodocianych z pokolenia Y. Funkcjonowanie online stwarza możliwość kompensowania niskiego poczucia wartości, niepewności społecznej, przełamania dotychczasowej, nadmiernej nieśmiałości, pozbycia się niepotrzebnych obaw i lęków. Zaobserwowano również wzrost samooceny u osób aktywnie korzystających z portali społecznościowych. Terapeutyczne potencjalne oddziaływanie zaangażowania w sieci można sprowadzać do:

- ułatwienia ekspresji dotąd ukrywanych emocji i doznań, przełamania niepewności, nieśmiałości czy wstydu;
- odciążenia napięcia, trudnych emocji, lęków społecznych lub fobii, które może stanowić swoiste *katharsis*.

To pozytywne, korzystne oddziaływanie zaangażowania online wiąże się w sposób istotny z właściwościami umysłu uczestników sieci – przytomnością umysłu i myśleniem refleksyjnym, świadomością podejmowanych działań i ekspresji Ja również w cyberprzestrzeni.

Potencjalne negatywne konsekwencje zaangażowania w działalność internetową nazywane „efektem sieci” bezpośrednio wiążą się z charakterem i specyfiką funkcjonowania w cyberprzestrzeni, pobudzającej

zachowania nieprzystosowawcze, impulsywne i nienawistne, wyzwalającej skrywane, zazwyczaj nieujawniane, aspołeczne, a nawet patologiczne czy przestępcze tendencje. Suler (2004; za: Jabłońska, 2018) wymienia szereg parametrów, właściwości funkcjonowania w sieci stanowiących o odrębności i szczególnym charakterze komunikowania się uczestników cyberprzestrzeni, mających ważkie, zazwyczaj negatywne następstwa. Są to:

- świadome kształtowanie fasadowej, pozytywnej prezentacji własnej osoby oraz kontrolowanie jej odbioru przez rówieśników w sieci; dotyczy to zwłaszcza pierwszego wrażenia w kontakcie, ale również i w późniejszych spotkaniach; wywieraniu pozytywnego wrażenia służą przekazywane informacje, własne charakterystyki, przede wszystkim zamieszczane zdjęcia, a także wiek, płeć, wygląd zewnętrzny wprowadzanych awatarów oraz korzystanie z emotikonów ocieplających wizerunek uczestników kontaktu;
- **asynchroniczność kontaktów** w sieci sprawia, że brakuje bezpośrednich sygnałów reakcji na nasze działania w danej chwili, co na dłuższą metę może obniżyć wrażliwość emocjonalną; zjawisko to opisano jako „efekt kabiny pilota”; sprawcy hejtu w sieci, nie widząc strachu i cierpienia ofiar, bagatelizują wyrządzane im zło;
- **anonimowość** uczestnictwa w sieci oraz **niewidoczność nadawcy** nienawistnych i wrogich komunikatów sprzyjają rozhamowaniu oraz naruszaniu i osłabianiu granic w relacjach; anonimowość, zdaniem Sule-  
ra, ułatwia autokreację opartą na nieprawdziwych atrybutach; pozwala to wkraczać na zakazane, ukrywane w realu terytoria bez poczucia bycia krytykowanym i ocenianym;
- **solipsystyczna introjekcja**, przez którą rozumie się błędną, subiektywną percepcję i interpretację komunikatów odbieranych w sieci, co stanowi rezultat własnych przekonań i uprzedzeń;
- **dysocjacyjne odczucia i wyobrażenia** mogą wystąpić w określonych warunkach u każdego; świadczą o rozbiciu integralności myśli i zachowania przy zaburzeniu świadomości i pamięci; stanowią konsekwencję wewnętrznego przekonania, że nasze alter-ego, reprezentujące nas w sieci i przemawiające w naszym imieniu, to zaledwie nierealny byt



wirtualny działający w wirtualnej czasoprzestrzeni, nie mający nic wspólnego z naszym prawdziwym Ja; powoduje to minimalizowanie własnej odpowiedzialności za agresywne działania w sieci nasilające rozhamowanie.

Uważa się, że wymienione właściwości funkcjonowania w cyberprzestrzeni są nadużywane i wykorzystywane przez uczestników o zdysocjowanej lub niedojrzałej, niewykształconej podmiotowo tożsamości. Być może największe szkody wywołuje uwolnienie w cyberprzestrzeni tzw. wewnętrznego dziecka, skutkujące zachowaniami niedojrzałymi, niekontrolowanymi, impulsywno-popędowymi, które odbijają się negatywnie na relacjach z innymi, zarówno online, jak i offline. Powszechnie zwraca się uwagę na związany z coraz większym, intensywnym zaangażowaniem w świecie Internetu tzw. prezentyzm, przejawiający się poprzez:

- przejmowanie wzorców doskonałości i kształtowanie wielkościowych wyobrażeń Ja wraz z idealnym ciałem; jego doskonaleniu w realu służą: tatuowanie oraz upiększające i korygujące zabiegi chirurgiczne, coraz popularniejsze w tym pokoleniu; w cyberprzestrzeni mówi się o „wytwarzaniu ciała” czy jego „plastyczności” (Żelazińska, 2018; Wlazło, Szuszkiewicz, 2010; Święchowicz, Bruździak, 2016);
- dokumentowanie wrażeń (popularyzacja selfie) zastępujących emocjonalne doznawanie i przeżywanie (Żelazińska, 2018);
- lęk, niepewność w konfrontacji z realiami rzeczywistości;
- wstrzymywanie się od aktywności i niechęć podjęcia odpowiedzialności z obawy przed porażką.

Internet daje niczym nieograniczoną możliwość autopromocji, w czym istotną rolę odgrywa fenomen *selfie* w jego rozmaitych odmianach. Należy tu jednak różnicować między zamieszczaniem udanych własnych zdjęć w sieci, a ciągłą ich obróbką, przedstawianiem różnych części ciała w odmiennych ujęciach, a także tzw. odświeżaniem stron celem wywołania i obserwowania napływających komentarzy i „polubień”.

Intensywne zachowania autopromocyjne mogą być wyrazem silnych tendencji narcystycznych – mówi się o epidemii narcyzmu, który wraz z manią wielkości odgrywa istotną rolę w działalności młodocianych

internautów ( Kauten *et al.*, 2015; Gentile *et al.*, 2012; Clifton, 2011; Twenge, 2015; za: Jabłońska, 2018). Powstaje pytanie: czy Internet przez propagowanie wszechpotencjalności wyzwała potrzeby stałej admiracji, pobudzając rozwój narcyzmu? Czy facebook staje się użytecznym narzędziem dla osób narcystycznych – wymarzoną areną autoprezentacji i poniżania innych? Z uwagi na fakt, że realia współczesności, włącznie z obecnym bezstresowym wychowaniem młodzieży oraz pobłażliwym i tolerancyjnym stosunkiem do ich zachowania, sprzyjają kształtowaniu się cech i postaw typu narcystycznego – ich ujawnianiu się lub rozwojowi.

Znaczącą rolę mogą tu odgrywać takie czynniki jak: globalizacja wartości i standardów, tempo życia, kult ciała, chęć wywierania korzystnego wrażenia na otoczeniu, waga zewnętrznych symboli sukcesu (w coraz szerszych kręgach społecznych ) wraz z utratą znaczenia i wartości wewnętrznych atrybutów człowieka. Ja będące obiektem autoprezentacji staje się Ja uprzedmiotowionym, narzędziem osiągnięcia rozmaitych celów oraz wywierania wpływu na innych.

Aktywność w cyberprzestrzeni nasila te tendencje (niezależnie od indywidualnych predyspozycji), stawiając internautę w centrum różnorodnych, atrakcyjnych wydarzeń zaspokajających rozmaite jego potrzeby, ułatwiając zawieranie coraz to nowszych wirtualnych znajomości, tyle że powierzchownych; liczy się głównie pierwsze wrażenie, nikt nie ma czasu ani szansy na poznanie prawdziwej wartości drugiej osoby. Przeobrażenia dotyczą więc również relacji interpersonalnych, co potwierdzają badania prowadzone na osobach z pokolenia Y – narcyzm cyfrowy pozwala tym samym w pewnej mierze wyjaśnić motywy korzystania z mediów społecznościowych (Świątek, 2011). Występuje dominacja myślenia grupowego oraz przejawy zależności od wpływu innych, zastępujące indywidualną refleksję; otwiera to częstokroć furtkę zachowaniom egocentrycznym, nieempatycznym, a także agresji i cyberprzemocy.

Reasumując, narcyzm cyfrowy z manią wielkości oraz nasilonymi potrzebami podziwu i aprobaty staje się źródłem: a) zachowań egoistycznych, aroganckich i wyższościowych, b) wykorzystywania i manipulowania innymi, c) impulsów aspołecznych i destruktywnych, które

mogą w konsekwencji wiktyimizować innych uczestników sieci. Towarzyszy temu rezygnacja z realnej aktywności społecznej, z możliwości kontroli rzeczywistości i swojego środowiska, a wraz z tym – z poczucia powinności, obowiązku i odpowiedzialności. Nasila się ciekawość oraz „przejmowanie” życia innych, co wiąże się z rezygnacją z prywatności i intymności, akceptacją naruszania osobistych granic – własnych oraz pozostałych uczestników sieci, a przez to i z ograniczeniem wolności. Dołącza się rezygnacja z powszechnie uznawanych wartości społecznych, znieczulenie na naruszanie norm moralnych oraz ich relatywizacja, przy równoczesnym bezrefleksyjnym podkreślaniu wagi i znaczenia zachowania etycznego.

## **5. Podatność na wpływ i nadmierne zaangażowanie internetowe**

Mówiąc o uwarunkowaniach nadmiernego korzystania i angażowania się młodzieży w świat Internetu, na pierwszym miejscu należy uwzględnić trudności i porażki w realizacji zadań rozwojowych kolejnych etapów biegu życia, zwłaszcza okresu adolescencji (Erikson, 2000). W okresie tym winna kształtować się zintegrowana, dojrzała tożsamość indywidualna oraz kolektywna. Zadanie to, najczęściej złożone i niełatwe utrudniają, jak wspomniano powyżej, wymagania adaptacji do współczesności.

Ważną rolę pełnią tu czynniki środowiskowe – dysfunkcjonalne relacje rodzinne z niewłaściwym pełnieniem ról rodzicielskich i brakiem dobrych, tradycyjnych wzorców wychowywania dzieci oraz ogólnego zubożenia rodzinnego. Niemniejsze znaczenie mają cechy temperamentu i osobowości nastolatków jako pośredniczące w zaangażowaniu internetowym: neurotyczność, negatywna uczuciowość, impulsywność, odhamowanie, ekstrawersja.

Rozważając czynniki mogące decydować o ucieczce, wycofywaniu się z życia realnego i łatwości wchodzenia w rzeczywistość wirtualną uzasadnione wydaje się sięgnięcie po wyniki badań nad uwarunkowaniem uzależnień, szczególnie uzależnienia od czynności. W świetle dotychczasowych ustaleń dotyczących nałogu alkoholowego istotną rolę

determinującą odgrywał wysoki neurotyzm, niska ugodowość i wysoki poziom lęku. Natomiast współwystępowaniu z alkoholizmem zachowań agresywnych i opozycyjno-buntowniczych sprzyjała duża impulsywność, poszukiwanie wrażeń a nawet cechy schizotypowe czy psychotyczność (Sher, 2000; Sher *et al.*, 2003; za: Cierpiałkowska, 2007).

U młodzieży nadmiernie aktywnej w sieci obserwuje się również tendencje neurotyczne, niską ugodowość oraz lękowość. Ponadto zwraca się także uwagę na znaczenie deficytów poznawczych i emocjonalnych. Wyjątkowo ważną rolę odgrywają doświadczenia w środowisku szkolnym i relacje z rówieśnikami. Pozytywne doświadczenia szkolne mogą okazać się buforem dla stresu domowego, natomiast negatywne doświadczenia, zwłaszcza odrzucenie czy wykluczenie rówieśnicze, nasilają znacząco przeżywanie stresu (por. Cierpiałkowska, Sęk, 2016).

Bronisław Urban (2012) wymienia cechy charakteryzujące dzieci odrzucone przez znaczących innych, w tym rówieśników, które można uznać za predysponujące do intensywnego zaangażowania w świecie wirtualnym: zaburzenia poznawcze, poczucie bycia nieszczęśliwym, irytacja, nadwrażliwość na reakcje rówieśników, cierpienie, chęć odwetu, podejrzliwość i obwinianie innych za własne błędy, niepewność, chęć odzyskania choć iluzorycznej kontroli. Ten zestaw cech może stanowić źródło złości, gniewu i zachowań agresywnych, co może typować takie osoby na agresorów w sieci, albo ofiary hejtu, stającego się w pewnym sensie wirtualną kontynuacją odrzucenia rówieśniczego.

Za istotne czynniki podatności uznać można utratę poczucia własnej wartości oraz niepewne, nieukształtowane poczucie tożsamości mogące stanowić źródło depresji, stanów lękowych i ogólnego poczucia nieszczęśliwości. Wraz z niedojrzałością emocjonalno-społeczną, niesamodzielnnością i zależnością od innych czynniki te mogą sprzyjać ucieczce w nadmierne – tzw. problematyczne – zaangażowanie w relacje wirtualne. Zagrożeniem bezpieczeństwa w sieci może stać się brak dojrzałych, skutecznych mechanizmów obrony przed manipulacją i presją ze strony innych uczestników sieci; niedostatki odporu przed wciąganiem w ryzykowne zachowania, pornografię czy cyberprzemoc.

Na koniec należy wspomnieć o ważnym czynniku, który może leżeć u podstaw uciezkowej koncentracji na działalności w Internecie – stresie wydarzeń krytycznych: brak zatrudnienia (bezrobocie), utrata osób znaczących, doznane sytuacje graniczne i traumatyczne, jak również nagłe pozbawienie ważnej, ulubionej aktywności życiowej, względnie konieczność jej ograniczenia.

## 6. Formy e-patologii

Nadmierne użytkowanie Internetu pochłaniające czas, który winien być przeznaczony na inne, ważne aktywności życiowe, zwłaszcza u osób o szczególnej podatności może skutkować nieprzystosowaniem, przejściowymi zaburzeniami czy wręcz patologią. Zasadniczo można wymienić następujące formy tzw. e-patologii: a) zaawansowany wirtualizm, b) rekalkibracja flirtu, miłości i seksu, c) narcyzm cyfrowy wraz z przejawami „mroczonej triady”, d) agresja internetowa, e) autodestrukcja, f) uzależnienie od Internetu.

Poniżej zostaną krótko scharakteryzowane wymienione formy zaburzeń nasilających się (lub ujawniających) pod wpływem działalności internetowej, z wyjątkiem samego uzależnienia od Internetu. Problematyka uzależnienia – złożona i nadal stanowiąca przedmiot dyskusji między badaczami Internetu, przekracza ramy niniejszego opracowania.

### 6.1. Zaawansowany wirtualizm

O ile zjawisko wirtualizmu wydaje się być naturalną konsekwencją życia w ponowoczesnym społeczeństwie informatycznym, istnieją ludzie, którzy potrafią sprawnie funkcjonować, rozdzielając dwie rzeczywistości, tj. utrzymując pomimo wspomnianych wyżej przeobrażeń i przemian wyraźną granicę między nimi. Dla większości jednak utrzymanie rozdzielności obu światów nie jest wykonalne, „jakkolwiek byśmy się starali, nasza zdolność utrzymania tej dychotomii [...] napotyka poważne przeszkody”. I dalej: „większość z nas nigdy tak naprawdę nie jest już

off-line” pisze Elisas Aboujaoude (2011, s. 264). W krańcowej formie intensywnego wpływu funkcjonowania w cyberprzestrzeni na życie w realu wirtualizm staje się „sztuką bycia bardziej rzeczywistym niż się jest w rzeczywistości” (s. 261).

Zmiany w zakresie budowania i kształtowania ponowoczesnej tożsamości oraz w zachowaniach w relacji z innymi są szczególnie uderzające u dorastających i młodych dorosłych. Przejawy zdominowania realnego życia przez życie wirtualne są już widoczne wokół nas. Intensywny wirtualizm może prowadzić do zmniejszenia zdyscyplinowania, „rozmywania się” kodeksu moralnego, utraty części naszego Ja realnego. Nasze wypowiedzi i zachowania stają się coraz skrajniejsze, inaczej bowiem staną się bezwartościowe jako zbyt racjonalne, mało żywiołowe, rozrywkowe czy niedostatecznie prowokacyjne.

Możemy przeżywać stany depresyjne lub paranoidalne, popaść w uzależnienie czy pobudzenie psychoruchowe, stać się impulsywni, rozhamowani, zdysocjowani, nieco zagubieni w przestrzeni i czasie. Najbardziej niepokojący może być związek owych skutków ze zmianami biologicznymi – neuronalnymi, polegającymi na uzyskiwaniu przewagi funkcjonalnej określonych grup komórek mózgowych nad innymi. Nadal próbujemy poznawać drogi mózgowo, neurony i neuroprzekazniki odpowiadające za negatywne przemiany osobowości pod wpływem oddziaływania wirtualnej rzeczywistości; ich odległe skutki pozostają na razie nieznane i niezbadane.

## 6.2. Rekalibracja flirtu, miłości i seksu

Odrębne skutki, ważne z perspektywy potencjalnego cierpienia i przynoszących szkody działań ze strony innych uczestników sieci, przynosi zjawisko nazywane przez Aboujaoude (2012) rekalibracją miłości i seksu. „Nie mam czasu na miłość offline – zwierza się reporterce magazynu „Newsweek” rozmówczyni – a dzięki smartfonowi będę się mogła przynajmniej nią pobawić” (Turlej, 2019, s 11); inny rozmówca mówi: „Szukam profili i emocji związanych z matchowaniem: napięcia związanego

z oczekiwaniem, niepokoju... strzału dopaminy, jeśli mnie polubią...”. Autorka reportażu zauważa, że przy łatwości inicjowania cyfrowych randek występuje nieporadność i zagubienie na spotkaniach w świecie realnym.

Serwisy randkowe składające wielkie obietnice zapowiadają jednakże porażkę i rozczarowanie, kiedy zawodzą wygórowane oczekiwania. Przeobrażenia psychiki, do jakich dochodzi w Internecie, łączą się, oddziałując na sferę miłości i seksu, już i tak obarczonych emocjami lęku, wstydu i niepewności. Kierowani pragnieniem dopasowania się do idealnych wzorców, również obrazu ciała, udowodnienia, że jesteśmy „kimś więcej”, decydujemy się na operacje plastyczne, drastyczne diety, samookaleczanie.

Wpływ konsekwencji wirtualnych relacji nawiązywanych w Internecie na intymne życie osobiste odgrywa w świecie realnym niebagatelną, zazwyczaj negatywną rolę. Problematyczne mogą również pozostać próby kompromisowych rozwiązań powstających problemów. „Zbyt skrupowani, żeby przyznać się do swoich podbojów w sieci, albo za bardzo »podłączeni« [do Internetu – przyp. D.K.-J.], aby powiedzieć, że nadal chodzą na randki [w realu – przyp. D.K.-J.], zamiast tego umawiają się na niezobowiązujący seks! Jest to nowa rzeczywistość offline, pośrednia droga pomiędzy internetowym »seksem na żądanie« a niegdysiejszym umawianiem się na randki [...] powodująca, że to co się dzieje, nie sprawia wrażenia czegoś zbyt jawnie seksualnego” – interpretuje zachodzące zmiany zachowań erotyczno-seksualnych Aboujaoude (2012, s. 175–176). Autor ten, praktykujący jako e-terapeuta, przytacza dramatyczne przypadki osób wymagających leczenia, z zaburzeniami powstałymi „na styku”, poprzez nakładanie się rzeczywistości wirtualnej na realne życie. Większość internautów nie dopuszcza, aby wirtualne relacje miłosne radykalnie zawładnęły ich życiem, odrywając całkowicie od rzeczywistości, jednakże Internet zmienia zasadniczo obyczaje i tradycyjne reguły rządzące nawiązywaniem znajomości, flirtowaniem, kojarzeniem się w pary i relacjami seksualnymi. Internetowe relacje stają się czynnikiem ryzyka, szczególnie dla bezbronnych, osamotnionych młodych

ludzi dopiero uczących się intymności, a koszty w prawdziwym życiu mogą okazać się niewyobrażalne.

W praktyce psychoterapeutycznej cytowanego badacza występowały: zrywanie długotrwałych czy narzeczeńskich relacji, zdrady małżeńskie (zarówno online, jak i offline), oszustwa matrymonialne, uwiedzenie, rozpowszechnianie bez wiedzy zainteresowanych intymnych informacji i fotografii, podszywanie się pod inne osoby, naciąganie sieciowych partnerów na pożyczki, spłaty długów i innych należności. Jedną z pacjentek zwierzała się samokrytycznie, jak dała się uwieść w poczuciu „wirtualnej intymności” na jednorazowy, przedwczesny niebezpieczny seks: „Wysyłał bardzo uczciwe i »normalne« wibracje, miałam wrażenie, jakbym już go znała... czułam się przy nim bezpiecznie... prawdopodobnie nie była to najmądrzejsza rzecz, jaką zrobiłam” (Padgett, 2007; za: Aboujaoude, 2012, s. 165).

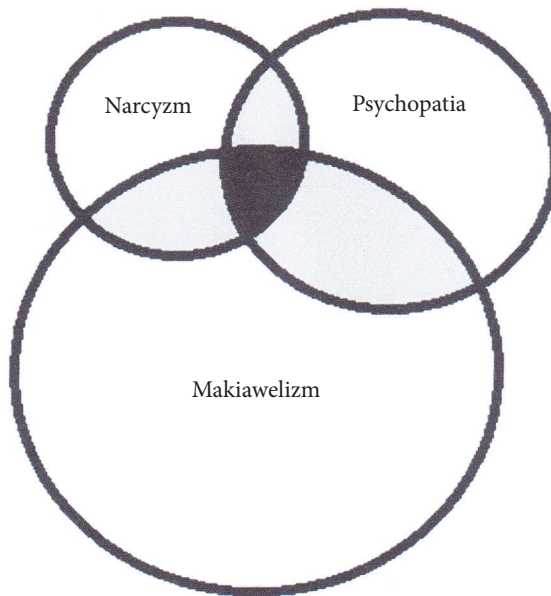
Autorzy badań na temat zagrożeń towarzyszących poszukiwaniu partnerów w sieci zwracają uwagę na obowiązujący w sieci skrypt wystawiania na pokaz potencjalnego seksualnego „spektaklu” jako towaru: jego aktorów, sytuacji i fabuły; postępowanie zgodne z tym wzorcem na dłuższą metę zaburza chwiejną równowagę między miłością a seksem oraz przenosi akcent na seks jako „uprzedmiotowioną relację biznesową”.

### 6.3. Narcyzm cyfrowy i „mroczna triada”

Pozostawiając otwartą kwestię powiązania i intensyfikacji narcyzmu pod wpływem świata wirtualnego, zwróćmy uwagę na istotny aspekt – przynależność narcyzmu do tzw. mrocznej triady, tj. trzech składowych: narcyzmu, psychopatii i makiawelizmu (ryc. nr 1), a więc negatywnych postaw i zachowań, często na poziomie zaburzeń osobowości, rozwijających się na podstawie wrodzonych zadatków. Zaburzenie może manifestować się w zachowaniu od dłuższego czasu lub być wyrazem niejawnych, ukrytych tendencji, przejawiających się w sieci.



Rycina 1. „Mroczna triada”



Modyfikacja własna schematu Jonasona *et al.* (2015; za: Jabłońska 2018, s. 120)

**Narcyzm** może być traktowany jako cecha osobowości bądź patologia – zaburzenie osobowości (Januszewski, 2005). Zaburzenie charakteryzuje się wwygórowanym poczuciem doniosłości własnego „ja” i brakiem uczuć empatycznych. Towarzyszą temu pretensjonalność i zaabsorbowanie fantazjami na temat własnych wyjątkowych sukcesów, siły i urody, a także potrzeba bycia podziwianym. Narcyzowie „są po prostu osobami wykorzystującymi innych do zaspokojenia własnych pragnień” (Seligman, Walker, Rosenhan, 2003, s.429).

Narcystyczną agresję Aleksander Lowen (1995) zalicza do agresji destruktywnej. Stanowi ona pochodną identyfikacji, utożsamienia osoby z Ja fasadowym, wyobrażonym idealnym obrazem Ja, kosztem Ja ucieleśnionego, rzeczywistego. I dalej: „[...] osobę narcystyczną nie mogącą zaakceptować siebie charakteryzuje nie zawsze uświadomiona niepewność, niezadowolenie z siebie, a także wykorzystywanie innych i bezwzględność. W sytuacjach niepowodzenia, przegranej, krytyki odsłonięcia ich

słabości osoby narcystyczne reagują intensywną złością i wściekłością” (Kubacka-Jasiecka, 2006, s. 37). Stanowi ona konsekwencję obronnego rzutowania nieakceptowanych aspektów Ja na innych, które to aspekty poprzez agresywne działania zostają unicestwione, co sprzyja podniesieniu samooceny jednostki.

Antyspołeczne zaburzenie osobowości w klasycznej, tradycyjnej psychopatologii zwano **psychopatią**, w latach późniejszych – socjopatią. Hervey Cleckley (1964; za: Seligman, Walker, Rosenhan, 2003) wymienia trzy kategorie zachowania charakterystycznego dla zaburzeń psychopatycznych:

- nieadekwatnie motywowane antyspołeczne zachowanie;
- brak sumienia i poczucia odpowiedzialności wobec innych;
- ubóstwo emocjonalne – płytkie uczucia, relacje i manipulowanie innymi.

Kategorie te ogólnie pokrywają się z kryteriami antyspołecznego zaburzenia osobowości, choć w tym wypadku akcentuje się raczej behawioralne kryteria diagnostyczne. Do czynników warunkujących zaburzenie zalicza się: obciążenia genetyczne, wczesne mikrouszkodzenia systemu nerwowego, przejawiające się fizjologicznym obniżeniem reakcji na bodźce lękowe i emocjonalne, oraz kontekst rodzinno-społeczny (dysfunkcyjne relacje z matką, niedostatek uczenia się unikania, naśladownictwo itp.).

**Makiawelizm** – nurt w filozofii pragmatycznej nawiązujący do XVI-wiecznych poglądów Niccolo Machiavellego; koncentruje się na strategiach manipulowania ludźmi oraz odróżniania osób zdolnych wywierać wpływ na innych od tych, które ulegają ich wpływowi. „Jeśli coś jest skuteczne, to posłuż się tym” – tak myślą i postępują manipulujący innymi dla własnych celów, umiejętnie i bez emocji. Ludzie uznający i akceptujący głoszone przez Machiavellego relatywne reguły postępowania w relacjach społecznych bywają nazywani makiawelistami (Zimbardo, Ruch, 1994, s. 419).

Osoby charakteryzujące się współwystępowaniem tych niepożądanych, a nawet patologicznych cech mogą odnosić osobiste korzyści

kosztem innych. Ich zachowanie stanowi narzędzie dążenia do założonego celu, najczęściej wywarcia presji czy szantażu (Zimbardo, Ruch, 1994). Nie zawsze jednak internetowy hejt stanowi przejaw „mrocznej triady”. Inne motywy, które mogą leżeć u podstaw pełnych nienawiści komunikatów, są przejawami:

- wyrażania swoich prawdziwych opinii („wolność słowa”);
- przekraczania granic konstruktywnej krytyki innych osób;
- poirytowania i rozdrażnienia treścią komunikatów w sieci;
- kierowania się negatywnymi stereotypami i uprzedzeniami;
- poczucia niższości, zazdrości i frustracji skutkiem porównań z innymi;
- chęci zwracania na siebie uwagi i podnoszenia własnego statusu;
- odwetu ofiar odrzucenia rówieśniczego i braku akceptacji offline.

#### 6.4. Agresja internetowa

Problematyka agresji słownej w Internecie bywa wiązana z występowaniem „mrocznej triady” – połączenia osobowości antyspołecznej, narcystycznej i makiawelicznej, determinującego zachowania agresywne w cyberprzestrzeni.

Mówiąc o agresji, należy pamiętać o rozróżnieniu agresji reaktywnej – emocjonalnej, w której dominują gniew i złość jako reakcje na doznaną szkodę, zablokowanie i frustrację potrzeb – oraz agresji instrumentalnej, stanowiącej narzędzie zaspokojenia ważnych potrzeb jednostki (Frączek, 1993). Aktualnie bywa stosowany termin przemocy – „wpływu przymuszającego”; James Tedeschi i Richard B. Felson (1994) wskazują główne strategie stosowania przemocy: wyrządzanie krzywdy, zmuszanie do uległości, kontrolowanie innych w celu umacniania własnego Ja i zaspokajania jego potrzeb. O agresji instrumentalnej można również mówić w odniesieniu do motywów zwracania na siebie uwagi i odwoływania się do nieakceptującego otoczenia; stanowi ona wówczas swoiste wołanie o ratunek. Motywy te wiążą się z mechanizmami typu narcystycznego (Kubacka-Jasiecka, 2006).

Inne formy agresji spotykane w Internecie to: agresja ekspresywna, impulsywna, odreagowująca i regulująca przeżywane napięcie emocjonalne oraz agresja spontaniczna, stanowiąca narzędzie aktywnego poszukiwania stymulacji – „agresja dla przyjemności immanentnie motywowana” (Reykowski, Kochańska, 1980, s. 75). Generalnie zachowanie agresywne służy podtrzymaniu poczucia żywotności, intensyfikacji przeżyć, zaprzeczaniu wewnętrznej pustce i martwocie. Jak pisze Erich Fromm (1994, s. 40): „Tak w przyjemności, jak i w bólu szuka się silnych emocji, które choć na chwilę poszerzą granicę własnej osoby, przeżyć, które nadadzą życiu sensu, niezwykłości [...] ponad ograniczeniami codziennej egzystencji”.

Akty hejtu w Internecie mogą być także wyrazem agresji destruktywnej, wrogiej: „tworzą one odrębną grupę zachowań agresywnych, których bezpośrednim celem jest ekspresja negatywnych stanów emocjonalnych oraz postaw nieufności, wrogości i nienawiści wobec świata, jak również samego siebie” (Kubacka-Jasiecka, 2006, s. 36). Stanowią wówczas wynik urazowych, przytłaczających doświadczeń (być może wczesnodziecięcych), kształtujących utrwaloną tendencję będącą źródłem impulsów niszczenia otoczenia, jak własnego Ja odrzucanego przez znaczących innych (por. Kernberg, 1995; Sokolik, 1993; Lowen, 1995). Korzeniem tej zdecydowanie patologicznej formy agresji sięgają pierwszych miesięcy życia, nierozwiązanych relacji z wczesnymi obiektami miłości (Laing 1978, 1995).

Agresja słowna w Internecie charakteryzuje się zdaniem Jacka Pyżalskiego (2012) następującymi cechami: permanentną wiktyimizacją (osoba nie może się uwolnić od agresora), anonimowością, niejawnością komunikacji online, niewidzialną publicznością, „efektem kabiny pilota”. Agresja słowna bywa przekazywana w sposób bezpośredni, konfrontacyjny, prezentujący własne nienawistne poglądy. Pośrednio może przekazywać podobne treści w formie niejasnej, ukrytej, zawoalowanej przez pozornie „obiektywne” fakty czy komentarze rozpowszechniane na cudzych stronach lub profilach w mediach społecznościowych.

## 6.5. Autodestrukcja

Reakcje na agresję internetową mogą się różnić w zależności od jej form i nasilenia: od nadmiernej wrażliwości z depresją i rozpaczą, przez obojętność, nieprzejmowanie się atakami, aż do całkowitego znieczulenia. Michał Wawrzyniak (2015) przedstawia kolejne fazy, etapy reagowania na doświadczanie hejtu: strach, uginanie się przed krytyką, chwilowa odporność, czerpanie korzyści dzięki przepracowaniu i przetworzeniu krytycznych uwag w taki sposób, aby pracowały na naszą korzyść (np. wzrost popularności). Reakcje typu strach–lęk wydają się wyjątkowo istotne z uwagi na ich konsekwencje. Wiążą się bowiem z problematyką odrzucenia rówieśniczego, jak również możliwością wystąpienia zachowań autodestruktywnych.

Odrzucenie rówieśnicze występuje wówczas, gdy osoba zostaje wykluczona z grupy, do której należała i którą nadal uważa za swoją grupę odniesienia. Krytykowana i odrzucona przez rówieśników przeżywa gwałtowne, negatywne uczucia: złość, gniew, irytację, chęć odwetu, którym towarzyszy silne pobudzenie zaburzające procesy poznawcze. Przeżywa ból, poczucie nieszczęśliwości, staje się przewrażliwiona, obwinia innych – przede wszystkim siebie samą za doznawane odrzucenie i wykluczenie (Urban, 2012).

Jednym z potencjalnych tragicznych skutków występowania negatywnych myśli i uczuć u młodzieży jest rozwijanie się tendencji autodestruktywnych; piśmiennictwo przedmiotu zwraca uwagę na dostępność w sieci informacji propagujących drastyczne diety i fascynację samookaleczeniami (wraz z proponowanymi narzędziami, sposobami ukrywania blizn itp.), a przede wszystkim treści podlegających do samobójstwa. W ostatnim czasie statystyki odnotowują stały wzrost zamachów samobójczych wśród młodzieży (co roku ponad 100 nastolatków w wieku 13–18 popełnia samobójstwo, ponad 400 podejmuje takie próby, tym samym samobójstwo pozostaje pierwszą przyczyną zgonów w tej grupie wiekowej). Znaczący wpływ na młodzież wywiera pod tym względem świat Internetu, w którym funkcjonują grupy planujące wspólne samobójstwo

(Witkowska; za: Listoś, 2017). Nośnikiem autodestruktywnych treści bywają gry internetowe (np. słynny „Błękitny Wieloryb”), w oddziaływanie których wbudowane są mechanizmy nawiązywania relacji patologicznej zależności od instruktora-opiekuna, intensyfikującej zaangażowanie uczestników gry. Niektóre portale społecznościowe czy gry internetowe wprost zachęcają do destruktywnej aktywności, wykorzystując psychologiczny mechanizm konsekwencji zaangażowania – każdy kolejny krok ośmiela gracza i izoluje go od otoczenia, wzmacniając pragnienie spełniania zleczanych przez opiekuna destruktywnych zadań, silnie sensorycznie deprymujących i dehumanizujących (Kicińska; za: Listoś, 2017). Często mimo świadomości bycia manipulowanymi młodociani nie potrafią wycofać się z autodestruktywnych zobowiązań. Istotną rolę może odgrywać fakt, że osoby młodociane nie w pełni zdają sobie sprawę z nieodwracalności i ostatecznego charakteru zachowań samobójczych. Podłożem zaangażowania i podejmowania internetowych propozycji mogą być problemy nieprzystosowania, najczęściej na tle niezadowolających relacji rodzinnych i partnerskich (Kubacka-Jasiecka, 1975).

## **7. Zamiast podsumowania**

Na zakończenie spróbujmy pokrótce ustosunkować się do postawionych na wstępie ogólnych pytań i poruszonych zagadnień.

1. Przedstawiane przez badaczy charakterystyki funkcjonowania i właściwości osobowościowych pokolenia Y – milenijczyków, a także wyniki badań własnych (por. Kubacka-Jasiecka, Passowicz, 2014) odzwierciedlają, przynajmniej w ogólnych zarysach, problemy nurtujące współczesne społeczeństwa. Młodzież borykająca się z wyzwaniem ponowoczesności, wychowywana i dorastająca w świecie radykalnych przemian i przeobrażeń egzystencji kolejnych pokoleń, rozwija się, przystosowując do otaczającej rzeczywistości. Wyzwaniem staje się przede wszystkim typowe dla tego okresu życia ukształtowanie dojrzałej, autonomicznej tożsamości, opartej na współczesnych, czerpanych głównie ze środków masowego przekazu wzorcach.

Prezentowane przez przedstawicieli pokolenia Y poglądy oraz wzajemnie sprzeczne wartości i zachowania zdają się wynikać z procesów dojrzewania przebiegających w niestabilnym czasie globalizacji – konfliktu między dotychczasowymi, tradycyjnymi układami, przekonaniami i wzorcami społecznymi, a nowymi standardami współczesnej, fascynującej dla młodzieży rzeczywistości Internetu i cyberprzestrzeni. Napotymane, trudne do rozwiązania problemy powodują często obserwowany i opisywany a występujący u młodzieży oraz młodych dorosłych stan zawieszenia, trwania pomiędzy przedłużającym się dzieciństwem z jego emocjonalno-społeczną niedojrzałością oraz kalendarzową i częstokroć intelektualną dorosłością osób nadal uzależnionych emocjonalnie od rówieśników, natomiast finansowo i życiowo od rodziny generacyjnej.

Świat Internetu nie tylko stanowi ucieczkę przed poczuciem chaosu i zobowiązaniami rzeczywistego, dorosłego życia, oferując powrót do utraconego raju bez troskiej dziecięcości, lecz również ukazuje rozmaite wirtualne „drogi wyjścia” z niezadawalającej realnej rzeczywistości.

2. Aktywne, czasochłonne, często nadmierne uczestniczenie w świecie Internetu z jego portalami społecznościowymi i pociągającymi grami należy uznać za naturalne pokłosie, znak czasu dorastania pod wpływem realiów kultury ponowoczesności dyktowanej niebywałym postępem technologii komunikacyjnych: kultury społeczności wywierającej coraz większy wpływ właśnie poprzez Internet. Warunki funkcjonowania w sieci mogą nasilać, intensyfikować wzorowanie się, kształtowanie nowych właściwości na drodze wirtualizmu społecznego. Przeobrażenia osobowości mogą skutkować zachowaniami nie zawsze korzystnymi czy pożądanymi, jak: egocentryzm, bierność (slaktywizm), tendencje narcystyczne oraz brak empatii i współczucia dla innych.

3. Wydaje się oczywiste, że szerokie możliwości, jakie stwarza Internet – umacniania oraz podnoszenia poczucia własnej wartości i samooceny, zapoznawania nowych znajomych, zawierania przyjaźni, kojarzenia miłosnych par, stawania się osobą lubianą oraz powszechnie akceptowaną – winny sprzyjać rozwojowi, pomagać w przełamywaniu barier międzyludzkich i umacnianiu własnego Ja. Wyniki nielicznych dotąd badań

empirycznych potwierdzają fakty pozytywnego, a nawet psychoterapeutycznego znaczenia udziału w interakcjach wirtualnych, nie pozwalają jednak na ocenę skali zjawiska. Zaangażowanie w działalność w Internecie może oferować niektórym uczestnikom swoistą kurację, dając poczucie przynależności do wspólnoty, akceptacji oraz wzrost samooceny; wywierają tym samym pozytywny wpływ na zdrowie i życie offline – w realnej społeczności.

4. Równocześnie jednak cały szereg badaczy przedstawia negatywny obraz wpływu aktywnej działalności internetowej. Najczęściej te regresujące czy patologizujące oddziaływania bywają wiązane z nadmiernym, tzw. problemowym użytkowaniem Internetu, wyzwalającym lub wręcz kształtującym tendencje do manipulowania innymi, agresję słowną (hejt), aż do wiktyimizowania innych uczestników sieci.

5. Odpowiadając na pytanie o patologię rozwijającą się pod wpływem funkcjonowania w świecie wirtualnym, a zwłaszcza funkcjonowania nadmiernego, problematycznego, należy wymienić: wirtualizm z elementami dysocjacji, aspołeczność, agresywność (zwłaszcza cyberprzemoc), narcyzm cyfrowy z manią wielkości, zmiany form relacji miłosnych i seksualnych z zanikaniem reguł moralnych, wirtualne odrzucenie rówieśnicze, wiktyimizację, depresję, autodestruktywne zachowania oraz tzw. uzależnienie od Internetu.

6. Wydaje się, że negatywne przeobrażenia w zakresie osobowości i funkcjonowania społecznego, przejawiane w świecie wirtualnym (online), jak i przenoszone do realu (offline), wynikają, przynajmniej w znaczącej mierze, z indywidualnej podatności, współdeterminowanej przez właściwości systemu nerwowego, brak dojrzałych skutecznych mechanizmów obrony przed stresem czy manipulacją – byciem wciągany w ryzykowne, zakazane rejony. Sprzyjają temu: niedojrzałość osobowości, lękowość, dysfunkcjonalne relacje rodzinne i rówieśnicze. O indywidualnej podatności rozstrzygają również mniej lub bardziej uświadamiane bądź ukrywane patologiczne tendencje (tzw. tożsamość sekretna), wyzwalane w cyberprzestrzeni głównie skutkiem anonimowości relacji i rozhamowania.



7. Trzeba podkreślić, że istotną rolę w przeciwdziałaniu wszelkim „sieciowym” zaburzeniom pełni zawsze przytomność umysłu uczestników, świadome i empatyczne Ja zdolne do refleksji i kontrolowania własnego działania tak w realu, jak i w Internecie.

Należy zdawać sobie sprawę, że udzielenie w pełni zadowalających odpowiedzi na nasuwające się pytania wymaga przejścia od rozważań teoretycznych, nawiązujących do okazjonalnych obserwacji i wyrwykowych działań, do szerokich badań empirycznych, prowadzonych w wielu środowiskach na młodzieży w różnym wieku (również młodszego pokolenia Z), zarówno uczącej się, jak i pracującej. Przedstawiony obraz dorastania we współczesności stanowi z konieczności daleko idące uproszczenie, uogólnienie, pomijające zróżnicowanie pokolenia Y oraz znaczenie indywidualnego wychowania, obecności wspierających rodziców i rówieśników, a przede wszystkim poziomu dojrzałości, świadomości i mądrości uczestników działalności w cyberprzestrzeni.

## Bibliografia

- Aboujaoude E. (2012), *Wirtualna osobowość naszych czasów. Mroczna strona E-osobowości*, tłum. R. Andruszko, WUJ, Kraków.
- Baumann Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, WN UMK, Toruń.
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Baumann Z. (2007a), *Płynne życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Baumann Z. (2007b), *Tożsamość*, GWP, Gdańsk.
- Bennis W.G., Slater P.E. (1998), *The Temporary Society: What Is Happening to Business; Family Life in America under the Impact of Accelerating change*, Jossey-Buss Publishers, s.l.
- Cehab M.R. (2013), *Wolę mieszkać z mamą niż pracować w korpo*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn”, 30.11–1.12, s. 28.
- Chłopkiewicz M. (1987), *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, WSiP, Warszawa.
- Ciecuch J. (2007), *Relacje między systemami wartości a przekonaniami światopoglądowymi w okresie dorastania*, WUW, Warszawa.
- Cierpiałkowska L. (2007), *Psychopatologia*, WN Scholar, Warszawa.
- Cierpiałkowska L., Sęk H. (red.) (2016), *Psychologia kliniczna*, WN PWN, Warszawa.

- Erikson E.H. (2000), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Fazlagić J. A. (2008), *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor”, nr 3, s. 13–18.
- Frączek A. (1993), *Socjalizacja a intrapsychiczna regulacja agresji interpersonalnej*, [w:] A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, WUSWPS, Warszawa.
- Gardner H., Davis K. (2013), *The App Generation: How today's youth negative identity, intimacy and image nation in a digital world*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Giddens A. (2001), *Nowoczesność i tożsamość „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, WN PWN, Warszawa.
- Giddens A. (2008), *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klekot, WUJ, Kraków.
- Jabłońska M.R. (2018), *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii Internetu*, WUŁ, Łódź.
- Janda-Dębek B. (red.) (2010), *Psychologia współczesnego człowieka*, OW Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Januszewski A. (2005), *Kwestionariusz Narcyzmu. Wartość diagnostyczna w świetle wyników badań polskiej młodzieży*, [w:] M. Oleś (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii klinicznej i osobowości. Metody diagnostyczne w badaniach dzieci i młodzieży*, WN KUL, Lublin, s. 153–195.
- Kubacka-Jasiecka D. (2006), *Agresja i autodestrukcja z perspektywy obronno-adaptacyjnych dążeń Ja*, WUJ, Kraków.
- Kubacka-Jasiecka D. (1975), *Funkcjonowanie społeczne osób agresywnych i samoagresywnych. Studium kliniczne*, Ossolineum, Wrocław.
- Kubacka-Jasiecka D., Passowicz P. (2014), *Dorastanie we współczesności. Postawy, wartości i doświadczanie czasu a kryzysy rozwoju pokolenia po transformacji*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 20, nr 2, s. 171–182.
- Laing R.D. (1995), *Podzielone „Ja”*. Egzystencjalistyczne studium zdrowia i choroby psychicznej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Laing R.D. (1978), *Rozszczepione „Ja”*, w: K. Jankowski (red.), *Przełom w psychologii*, Czytelnik, Warszawa.
- Listoś A. (2017), *Omotani w sieci*, „Polityka”, nr 29, s. 37–39.
- Lowen A. (1995), *Narcyzm, zaprzeczenie prawdziwemu Ja*, Jacek Santorski & Co, Warszawa.
- Łukaszewicz R. (2012), *Potrzeby współczesnej rodziny jako aspekt ekskluzji*; <http://docplayer.pl/256367-Potrzeby-wspolczesnej-rodziny-jako-aspekt-ekskluzji.html> [dostęp: 15.06.2020].
- Marcia J.E. (1966), *Development and validation of ego-identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 3, s. 551–558.
- Marody M. (2014), *Dorastanie pokoleń w czasie przemian współczesności*, „Polityka”, nr 51/52, s. 28–32.

- Mathews G. (2005), *Supermarket kultury. Kultura globalna a tożsamość jednostki*, przeł. E. Klekot, PIW, Warszawa.
- McAfee A. (2014), *Najbardziej niebezpieczna cecha pokolenia Y*, „Harvard Business Review. Polska”; <https://www.hbrp.pl/b/najbardziej-niebezpieczna-cecha-pokolenia-y/8DuEwVfA> [dostęp: 15.06.2020].
- Mikoś A. (2012), *Aroganci z pokolenia Y*, „Personel Plus”, s. 7–14.
- Nie N.H., Sunshine H.D., Erbring L. (2002), *Internet Use, Interpersonal Relations and Sociability: A Time Diary Study*, [w:] B. Wellman, C. Haythornthwaite (red.), *The Internet In Everyday Life*, Wiley-Blackwell, Oxford, DOI: 10.1002/9780470774298.ch7.
- Obuchowski K. (2001), *Od przedmiotu do podmiotu*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Okansen A., Hawdon J., Holkeri E., Näsi M., Räsänen P. (2014), *Exposure to Online Hate among Young Social Media Users*, „Sociological Studies of Children and Youth”, Vol 18.
- Oleszkowicz A., Senejko A. (2013), *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, WN PWN, Warszawa.
- Pałka K., Ryś E. (1980), *O krok od bezradności wobec agresji*, [w:] J. Kuźma, Z. Szarota (red.), *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, t. 1: *Agresja i przemoc dzieci i młodzieży oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych*, OW „Text”, Kraków, s. 184–205.
- Piasecka M. (2011), *Osoby z narcystycznym zaburzeniem osobowości terapii uzależnień*, [w:] J. Sieradzan (red.), *Narcyzm: jednostka, społeczeństwo, kultura*, WUwB, Białystok, s. 197–207.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, OW „Impuls”, Kraków.
- Reykowski J., Kochańska G. (1980), *Szkice z teorii osobowości*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Rotberg J. (2014), *Cyfrowe życie psychiczne*, 28.06; <https://igorrotberg.com/2014/06/28/cyfrowe-życie-psychiczne> [dostęp: 15.06.2020].
- Sabatini F., Sarracino F. (2014), *Online networks destroy social trust*, 31.08, Cornell University; <http://arxiv.org/abs/1409.0267> [dostęp: 30.01.2016].
- Seligman M.E.P., Walker E., Rosenhan D.L. (2003), *Psychopatologia*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Zys i S-ka, Poznań.
- Siewiorek R. (2013), *Dzień Świstaka jest dziś*, „Gazeta Wyborcza. Magazyn”, 30.11–1.12, s. 34.
- Sokolik M. (1993), *Psychoanaliza i Ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Jacek Santorski & Co, Warszawa.
- Steinfeld C., Ellison N.B., Lampe C. (2008), *Social capital, self-esteem, and use of online social network sites: A longitudinal analysis*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, Vol. 29, s. 434–445.

- Świątek B. (2011), *Narcyzm jak źródło zaburzeń orientacji życiowej człowieka*, [w:] J. Sieradzan (red.), *Narcyzm: jednostka, społeczeństwo, kultura*, WUwB, Białystok, s. 186–196.
- Święchowicz M., Bruździak W. (2016), *Nastolatki na botoksie*, „Newsweek”, 29.02–6.03.
- Tedeschi J.T., Felson R.B. (1994), *Violence, Aggression and Coercive Actions*, APA, Washington.
- Toffler A. (1970), *Szok przyszłości*, przeł. E. Ryszka, W. Osiatyński, PWN, Warszawa.
- Turlej E. (2019), *Czekając na księcia z apki*, „Newsweek”, 18–24.02.
- Tymiński W. (2016), *Pokolenie jednoroźców*, „Gazeta Wyborcza. Duży Format”, 25.05.
- Urban B. (2012), *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, WN PWN, Warszawa.
- Wawrzyniak M. (2015), *Hejtoholik, czyli jak zaszczepić się na hejt, nie wpaść w pułpkę obgadywania oraz nauczyć się zarabiać na tych, którzy cię oczerniają*, Helion, Gliwice.
- Wilber K. (2006), *Integralna teoria wszystkiego. Wizja dla biznesu, polityki, nauki i duchowości*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Wlazło A., Szuszkiewicz M. (2010), *Tożsamość indywidualna w kontekście kształtowania Ja cielesnego w nowoczesności i ponowoczesności*, [w:] B. Janda-Dębek (red.), *Psychologia współczesnego człowieka*, OW ATUT–Wrocławskie Wyd. Oświatowe, Wrocław, s. 53–59.
- Żelazińska A. (2018), *Cywilizacja instagramizacji*, „Polityka”, nr 34 (3174).
- Żuk M. (2010), *Integralność w obliczu porządkowanego chaosu – refleksje o tożsamości współczesnego człowieka*, [w:] B. Janda-Dębek (red.), *Psychologia współczesnego człowieka*, OW ATUT–Wrocławskie Wyd. Oświatowe, Wrocław, s. 41–52.

## **Zbigniew Nęcki**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0002-1007-8122

## **Szymon Nęcki**

Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Jagiellońskiego / Faculty of Philosophy, Jagiellonian University, Krakow, Poland  
ORCID: 0000-0003-4923-5516

# DEFORMACJE POZNAWCZE I MANIPULACJE W NEGOCJACJACH

Cognitive biases and manipulations in negotiations

## **Streszczenie**

Specyfika procesu negocjowania pozwala na duży margines niedopowiedzeń i niejasności. Szczera i otwarta komunikacja bywa ryzykowna, ponieważ pozwala zdobyć przewagę drugiej stronie. Dysonans poznawczy może powodować znaczne zniekształcenia w percepcji swojej sytuacji i obrazu posunięć drugiej strony. Manipulacje, takie jak neurolingwistyczne programowanie, tworzą fałszywe tło dla podejmowanych decyzji. Artykuł prezentuje wybrane chwytły stosowane często w negocjacjach.

**Słowa kluczowe:** negocjacje, manipulacja, chwytły perswazyjne

## **Abstract**

Negotiation as a communication process is open to quite great margin of insecurity and tendency to cover real state of affairs. Cognitive dissonance is one of the sources of self-serving biases, also machiavellian approach to social relations – suggests a lot of dirty

tricks aimed to obtain the best outcomes with no regard of fairness and justice. Negotiators decisions are influenced by self – served biases and by lack of full objective information from the other side. The article presents some of the frequently used tricks and tactics in negotiation process.

**Key words:** negotiation, manipulations, persuasive tricks in negotiations

## Wprowadzenie

Problematykę negocjacji, manipulacji, a także zakresu deformacji poznawczych tego procesu, można bardzo rozmaicie ujmować. Aby uprościć definiowanie pojęcia negocjacji, proponujemy przyjąć ujęcie Jerome'a Chertkoffa i Jamesa Essera (1976) dobrze nawiązujące do własnego rozumienia tego procesu (Nęcki, 2011). Negocjacje to zachowania w sytuacji konfliktu, oferowanie propozycji i ustępstw z oczekiwaniem wzajemności z drugiej strony, a w efekcie uzyskania, zawarcia mniej lub bardziej udanych kontraktów. Zatem jest to sekwencja posunięć werbalnych i behawioralnych, których celem jest możliwie korzystne rozwiązanie częściowego konfliktu interesów (Nęcki, 2011).

Standardowa sytuacja negocjacyjna ma pięć charakterystycznych cech:

- uważa się, że układ interesów jest konfliktowy;
- możliwe jest komunikowanie między stronami;
- możliwe są natychmiastowe rozwiązania i kompromisy;
- strony mogą zgłaszać oferty i kontroferty;
- oferty i propozycje nie określają wyniku, dopóki nie są akceptowane przez obie strony (Chertkoff, Esser, 1976).

Podstawowe elementy negocjacji to: strony negocjujące, ich interesy, proces i wynik. Relacje między interesami stron mogą być czysto dystrybucyjne, czyli o charakterze gier o sumie zerowej (*fixedsum*), gdy zysk jednego uczestnika jest równoznaczny ze stratą drugiego lub integracyjne, gdy zysk jednego rozmówcy oznacza też zysk drugiego (słynny klasyczny przykład podziału pomarańczy nie na połówki, lecz na skórkę i miąższ). Nieco bardziej złożona jest sytuacja, gdy negocjacje prowadzone są przez większą liczbę stron, z których każda ma swoje specyficzne

interesy, wykraczające poza obszar wspólnych korzyści. Wtedy nie ma jednoznacznej relacji pełnego konfliktu czy integracji rozwiązania. Znanym przykładem jest negocjacja męża i żony wobec wyboru miejsca spędzania wakacji (góry–morze), ale gdy są oni rodzicami, wypada uwzględnić także preferencje dzieci, co zmienia układ z dwustronnego na wielostronny, podobnie jak wzięcie pod uwagę dziadków, co komplikuje sytuację jeszcze bardziej. Teoretyczny model rozwiązania optymalnego Pareto godzi interesy stron, ale wymaga określenia użyteczności rozwiązań dla każdego z rozmówców (Kahneman, Slovic, Tversky (eds.), 1982). Rozwiązanie optymalne uzyskuje się wtedy, gdy strona uzyskuje tyle, że nie może dążyć do większych zysków nie powodując straty strony drugiej. Każda dalsza zmiana jest więc niekorzystna dla równowagi.

### **Negocjacje – decyzje w sytuacji konfliktu**

Pomiar jakości negocjacji od strony użyteczności ekonomicznej polega na obliczeniu czysto ilościowych, racjonalnych rozwiązań dających stronom korzyści proporcjonalne do wkładu „inwestycyjnego” i układu sił (ujęcie zgodne z teorią decyzji). Z kolei pomiar psychospołeczny wymaga ujęcia subiektywnej strony kontraktu – sposobu, w jaki proces i wyniki są postrzegane przez uczestników, łącznie z odczuciami emocjonalnymi, które także tworzą znaczące wartości, choć ich pomiar jest znacznie trudniejszy niż pomiar korzyści materialnych. W tym zawarte są: percepcja siebie i drugiej strony, a także percepcja sytuacji i wyniku rozmów. Doskonale wiadomo, że obiektywnie ta sama oferta nie znaczy tego samego dla różnych ludzi. Najbardziej oczywisty czynnik modyfikujący reakcje to poziom aspiracji negocjatorów. Może być on – i najczęściej bywa – odmienny, dlatego te same wyniki ocenią oni w różny sposób. Osoba o wysokich aspiracjach uzyskując dużo, może być dalej niezadowolona, podczas gdy dla osoby o niskich aspiracjach będzie to znakomity rezultat.

Popularne podejście do konfliktu zwane „modelem podwójnej troski” (*Dual Concern*), czyli orientacji na siebie i na partnera, zakłada, że dobry wynik to taki, który uwzględnia interesy nie tylko swoje, ale i drugiej

strony (Deutsch, Coleman (red.), 2000). Wiadomo, że bywa tak częściej, gdy strony mogą otwarcie rozmawiać o swych preferencjach. Szczera, bogata komunikacja daje efekt negocjacji korzystniejszy niż wtedy, gdy opo- nenci nie rozmawiają lub mówią nieszczerze (Schulz, Pruitt, 1978). Jed- nak jeśli chodzi o korzyść indywidualną, to osoby o wysokich tendencjach manipulatorskich i egocentrycznych aspiracjach uzyskują wyższe wyniki niż osoby o aspiracjach niskich lub wspólnotowych (Huber, Neale, 1987).

Kolejny czynnik, który wpływa na percepcję sytuacji to funkcja nego- cacyjna: jesteśmy reprezentantami firm (wtedy nastawienie jest bardziej rywalizacyjne), czy reprezentujemy siebie (co kreuje bardziej kooperacyj- ne nastawienie). Presja ze strony grup delegujących jest formą ujawnio- nej lub ukrytej groźby wobec negocjatora, co zmniejsza jego ustępliwość (Druckman (ed.), 1977). Także oddziaływanie kolejnego czynnika na po- ziom kooperacji, czyli podobieństwa drugiej strony, jest postrzegane jako mniejsze. Przedstawiciele firmy widzą siebie jako osoby bardziej odmien- ne niż ma to miejsce w rzeczywistości. To dość ciekawy wpływ zwiększo- nej rywalizacji na procesy poznawcze, czyli na percepcję oponenta i per- cepcję sytuacji oraz na definiowanie zadania negocjacyjnego.

Z punktu widzenia podejścia poznawczego negocjacje to złożony cykl podejmowania decyzji w sytuacji dostrzegania rozmaitych możliwości działania, a dokonywanie wyboru jest zdeterminowane sposobem wide- nia zadania i interpretacji wartości dostrzeganych alternatyw (Bazerman, Carroll, 1987). Podstawą jest teoria przetwarzania informacji, gdzie moż- na przyjąć, że sieć reprezentacji poznawczej to węzły i połączenia, a każda informacja ma co najmniej kilka połączeń i funkcjonuje w systemie zinte- growanych w układ przekonań (np. informacja o wygraniu dużego prze- targu przez firmę zwiększa jej pozycję w świecie wolnego rynku). Otwiera to szerokie pole manipulacji na poziomie tego, co jest przedstawiane, ujawn- iane, fabrykowane, sugerowane czy maskowane, ukrywane, zaprzeczane. Nawet ocena wartości danego kontraktu, tzw. ujęcie stałego ciastka, jest dość sztywna, ponieważ widzi się sytuację jako dystrybucję jednoznacznie określonej wartości „moje–twoje”. W grach o potencjale integracyjnym osoby tak widzące sytuację w ok. 70% nie odkryły możliwego rozwiązania



korzystnego dla obu stron (Thompson, Hastie, 1990). Dodatkowo pojawia się zmienna, jaką jest subiektywne oczekiwanie: im mniejsza pewność, że osiągnięty będzie własny cel, tym silniejsza tendencja do dewaluacji drugiej strony, do dostrzegania niestosowności jej dążeń i żądań. Percepcja indywidualistyczna – akcent na swoje sprawy – zwiększa konflikt i deformuje poglądy. Zgodnie ze standardami teorii atrybucji negocjatorzy nie mogąc uzyskać porozumienia, obwiniają o to drugą stronę, ale gdy osiągają swe cele, dokonują atrybucji korzystnych dla siebie, egocentrycznych, podkreślając własne zasługi (Brandstatter, Kette, Sageder, 1982). Pojawia się też efekt nadmiernej pewności wobec swoich sądów – głęboka wiara, że także neutralny, obiektywny obserwator musi przyznać nam rację, ponieważ to my ją mamy (Bazerman, Neale, 1983). Nastawienie integracyjne lub dystrybucyjne opiera się na przesłankach wynikających z wcześniej przyjętych sądów, a te są wynikiem dostępności informacji, na którą mają wpływ negocjujące strony. Manipulując obrazem wpływamy na wyniki rozmów. Najbardziej banalna, jednak powszechnie stosowana manipulacja to podawanie ceny, która jest już nieaktualna, ale może służyć jako punkt odniesienia dla ceny obowiązującej obecnie. Również fałszowanie BATNY (*Best Alternative To a Negotiated Agreement*) jest często stosowanym chwytem manipulacyjnym.

Wspomniany wyżej ogólny trend w ramach teorii poznawczych (bardzo popularny od kilkunastu lat) wprowadził do badań nad negocjacjami problematykę podejmowania decyzji, jako jednego z komponentów sytuacji, na który mamy bezpośredni wpływ. Jednak nie jest jasne, na ile człowiek może wpływać na własne procesy percepcyjne, ale jest to w zakresie interpretacji sytuacji możliwość realna. Konkretnie – nie jest łatwo złapać się na własnych błędach w myśleniu, ponieważ to właśnie myślenie buduje interpretację. Połączenie tematyki negocjacji z koncepcjami podejmowania decyzji wprowadziło ciekawy nurt teoretyczny. Dominuje to, jak przebiega proces podejmowania decyzji, jego modyfikacje i korekty, a nie tylko bilans negocjacyjnych korzyści. Jeden z aspektów to różnica między opisem (jak jest) a postulatami (jak powinno być): psychologia raczej akcentuje jak realnie ludzie działają, a nauki ekonomiczne jak działać

powinni, gdyby utrzymali postawę podejmowania racjonalnych decyzji (Raiffa, 1982). Negocjator winien przewidywać realne zachowania oponenta, nie zamykając się w założeniu racjonalności decyzyjnej; nastroje i uczucia są czasem ważniejszą przesłanką decyzyjną niż użyteczność szacowana czysto racjonalnie, z pominięciem emocji. Trzeba też umieć dostrzec własne uprzedzenia i „intuicyjne” oczywistości, często bardzo naiwne, które blokują racjonalne podejmowanie decyzji nie tylko przez drugą stronę, ale także nas samych. Wgląd w swoje uprzedzenia i pułapki poznawcze jest niełatwym zadaniem dla każdego dojrzałego negocjatora.

Seria badań z tej tradycji naukowej dotyczyła np.: wpływu sposobu ujmowania korzyści w sytuacji ryzyka przez negocjatorów (zyski czy zmniejszane straty); ilości i odpowiedniości informacji; nadmiernej pewności własnych sądów; kontynuacji raz podjętych kierunków działania; lekceważenia ustępstw robionych przez oponenta i podkreślania wielkości ustępstw własnych. Badania takie potwierdziły pewną użyteczność analizowania procesów decyzyjnych w negocjacjach, porównywania modeli czysto logicznych i realnych, w których ujawniają się pozaracjonalne czynniki: typy relacji społecznych, egocentryzm, atrybucje, iluzje motywacyjne, emocje (Bazerman, Neale, 1992). Wszystkie one bezpośrednio sprzyjają tezie, że kontrola procesów informacyjnych to najskuteczniejszy sposób budowania przewagi negocjacyjnej.

## **Negocjacje a relacje społeczne**

Znaczenie relacji społecznych w negocjacjach nie może być negowane ani na poziomie teoretycznym, ani praktycznym (Nęcki, 2011). Trzy główne poziomy analizy to: badania nad jednostkowymi postawami, analizy relacji w układach diadycznych (dwustronne rozmowy) i rozmowy grupowo-organizacyjne, a więc wielostronne (Halpern, 1996).

W cyklu indywidualistycznym jeden z typowych problemów to wpływ informacji o korzyściach oponenta na zadowolenie z własnych zysków, interpretowanie wyniku (Loewenstein, Thompson, Bazerman, 1989). Negocjatorzy zdają się preferować równe korzyści lub takie, które ich w jakiś

sposób wyróżniają. Użyteczność społeczna wyniku to zaspokojenie motywu rywalizacji; dobrze widziane jest także uzyskanie pewnej przewagi. Pojawiają się tu trzy różne reguły rozdziału korzyści, czyli definiowanie tzw. sprawiedliwości podziału: identyczność obiektywna (*equity*), równość w odniesieniu do zasług, oczekiwań, standardów społecznych (*equality*) i zróżnicowanie wyniku według potrzeb (Deutsch, 1975).

Jeden z ciekawych nurtów badań nad negocjacjami dotyczył reguł wymiany w bliskich relacjach małżeńskich – większość badań sugeruje, że małżeństwa preferują równość (oczekiwane i odczuwalne podobieństwo korzyści) ponad identyczność (obiektywne proporcje kosztów do korzyści). Są jednak wyniki także odwrotne. W jednych z badań współlokatorzy pokoju w domu akademickim rozdzielali po 50 dolarów, każdemu tyle samo, bez względu na bief o niezbyt czystych intencjach ich partnerów (wspomniano, że ów drugi był chciwy). Jednak dostrzeganie potrzeb drugiej osoby wpływa na alokację zasobów, zwłaszcza wtedy, gdy jest ich zbyt mało, a więc „po równo” nie starczy na wszystko i dla wszystkich (Sondak, Pinkley, Neale, 1994). Przy wystarczających środkach preferuje się równy podział. Dając potrzebującym bliskim więcej brakujących zasobów, mamy nadzieję, że budujemy zobowiązanie na przyszłość, gdy to oni będą decydentami. Równocześnie tworzymy korzystny *image* siebie, drobne akcje PR-owskie. A pamiętajmy, że bliskie relacje rodzinne i zawodowe trwają długo. Uwzględnienie potrzeb osób w stałych związkach jest więc racjonalnym bilansowaniem długofalowych przebiegów wymiany.

Analizy zachowania w układach diadycznych standardowo pokazują, że w dwustronnych negocjacjach swobodnie komunikujących się stron, rozkład wyników jest bardziej kooperacyjny niż przy braku komunikacji (Greenhalgh, Chapman, 1995). Negocjatorzy nie dążą do maksymalnych korzyści własnych ani do maksymalnego wykorzystania potencjału sytuacyjnego (gdy da się im władzę decydowania). W bliskich relacjach aprobujących się stron pojawiają się „wrogowie” dobrych wyników: ujawnianie poufnych informacji, mniej ambitne otwarcie, szybsze ustępowanie. W efekcie optymalna wspólna korzyść nie jest osiągnięta w stu procentach, ale dobre relacje zostają pogłębione (Thompson, DeHarpport, 1998).

Przykładowo: w parach romantycznych partnerzy uzyskiwali niższy wspólny profit niż w przypadku obcych sobie ludzi, choć wymiana informacji i tendencja do zgody były wyższe. Jednak wyniki badań w tym zakresie są dalekie od jednoznaczności – zmieniają się w zależności od typu bliskości, takiej jak: przyjaźń, koleżeństwo czy miłość. Także nacisk na uzyskanie ambitnych wyników zmienia rezultaty – gdy negocjującym przyjaciom nakazuje się myśleć o wynikach (nie tylko o utrzymaniu relacji), efekty biznesowe stają się lepsze niż w negocjacjach osób obcych (Valley, Neale, Mannix, 1995).

Wiele rozmów prowadzonych jest w sytuacjach wielostronnych, w których pojawiać się może więcej niż dwóch negocjatorów. Są to np.: relacje między przedstawicielami różnych firm deweloperskich (Halpern, 1996), więzi handlowe między dużymi korporacjami (Baker, 1984), albo szczególnie trudne negocjacje dotyczące środowiskowego proekologicznego gospodarowania, w których udział bierze wiele zainteresowanych stron. W sytuacjach handlowych układy dotychczasowe mają tendencję do utrzymywania się, dzięki czemu unika się ryzyka poszukiwań następnych partnerów. Jest to korzystne nawet obecnie, gdy nie uzyskuje się korzyści maksymalnych, ale w pewnym stopniu zadowalające (Tenbrunsel, 1995). W negocjacjach zagadnień publicznych, jak np. budowa spalarni śmieci czy wytyczanie trasy przebiegu autostrady, na decyzje te wpływają czynniki mało wymierne, takie jak: zaufanie, łatwość zawarcia transakcji, dotychczasowe kontakty, wymiana informacji. Okazuje się, że w sieciach publicznych czy strukturach organizacyjnych, podobnie jak w rozmowach w parach koleżeńskich, na decyzje negocjacyjne wpływa emocjonalne poczucie więzi oraz mniej czy bardziej skojarzone wartości i kultura środowiskowa kreująca tło rywalizacji lub kooperacji.

Dlatego tam, gdzie nie akcentuje się jednoznacznie korzyści materialnych, ludzie preferują styl łagodniejszy, nie prowokujący ostrych konfrontacji, dzięki czemu uzyskują oni korzystniejsze rozwiązania trudnych konfliktów. Oczywiście bywa też odwrotnie – kosztem życzliwości ponosimy znaczne straty. Społeczny bilans zostaje jednak dodatni.

Jednym ze sztandarowych wrogów korzystnego rozwiązania konfliktów na wszystkich możliwych poziomach jest egocentryzm człowieka, grupy czy organizacji. Generalnie negocjatorzy uwzględniają i wysoko cenią wartość działań uczciwych (*fair*) (Loewenstein, Thompson, Bazerman, 1989). Jednak rozumienie podziału *fair* jest tak wieloznaczne, że zostawia wiele miejsca na egocentryczne interpretacje tego pojęcia. Czyli istnieje tendencja do takiego ujmowania uczciwości, aby faworyzować własne interesy (Walster, Walster, Berscheid, 1978). Jest to właśnie orientacja egocentryczna.

### **Badania nad tendencyjnością poznawczą**

W interesujących i typowych dla tego nurtu badaniach Leigh Thompsona i Jeffreya Loewensteina (1992) przeprowadzono grę negocjacyjną: rozdano role związkowców i zarządu w negocjacjach dotyczących wysokości podwyżek płacowych. Zanim badani podjęli rozmowy, mieli określić, jakie rozwiązania odnośnie wielkości podwyżki pensji dla pracowników uważają za uczciwe. Zgodnie z oczekiwaniami ujawniła się oczywista tendencyjność: związkowcy uznali za uczciwe wyższe pensje, a zarząd pensje niższe. W negocjacjach nastawienia te stały się sporym utrudnieniem, ponieważ im silniejsze było przekonanie do słuszności własnych przekonań, tym trudniej było o ugodę. W efekcie „uczciwi i sprawiedliwi” związkowcy zapowiadali dłuższy strajk, a uczciwi i sprawiedliwi szefowie – zmniejszenie podwyżek. Każda ze stron nie miała wątpliwości co do etycznej poprawności swego podejścia.

Również w odniesieniu do pamięci zaznacza się tendencyjność „ku egocentryzmowi” – strony pamiętały lepiej te informacje, które popierały ich stanowisko. Jednoznacznie wykazała to Linda Babcock (1995) w badaniach nad wykorzystaniem tekstu do opracowania uczciwego stanowiska negocjacyjnego. Wprowadzona przez nią modyfikacja polegała na podaniu informacji o tematyce rozmów negocjacyjnych w dwóch wariantach – w jednym czytający wiedział, kim będzie (zarząd czy związek zawodowy), a w drugim nie znał swojej roli w negocjacjach. Ci, którzy

wiedzieli kim mają być w grze (władza czy pracownicy) zapamiętali z przedstawionego materiału głównie swoje jednostronne argumenty. W efekcie osoby te przyjęły tak silne nastawienie egocentryczne, że czterokrotnie częściej nie mogły dojść do kompromisu niż ci, którzy czytając nie znali swej przyszłej roli. Pokazuje to, że już na poziomie przygotowań stajemy się mocno tendencyjni poznawczo. Jednak w innych badaniach wykazano, że poziom egocentryzmu opada, gdy badani mają okazję do otwartej komunikacji i gdy sugeruje się im dążenie do uzyskania równych korzyści. Wystarczy więc drobna instrukcja, aby zmienić zachowanie uczestników rozmów.

Najbardziej znaczący skutek egocentryzmu to impas negocjacyjny, powodujący wzrost kosztów prowadzenia rozmów, takich jak: strajki, blokady, opóźnienia, głodówki, przemoc czy groźby, mimo że obie strony „głośno” domagają się uczciwości i podkreślają, że kierują się uczciwymi zasadami. Jak do tego dochodzi? Po pierwsze, wyniki równe (po pół) są często percypowane jako wykorzystanie i krzywda. Wiadomo, że podział obiektywnie po równo nie zawsze traktowany jest jako sprawiedliwy. To z kolei skłania do odegrania się, zemsty. Sally Blount (1995) wykazała, że ludzie godzą się na nierówność korzyści, gdy jest ona „przypadkowa”, ale nie akceptują jej, gdy widzą, że ktoś tendencyjnie przyznał sobie więcej ich kosztem. Pojawia się „społeczna użyteczność” wyniku, czyli opinie o istniejącym systemie. Ludzie bardzo pilnie śledzą wyniki innych graczy (negocjatorów) i reagują na nierówność rozdziału silnym poczuciem dezaprobaty (Neale, Bazerman, 1991). Wykazano też istotną korelację między siłą konfliktów w negocjacjach a egocentryczną ewaluacją korzyści, która powoduje impasy i związane z nimi wysokie koszty indywidualne, ekonomiczne oraz społeczne. Egocentryzm i egoizm sprawiają, że konflikt narasta.

Jak można zmniejszyć egocentryczne nastawienie? Najprościej – informując negocjatorów o zjawisku nadmiernej pewności co do swych racji i o powszechnej tendencji do poznawczego egocentryzmu interpretacyjnego (Bazerman, Neale, 1992). Tworzy to formę szczepionki przeciwko wirusowi tendencyjności i uprzedzeniom. Ale czy brak

tendencji nie osłabia aspiracji i uzyskanych wyników? Nie dzieje się tak, ponieważ ogólniejsza reguła mówi, że im więcej realnych wiadomości i trafnych informacji o sytuacji, tym większa szansa na uzgodnienie dobrego, wartościowego kontraktu. Nawet zawodowi negocjatorzy i profesjonaliści mają tendencję do uprzedzeń i egocentrycznej percepcji warunków negocjacyjnych, a im więcej błędów w percepcji, tym większe błędy decyzyjne, koszty i straty. Obiektywne stanowisko oparte o bogatą faktografię jest najbardziej korzystne, ponieważ realizm spojrzenia pozwala na realizm działania. W długookresowej perspektywie jest to najbardziej sensowne zachowanie.

Choć przyjmuje się czasem, że egocentryzm jest niezależnym motywem psychologicznym, to jednak wykazano, że „napędza” go dążenie do uzyskania własnych korzyści, ujmowanych jednak w specyficzny, czyli „uczciwy” sposób. Po pierwsze, im bardziej złożona sytuacja, tym mniej jasna jest definicja uczciwości i poprawności wyników, a więc łatwiej o przyjmowanie reguł, które faworyzują egocentryzm nakłaniający do przyznania sobie większych korzyści (De Dreu, 1996). Po drugie, ludzie dbają o wrażenie, jakie robią na innych, dlatego w sytuacjach publicznych ich reguły egocentryczne słabną. Jednak w sytuacjach poufnego rozdziału dóbr (inni nie znają mego podziału) są one zdecydowanie silniejsze (Diekmann, 1997). Po trzecie, ludzie dbają o swój wizerunek we własnych oczach. Wolą widzieć się jako osoby nienagannie uczciwe, nawet hojne. Jerald Greenberg (1990) zwiększał poziom samoświadomości poprzez stosowaną eksperymentalną manipulację, czyli ścianę luster, w trakcie podejmowania decyzji o rozdziale dóbr. Powodowało to większą samoświadomość i większe natężenie motywu bycia *fair*, a w konsekwencji zmniejszenie egocentryzmu. Dzieje się tak, ponieważ własne odbicie w lustrze zmniejsza tendencje manipulatorskie. Badani bez luster w pokoju eksperymentalnym wykazywali większą tendencję do proegocentrycznych alokacji dóbr. Z poczuciem pełnej uczciwości przyznawali sobie większe proporcje korzyści.

## **Atrybucje i poznawczy konstruktywizm w negocjacjach**

Brak w pełni racjonalnych decyzji negocjatorów wynika z procesów atrybucyjnych związanych z interpretacją zachowania ich oponentów i reprezentacją poznawczą ich własnej sytuacji. Jak wpływa to na decyzje? W sytuacji konfliktowej pojawia się np. efekt tendencyjnej polaryzacji – wzajemna percepcja wyolbrzymia dystans między stanowiskami rozmówców (Keltner, Robinson, 1996). W eksperymencie z tym związanym prowadzono negocjacje w sprawie aborcji. Grupa antyaborcyjna i proaborcyjna widziały się jako znacznie bardziej odmienne niż sprawdzono to w ankietach i kwestionariuszach. Pojawia się też tendencja do karykaturalnej wizji opinii oponentów jako wrogów prawdy i błędnej percepcji siebie jako bojownika o świętą wartość prawdy niż jest się w rzeczywistości. Gdy można przypisać złe intencje drugiej stronie, robi się to w łatwy sposób: przecież to oni są źródłem kłopotów (Kramer, 1994). Oczywiście zwiększa to trudność w uzgodnieniu kontraktu, ponieważ jak uzgadniać warunki z takimi manipulatorami.

Jak sobie z tym radzić? Nie jest łatwo kontrolować własne błędy atrybucyjne. Dlaczego? Po pierwsze, ukryte nastawienia (także przed samym sobą) wpływają na ocenę wzajemnego zachowania. Po drugie, tendencyjny odbiór informacji powoduje, że strony upewniają się we wcześniejszych uprzedzeniach. Po trzecie – osoby uprzedzone do kogoś przypisują mu stałe (nie chwilowe czy sytuacyjne) cechy negatywne, a pomniejszają i negują rolę sytuacji (Morris, Larrick, Su, 1999). Ugruntowują się przez to w swych racjach. Gdy dowodzi się niezgodności zachowań oponenta z jego złym charakterem, jego dobre zachowania przypisywane są naciskowi sytuacji: dalej jest on zły, choć sytuacja wymusiła na nim dobre działania. Jakże mechanizm ten pasuje do sytuacji konfliktu o lokalizację spalarni śmieci w Krakowie – władza obiecuje korzyści obywatelom, ponieważ musi, ale po cichu szykuje działania oszczędnościowe, czyli tańsze filtry, i niszczy systemy porządkowania otoczenia, a nie planuje zachowania proekologiczne. Oczywiście komitet blokujący budowę spalarni śmieci motywowany był egocentryzmem – były to osoby mieszkające



stosunkowo blisko, a więc najbardziej narażone na sąsiedztwo uciążliwego (ich zdaniem) obiektu. Syndrom NIMBY (*Not In My Back Yard*) pojawił się w całej okazałości. Spalarnia tak, ale nie w tym miejscu, dalej od naszych domów, najlepiej w innej dzielnicy Krakowa.

Jedyna nadzieja w tym, że szczerze i otwarte wyjaśnienia podstaw swych poglądów powodują, że strony patrzą na siebie z mniejszą tendencją do poznawczego błędu wskazywania „grzesznika”, a dostrzegają bogatsze i wielostronne uwarunkowania posunięć (Kramer, 1994). Jednak inne badania sugerują, że błędna polaryzacja zmniejsza się skuteczniej, gdy strony dokładnie opisują i podają otwarcie swoje „najbardziej uzasadnione i przekonujące” argumenty (Keltner, Robinson, 1993).

Tak jak mechanizm atrybucji dotyczy oponentów, tak własna sytuacja też podlega interpretacji, kreacji. Jeden ze sposobów badania tych mechanizmów to sprawdzanie, jak ludzie widzą sytuację konfliktową zanim dojdzie do bezpośredniego kontaktu. Jakie ramy interpretacyjne są stosowane? Rywalizacja, kooperacja, indywidualizacja? Określenia ukierunkowują, wpływają na zachowania. Zmiany nazwy sytuacji powodują znaczne zmiany w podejmowanych decyzjach. Empirycznych dowodów jest wiele. I tak, gdy grę typu „dylemat więźnia” nazwano „grą wspólnotową” (*Community game*) uzyskano dwa razy więcej kooperacji niż gdy nazywała się ona „grą z Wall Street”. Także nazwanie konfliktu „dylematem społeczności” (czyli jak podzielić nasze wspólne zasoby) w odróżnieniu od nazwy „ultimatum” (ostro przedstawiam własne propozycje) powoduje, że gracze sugerujący podział są bardziej szczerzy, a osoby reagujące na tę propozycję (zgoda lub nie) chętniej aprobują nierówne, sugerujące ich stratę podziały, straty, ale dla dobra wspólnoty (Larrick, Blount, 1997). Zastosowana nazwa ukierunkowuje cały proces percepcji i oceny wariantów rozwiązania. W odniesieniu do negocjacji pojawia się jedna z możliwych ogólnych interpretacji: „poszukujemy wspólnie rozwiązania” czy „każdy dąży do własnego zysku”. Podejście wspólnego problemu prowadzi do lepszych, bardziej sprawiedliwych rezultatów i trafniejszych ocen postaw oponentów. Jednak wyniki te były uzyskane w niewielu badaniach. W większości błędy poznawcze i tendencyjne wnioskowanie są normą. Do

tęgo dodać trzeba silną tendencję do mistyfikacji, ubarwiania, stosowania mniej czy bardziej rozbudowanych chwytów, których niezmiennym celem jest kształtowanie korzystnego dla siebie obrazu profitów negocjacyjnych.

### **Iluzje, które motywują negocjatorów**

W ostatnich latach pojawił się nowy nurt w psychologii społecznej, ważny dla rozumienia negocjacji, którym są pozytywne iluzje, złudzenia optymistyczne (Messick, Bloom, Boldizar, Samuelson, 1985). Większość ludzi widzi siebie, świat i przyszłość w dużo bardziej pozytywnym świetle niż uzasadnia to rzeczywistość. Funkcją tych iluzji jest dodawanie animuszu, wiary, siły i motywacji do działania, zaangażowania. Poprawiają one zdrowie psychiczne – i nawet – fizyczne. Czego dotyczą? Wielu spraw, ale najczęściej jednego z czterech tematów: nazbyt pozytywnego obrazu siebie, optymizmu na wyrost, iluzji kontroli oraz życzliwych dla siebie atrybucji.

#### Nazbyt pozytywny obraz siebie

Mamy tendencję do dostrzegania u siebie bardziej niż u innych występowania pozytywnych, pożądanых cech (Messick, Bloom, Boldizar, Samuelson, 1985), takich jak: bycie lepszym kierowcą, uczciwszym, rozsądniejszym obywatelem itd. Ponad 3/4 kierowców uważa, że jeżdżą lepiej niż inni i że stanowią 20% mistrzów kierownicy (Kramer, 1994). Obrona ego i *self-enhancement* (wzmacniania samego siebie) to również fragmenty mechanizmów budowania pozytywnego obrazu siebie. Wiele badań pokazuje, że widzimy się jako osoby inteligentniejsze, bardziej etyczne, uczciwsze i mniej uprzedzone od naszych rówieśników (Meyer, 1988). Ogólna atrybucja też działa – sukcesy to wynik naszych personalnych cnót, stałych właściwości osobowości, a klęski to skutek zewnętrznych uwarunkowań, sytuacji będącej poza kontrolą. Również błąd uogólnienia jest dość typowy – uważa się, że inni myślą powszechnie tak jak my. Czyli własne preferencje przypisuje się wszystkim innym (porządnym, normalnym ludziom, takim za jakich się uważamy).

Systematycznie też przejawia się tendencja do przeceniania swojego wkładu w uzyskany wspólny wynik negocjacji i pomniejszanie wkładu innych (Ross, Siccoly, 1979).

Podstawowy cel takiego mechanizmu to utrzymać dobre mniemanie na swój temat i czuć się lepszym. Oto złudzenia, które dają szansę na radość i oczekiwanie sukcesu oraz wysoką samoocenę. Niestety przy obiektywnej, zimnej percepcji mogłoby to już tak dobrze nie wyglądać.

Czasem rejestrowany jest też kierunek odwrotny – samokrytyka, poniżanie siebie, dostrzeganie własnej nieudolności, słabości i nieadekwatności. Jednak to fenomen znacznie rzadziej spotykany. Niezadowolenie z innego niż nasze stanowiska, poczucie bycia niedocenionym, czy podejrzenia o tendencję do nadmiernych korzyści budują błędne koło narastania niechęci i nieufności.

### Optymizm na wyrost

Powszechnie przyjmuje się, że nasza przyszłość będzie lepsza niż przeszłość innych osób. Studenci oczekują, że otrzymają lepszą niż inni pracę, będą zarabiać więcej, mieć zdolniejsze dzieci. Podobnie dzieje się w innych grupach. Również 68% z nas uważa się za 25% najlepszych negocjatorów. Interesujący jest też nurt naiwnego realizmu, który sprzyja postawie nierealnego optymizmu.

Najszerszy horyzont barier w porozumiewaniu się jest oczywisty – jest to odmiennosc w spontanicznym, naturalnym i traktowanym jako oczywistość interpretowaniu tych samych informacji, np. wypowiedź polityka, że „cenimy wartości rodzinne” albo „szacunek dla tradycji i otwartosc na nowe wzory kultury to nasza postawa”. Sens takich wypowiedzi jest zagadkowy. Mogą być one bardzo odmiennie rozumiane i jakże różne można wyciągnąć z nich wnioski. W efekcie słysząc te same słowa, tę samą wypowiedź, reagujemy na nie odmiennie, odbierając inne bodźce.

Naiwny realizm to spontanicznie tworzona wizja świata, zależności i uwarunkowań, które uważa się za pewne, bezdyskusyjne (Ross, Nisbett, 1991). Oczywista oczywistość to jeden z groźnych stanów psychicznych.

Trzy podstawowe założenia naiwnego realizmu można ująć w następujący sposób:

1. Ja widzę rzeczy, sprawy i wydarzenia tak, jak obiektywnie wyglądają, a moje społeczne postawy, przekonania, preferencje wynikają z tego, co się dzieje, przy mojej oczywistej względnej neutralności, moim braku uprzedzeń i braku selektywnej percepcji.
2. Inni uczestnicy społecznego życia będą podzielać moje przekonania i reakcje, ponieważ mając dostęp do podobnych informacji (które są podstawą moich sądów) i w podobnie rozsądny sposób je przetwarzając, winni dojść do tych samych konkluzji.
3. Jeżeli jakaś osoba lub grupa nie podziela moich przekonań, to musi zajść jedna z trzech możliwości:
  - a) oni dysponują innymi zestawami informacji i danych, więc gdy wyjaśnimy te różnice w źródłach informacji dojdziemy do porozumienia;
  - b) jednostki lub grupy są zbyt leniwe, bezrozumne, nieudolne lub niechętnie do wyciągnięcia w normalny sposób rozsądnych konkluzji;
  - c) jednostki lub grupy mogą być uprzedzone, nastawione tendencyjnie przez ideologię, własne interesy, inne osobiste rozpraszać wpływami. Trzeba okazać wyrozumiałość i cierpliwie je edukować, ponieważ taka dydaktyka spowoduje, że przyjmą nasze racje.

W konflikcie społecznym podejmujemy próby przekonania innych do naszych racji, ale rzadko udaje się oświecić rozmówców. Tkwią oni w swych zdumiewających dla nas poglądach – życzliwe interpretowanie sugeruje, że zostali przez kogoś oszukani, a mniej życzliwe podejście, że są mniej inteligentni, zbyt dziwaczni itd., aby docenić i przyjąć właściwe (czyli nasze) konkluzje. Trzeci sposób to przyjęcie, że są oni uprzedzeni (*biased*) i będą nieudolnie przeinaczać fakty. W niemal każdych rzeczywistych negocjacjach handlowych i społecznych takie reprezentacje sytuacji pojawiają się niemal automatycznie. Oczywiście, nie sprzyja to rozwiązaniu konfliktu, porozumieniu i szczerym dalszym kooperacyjnym planom. Mimo to przedstawiciele naiwnego optymizmu głoszą nieodmiennie, że kiedyś ich racje zostaną przyjęte powszechnie. Nie może być inaczej.

## Iluzja kontroli wydarzeń

Większość z nas wierzy, że w jakimś stopniu kontroluje wydarzenia (nawet nie kontrolowalne) i przecenia możliwości wpływania na otoczenie tak, aby zagwarantować sobie pożądane efekty (Miller, Ross, 1975). Przykładowo: gracze w kości przyjmują, że właściwe chuchnięcie na kości, miękki rzut i odpowiednie wygięcie dłoni wywoła pojawienie się potrzebnych oczek. Zwoleńnicy totolotka wolą wybierać numery sami, kierując się „własnymi wskazówkami”, zwiększającymi szanse na trafne skreślenia. Wszyscy znamy sposoby „odwracania” złego uroku, odpukania w niemałowane, uważania na numer trzynasty, nawet unikania trzynastego piętra w hotelach itd. Niektórzy negocjatorzy także mają tendencję do fałszywego przekonania o możliwościach kontrolowania przebiegu spotkania i wyników np. poprzez magiczne gesty, amulety, maskotki, zaklęcia. Są ludzie, którzy przyjmują, że mogą swymi myślami kontrolować myśli i działania innych. Czasem stosuje się system telepatycznego odczytywania myśli lub otaczania rozmówców „niedostrzegalną aurą”. Magiczne sposoby dalej cieszą się cichym uznaniem, wskazując, jak bardzo łatwo oddalić się od sprawdzalnych, naukowych twierdzeń dotyczących relacji międzyludzkich. Astrologia i wróżby także przy ważniejszych negocjacjach wchodzi w grę. Są miejsca, w których nawet dosłownie duchy uczestniczą w negocjacjach – w Nowej Zelandii duch Taniwha zablokował negocjacje w sprawie sprzedaży ziemi przodków zachodnim deweloperom planującym budowę hoteli nadmorskich.

## Atrybucje wobec samego siebie

Mamy stałą tendencję do przyjmowania błędnego sposobu wyjaśniania powodów różnych zdarzeń. Chodzi m.in. o przypisywanie sobie nieproporcjonalnie dużych zasług za zespołowe i indywidualne sukcesy oraz nieproporcjonalnie małej odpowiedzialności za zespołowe i indywidualne niepowodzenia. Jest to tzw. podstawowy błąd atrybucyjny. W negocjacjach jest to oczywiste: sukcesy wynikają z moich działań, porażki to wynik manipulacji albo fatalnej sytuacji, uporu drugiej strony. Również

w tematach o dużym znaczeniu mamy podobne tendencje. Kto odpowiada za środowisko i jego zanieczyszczenie? Oni. Dlaczego kryzys jest tak duży? Przez nich. Wyższa samoocena łączy się w negocjacjach z tendencją do negatywnej oceny umiejętności drugiej strony (Kramer, 1994).

### **Dysfunkcjonalne konsekwencje iluzji w negocjacjach**

Jest oczywiste, że tendencyjność optymizmu na swój temat i negatywne nastawienia do możliwości drugiej strony powodują ograniczenie otwartości, blokowanie informacji i w efekcie kreują sytuację konfliktową. Samosprawdzająca się przepowiednia działa. Jednak pozytywna strona iluzji to poprawa samopoczucia, co też się liczy. Większa energia i wiara w swoje możliwości kooperacyjne to „wyuczony optymizm”, przydatny zwłaszcza w zawodzie przedstawiciela handlowego, działającego często w sytuacjach wielkiego stresu i stałego niepowodzenia w formie odmowy kontaktu lub kontraktu. Uważać trzeba jednak na negatywne strony nadmiernej wiary w swoje siły. Błąd taki zachodzi na wielu poziomach negocjacji, poczynając od rozmów przełożony – podwładny, obywatel – urzędnik czy nawet państwo – państwo. Brutalny przykład pochodzi z Iraku: nadmiernie wysoka ocena wartości bojowej swego wojska doprowadziła ówczesnego prezydenta Iraku Saddama Husajna do rozpoczęcia wojny z Kuwejtem. Jej tragiczne skutki trwają do dziś w różnych formach. Ogólnie można więc stwierdzić, że pozytywne iluzje obniżają jakość podejmowanych decyzji, choć znacząco poprawiają samopoczucie.

Generalnie istnieje znacząca ilość dowodów, że błędy w negocjacjach wynikają z uprzedzeń i niepoprawnego optymizmu. Podejmowane decyzje są mniej trafne niż wtedy, gdy uwzględniają realny, choć może czasem mniej pogodny obraz sytuacji negocjacyjnej.

## Podsumowanie

Oczywista potrzeba rozwiązywania konfliktów z wykorzystaniem negocjacji jest dość mocno modyfikowana przez sposób interpretacji siebie, oponentów i sytuacji, układu interesów czy zainteresowań nie tylko wartościami ekonomicznymi, ale i niematerialnymi. Jednak nie można zakładać, że unikniemy znacznej tendencyjności i manipulacji w trakcie nawet najbardziej pracowitych rozmów i rzetelnych przygotowań. Wiedząc o tym mamy szansę na zmniejszenie tego groźnego dla porozumienia mechanizmu. Negocjacje nie są prostą sytuacją między ludźmi, firmami, środowiskami, narodami. Manipulacje mające chronić własne interesy wprowadzają wiele nieporozumień, błędnych wizji i w efekcie prowadzą w dłuższej perspektywie do niekorzystnych rozwiązań.

## Bibliografia

- Babcock L., Loewenstein G., Issacharoff S., Camerer C. (1995), *Biased judgments of fairness in bargaining*, „American Economic Review”, Vol. 85, No. 5, s. 1337–1343.
- Baker W.E. (1984), *The social structure of a national securities market*, „American Journal of Sociology”, Vol. 89, No. 4, s. 775–811.
- Bazerman M.H., Carroll J.S. (1987), *Negotiator cognition*, „Research in Organizational Behaviour”, Vol. 9, s. 247–288.
- Bazerman M.H., Neale M.A. (1983), *Heuristics in negotiation: Limitations to effective dispute resolution*, [w:] M.H. Bazerman, R.J. Lewicki (eds.), *Negotiating in organizations*, Sage, Beverly Hills, s. 51–67.
- Bazerman M.H., Neale M.A. (1992), *Negotiating rationally*, Free Press, New York.
- Blount S. (1995), *When social outcomes aren't fair – the effect of causal attributions on preferences*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, Vol. 63, Issue 2, s. 131–144. doi: 10.1006/obhd.1995.1068.
- Brandstatter H., Kette G., Sageder J. (1982), *Expectations, attributions, and behavior on bargaining with liked and disliked partners*, [w:] R. Tietz (ed.), *Aspiration levels in bargaining and economic decision making*, Springer-Verlag, Berlin, s. 136–152.
- Chertkoff J.M., Esser J.K. (1976), *A review of experiments explicit bargaining*, „Journal of Experimental Social Psychology”, Vol. 12, Issue 5, s. 464–486. doi: 10.1016/0022-1031(76)90078-0.

- De Dreu C.K.W. (1996), *Gain-loss frame in outcome-interdependence: Does it influence equality of equity considerations?*, „European Journal of Social Psychology”, Vol. 26, No. 2, s. 315–324. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(199603)26:2<315::AID-EJSP759>3.0.CO;2-Z.
- Deutsch M. (1975), *Equity, equality and need: What Determines Which Value Will Be Used as the Basis of Distributive Justice?*, „Journal of Social Issues”, Vol. 31, Issue 3, 137–149. doi: 10.1111/j.1540-4560.1975.tb01000.x.
- Deutsch M., Coleman P. (red.) (2000), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, M. Cierpisz (tłum.), Wyd. UJ, Kraków.
- Diekmann K.A. (1997), *‘Implicit justifications’ and self-serving group allocations*, „Journal of Organizational Behavior”, Vol. 18, No. 1, s. 3–16.
- Druckman D. (ed.) (1977), *Negotiations: Social-psychological perspectives*, Sage, Beverly Hills–London.
- Druckman D., Zechmeister K. (1973), *Conflict of interest and value dissensus: Propositions on the sociology of conflict*, „Human Relations”, Vol. 26, No. 4, s. 449–466. doi: 10.1177/001872677302600403.
- Greenberg J. (1990), *Looking fair versus being fair: Managing impressions of organizational justice*, „Research in Organizational Behavior”, Vol. 12, s. 111–157.
- Greenhalgh L., Chapman D.I. (1995), *Joint decision making: The inseparability of relationships and negotiation*, [w:] R.M. Kramer, D.M. Messick (eds.), *Negotiation as a social process*, Sage, Thousand Oaks, s. 166–185.
- Halpern J.J. (1996), *The effect of friendship on decision, Field studies of real estate transactions*, „Human Relations”, Vol. 49, Issue 12, s. 1519–1547.
- Huber V.L., Neale M.A. (1987), *Effects of Self and competitor goals on performance in an interdependent bargaining talk*, „Journal of Applied Psychology”, Vol. 72, s. 197–203.
- Kahneman D., Slovic P., Tversky A. (eds.) (1982), *Judgment under uncertainty: Heuristic and biases*, Cambridge University Press, New York.
- Keltner D., Robinson R.J. (1993), *Imagined ideological differences in conflict escalation and resolution*, „International Journal of Conflict Management”, Vol. 4, Issue 3, s. 249–262. doi: 10.1108/eb022728.
- Keltner D., Robinson R.J. (1996), *Extermism, power, and the imagined basis of social conflict*, „Current Directions in Psychological Science”, Vol. 5, No. 4, s. 101–105. doi: 10.1111/1467-8721.ep11452765.
- Kramer R.M. (1994), *The sinister attribution error: Paranoid cognition and collective distrust in organizations*, „Motivation and Emotion”, Vol. 18, No. 2, s. 199–230. doi: 10.1007/BF02249399.
- Larrick R.P., Blount S. (1997), *The Claiming effects: Why players are more generous in social dilemmas than in ultimatum games*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 72, No. 4, s. 810–825. doi: 10.1037/0022-3514.72.4.810.



- Loewenstein G., Thompson L., Bazerman M. (1989), *Social utility and decision making in interpersonal contexts*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 57, No. 3, s. 426–441. doi: 10.1037/0022-3514.57.3.426.
- Messick D.M., Bloom S., Boldizar J.D., Samuelson Ch.D. (1985), *Why we are fairer than others*, „Journal of Experimental Social Psychology”, Vol. 21, Issue 5, s. 480–500. doi: 10.1016/0022-1031(85)90031-9.
- Meyer F.W. (1988), *Bargains within Bargains: Domestic Politics and International Negotiations*, doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge.
- Miller D.T., Ross M. (1975), *Self-serving biases in attribution of causality: fact or fiction*, „Psychological Bulletin”, Vol. 82, No. 2, s. 213–225.
- Morris M.W., Larrick R.P., Su S.K. (1999), *Misperceiving negotiation counterparts: When situationally determined bargaining behaviors are attributed to personality traits*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 77, No. 1, s. 52–67.
- Neale M.A., Bazerman M.H. (1991), *Cognition and rationality in negotiation*, Free Press, New York.
- Nęcki Z. (2011), *Negocjacje w biznesie*, wyd. 4, Antykwia, Kraków.
- Raiffa H. (1982), *The art and science of negotiation*, Harvard University Press, Cambridge.
- Ross L., Nisbett R.E. (1991), *The person and the situation: Perspectives of social psychology*, McGraw-Hill, New York.
- Ross M., Sicoly F. (1979), *Egocentric biases in availability and attribution*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 37, No. 3, s. 322–336.
- Rubin J., Brown B. (1975), *The social psychology of bargaining and negotiation*, Academic Press, New York – San Francisco – London.
- Schulz J.W., Pruitt D.G. (1978), *The effects of mutual concern on joint welfare*, „Journal of Experimental Social Psychology”, Vol. 14, Issue 5, s. 480–492.
- Sondak H., Pinkley R., Neale M. (1994), *Relationship, input, and resource constraints: Determinants of individual preferences and negotiated outcomes in resource allocation decisions*, Working paper, Duke University, Durham.
- Tenbrunsel A. (1995), *Justifying unethical behavior: The role of expectations of others' behavior and uncertainty*, unpublished doctoral dissertation, Northwestern University, Evanston.
- Thompson L., DeHarpport T. (1998), *Relationships, goal incompatibility and communal orientation in negotiations*, „Basic and Applied Social Psychology”, Vol. 20, Issue 1, s. 33–44. doi: 10.1207/s15324834basp2001\_4.
- Thompson L., Hastie R. (1990), *Judgment tasks and biases in negotiation*, [w:] B.H. Sheppard, M.H. Bazerman, R.J. Lewicki (eds.), *Research on negotiation in organizations*, Vol. 2, JAI Press, Greenwich, s. 31–54.
- Thompson L., Loewenstein G. (1992), *Egocentric interpretations of fairness and interpersonal conflict*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, Vol. 51, No. 2, s. 176–197. doi: 10.1016/0749-5978(92)90010-5.

- Valley K., Neale M., Mannix E.A. (1995), *Friends, lovers, colleagues, strangers: The effects of relationships on the process and outcomes of dyadic negotiations*, [w:] R. Bies, R.J. Lewicki, B.H. Sheppard (eds.), *Research on Negotiation in Organizations*, Vol. 5, JAI Press, Greenwich, s. 65–94.
- Walster E., Walster G.W., Berscheid E. (1978), *Equity: Theory and research*, Allyn & Bacon, Boston.

## Ryszard Stach

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0002-6796-4598

# CZY ISTNIEJĄ ZALEŻNOŚCI MIĘDZY OBJAWAMI AUTYZMU A NEURONAMI LUSTRZANYMI? CZĘŚĆ I

Do any relationship between symptoms of autism – autism spectrum disorder – and mirror neurons exist? Part I

## Streszczenie

Spektrum zaburzeń autystycznych, czyli autyzm, to zaburzenie neurorozwojowe charakteryzujące się trudnościami we wzajemnej komunikacji i interakcjach społecznych, a także stereotypowymi, powtarzalnymi zachowaniami i zainteresowaniami. Odkryta niedawno specjalna klasa neuronów nazwanych lustrzanymi może być „kandydatem” do stanowienia neuronalnej podstawy tych zaburzeń i ich czynników etiologicznych. W artykule pod dyskusję poddano zależności między dysfunkcją neuronów lustrzanych a niedomogą empatii u pacjentów z autyzmem.

**Słowa kluczowe:** autyzm, neurony lustrzane, empatia, naśladowanie

## Abstract

Autism spectrum disorder – autism is a neurodevelopmental disorder which is characterized by difficulties in reciprocal social communication and interaction as well as stereotyped and repetitive behaviors and interests. A candidate for the neural basis of this disturbance may be found in a recently discovered class neurons named „mirror neurons”

Association between the dysfunction of mirror neurons and disturbed empathy in individuals with autism is discussed.

**Key words:** autism, mirror neurons, empathy, imitation

## Wprowadzenie

W 1980 r. Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (ATP) w klasyfikacji DSM-III, kolejnej wersji *Diagnostycznego i statystycznego podręcznika zaburzeń psychicznych*, zaliczyło autyzm do grupy całościowych zaburzeń rozwojowych, charakteryzując go jako zaburzenie neurorozwojowe. Wtedy to rozpoczęły się intensywne badania w poszukiwaniu przyczyn oraz czynników etiologicznych tej dolegliwości. Były one, i nadal są, prowadzone w wielu obszarach biologicznych, medycznych, psychologicznych i społecznych. Niniejsze opracowanie koncentrować będzie się na badaniach Ośrodkowego Układu Nerwowego (OUN), którym szczególnie sprzyjało zastosowanie nieinwazyjnych metod badania mózgu, np. MRI, PET czy fMRI. Zgromadzono wiele cennych wyników i obserwacji klinicznych, niekiedy sprzecznych, z których część zostanie przytoczona w dalszej części. Mimo tego nie udało się sformułować powszechnie akceptowanej teorii odnoszącej się do przyczyn pojawienia się zaburzeń autystycznych.

W 1992 i 1996 r. pojawiły się pierwsze doniesienia o odkryciu w mózgu małej specjalnej klasy neuronów, wykazujących aktywność nie tylko podczas własnej aktywności ruchowej, ale także podczas obserwowania tej aktywności wykonywanej przez kogoś innego. Neuronami lustrzanymi (NL) lub zwierciadlanymi. Pojawiły się również sugestie czy nawet hipotezy o możliwych funkcjach tych neuronów. Część badaczy i terapeutów autyzmu oraz badaczy mózgu uznała to odkrycie za szansę na sformułowanie teorii dotyczącej etiologii autyzmu na podstawie dysfunkcji systemu NL. Badania i obserwacje kliniczne poświęcone weryfikacji teorii udziału NL w etiologii autyzmu dostarczyły wyników potwierdzających ten udział, ale także wyników sprzecznych lub w różnym stopniu niespójnych zarówno z teorią, jak i między sobą. Problem

zależności między objawami autyzmu a NL nie został rozstrzygnięty. Opracowanie stanowi zatem próbę określenia tych zależności. Rozpocznie ją szkic charakterystyki klinicznej autyzmu oraz wyniki badań mózgow osób cierpiących z powodu autyzmu.

## **Autyzm i jego objawy**

W 1943 r. Leo Kanner opisał 11 pacjentów – dzieci, u których przez kilka lat obserwował zachowania niedające się zakwalifikować do wyodrębnionych już jednostek chorobowych. Wzorzec tych zachowań nazwał autyzmem wczesnodziecięcym (*early infantile autism*) i przypisał go do zaburzeń afektywnych o podłożu psychogennym. Do jego powstania przyczynić się miały nieprawidłowości relacji dziecka z rodzicami. Kanner nie dopatrywał się u swoich pacjentów trudności w funkcjonowaniu intelektualnym czy anomalii o charakterze neurologicznym (Pisula, 2012). Taka charakterystyka autyzmu sprawiała trudności diagnostyczne, terapeutyczne i poznawcze, które przyczyniły się do wspomnianego zaliczenia autyzmu do całościowych zaburzeń rozwojowych. Współcześnie mówi się o autyzmie jako o zaburzeniu neurorozwojowym, używane jest także określenie „autystyczne spektrum zaburzeń”. Rozpoznanie autyzmu opiera się na dostrzeżeniu zestawu objawów w zachowaniu (wskaźników behawioralnych), które są niezgodne z poznanymi prawidłowościami rozwojowymi.

Ewa Pisula (2012) gromadzi objawy autyzmu w tzw. triadę autystyczną, do której zalicza:

- 1) znaczne ograniczenie zdolności tworzenia relacji z innymi ludźmi oraz uczestnictwa w interakcjach społecznych, a wśród nich:
  - a) brak zdolności wyodrębniania istotnych bodźców o znaczeniu społecznym;
  - b) brak zainteresowania bodźcami społecznymi, np. twarzą ludzka;
  - c) nie odczytywanie emocji złożonych, np. wstydu i zazdrości;
  - d) brak antycypowania zachowania innych ludzi, nieposługiwanie się teorią umysłu;

- e) zaburzenia kontaktu wzrokowego z innymi;
  - f) trudności w tworzeniu wspólnego pola uwagi;
  - g) brak umiejętności a nie motywacji do tworzenia relacji społecznych;
- 2) zaburzenia komunikowania werbalnego i niewerbalnego, w tym:
- a) opóźniony rozwój mowy lub nie używanie mowy w celach komunikacyjnych u ok. 20% pacjentów;
  - b) deficyty pragmatyczne, np. nie stosowanie zasad relacji między komunikującymi się, brak zdolności interpretowania wypowiedzi na podstawie kontekstu;
  - c) stereotypy językowe, przesadne dbanie o precyzje wypowiedzi;
  - d) niewłaściwe stosowanie zaimków;
  - e) ograniczone słownictwo dotyczące poznawczych stanów umysłu, np. wiedzieć, myśleć, wiem, pamiętam itp.;
- 3) schematyzm w zachowaniach, ograniczony repertuar aktywności, brak chęci do zmian (awersja do zmian):
- a) sztywne preferencje pokarmowe;
  - b) zachowania obsesyjno-kompulsywne, trudności lub niemożność naśladowania.

Wszystkie te objawy są przyczynami rozmaitych dysfunkcji w sferze życia codziennego i utrudniają kontakty z innymi ludźmi, skazując osoby autystyczne na wyizolowanie społeczne, które wydaje się być objawem wtórnym. Jeżeli dodamy do tego jeszcze: nieprawidłowości w odbiorze i przetwarzaniu informacji sensorycznych, zaburzenia snu, napady padaczkowe występujące u części osób, trudności w funkcjonowaniu poznawczym, niedostatki w zakresie uwagi i koncentracji skutkujące zaburzeniami funkcji wykonawczych oraz problemy medyczne współwystępujące z autyzmem, pojawia się pytanie, czy jest do pomyślenia sformułowanie ogólnej, jednoczynnikowej teorii dotyczącej etiologii zaburzeń autystycznych. W jej poszukiwaniu i sformułowaniu miały być pomocne wyniki badań OUN osób z autyzmem przeprowadzane metodami nieinwazyjnymi. Zgromadzono wiele wyników i obserwacji takich badań, jednak tylko częściowo są one ze sobą zgodne i układają się w logiczny

ciąg, łączący właśnie te wyniki z objawami dolegliwości.

Oto niektóre z wyników. Za pomocą rezonansu magnetycznego wykazano, że objętość mózgu dzieci z autyzmem jest większa w porównaniu z ich typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Zaburzona jest także dynamika przyrostu mózgu (u dzieci 2–3-letnich), a największy przyrost obserwuje się w płatach czołowych (Carper, Courchesne, 2000). Anomalie objętościowe dotyczą także niektórych innych struktur mózgowych, głównie układu limbicznego. Stwierdzono m.in., że jądro migdałowe dzieci autystycznych w wieku 1–5 lat jest większe w porównaniu do grupy kontrolnej (Schumann, Barnes, Lord, Courchesne, 2009). Istnieją jednak badania z których wynika, że jądro to jest mniejsze lub nie różni się od grupy kontrolnej (Nacewicz, Dalton, Johnstone, Long, McAuliff, Oakes, Alexander, Davidson, 2006). Teoria wiążąca jądro migdałowe z autyzmem (*amygdala theory of autism*) nie została jednoznacznie potwierdzona, ale także nie została ostatecznie sfalsyfikowana m.in. dlatego, że dysfunkcję tego jądra można łączyć z nieprawidłowościami w percepcji wyrazu mimicznego twarzy, a także ze względu na to, że u dzieci z autyzmem nie aktywizuje się ono podczas oglądania twarzy ludzkiej (Corbett, Carmean, Ravizza, Wendelk, Henry, Carter, Rivera, 2009). Nouchine Hadjikhani wraz z zespołem (2006) stosując neuroobrazowanie wykazali lokalne zmniejszenie grubości szarej substancji struktur korowych, w których stwierdza się obecność NL, także w obszarach zaangażowanych w rozpoznawanie emocji i tych związanych z poznaniem społecznym. Stwierdzono również dodatnią korelację między stopniem zmniejszenia grubości kory a natężeniem objawów autyzmu. Badania przeprowadzono w grupie 14 wysoko funkcjonujących pacjentów autystycznych, a ich wyniki porównywano z wynikami osób zdrowych.

W innych badaniach objętość spoidła wielkiego niektórych pacjentów z autyzmem jest nieproporcjonalnie mała w stosunku do zwiększonej kory mózgowej. Może to być przyczyną niedostatków w komunikowaniu się symetrycznych obszarów półkul kory mózgowej. W artykule przeglądowym Marie-Agnès Lauvin wraz z zespołem przytaczają wyniki badań w których stosowano metody morfologiczne, spektroskopowe

i neuroobrazowanie funkcjonalne. Stwierdzono w nich nieprawidłowości w jądrze ogoniastym, mózdzku, obszarze czołowo-skroniowym kory mózgowej oraz w obwodzie jądra migdałowego i hipokampa, co zdaniem autorów mogło doprowadzić do uszkodzenia sieci neuronalnych, związanych z neuronami lustrzanymi i tzw. mózgiem społecznym (Lauvin, Martineau, Destrieux, Andersson, Bonnet-Brilhault, Gomot, El-Hage, Cottier, 2012). Hipoteza deficytu połączeń mózgowych, np. kory oczodołowej i jądra migdałowego czy grzbietowo-bocznej kory przedczołowej i hipokampa, jako jednego z czynników etiologicznych autyzmu i związana z nią hipoteza zaburzeń synchronizacji poszczególnych obszarów mózgowych, nadal nie została wystarczająco potwierdzona (Wicker, 2008). Różnorodność objawów autyzmu zarówno tych osiowych, jak i drugorzędnych, obserwowanych u pacjentów, a także rozbieżne, a niekiedy przeciwstawne wyniki badań ich mózgow nie pozwalają – jak do tej pory – na sformułowanie ogólnej, jednoczynnikowej, powszechnie akceptowanej teorii etiologii zaburzeń autystycznych. W tym kontekście należy przyjąć wieloczynnikową etiologię, mimo trudności wskazania tych czynników i połączenia ich z konkretnymi objawami dolegliwości.

Pojawia się więc pytanie o to, czy istnieją akceptowalne przesłanki, aby rozważyć udział NL w etiologii autyzmu, jako jednego z czynników wieloczynnikowej etiologii. Próby łączenia NL z autyzmem mają już swoją historię i dlatego właściwym wydaje się być zapoznanie czytelników zarówno z odkryciem tych neuronów, jak i z próbami łączenia ich z objawami dolegliwości.

### **Odkrycie neuronów lustrzanych i ich właściwości**

Od wielu lat w Instytucie Fizjologii Człowieka Uniwersytetu w Parmie grupa uczonych prowadziła badania neuronalnej organizacji czynności ruchowych. W latach 90. XX w. ukazały się trzy publikacje autorstwa członków tej grupy, w których poinformowano o ważnym odkryciu. Posługując się mikroelektrodową metodą rejestracji potencjałów czynnościowych pojedynczych neuronów, stwierdzili oni w korze przedruchowej – w polu



F5 i dolnym płaciku ciemieniowym (*inferior parietal lobule*) czuwających małp (*macaca nemestrina*) obecność specjalnej klasy neuronów – neuronów lustrzanych (zwierciadlanych). Ich wyjątkowe właściwości polegały na tym, że stawały się aktywne (wyładowywały się) nie tylko wówczas, gdy zwierzęta wykonywały określoną aktywność ruchową, np. chwyciły pokarm, ale także wtedy, gdy obserwowały wykonywanie tej czynności przez inne zwierzęta lub eksperymentatora. Neurony te nazwano lustrzanymi, ponieważ odzwierciadlają w mózgu obserwatora aktywność ruchową obserwowanego. Z spośród 532 neuronów badanych w obszarze F5 92 z nich (ok. 20%) wykazuje właściwości lustrzane, czyli przejawia aktywność zarówno podczas ruchu własnego, jak i podczas obserwowania wykonywania ruchu przez innych. Około 60% NL wykazuje aktywność tylko przy określonym rodzaju ruchu, np. chwytaniu. Istotną właściwością tych neuronów jest to, że aktywizują się one tylko wówczas, gdy ruch – obserwowany lub wykonywany – ma znaczenie, służy jakiemuś celowi adaptacyjnemu (Pellegrino, Fadiga, Fogassi, Gallese, Rizzolatti, 1992; Gallese, Fadiga, Fogassi, Rizzolatti, 1996; Rizzolatti, Fadiga, Gallese, Fogassi, 1996). Istotą mechanizmu działania NL jest transformacja specyficznej informacji sensorycznej, np. wzrokowej czy słuchowej, do wykonawczego kodu/formatu ruchowego (Fabbri-Destro, Rizzolatti, 2008).

Obecność NL w ludzkim mózgu została bezpośrednio potwierdzona przy pomocy rejestracji mikroelektrodowej potencjałów czynnościowych pojedynczych jego neuronów (Hutchison, Davis, Lozano, Tasker, Dostrovsky, 1999; Kilner, Neal, Weiskopf, Friston, Frith, 2009; Mukamel, Ekstrom, Kaplan, Iacoboni, Fried, 2010) oraz pośrednio, dzięki stosowaniu następującej procedury eksperymentalnej. Osoba badana znajduje się w skanerze fMRI i obserwuje ruch innej osoby pokazywany jej na ekranie, a skaner rejestruje zmiany aktywności różnych struktur mózgowych. Obserwacja ruchów drugiej osoby powoduje wzrost aktywności określonych struktur. Następnie osoba badana wykonuje taki sam ruch. W tej sytuacji skaner fMRI pokazuje wzrost aktywności tych samych struktur, których aktywność wzrosła podczas obserwacji ruchów innych (Gazzola, Keysers, 2009).

Po kilkunastu latach od odkrycia NL liczba struktur mózgowych, w których postuluje się ich obecność, zwiększyła się wyraźnie. Oprócz obecności tych neuronów w zakręcie czołowym dolnym (IFG) i dolnym płaciku ciemieniowym (IPL) neurony lustrzane występują także w: górnym płaciku ciemieniowym (SPL), dodatkowym obszarze ruchowym (SMA), grzbietowej korze przedruchowej (DPMC), zakręcie nadbrzeżnym (GSM) oraz bruździe śródciemieniowej (IPS). NL tych struktur tworzą system sensoryczno-ruchowy. Wykazano także istnienie systemu sensoryczno-emocjonalnego, do którego zalicza się m.in. korę zakrętu obręczy (CC), korę wyspy (IC) górną bruźdę skroniową (STS) oraz złączenie ciemieniowo-skroniowe (PTJ). System sensoryczno-emocjonalny zaangażowany jest w empatyzowanie różnych stanów emocjonalnych, np. bólu, smutku i obrzydzenia (Canessa, Motterlini, Di Dio, Perani, Scifo, Cappa, Rizzolatti, 2009).

Jako pierwsi NL z autyzmem łączyli w 2001 r. Justin Williams wraz z zespołem. Koncentrowali się oni na dostrzeganych u pacjentów zaburzeniach zdolności naśladowania zarówno w formie trudności z kopiowaniem, odtwarzaniem obserwowanych ruchów czy zachowań, jak i niemożności hamowania stereotypowego, automatycznego naśladowania, z czym spotykamy się np. w przebiegu echolalii. Ich zdaniem „dobrym kandydatem” do roli neuronalnej podstawy przejawów tych zaburzeń mogą być NL, a dokładnie uszkodzenie ich systemu na wczesnym etapie rozwoju. I dalej: mimo świadomości, że heterogeniczność uwarunkowań autyzmu może stanowić argument przeciwko poszukiwaniu jednej, głównej przyczyny (*prime mover*), sugerują oni, że to właśnie wcześniej pojawiające się dysfunkcje NL mogą stanowić ową główną przyczynę zaburzeń autystycznych (Williams, Whiten, Suddendorf, Perrett, 2001). Wśród komentatorów i badaczy rozwijających tę ideę pojawiło się określenie „hipoteza dysfunkcji neuronów lustrzanych w autyzmie” (*mirror neuron dysfunction hypothesis of autism*) lub „teoria załamania mechanizmu lustrzanego” (*broken mirror*). Jednak po okresie swego rodzaju entuzjazmu wynikającego z ukazania możliwości sformułowania ogólnej, jednoczynnikowej teorii etiologii autyzmu, zaczęły pojawiać się publikacje krytyczne wobec

hipotez czy teorii, wskazujących na dysfunkcję systemu NL, jako głównego czynnika etiologicznego dolegliwości. Dla przykładu: obserwowana u pacjentów autystycznych słabsza aktywacja – mierzona fMRI – struktur mózgowych bogatych w NL w odpowiedzi na ruch obserwowany lub wykonywany nie wynika z dysfunkcji tych neuronów, ale z niższego poziomu aktywacji tych struktur w stanie spoczynku, czyli z braku aktywności wywołanej aktualnie działającymi bodźcami (Dinstein, Thomas, Behrmann, Heeger, 2008). W innych badaniach posłużono się EEG i wykazano, że u osób autystycznych blokada rytmu rejestrowana w odprowadzeniach z kory sensomotorycznej w reakcji na obserwacje ruchów ręki jest równie wyraźna jak u osób z grupy kontrolnej (Yang-Teng Fan, Decety, Chia-Yen Yang, Ji-Lin Lui, Yawei Cheng, 2010). Wielu badaczy uważa, że blokada tego rytmu w zapisie EEG jest mierzalnym wskaźnikiem aktywności NL. Jeżeli tak jest, to przytoczone powyżej wyniki badania nie potwierdzają opinii o dysfunkcji NL – co najmniej w obszarze ich działania mierzonym stosowaną metodą – u pacjentów autystycznych. Konkluzją z jeszcze innej publikacji jest stwierdzenie, że mimo iż przy pomocy teorii dysfunkcji NL można wyjaśnić większość społeczno-poznawczych objawów autyzmu, to jednak jest ona niewystarczająca do wyjaśnienia innego, kluczowego objawu jakim jest obsesyjne powtarzanie pewnych sekwencji ruchowych lub zachowań (Oberman, Ramachandran, 2007).

Wynika z tego, że wielość i różnorodność objawów klinicznych autyzmu, nieskuteczność starań o wskazanie jednego czynnika etiologicznego poprzez badania struktury i funkcjonowania mózgu, a także brak w pełni satysfakcjonujących metod terapeutycznych, zdają się przeczyć jednoczynnikowym teoriom genezy autyzmu, w tym teorii wiążącej przyczynę dolegliwości wyłącznie z dysfunkcją NL. Prawdopodobieństwo odkrycia takiego uniwersalnego czynnika – w każdym razie w obszarze badań, do którego odnosi się to opracowanie – jest niewielkie i prawdopodobnie nie będzie możliwe tłumaczenie pojawiania się wszystkich objawów autyzmu na skutek dysfunkcji NL.

Gregory Hickok, który jest stanowczym oponentem przypisywania NL znaczącej roli w wielu funkcjach psychicznych, teorię dysfunkcji tych

neuronów nazywa nieco prześmiewczo „teorią rozbitych luster”. W swojej książce *Mit neuronów lustrzanych. Rzetelna neuronauka komunikacji i poznania* „rozprawia” się on z teorią rozbitych luster przy pomocy następującego rozumowania. Jeżeli przyjmiemy, że NL odpowiadają za język, naśladowanie, teorię umysłu, rozumienie intencji oraz zdolność odczytywania emocji innych, a wszystkie te sprawności są zaburzone w przebiegu autyzmu, to możemy sądzić, że występowanie zaburzeń jest wynikiem dysfunkcji NL. Natomiast Hickok jest przekonany, że na wcześniejszych kartach swojej książki udało mu się zanegować znaczenie NL w wyżej wymienionych sprawnościach, czyli języku, naśladowaniu itd. Skoro tak, to cała teoria rozbitych luster „rozpada się w drobny mak” (Hickok, 2016, s. 307 i nast.). Tyle tylko, że to negowanie odbyło się dzięki zastosowaniu reguły „wszystko albo nic”, której autor nadał rangę zasady logicznej. Posługuje się on nią w następujący sposób: jeżeli „coś” jest zaangażowane tylko w poszczególne aspekty czy składowe skomplikowanego zjawiska, to zgodnie z przyjętą regułą oznacza to, że nie jest zaangażowane w to zjawisko; z kolei jeżeli „coś” wyjaśnia tylko niektóre aspekty czy składowe wieloaspektowego zjawiska, to nie wyjaśnia niczego. Przykładowo: jeśli w intencjonalne naśladowanie skomplikowanych zachowań społecznych oprócz NL zaangażowane są jeszcze inne sprawności czy mechanizmy, to zgodnie z zasadą „wszystko albo nic” NL nie są zaangażowane w naśladowanie. Z kolei, jeżeli funkcjonowanie NL lub jego brak nie wystarcza do wytłumaczenia skomplikowanego zjawiska naśladowania intencjonalnego, to zgodnie z powyższą regułą funkcjonowanie NL nie wyjaśnia względnie nieskomplikowanego bezwiednego naśladowania prostych sekwencji ruchowych. Nie wydaje się, aby przytoczona zasada była przydatna do poznawania skomplikowanych aspektów rzeczywistości. Jesteśmy przekonani, że z faktu, że „coś” nie wyjaśnia wszystkiego, nie wynika, że to „coś” niczego nie wyjaśnia lub nie może służyć do wyjaśnienia czegoś.

Przekonanie to upoważnia do sformułowania pytania: czy dysfunkcja NL może być uznana za przyczynę (jedną lub główną) wystąpienia jakiegoś konkretnego lub konkretnych objawów autyzmu? Innymi słowy pytamy o to, czy dysfunkcja NL może być jednym z czynników etiologicznych

autyzmu w ramach teorii wieloczynnikowej. Aby podjąć próbę odpowiedzi na to pytanie koniecznym jest rozstrzygnięcie trzech kwestii. Pierwsza dotyczy tego, czy właściwości będące przedmiotem analizy, np. empatia, naśladowanie lub zdolność koncentracji uwagi na bodźcach społecznych, rzeczywiście są zmienione w przebiegu autyzmu, czyli czy ich zaburzenie jest jego objawem. Druga kwestia sprowadza się do udowodnienia, że NL są rzeczywiście znaczące dla rozpatrywanej właściwości, a więc biorą udział w jej przejawianiu się. Ostatnią kwestią jest wykazanie dysfunkcji NL w tym obszarze. Odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania można potraktować jako swego rodzaju matrycę, kryterium, które było wykorzystane podczas analizy poszczególnych objawów autyzmu przy posiłkowaniu się aktualnie dostępną wiedzą. Niniejsze opracowanie ograniczy się do zaprezentowania jednego z objawów: ograniczonej zdolności empatii. Wybór taki jest uwarunkowany głównie większą ilością badań i obserwacji tego objawu w porównaniu z innymi.

### **Ograniczona zdolność empatii (empatyżowania)**

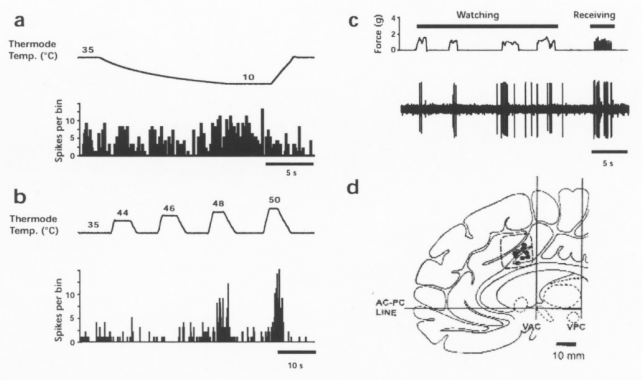
Empatię rozumiemy jako zdolność do dzielenia emocji innych osób, współodczuwania z nimi. O tym, że jej niedostatki są objawem autyzmu, przekonują treści dwóch głównych podręczników diagnostycznych chorób i problemów zdrowotnych: DSM i ICD. Wersja DSM-IV-TR jako dwa z sześciu objawów diagnostycznych w obszarze „jakościowe zaburzenia interakcji społecznych” wymienia: brak spontanicznego dzielenia radości, zainteresowań lub osiągnięć z innymi ludźmi (pozycja c) oraz brak społecznej i emocjonalnej wzajemności (wymiany) (pozycja d). Wersja ICD-10 z sześciu objawów diagnostycznych w obszarze „jakościowe nieprawidłowości wzajemnych interakcji społecznych” wymienia dwa: brak odwzajemnienia społeczno-emocjonalnego przejawiający się upośledzeniem lub odmiennością reagowania na emocje innych ludzi lub brak modulacji zachowania odpowiedniej do społecznego kontekstu (Pisula, 2012). Na niedostatek empatii w przebiegu autyzmu wskazują także liczne badania i obserwacje. Robert Blair na podstawie badań własnych i analizy

wyników badań innych autorów formułuje tezę, że pacjenci autystyczni wykazują wyraźne niedostatki empatii poznawczej i motorycznej oraz niewielkie, mniej widoczne braki empatii emocjonalnej (Blair, 2005). Inni autorzy stwierdzają wyraźnie osłabienie empatii oraz poznania odnoszącego się do „ja” u trzydziestu badanych pacjentów (Lombardo, Barnes, Wheelwright, Baron-Cohen, 2007). Określanie stanu emocjonalnego osób pokazywanych na zdjęciach nie sprawiało pacjentom autystycznym trudności, a ich wyniki w tym badaniu były porównywalne z tymi uzyskanymi w grupie kontrolnej. Natomiast ocena własnych emocji w reakcji na te same zdjęcia, czyli stopień empatyzowania, była u pacjentów wyraźnie niższa. Różny też był wzorec aktywności (fMRI) struktur mózgowych u pacjentów podczas oceny emocji innych i własnych. Wyniki te – zdaniem autorów – świadczą dobitnie o osłabieniu empatii w autyzmie (Schulte-Rüther, Greimel, Markowitsch, Kamp-Becker, Remschmidt, Fink, Piefke, 2011). Z kolei Simon Baron-Cohen określa poziom empatii pacjentów jako zero-pozytywny, przez co rozumie brak empatii u tych pacjentów, ale także brak motywacji do powodowania innym cierpienia, a niekiedy nawet zbyt rygorystycznego stosowania reguł moralnych (Baron-Cohen, 2014). W konkluzji zanik lub osłabienie empatii jest jednym z objawów autyzmu. Jak więc w przejawianie empatii zaangażowane są neurony lustrzane?

W trzy lata po ukazaniu się dwóch podstawowych sprawozdań o odkryciu przez Giacomo Rizzolattiego wraz z zespołem NL w obszarze F5 mózgu małp, zespół badaczy zjawiska bólu opublikował wyniki własnych badań mózgowych korelatów doświadczenia bólu. Badania z zastosowaniem mikroelektrodowej rejestracji potencjałów czynnościowych pojedynczych neuronów przeprowadzono u osoby przygotowanej do operacji neurochirurgicznej. Najbardziej interesujące wyniki przedstawia ryc. 1. Badacze odkryli w przedniej korze zakrętu obręczy (ACC) neuron, który reagował, stawał się aktywny wówczas, gdy pacjent widział jak jeden z badaczy zadaje sobie ból, kłując się lancetem w opuszkę palca. Ten sam neuron stawał się aktywny również wtedy, gdy to pacjentowi sprawiano ból, kłując go w opuszkę palca.

## Rycina 1. Aktywność „empatycznego” neuronu lustrzanego w przedniej części kory zakrętu obręczy (ACC)

Fig. 1. Responses and locations of ACC neurons. (a) Response to cold delivered to the palm of the contralateral hand with a Peltier thermode. Top trace, thermode temperature; below, firing-rate histogram (bin width, 200 ms). (b) ACC neuron responding to thermal stimuli in the noxious range. Note that stimuli reported by the patient as warm but non-painful (44°C, 46°C) did not activate the unit. The location of the thermode was contralateral to the volar forearm. (c) ACC neuron responded to observation of painful stimuli delivered to the examiner ('watching') with less excitation than when patient actually experienced the pinpricks ('receiving').



The top trace shows the output of the force transducer to which the sharp probe was attached, and the bottom trace is the oscilloscope record of neuronal firing. (d) Composite diagram showing the locations of pain-related neurons (filled circles) on a sagittal map 3 mm lateral to the midline, according to ref. 9, at  $x = 3-5$  mm,  $y = 3-13$  mm,  $z = 26-36$  mm; note that 2 of 11 sites overlap. The dashed outline shows the region in which neurons were tested. One of the four patients had a 'double-parallel' morphology of the left ACC sulcus as described<sup>1</sup>. VAC, vertical line through AC; VPC, vertical line through PC.

Źródło: Hutchison, Davis, Lozano, Tasker, Dostrovsky, 1999, s. 404.

Istotne są dwie części ryciny: C i D. W części C od góry pokazano przebieg badania – na znaczniku czasowym oznaczono czas pokazywania kłucia własnej opuszki palca przez badacza (*watching*) oraz czas sprawiania bólu pacjentowi (*receiving*). U dołu tej części przedstawiono rejestracje aktywności neuronu „bólowego” w postaci iglic potencjałów czynnościowych. Należy zauważyć, że wzorec aktywności badanego neuronu nie jest taki sam w obu sytuacjach eksperymentalnych. W części D pokazano fragment przedniej części ACC, z którego dokonywano rejestracji wówczas, gdy to pacjentowi sprawiano ból kłując go w opuszkę palca.

Neuron zareagował zarówno na ból innej osoby, jak i na ból własny (Hutchison, Davis, Lozano, Tasker, Dostrovsky, 1999). Jest on zatem NL, analogicznym do tych neuronów systemu sensoryczno-ruchowego odkrytych przez Rizzolattiego wraz z zespołem. Dzięki takim neuronom ból obserwowanego (w tym eksperymencie badacza) „staje się” bólem obserwowującego (pacjenta). Empatyzowanie z bólem innego człowieka jest możliwe dzięki neuronom wykazującym właściwości lustrzane. Eksperyment ważny jest także z innego powodu – stanowi on jeden z nielicznych, co oczywiste, bezpośrednich dowodów na obecność NL w mózgu człowieka oraz zaangażowanie ich w proces empatyzowania. Dowodów pośrednich na zaangażowanie NL w empatie bólu i innych stanów emocjonalnych dzięki zastosowaniu neuroobrazowania i metod elektrofizjologicznych,

np. magnetoencefalografii (MEG), jest wiele. Przykładem może być sytuacja, w której osobom badanym umieszczonym w skanerze fMRI po, to aby rejestrować zmiany poziomu aktywności różnych struktur mózgowych, w pierwszej części eksperymentu sprawiano ból, stosując bodźce elektryczne. W drugiej części informowano je o tym, że ich partnerom znajdującym się w sąsiednim pokoju także zadawano ból. W obu przypadkach stwierdzono wzrost aktywności neuronów przedniej części kory wyspy (AI), ACC oraz mózdzku. Stwierdzono również, że stopień wzrostu aktywności w ACC i lewostronnej AI w przypadku empatyzowania z bólem partnera, był dodatnio skorelowany z poziomem empatii mierzonym Inwentarzem Reaktywności Interpersonalnej autorstwa Marka Davisa (Singer, Seymour, O'Doherty, Kaube, Dolan, Frith, 2004). MEG posłużyła do badania reakcji neuronów pierwszorzędowej kory somatosensorycznej i kory ruchowej na szereg bodźców wzrokowych. Tylko obrazki ręki nakłuwanej igłą powodowały wzrost zawartości fal gamma w zapisie MEG; obrazki pokazujące dotykanie ręki lub zdjęcie ręki badanego nie powodowały takiej reakcji. Stopień tego wzrostu był dodatnio skorelowany z oceną natężenia bólu osoby, której rękę pokazywano, a oceny dokonywała osoba badana (Betti, Zappasodi, Rossini, Aglioti, Tecchio, 2009).

NL zaangażowane są nie tylko w empatię bólu, ale również w podzielenie innych emocji. Między innymi wykazano, że obrzydzenie (wstręt) wywołane bodźcami węchowymi powoduje wzrost aktywności neuronów AI, ACC i innych struktur. Prezentowanie tym samym badanym zdjęć przedstawiających twarze osób doświadczających obrzydzenia, także owocuje wzrostem aktywności tych samych struktur mózgowych (Wicker, Keysers, Plailly, Roy, Gallese, Rizzolatti, 2003). Prezentacja zdjęć twarzy (zwięzonych źrenic) osób smutnych powoduje u badanych aktywację neuronalną (fMRI) w lewostronnym jądrze migdałowatym, lewostronnej AI, prawostronnym ACC oraz w górnej bruździe skroniowej (Harrison, Sing, Rotshtein, Dolan, Critchley, 2006). Empatia smutku dokonuje się także dzięki NL. Podobnie jest w przypadku ubolewania. W związku z nietrafną decyzją innych, np. w trakcie komputerowej gry hazardowej, sprawia ono u obserwatorów wzrost aktywności w ACC, brzuszno-przyśrodkowej



korze przedczołowej (VMPFC) oraz hipokampie. Dokładnie te same miejsca w tych samych strukturach wykazują wzrost aktywności wówczas, gdy dotychczasowi obserwatorzy stają się uczestnikami gier hazardowych i ubolewają nad własnymi nietrafnymi decyzjami (Canessa, Motterlini, Di Dio, Perani, Scifo, Cappa, Rizzolatti, 2009).

Na podstawie wyników przedstawionych powyżej, a także zgodnie z wynikami innych badań (Carr, Iacoboni, Dubeau, Mazzinotta, Lenzi, 2003; Singer, Seymour, O'Doherty, Stephan, Dolan, Frith, 2006; Greck, Zhenhao Shi, Gang Wang, Xiangyu Zuo, Xuedong Yang, Xiaoying Wang, Northoff, Shihui Han, 2011; Zaki, Weber, Bolger, Ochsner, 2009), NL – czyli te posiadające właściwości lustrzane – są istotnie zaangażowane w empatyzowanie. Ostatnim etapem prowadzącym do odpowiedzi na pytanie o to, czy dysfunkcja NL może być czynnikiem etiologicznym jednego z objawów autyzmu, jakim jest zanik lub osłabienie empatii, jest ukazanie dysfunkcji NL w tych obszarach mózgu, które są związane z empatyzowaniem. W doświadczeniu badaczy niemieckich pacjenci z autyzmem oraz badani z grupy kontrolnej proszeni byli o określenie stanu emocjonalnego osób pokazanych na zdjęciu (zadanie I) oraz o ocenę własnych emocji związanych z oglądaniem zdjęć (zadanie II). Podczas wykonywania tych zadań skanowano mózgi badanych. Stwierdzono różny wzorzec aktywacji mózgowi pacjentów i osób z grupy kontrolnej. Obszary czołowe kory mózgowej – w których obecne są liczne NL – w grupie kontrolnej wykazywały wzrost aktywności podczas wykonywania obu zadań, ale w grupie pacjentów aktywacja tej kory widoczna była tylko przy wykonywaniu zadania II. Różnice aktywacji obszarów korowych uwidoczniły się także w przyśrodkowej korze przedczołowej (MPFC). U pacjentów wzrost aktywności następował w części grzbietowej MPFC, natomiast u osób z grupy kontrolnej w części brzusznej. Zdaniem autorów badań taki wynik – różny wzorzec aktywności mózgu – może być przyczyną zaburzeń empatyzowania w przebiegu autyzmu (Schulte-Rüther, Greimel, Markowitsch, Kamp-Becker, Remschmidt, Fink, Piefke, 2011).

Bardzo pouczające są wyniki badań pacjentów z ogniskowymi lezjami AI i ACC. Pacjentom tym pokazywano zdjęcia w dwóch seriach. Pierwszą

z nich były zdjęcia sytuacji związanych z doświadczaniem bólu, w drugiej – zdjęcia „bólowo obojętne”. Pacjenci z leżą AI przejawiali obniżoną zdolność różnicowania tych sytuacji oraz dłuższy czas potrzebny do rozpoznania wyraźnego bólu. Nie wykazywali oni także współczucia, cierpienia osobistego oraz gniewu, jakie zwykle pojawiają się w takich sytuacjach (Xiaosi Gu, Zhixian Gao, Xingchao Wang, Xun Liu, Knight, Hof, Jin Fan, 2012). Badania zdolności empatyzowania przeprowadzono także u czterech pacjentów z rozpoznaniem guzem (glejakem) kory wyspy. Przed chirurgicznym usunięciem guza przeprowadzono badania zdolności empatyzowania i stwierdzono wyraźne obniżenie zdolności rozpoznawania bólu innych oraz częściowy deficyt empatii. Po usunięciu guza i po okresie rekonwalescencji badania powtórzono i odnotowano znaczne przywrócenie zdolności rozpoznawania i empatyzowania bólu. Przywrócenie to nie było związane z osobowością, ponieważ ta operacja tego nie zmieniła (Xingchao Wang Xiaosi Gu, Jin Fan, Shiwei Wang, Fu Zhao, Hof, Pinan Lui, Zhixian Gao, 2014).

## Podsumowanie

Podsumowując, dysfunkcja lub zmieniona funkcja NL w „empatycznych strukturach” mózgu (głównie korze wyspy i korze zakrętu obręczy) jest związana z osłabieniem lub zanikiem empatii. Zatem tezę o tym, że dysfunkcja NL stanowi czynnik etiologiczny jednego z objawów autyzmu – osłabienia lub zaniku empatii – można uznać za potwierdzoną.

Empatia pojawiająca się jako wynik aktywności NL w dużym stopniu ma charakter automatyczny. Jeżeli do dwumodalnego (sensoryczno-emojonalnego) NL dotrze sensoryczna informacja o tym, że ktoś doświadcza jakiegoś rodzaju emocji, to neuron ten sam rozpoczyna łańcuch procesów nerwowych, a jego efektem jest odtwarzanie (podzielanie) emocji, której doświadczyła ta osoba. Prawdopodobnie na cały ten łańcuch można intencjonalnie wpływać, natomiast inicjacja odbywa się automatycznie. Można sobie jednak wyobrazić inny, mniej automatyczny, intencjonalny, poznawczy sposób stymulowania empatii, co może oznaczać, że funkcje

NL w obszarze empatii mogą być protezowane z pożytkiem dla oddziaływań terapeutycznych.

Ten wątek, a także poddanie procedurze weryfikacyjnej z punktu widzenia znaczenia NL, jako czynnika sprawczego innego objawu autyzmu – zdolności naśladowania, będzie dominował w części II.

## Bibliografia

- Baron-Cohen S. (2014), *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, A. Nowak (tłum.), Smak Słowa, Sopot.
- Betti V., Zappasodi F., Rossini P.M., Aglioti S.M., Tecchio F. (2009), *Synchronous with Your Feelings: Sensorimotor gamma Band and Empathy for Pain*, „The Journal of Neuroscience”, Vol. 29, No. 40, s. 12384–12392. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2759-09.2009.
- Blair R. (2005), *Responding to the emotion of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations*, „Consciousness and Cognition”, Vol. 14, No. 4, s. 698–718. doi: 10.1016/j.concog.2005.06.004.
- Canessa N., Motterlini M., Di Dio C., Perani D., Scifo P., Cappa S., Rizzolatti G. (2009), *Understanding Others' Regret: A fMRI Study*, „PLoS One”, Vol. 4, Issue 10, s. e7402. doi: 10.1371/journal.pone.0007402.
- Carper R.A., Courchesne E. (2000), *Inverse correlation between frontal lobe and cerebellum sizes in children with autism*, „Brain: A Journal of Neurology”, Vol. 123, Issue 4, s. 836–844. doi: 10.1093/brain/123.4.836.
- Carr L., Iacoboni M., Dubeau M-Ch., Mazzinotta J.C., Lenzi G.L. (2003), *Neural mechanisms of empathy in humans: A relay from neural systems for imitation to limbic areas*, „PNAS”, Vol. 100, No. 9, s. 5497–5502. doi: 10.1073/pnas.0935845100.
- Corbett B., Carmean V., Ravizza S., Wendelken C., Henry M., Carter C., Rivera S. (2009), *A functional and structural study of emotion and face processing in children with autism*, „Psychiatry Research”, Vol. 173, No. 3, s. 196–205. doi: 10.1016/j.psychresns.2008.08.005.
- Dinstein I., Thomas C., Behrmann M., Heeger D.J. (2008), *A mirror up to nature*, „Current Biology”, Vol. 18, No. 1, s. 13–18. doi: 10.1016/j.cub.2007.11.004.
- Fabbri-Destro M., Rizzolatti G. (2008), *Mirror Neurons and Mirror Systems in Monkeys and Humans*, „Physiology”, Vol. 23, Issue 3, s. 171–179. doi: 10.1152/physiol.00004.2008.
- Gallese V., Fadiga L., Fogassi L., Rizzolatti G. (1996), *Action recognition in the premotor cortex*, „Brain”, Vol. 119, Issue 2, s. 593–609. doi: 10.1093/brain/119.2.593.

- Gazzola V., Keysers Ch. (2009), *The Observation and Execution of Actions Share Motor and Somatosensory Voxels in All Tested Subjects: Single-Subject Analyses of Unsmoothed of fMRI Data*, „Cerebral Cortex”, Vol. 19, Issue. 6, s. 1239–1255. doi: 10.1093/cercor/bhn181.
- Greck M. de, Zhenhao Shi, Gang Wang, Xiangyu Zuo, Xuedong Yang, Xiaoying Wang, Northoff G., Shihui Han (2011), *Culture modulates brain activity during empathy with anger*, „NeuroImage”, Vol. 59, No. 3, s. 2871–2882. doi: 10.1016/j.neuroimage.2011.09.052.
- Hadjikhani N., Joseph R.M., Tager-Flusberg H. (2006), *Anatomical Differences in the Mirror Neuron System and Social Cognition Network in Autism*, „Cerebral Cortex”, Vol. 16, Issue 9, s. 1276–1282. doi: 10.1093/cercor/bhj069.
- Harrison N.A., Singer T., Rotshtein P., Dolan R.J., Critchley H.D. (2006), *Pupillary contagion: central mechanisms engaged in sadness processing*, „Social Cognitive and Affective Neuroscience”, Vol. 1, No. 1, s. 5–7. doi: 10.1093/scan/nsl006.
- Hickok G. (2016), *Mit neuronów lustrzanych. Rzetelna neuronauka komunikacji i poznania*, K. Cipora, A. Machniak (tłum.), Copernicus Center Press, Kraków.
- Hutchison W.D., Davis K.D., Lozano A.M., Tasker R.R., Dostrovsky J.O. (1999), *Pain-related Neurons in the Human Cingulate Cortex*, „Nature Neuroscience”, Vol. 2, No. 5, s. 403–405. doi: 10.1038/8065.
- Kilner J., Neal A., Weiskopf N., Friston K., Frith C. (2009), *Evidence of mirror neurons in human inferior frontal gyrus*, „Journal of Neuroscience”, Vol. 29, No. 32, s. 10153–10159. doi: 10.1523/JNEUROSCI.2668-09.2009.
- Lauvin M.-A., Martineau J., Destrieux C., Andersson F., Bonnet-Brilhault F., Gomot M., El-Hage W., Cottier J.-P. (2012), *Functional morphological imaging of autism spectrum disorders: Current position and theories proposed*, „Diagnostic and Interventional Imaging”, Vol. 93, No. 3, s. 139–147. doi: 10.1016/j.diii.2012.01.007.
- Lombardo M.V., Barnes J.L., Wheelwright S.J., Baron-Cohen S. (2007), *Self-referential cognition and empathy in autism*, „PLoS One”, Vol. 2, No. 9, s. e883. doi: 10.1371/journal.pone.0000883.
- Mukamel R., Ekstrom A.D., Kaplan J., Iacoboni M., Fried I. (2010), *Single-Neuron Responses in Humans during Execution and Observation of Actions*, „Current Biology”, Vol. 20, No. 8, s. 750–756. doi: 10.1016/j.cub.2010.02.045.
- Nacewicz B., Dalton K., Johnstone T., Long M.T., McAuliff E., Oakes T., Alexander A., Davidson R. (2006), *Amygdala volume and nonverbal social impairment in adolescent and adult males with autism*, „Archives of General Psychiatry”, Vol. 63, No. 12, s. 1417–1428. doi: 10.1001/archpsyc.63.12.1417.
- Oberman L.M., Ramachandran V. (2007), *The simulating social mind: the role of the mirror neuron system and simulating in the social and communicative*

- deficits of autism spectrum disorders*, „Psychological Bulletin”, Vol. 133, No. 2, s. 310–327. doi: 10.1037/0033-2909.133.2.310.
- Pellegrino G. di, Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., Rizzolatti G. (1992), *Understanding motor events: a neurophysiological study*, „Experimental Brain Research”, Vol. 91, No. 1, s. 176–180. doi: 10.1007/BF00230027.
- Pisula E. (2012), *Autyzm. Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996), *Premotor Cortex and the recognition of motor actions*, „Cognitive Brain Research”, Vol. 3, Issue 2, s. 131–141. doi: 10.1016/0926-6410(95)00038-0.
- Schulte-Rüther M., Greimel E., Markowitsch H.J., Kamp-Becker I., Remschmidt H., Fink G.R., Piefke M. (2011), *Dysfunctions in brain networks supporting empathy: An fMRI study in adults with autism spectrum disorders*, „Social Neuroscience”, Vol. 6, No. 1, s. 1–21. doi: 10.1080/17470911003708032.
- Schumann C., Barnes C., Lord C., Courchesne E. (2009), *Amygdala enlargement in toddlers with autism related to severity of social and communication impairment*, „Biological Psychiatry”, Vol. 66, No. 10, s. 942–949. doi: 10.1016/j.biopsych.2009.07.007.
- Singer T., Seymour B., O’Doherty J.P., Kaube H., Dolan R.J., Frith Ch.D. (2004), *Empathy for Pain Involves the Affective but not Sensory Components of Pain*, „Science”, Vol. 303, No. 5661, s. 1157–1162. doi: 10.1126/science.1093535.
- Singer T., Seymour B., O’Doherty J.P., Stephan K.E., Dolan R.J., Frith Ch.D. (2006), *Empathic neural responses are modulated by perceived fairness of others*, „Nature”, Vol. 439, s. 466–469. doi: 10.1038/nature04271.
- Wicker B. (2008), *New insights from neuroimaging into the emotional brain in autism*, [w:] E. McGregor, M. Núñez, K. Cebula, J.C. Gómez (eds.), *Autism: an integrated view from neurocognitive, clinical and intervention research*, Blackwell Publishing, Malden–Oxford, s. 23–31.
- Wicker B., Keysers Ch., Plailly J., Royet J-P., Gallese V., Rizzolatti G. (2003), *Both of Us Disgusted in My Insula: The Common Neural Basis of Seeing and Feeling Disgust*, „Neuron”, Vol. 40, No. 3, s. 655–664. doi: 10.1016/s0896-6273(03)00679-2.
- Williams J.G.H., Whiten A., Suddendorf T., Perrett D.I. (2001), *Imitation, mirror neurons and autism*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews”, Vol. 25, Issue 4, s. 287–295. doi: 10.1016/s0149-7634(01)00014-8.
- Xiaosi Gu, Zhixian Gao, Xingchao Wang, Xun Liu, Knight R.T., Hof P.R., Jin Fan (2012), *Anterior insular Cortex is necessary for empathetic pain perception*, „Brain”, Vol. 135 No. 9, s. 2726–2735. doi: 10.1093/brain/aws199.
- Xingchao Wang, Xiaosi Gu, Jin Fan, Shiwei Wang, Fu Zhao, Hof P.R., Pinan Lui, Zhixian Gao (2014), *Recovery of empathetic function following resection of insular gliomas*, „Journal of Neurooncology”, Vol. 117, No. 2, s. 269–277. doi: 10.1007/s11060-014-1380-y.

- Yang-Teng Fan, Decety J., Chia-Yen Yang, Ji-Lin Lui, Yawei Cheng (2010), *Unbroken mirror neurons in autism spectrum disorders*, „Journal Child Psychology and Psychiatry”, Vol. 51, No. 9, s. 981–988. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02269.x.
- Zaki J., Weber J., Bolger N., Ochsner K. (2009), *The neural bases of empathic accuracy*, „PNAS”, Vol. 106, No. 27, s. 11382–11387. doi: 10.1073/pnas.0902666106.

## **Ewa Donesch-Jeżo**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0002-4655-8822

# PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Psychological aspects of teaching foreign languages

## **Streszczenie**

Sukces w nauczaniu i uczeniu się języka obcego zależy nie tylko od czynników lingwistycznych i metodologicznych, lecz także psychologicznych, takich jak osobowość ucznia, predyspozycje, motywacja, nastawienie do nauki języka obcego i do samego języka, a także jego emocjonalność. Znajomość tych czynników przez nauczycieli odgrywa znamienne rolę w efektywności nauczania i uczenia się języka.

Celem tej pracy jest przedstawienie podstaw teoretycznych, tj. zdefiniowanie różnych pojęć z zakresu psychologii edukacyjnej i omówienie ich roli w uczeniu się języka obcego. Oprócz wyżej wymienionych czynników psychologicznych omówione zostaną powiązane z osobowością ucznia pojęcia, takie jak *style uczenia się* i *strategie uczenia się języka*, a także metody badania i oceny tych czynników. Z kolei przedstawienie mojego badania, porównującego metody i style nauczania stosowane przez nauczycieli z metodami i stylami uczenia się preferowanymi przez studentów, pokazało, w jaki sposób nauczyciele mogą ocenić sferę językową i psychologiczną uczniów w celu optymalizacji procesu nauczania i uczenia się języka obcego. Pracę wieńczy podsumowanie przedstawionej tematyki oraz wnioski sugerujące, jak znajomość tych psychologicznych aspektów uczenia się języków obcych może być wykorzystana dla podniesienia skuteczności ich nauki.

**Słowa kluczowe:** język obcy, psychologia edukacyjna, osobowość, zdolności językowe, motywacja, style i strategie uczenia się

## Abstract

Success in teaching and learning a foreign language depends not only on linguistic and methodological factors, but also on psychological factors such as the student's personality, predispositions, motivation, attitude to learning a foreign language and to the language itself, as well as learner's emotionality. Teachers' knowledge of these factors plays a significant role in the effectiveness of language teaching and learning.

The purpose of this work is to present the theoretical foundations, i.e. defining various concepts in the field of educational psychology and discuss their role in learning a foreign language. In addition to the psychological factors mentioned above, concepts related to the personality of the student will be discussed, such as learning styles and language learning strategies, as well as methods for studying and assessing these factors. The presentation of my study comparing the teaching methods and styles used by teachers with the learning methods and styles preferred by students showed how teachers can assess the linguistic and psychological sphere of students to optimize the process of teaching and learning a foreign language. The work is ended with a summary of the presented topics and conclusions suggesting how knowledge of these psychological aspects of language learning can be used to increase the effectiveness of this process.

**Key words:** foreign language, educational psychology, language aptitude, motivation, styles and strategies of learning

## Wprowadzenie

Już dawno zaobserwowano, że istnieje szczególnie duża różnorodność wśród osób uczących się języka, jeśli chodzi o ich ostateczny sukces w opanowaniu języka obcego (L2). Dlatego też osobowość uczącego się, jego zdolności językowe, motywacja do nauki języka, aktywny i kreatywny udział w procesie uczenia się poprzez zastosowanie zindywidualizowanych technik i stylów uczenia się były głównym obszarem badań w zakresie psychologicznych czynników w przyswajaniu języka obcego od lat 60. XX wieku (Breen, 2001; Cohen i Dörnyei, 2002; Cornwell i Robinson, 2000; Dörnyei i Skehan, 2003; Ehrman, 1996; Ellis, 2004; McGroarty, 2001; Oxford, 1999c; Oxford i Ehrman, 1993; Sawyer i Ranta, 2001; Robinson, 2002; Segalowitz, 1997; Skehan, 1989, 1991, 1998). Badania te wykazały, że wyżej wymienione czynniki są prognozykami sukcesu uczenia się L2. Dlatego też w psychologii edukacyjnej



dominującym trendem było i nadal jest badanie czynników psychologicznych mających wpływ na efektywność uczenia się, włączając naukę języka obcego.

Dużą różnorodność efektów uczenia się języków obcych można przypisać, bezpośrednio lub pośrednio, różnym cechom uczniów. Artykuł ten zawiera przegląd najważniejszych zmiennych identyfikacyjnych, takich jak osobowość, predyspozycje, motywacja, style i strategie uczenia się, określa ich rolę w uczeniu się języka obcego, podaje przykłady badań tych zmiennych, a następnie kończy, opisując badanie wybranych zmiennych przeprowadzone przez autorkę niniejszej pracy. Zatem przedstawione są tutaj podstawy teoretyczne niezbędne do określenia psychologicznej struktury ucznia i powiązania jej z aktywnościami związanymi z przyswajaniem języka obcego.

Nauczyciele, a szczególnie nauczyciele języków obcych, powinni posiadać nie tylko wiedzę lingwistyczną, lecz także wiedzę dotyczącą psychologicznych uwarunkowań procesu przyswajania języka obcego. Dlaczego ta wiedza jest tak ważna dla nauczycieli L2? Nauka języka obcego w klasie wymaga ciągłej interakcji językowej między nauczycielem i uczniami oraz między uczniami. Od uczniów często wymaga się samodzielnych wypowiedzi w języku, który nie jest ich językiem ojczystym, i dlatego dla niektórych z nich, o określonych cechach osobowości i emocjonalności, jest to sytuacja niezwykle stresująca. Nauczyciel języka obcego musi radzić sobie z różną biegłością językową uczniów, jak i z różnymi psychologicznymi cechami uczniów. Świadomość różnych osobowości uczniów, różnych zdolności językowych, ich stylów uczenia się, motywacji, emocjonalności, a także innych cech jest jednym z czynników decydujących o sukcesie w nauczaniu języka obcego. Nauczyciel znający swoich uczniów pod tym kątem wie, jak uczniom o wysokiej emocjonalności pomóc przezwyciężyć lęk przed wypowiedzią, jak budować atmosferę sprzyjającą interakcji, neutralizującą negatywne emocje towarzyszące nauce w klasie, jakie wybrać metody i style nauczania odpowiadające metodom i stylom uczenia się. Znalezienie odpowiedzi na te pytania były i są w kręgu zainteresowań psychologów edukacyjnych.

Głównym celem tej pracy było zdefiniowanie pojęć dotyczących czynników psychologicznych procesu uczenia się L2 i omówienie ich roli w nauce języka obcego, dlatego przedstawione będą również opisy najważniejszych instrumentów ich oceny. Moim drugim celem było wykazanie, że psychologiczne czynniki decydujące o indywidualnych różnicach uczniów powiązane są z niektórymi kluczowymi zagadnieniami w językoznawstwie stosowanym, co oznacza, że są w znaczący sposób powiązane z najważniejszymi procesami leżącymi u podstaw przyswajania języka obcego. Z kolei przedstawienie mojego badania, porównującego metody i style nauczania stosowane przez nauczycieli z metodami i stylami uczenia się i oczekiwaniami studentów, pokazało, w jaki sposób nauczyciele mogą ocenić sferę językową i psychologiczną uczniów w celu podniesienia efektywności nauczania.

Z perspektywy nauczania i uczenia się L2 do omawiania zostały wybrane cechy, takie jak osobowość, uzdolnienia językowe/predyspozycje i motywacja, ponieważ są one postrzegane jako główne zmienne uczącego się. Dyskusja o osobowości obejmie również powiązane pojęcia, np. *style uczenia się* i *strategie uczenia się języka*. Rozdział dotyczący „strategii uczenia się”, oprócz rzeczywistych technik uczenia się stosowanych przez uczniów obejmie także zdolność *samoregulacji*, która leży u podstaw ich strategii, oraz powiązanej z nią *autonomii* ucznia w procesie uczenia się L2.

## 1. Osobowość

Czym jest osobowość? Słownik *Collins Cobuild Dictionary* definiuje osobowość jako „cały charakter i naturę”. Boele De Raad (2000) zwraca uwagę, że w zastosowaniu naukowym termin „osobowość” reprezentuje kompleks wszystkich atrybutów, które charakteryzują daną osobę. Według standardowej definicji Lawrence’a A. Pervina i Olivera P. Johna (2001, s. 4) osobowość reprezentuje cechy charakterystyczne osoby, które „odpowiadają za spójne wzorce odczuwania, myślenia i zachowania”. Istnieje szeroka gama przymiotników opisujących te wzorce, od agresywnego do

uprzejmego, od samotnika do towarzyskiego – przymiotniki te reprezentują ukryte cechy osobowości. Przede wszystkim jednak należy odróżnić od osobowości pojęcia takie jak „temperament” i „nastój”.

Klasyczna grecka taksonomia „temperamentu” obejmuje cztery typy osobowości: flegmatyczną (powolną w działaniu), optymistyczną (łatwo, ale nie mocno podekscytowaną i mającą krótkotrwałe zainteresowania), choleryczną (porywczą i impulsywną) oraz melancholijną (skłoną do refleksji).

W przeciwieństwie do stabilnego i trwałego „temperamentu” „nastój” odnosi się do niestabilnego, zmieniającego się stanu, który nie jest przypadkowy i reprezentuje „znane przyływy emocji” (Cooper, 2002, s. 262), których często doświadczamy (choć niekoniecznie) w reakcji na wydarzenia życiowe. Jak zauważają Gerald Matthews i in. (2000), istnieje wyraźny związek między nastrojem a wydajnością czy też efektywnością, na przykład w pracy lub nauce. Z jednej strony nastroje mogą zakłócać przyswajanie wiedzy i wykonywanie zadań oraz mogą obniżać wydajność i efektywność, a z drugiej – nastroje mogą pobudzać i mobilizować ich wykonywanie.

W psychologii osobowości jednym z modeli osobowości jest tzw. „Wielka Piątka” (ang. Big Five), model zaproponowany przez Paula Costy i Roberta McCrae’a. Model ten wyróżnia pięć głównych wymiarów osobowości określanych jako cechy podstawowe, niewątpliwie wpływające na efektywność przyswajania języków obcych:

- otwartość na doświadczenie: osoby pomysłowe, ciekawe, kreatywne, wrażliwe na sztukę, oryginalne, poszukujące nowości;
- sumienność (vs. nieukierunkowanie): osoby systematyczne, skrupulatne, wydajne, zorganizowane, niezawodne, odpowiedzialne, pracowite, wytrwałe;
- ekstrawersja (vs. introwersja): osoby ekstrawertyczne są towarzyskie, aktywne, asertywne, rozmowne; osoby introwertyczne są pasywne, ciche, wycofane, trzymające się z dala i powściągliwe;
- ugodowość (vs. antagonizm): osoby przyjazne, dobroduszne, sympatyczne, życzliwe, ufnie, współpracujące; osoby antagonistyczne są

nieżyczliwe, mają negatywne nastawienie do innych ludzi, niechętnie współpracują z innymi;

- neurotyczność (vs. stabilność emocjonalna): osoby neurotyczne są zmartwione, niespokojne, niepewne, przygnębione, nastrojowe, emocjonalnie niestabilne; osoby stabilne emocjonalnie są spokojne, zrelaksowane, pozbawione emocji, odporne na przeciwności, zadowolone, także z siebie.

Ponadto autorzy ci założyli, iż przedstawione cechy osobowości:

- istnieją realnie (mają znaczenie w przystosowaniu jednostki do środowiska),
- są niezmiennie,
- są uniwersalne (tj. niezależne od rasy, płci, kultury),
- są uwarunkowane biologicznie (tj. są dziedziczone).

Poniżej znajduje się fragment kwestionariusza do samodzielnego zgłoszenia, obejmujący pięć głównych domen modelu Wielkiej Piątki, każda reprezentowana jest przez sześć aspektów niższego poziomu – w sumie trzydzieści.

Tabela 1. Fragment kwestionariusza do diagnozy cech osobowości

Wymiary i aspekty	Opis i przykładowe elementy
<i>Neurotyzm</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lęk</li> <li>• Gniewna wrogość</li> <li>• Depresja</li> <li>• Samoświadomość</li> <li>• Impulsywność</li> <li>• Podatność</li> </ul>	Skala ta obejmuje dostosowanie emocjonalne i stabilność z jednej strony, a niedostosowanie i neurotyczność z drugiej. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Łatwo się boję.</li> <li>• Często denerwuję się na sposób, w jaki ludzie mnie traktują.</li> <li>• Czasami czuję się całkowicie bezwartościowy.</li> <li>• Czasami tak się wstydzę, że po prostu chciałem się ukryć.</li> <li>• Mam problem z oparciem się moim pragnieniom.</li> <li>• Kiedy jestem pod ogromnym stresem, czasami mam wrażenie, że się rozpadnę na kawałki.</li> </ul>

Jednak model ten w opinii niektórych uczonych (np. Funder, 2001, s. 201) zbyt wąsko definiuje cechy i w związku z tym nie wyczerpuje wszystkich typów osobowości.

Inny model typów osobowości z perspektywy uczenia się L2, to tzw. Meyers-Briggs Type Indicator (MBTI), który został oparty na taksonomii

Carla Junga i uzupełniony przez Isabel Myers i Katharine Briggs. Cztery dychotomie zawarte w MBTI są następujące:

- ekstrawersja (vs. introwersja): odnosi się do tego, gdzie ludzie wolą skupić swoją uwagę i skąd czerpać energię: z zewnętrznego świata ludzi i aktywności lub ich wewnętrznego świata pomysłów i doświadczeń;
- zmysłowość (vs. intuicja): odnosi się do tego, jak ludzie postrzegają świat i zbierają informacje; „zmysłowość” dotyczy tego, co rzeczywiste, co doświadcza się poprzez zmysły; taka osoba ma skłonności empirycznie i jest zainteresowana obserwowalnym światem fizycznym (Ehrman, 1996), natomiast osoba „intuicyjna” jest mniej zainteresowana szczegółami faktycznymi i opiera się na intuicji, przenosząc wyobraźnię nad konkretem;
- myślenie (vs. odczuwanie): odnosi się do tego, jak ludzie wolą dochodzić do wniosków i podejmować decyzje; typ „myślenia” opiera się na zasadach racjonalnych, starając się zmniejszyć wpływ czynników emocjonalnych, z kolei typ „czujący” kieruje się troską o innych i o wartości społeczne, okazuje współczucie, „myśli sercem”, nie znosi krytyki, nawet jeśli jest uzasadniona (Ehrman, 1996);
- osądzanie (vs. postrzeganie): odnosi się do tego, jak ludzie radzą sobie ze światem zewnętrznym i podejmują działania; typ „oceniający” preferuje zaplanowany i uporządkowany sposób działania, podczas gdy typ „postrzegający” lubi elastyczność i spontaniczność, a zatem lubi pozostawiać otwarte opcje; często opiera się wysiłkom innych, którzy chcą narzucić porządek w ich życiu (Ehrman, 1996).

MBTI wymaga, aby w badaniu osobowości, osoby badane dokonywały określonych wyborów i decydowały o jednym biegunie każdej z czterech preferencji. Permutacja preferencji daje szesnaście możliwych kombinacji zwanych „typami”.

### 1.1. Osobowość w kontekście nauki języków obcych

Jak twierdzi Zoltán Dörnyei (2005), różnice indywidualne jeśli chodzi

o typy osobowości są bardziej znaczące w przyswajaniu i używaniu języka obcego niż w przypadku języka ojczystego. Podczas gdy typy osobowości są ważnymi z edukacyjnego punktu widzenia czynnikami decydującymi o naszym ogólnym zachowaniu, istotną sprawą jest to, w jakim stopniu te dyspozycje wpływają na uczenie się języków obcych.

Od dawna obserwowano w językoznawstwie stosowanym, że niektóre osoby są bardziej uzdolnione w kierunku nauki języków niż inne, co skłoniło badaczy do sprawdzenia, czy te zdolności pozostają związane z cechami osobowości. W związku z tym badacze, chcąc określić cechy tzw. dobrego uczącego się języka (np. Rubin, 1975; Naiman i in., 1978; Stern, 1975), próbowali powiązać czynniki osobowości, takie jak ekstrawersja, gotowość do podejmowania ryzyka, brak zahamowań i poczucie własnej wartości, z efektywną nauką języka. Również nauczyciele języków obcych, stosując badania ankietowe, stwierdzili, że „dobry uczący się języka” posiada cechy osobowości takie jak skrupulatność, wytrwałość, niezależność, dociekliwość, zaangażowanie, organizacja, aktywność, elastyczność, asertywność i pomysłowość.

Najczęściej badanym aspektem osobowości w badaniach lingwistycznych był wymiar ekstrawersji i introwersji. Jest to zrozumiałe, ponieważ cecha ta ma fundamentalne znaczenie dla wielu teorii osobowości, jak typologia MBTI czy konstrukcja Wielkiej Piątki. Ponadto, jak zauważył Adrian Furnham (1990), istnieje związek między ekstrawersją a używaniem języka, a ponadto stosunkowo łatwo jest stworzyć wiarygodną miarę tych cech. Badania wykazały, że ekstrawertycy są bardziej rozmowni i stosują mniej przerw w wypowiedziach niż introwertycy, podczas gdy ci drudzy używają bardziej formalnej mowy i są bardziej ostrożni w stosowaniu konstrukcji gramatycznych. Stwierdzono także, że mowa ekstrawertyków jest bardziej płynna niż introwertyków zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, a szczególnie w sytuacjach formalnych lub w środowisku charakteryzującym się stresem interpersonalnym. Jak wyjaśnia Furnham (1990), introwertycy wykazują zwiększone napięcie emocjonalne w trakcie wypowiedzi, ponieważ poziom ich pobudzenia przekracza poziom optymalny, co z kolei hamuje automatyzację produkcji mowy. W rezultacie ich mowa

jest wolniejsza, częściej się wahają, częściej popełniają błędy i nie są w stanie wyprodukować dłuższych wypowiedzi (Dewaele i Furnham, 2000). Dzieje się tak na skutek braku wystarczającej pojemności pamięci krótkotrwałej, co powoduje brak płynności mowy u introwertyków. Stwierdzono również, że ekstrawertyczni uczący się L2 mieli tendencję do swobodnego używania słów potocznych, podczas gdy introwertycy raczej ich unikali. Oznacza to, że introwertycy korzystają mniej z metod uczenia się, które wymagają uczestnictwa w zadaniach i sytuacjach komunikacyjnych, natomiast w innych dziedzinach nauki introwertycy zwykle mają przewagę. Zatem w odniesieniu do uczenia się L2 zarówno ekstrawersja, jak i introwersja mogą mieć korzystne cechy w zależności od konkretnego zadania.

Lyle B. Bachman i Adrian S. Palmer (1996) badali zależność kompetencji komunikacyjnych mierzonych za pomocą standardowych testów w kategoriach trzech głównych składników: kompetencji organizacyjnych, kompetencji strategicznych oraz kompetencji pragmatycznych. Stwierdzono, że tylko „otwartość na doświadczenie” korelowała w dużym stopniu ze umiejętnościami lingwistycznymi dzieci we wszystkich trzech kompetencjach (ze średnią korelacją 0,43).

Ponieważ istnieje bezpośredni związek między wynikami uzyskanymi przez uczniów w testach tego rodzaju a efektywnością ich uczenia się, można je uznać za predykatory sukcesu w nauce języków (Harley i Hart, 1997).

## 2. Zdolności językowe

Każdy nauczyciel języka obcego może zauważyć, że niektórzy uczniowie uczą się języka szybciej niż pozostali. Tacy uczniowie mają zdolności językowe (ang. *language aptitude*), zwane potocznie talentem lub predyspozycjami, a to potwierdza, że są one jednym z istotnych czynników mających wpływ na przyswajanie L2. Jakie elementy obejmuje pojęcie zdolności językowych i jaka jest ich rola w procesie przyswajania języka obcego? Ogólny termin (*ludzka*) *zdolność umysłowa* jest zwykle używany w psychologii w odniesieniu do różnych ludzkich cech, które są zaangażowane

w myślenie, rozumowanie, przetwarzanie informacji i zdobywanie nowej wiedzy. Innymi słowy, zdolności umysłowe odzwierciedlają procesy i umiejętności poznawcze. Opisując takie procesy i umiejętności, badacze używają kilku terminów, przede wszystkim „zdolności”, „umiejętności” i „inteligencja” (Dörnyei, 2005, s. 32).

Chociaż niektórzy uczeni rozróżniają umiejętności od zdolności, w praktyce są one używane synonimicznie. „Inteligencja” jest synonimem „zdolności”, lecz w szerszym tego słowa znaczeniu, bowiem odnosi się do ogólnych umiejętności, które nie są ograniczone do określonego obszaru aktywności, ale do wielu rodzajów aktywności.

Według Johna B. Carrolla (1987), który jest współautorem testu zdolności językowych znanego jako The Modern Language Aptitude Test (MLAT; Carroll i Sapon, 1956), istnieją cztery główne elementy zdolności językowych. Są to:

1. Zdolność kodowania fonetycznego, uważana za najważniejszy element i definiowana jako „umiejętność rozpoznawania różnych dźwięków, tworzenia asocjacji między tymi dźwiękami i symbolami je reprezentującymi oraz zachowania tych skojarzeń” (Carroll, 1987, s. 105). Zdolność ta obejmuje kodowanie, asymilację i zapamiętywanie materiału fonetycznego.
2. Wrażliwość gramatyczna, czyli „zdolność rozpoznawania gramatycznych funkcji słów (lub innych elementów językowych) w strukturach zdań” (Carroll, 1981, s. 105). Jest to „zdolność do pokazania swojej świadomości syntaktycznego wzorcowania zdań w języku i funkcji gramatycznych poszczególnych elementów w zdaniu” (Carroll, 1973, s. 7). Chociaż ta zdolność nie wymaga znajomości terminologii gramatycznej, implikuje świadomość relacji gramatycznych.
3. Zdolność uczenia się na pamięć, która jest „zdolnością do szybkiego i efektywnego uczenia się związków między dźwiękami a znaczeniem oraz do zachowania tych powiązań (Carroll, 1981, s. 105). Odnosi się do umiejętności zapamiętywania dużych ilości materiałów w języku obcym.
4. Indukcyjna zdolność uczenia się języka, która oznacza „zdolność



wnioskowania lub wprowadzania reguł rządzących materiałem językowym, na podstawie próbek materiałów językowych, które pozwalają na takie wnioskowanie” (Carroll, 1981, s. 105). Później autor ten dodał, że jest to umiejętność „identyfikowania wzorców zależności obejmujących albo znaczenie albo formę gramatyczną w próbkach materiału językowego” (Carroll, 1973, s. 8).

Paul Pimsleur (1966) jest autorem nieco innego testu zdolności językowych *Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB; Pimsleur, 1966). Badacz ten przedstawił koncepcję „umiejętności uczenia się współczesnego języka” w kategoriach trzech czynników:

- 1) inteligencji słownej, to znaczy „znajomości słów i zdolności analitycznego rozumowania przy użyciu materiałów werbalnych” (s. 14);
- 2) motywacji, która jest czynnikiem sprawczym utrzymującym długotrwały proces uczenia się;
- 3) zdolności słuchowej, czyli „zdolność do otrzymywania i przetwarzania informacji przez ucho” (s. 14).

Oprócz testów MLAT i PLAB wykreowano i stosowano wiele testów zdolności językowych, jednak testy nie przewidują, czy dana osoba może nauczyć się języka obcego, czy nie. Raczej przewidują tempo postępu, jaki dana osoba prawdopodobnie zrobi w nauce „w optymalnych warunkach motywacji, możliwości uczenia się i jakości nauczania” (Carroll, 1973, s. 6). Wartość predykcyjna wyniku testów została przez tego autora określona następująco:

Znając poziom umiejętności danej osoby, możemy wnioskować poziom wysiłku i motywacji, które osoba ta musi poświęcić, aby nauczyć się języka. Uczeń z nieco niską oceną umiejętności będzie musiał ciężiej pracować ucząc się języka niż uczeń z wysoką oceną umiejętności. Jeśli wynik jest bardzo niski, uczeń może nie odnieść sukcesu (s. 14).

## 2.1. Zdolności językowe i wiek

Jeśli zdolności językowe rzeczywiście są cechą, powinny być względnie stabilne. Inteligencja okazała się wyjątkowo stabilna, o czym świadczą

badania Iana Deary'ego i in. (2000). Hohn B. Carroll (1981) potwierdził, że umiejętność posługiwania się językiem obcym wydaje się być względnie stabilna w długich okresach życia danej osoby. Badania Petera Skehana (1989) również sugerują stabilność, czego dowodem są znaczące korelacje między wynikami testów wykonywanych w odstępach ponad dekady. Skehan doszedł do wniosku, że niektóre umiejętności uczenia się języka pojawiają się w wieku trzech i pół lat. Zwrócił jednak uwagę, że wciąż nie jest jasne, czy umiejętności te są wrodzone, czy też wpływ na nie mają czynniki środowiskowe w pierwszych trzech latach życia dzieci.

Badania umiejętności przeprowadzone przez Birgit Harley i Douga Harta (1997) wykazały, że predykcyjne właściwości różnych komponentów umiejętności zmieniają się wraz z wiekiem. Ich odkrycia pokazują, że różne komponenty umiejętności były zaangażowane w różnym wieku: u młodszych dzieci stwierdzono silniejsze korelacje z komponentami pamięci, podczas gdy u starszych uczniów to analiza języka miała najwyższą korelację. W kolejnym badaniu Harley i Hart (2002, s. 329) znaleźli dalsze dowody na to, że umiejętność może się zmieniać z wiekiem. Uczni ci argumentowali, że analityczna umiejętność posługiwania się drugim językiem jest powiązana z intensywną ekspozycją na język w okresie dojrzewania. Relacja ta utrzymuje się, choć nie tak silnie, nawet jeśli ekspozycja odbywa się w środowisku poza klasą nauczania drugiego języka.

## 2.2. Czy i dlaczego badać zdolności językowe?

Istnieje wiele powodów, dla których można wykorzystać wyniki badania zdolności językowych. Z dydaktycznego punktu widzenia testy te wydają się przydatne do:

- oceny programu: przeprowadzając testy zdolności, można porównać rzeczywiste osiągnięcia uczniów z osiągnięciami, których można się spodziewać na podstawie ich umiejętności uczenia się L2; pozwoliłoby to na dokładniejszą ocenę skuteczności programów nauczania języków;

- dostosowania metod i technik nauczania do poziomu umiejętności ucznia: kilku uczonych zasugerowało (np. Ehrman, 1996; Sawyer i Ranta, 2001; Skehan, 1989, 1998), że testy zdolności językowych mogą być wykorzystane do zidentyfikowania konkretnych kognitywnych możliwości i preferencji stylu uczenia się grup uczniów, czyli dają one możliwość wykorzystania uzyskanych informacji diagnostycznych do odpowiedniego dostosowania technik nauczania dla tych uczniów.

Według Majorie Bingham Wesche (1981) uczniowie czuli się bardziej komfortowo i odczuwali większą satysfakcję podczas lekcji, kiedy nauczyciele stosowali zróżnicowane metody nauczania. Uczniowie „analityczni” radzili sobie lepiej, gdy stosowane były techniki metodologii analitycznej niż gdyby stosowana była metodologia audiolingwalna, a uczniowie zorientowani na pamięć osiągnęli lepsze wyniki dzięki funkcjonalnemu podejściu, które kładło nacisk na sytuacyjne użycie języka, wymagające zapamiętania dłuższych fragmentów języka.

W ostatnich dwóch dekadach rozwinęło się kilka nowych kierunków badań w obszarze zdolności poznawczych w nauczaniu i uczeniu się L2. Tym, co łączyło wszystkie te badania, jest szczegółowa analiza wpływu różnych specyficznych czynników i procesów związanych z uczeniem się (takich jak kodowanie fonologiczne lub pamięć robocza), wykraczających poza badanie jedynie umiejętności językowych. Ich cel pozostał taki sam, tj. dopasowanie programu, metod i technik nauczania do zdolności poznawczych uczniów. Należy zaznaczyć, że badania tego typu mogą także być wykorzystane do innych celów, np. przy wyborze odpowiednich studiów, zawodu czy też odpowiedniego pracownika.

### **3. Motywacja w nauce języka obcego**

Jednym z czynników, który, jak stwierdzono, ma znaczący wpływ na sukces w nauce języków, jest motywacja. Dlaczego ma ona tak duże znaczenie w nauczaniu L2? Motywacja zapewnia impuls do rozpoczęcia nauki L2, a następnie siłę podtrzymującą długi i często żmudny proces uczenia się; w rzeczywistości wszystkie inne czynniki związane z uczeniem się L2

zakładają do pewnego stopnia motywację. Bez wystarczającej motywacji nawet osoby o dużych zdolnościach językowych nie są w stanie osiągnąć długoterminowych celów, podobnie dobre programy i dobre metody nauczania nie wystarczą, aby zapewnić osiągnięcia uczniów. Co więcej, wysoka motywacja może zrekompensować znaczne braki zarówno pod względem zdolności językowych, jak i warunków nauki (Sternberg, 2002).

Podobnego zdania byli Robert Gardner i Wallace Lambert (1972) ponad trzydzieści lat temu, twierdząc, że chociaż zdolności językowe stanowią znaczną część indywidualnych cech odpowiedzialnych za osiągnięcia w nauce języków obcych, wpływ czynników motywacyjnych może przewyższyć wpływ zdolności – ci dwaj badacze z dziedziny psychologii społecznej zapoczątkowali badania nad motywacją w nauce. Zatem motywacja ucznia, po uzdolnieniach językowych, jest drugim prognostykiem sukcesu w nauce języków obcych. Według tych badaczy zdolności językowe dotyczą głównie zdolności poznawczych, które leżą u podstaw skutecznego przyswajania L2, motywacja zaś dotyczy postaw i stanów afektywnych, wpływających na stopień wysiłku podejmowanego przez uczących się podczas nauki L2.

Robert C. Gardner i Peter D. MacIntyre (1993, s. 159) są twórcami koncepcji „motywacji integracyjnej” składającej się z trzech głównych składników, z których każdy dzieli się na podskładniki. Są to:

- integracyjność: obejmuje orientację integracyjną, zainteresowanie językami obcymi i postawy wobec społeczności L2, odzwierciedlając „gotowość jednostki i zainteresowanie interakcją społeczną z członkami innych grup” (Gardner i MacIntyre, 1993a, s. 159);
- nastawienie do uczenia się, które obejmuje nastawienie do nauczyciela języka i kursu L2;
- motywacja, to znaczny wysiłek, pragnienie i podejście do nauki.

Liczne badania dotyczące motywacji (Dörnyei, 2001a, 2001b; Gardner, 2001; MacIntyre, 2002; Ushioda, 2003) pozwoliły zidentyfikować motywacje różnego rodzaju: instrumentalną (uczenie się z jakiegoś funkcjonalnego powodu, np. zdanie egzaminu lub zdobycie lepszej pracy), integracyjną (uczenie się z powodu zainteresowania ludźmi i kulturą reprezentowaną

przez grupę L2), wynikową (motywacja w wyniku sukcesu w uczeniu się L2) i wewnętrzną (motywacja wzbudzona ciekawością, zainteresowaniem i zaangażowaniem ucznia w określone działania edukacyjne). Ponieważ motywacja jest zjawiskiem bardzo złożonym, różne jej rodzaje postrzegane są jako komplementarne, a nie opozycyjne. Uczniowie mogą być jednocześnie motywowani integralnie i instrumentalnie.

Motywacja zmienia się w czasie; zmienia się w zależności od kontekstu, tzn. różne motywy mogą być zaangażowane w różnych momentach, a konkretne epizody w życiu ucznia również mogą wpływać na jego/jej motywację (Dörnyei, 2005). Motywacja może prowadzić do sukcesu w nauce, ale może być również efektem osiągniętego sukcesu. Badania (Gass i Selinker, 2008, s. 428) wykazały, że motywacja często opiera się na przypuszczeniu ucznia, ile wysiłku wymaga prawidłowe wykonanie zadania.

Badanie wpływu środowiska na motywację ucznia przez Kimberley A. Noels (2001) pokazało pewien wzorzec: im bardziej uczniowie postrzegali swoich nauczycieli jako kontrolujących i nie stosujących *feedbacku* (informacji zwrotnych), tym mniej byli zmotywowani do nauki. Poczucie wewnętrznej motywacji uczniów było większe w przypadku zapewnienia im autonomii i *feedbacku*. Postrzeganie nauczyciela jako wspierającego autonomię, odpowiednio reagującego na wypowiedzi uczniów zarówno ustne, jak i pisemne, było dla uczniów znaczącym czynnikiem motywującym.

Oprócz motywacji może wystąpić „demotywacja”, czyli zmniejszenie motywacji (Dörnyei, 2001b, s. 143). Każdy doświadczony nauczyciel może zauważyć, że motywacja w klasie maleje, gdy negatywne napięcie i/lub nuda zaczynają dominować nad zainteresowaniem wykonywanym zadaniem, co prowadzi do nieuniknionego niezadowolenia, a w konsekwencji do spadku motywacji. Różne cechy motywacyjne wpływają na zachowania edukacyjne uczniów podczas kursu języka obcego, np. zwiększona gotowość do komunikowania się w L2, ich zaangażowanie w zadania językowe lub stosowanie określonych technik i strategii uczenia się oraz komunikacji.

Jakie są dydaktyczne implikacje? Jak inicjować motywacyjne strategie? Zoltán Dörnyei (2005, s. 110) omówił trzy obszary, które mogą promować skuteczność nauczania i uczenia się L2. Są to: (a) systematyczny rozwój strategii motywacyjnych, które nauczyciel może stosować w celu wygenerowania i utrzymania motywacji u uczniów, (b) opracowanie strategii motywujących, które umożliwiają uczniom przejęcie osobistej kontroli nad warunkami afektywnymi i doświadczeniami kształtującymi ich subiektywne zaangażowanie w uczenie się, oraz (c) badanie motywacji nauczycieli. Te aspekty motywacyjne zostały następnie rozbite na konkretne strategie i techniki motywacyjne, obejmujące szeroki zakres czynności, od „dostosowania materiałów dydaktycznych do uczniów”, poprzez „ustalenie konkretnych celów dla uczniów”, po „zwiększanie satysfakcji uczniów”.

#### **4. Style uczenia się i style poznawcze oraz ich badanie**

Standardowa definicja określa style uczenia się jako „naturalny, nawykowy i preferowany przez człowieka sposób (sposoby) pobierania, przetwarzania i zatrzymywania nowych informacji i umiejętności” (Reid, 1995, s. viii-xii, cyt. za: Dörnyei, 2005, s. 121); są to zatem „szeroko pojęte preferencje w aktywnościach związanych z nauką” (Ehrman, 1996, s. 49, cyt. za: Dörnyei, 2005, s. 121). Innymi słowy: koncepcja ta reprezentuje profil podejścia jednostki do uczenia się, schemat nawykowego lub preferowanego sposobu, w jaki jednostka postrzega, wchodzi w interakcję i reaguje na środowisko uczenia się.

Jak wynika z powyższej definicji, style uczenia się, w przeciwieństwie do umiejętności i zdolności, nie odzwierciedlają wrodzonych talentów czy też możliwości, które prowadzą do sukcesu. Oznacza to, że nie są czynnikiem odróżniającym uczniów utalentowanych od nieutalentowanych, lecz odnoszą się do ich osobistych preferencji.

Osią stylu uczenia się jest „styl poznawczy” (*cognitive style*), który można postrzegać jako częściowo biologicznie zdeterminowany i wszechobecny sposób reagowania na informacje i sytuacje. Kiedy style poznawcze w kontekście edukacyjnym przeplatają się z wieloma czynnikami

afektywnymi, fizjologicznymi i behawioralnymi, są one zwykle ogólnie określane jako style uczenia się (Brown, 2000). Style poznawcze są zazwyczaj definiowane jako preferowane i nawykowe sposoby postrzegania, zapamiętywania, organizowania, przetwarzania i reprezentowania informacji przez osobę (Dörnyei, 2005). Richard Riding, jeden z głównych propagatorów badań nad stylem poznawczym, zaproponował taksonomię tego stylu, która postuluje tylko dwa dwubiegunowe wymiary stylu:

- holistyczno-analityczny styl: określa, czy osoba ma tendencję do organizowania informacji jako zintegrowanej całości, czy też w odrębnych częściach tej całości (tj. czy sytuacja widziana jest jako całość czy jako zbiór oddzielnych części);
- werbalno-obrazujący styl: określa, czy osoba jest towarzyska i skłonna do prezentowania informacji podczas myślenia werbalnego, czy też jest bardziej wewnętrzna i ma tendencję do myślenia w obrazach mentalnych; innymi słowy, werbalne osoby są lepsze w pracy z informacjami werbalnymi, podczas gdy osoby obrazujące są lepsze w pracy z informacjami wizualnymi lub przestrzennymi; osoby werbalne mają tendencję do skupiania się na zewnątrz i preferowania stymulującego środowiska, podczas gdy osoba obrazująca jest bardziej pasywna z wewnętrznym skupieniem, preferująca statyczne środowisko (Riding, 2000).

Bezpośrednie pomiary dla każdego z tych dwóch wymiarów są możliwe dzięki opracowaniu komputerowego narzędzia Cognitive Styles Analysis. Badania empiryczne przy użyciu tego instrumentu wykazały, że wymiary te są niezależne od siebie, są niezależne od inteligencji i od osobowości, choć z nią oddziałują (Riding, 2000).

Wymiar stylu uczenia się, znany większości nauczycieli języków, a nawet wielu studentom języków obcych, to kategoryzacja preferencji sensorycznych na typy „wizualne”, „słuchowe”, „kinestetyczne” oraz „dotykowe”. Ten wymiar dotyczy trybów percepcyjnych lub kanałów uczenia się, przez które uczniowie przyjmują informacje. Są one tak rozpowszechnione (zob. Dörnyei, 2005, s. 139), że nie będziemy ich tutaj omawiać.

#### 4.1. Model Kolba

Przedstawione modele osobowości i stylów uczenia się stanowią praktyczną pomoc dla nauczycieli, umożliwiającą im lepsze postrzeganie i zrozumienie różnic między poszczególnymi uczniami w grupie. Aby uzyskać informacje o stylach uczenia się swoich uczniów, nauczyciele mogą korzystać ze specjalnie przygotowanych ankiet, w których uczniowie, odpowiadając na pytania lub uzupełniając zdania, pomagają nauczycielom określić ich osobowość i związany z nią styl uczenia się. Istnieją instrumenty oceny stylu, z których dwa znane to wspomniany Cognitive Styles Analysis (CSA) Richarda Ridinga i Learning Style Inventory (LSI) Davida A. Kolba.

Pierwotny test LSI (Kolb, 1984) był dziewięciopunktowym kwestionariuszem, w którym respondenci mieli uporządkować cztery słowa w sposób najlepiej opisujący ich styl uczenia się. Jedno słowo w każdym punkcie odpowiadało jednemu z czterech stylów uczenia się – konkretne doświadczenie (np. „czucie”), refleksyjna obserwacja (np. „oglądanie”), abstrakcyjna konceptualizacja (np. „myślenie”) i aktywny eksperyment (np. „robienie”). Najnowsza wersja instrumentu, wersja nr 3 (Kolb, 1999), składa się z dwunastu krótkich zdań, a każde zdanie ma cztery zakończenia, z których uczniowie proszeni są o wybranie tego, który najlepiej opisuje sposób ich uczenia się.

Oprócz LSI Kolba istnieją inne kwestionariusze, np. Oxford Style Analysis Survey (Oxford, 1993) oraz Questionnaires in Second Language Research (Dörnyei i Taguchi, 2002).

### 5. Strategie uczenia się

Badacze zajmujący się przyswajaniem języka obcego wskazali, że nie tylko wysoki poziom zdolności językowych i motywacja sprawiają, że niektórzy uczniowie osiągają doskonałe wyniki, ale także aktywny i kreatywny udział uczniów w procesie uczenia się dzięki zastosowaniu zindywidualizowanych technik uczenia się – strategii uczenia się.



Jacob Cohen (1998, s. 4) zdefiniował strategie uczenia jako „procesy uczenia się świadomie wybierane przez uczącego się”. Znajduje to odzwierciedlenie praktycznie we wszystkich innych definicjach tego pojęcia, które utożsamiają strategie uczenia się z działaniem czy zachowaniem uczniów oraz ich myślami mającymi na celu ułatwienie uczenia się.

Rebecca Oxford (1989, s. 235) przedstawiła pozornie prostą i funkcjonalną definicję strategii uczenia się języków jako „zachowania lub działania, których uczniowie używają, aby uczynić naukę języka bardziej skuteczną, samodzielną i przyjemną”. Alternatywną definicję strategii uczenia się języków zaproponowali Michael J. O'Malley i Ann Chamot (1990, s. 1), zgodnie z którą strategie te obejmują „specjalne przemyślenia lub zachowania, które jednostki wykorzystują, aby pomóc im zrozumieć, nauczyć się lub zachować nowe informacje”.

Typologia strategii uczenia się L2 zaproponowana przez Oxford (1990) oraz O'Malleya i Chamot (1990) zawiera cztery główne komponenty:

- 1) strategie poznawcze, obejmujące manipulację lub transformację materiałów do nauki lub danych wejściowych (np. powtórzenie, podsumowanie, użycie obrazów);
- 2) strategie metapoznawcze, obejmujące strategie wyższego rzędu mające na celu analizę, monitorowanie, ocenę, planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się;
- 3) strategie społeczne, obejmujące zachowania interpersonalne mające na celu zwiększenie ilości komunikacji w L2 i praktyki, którą podejmuje uczeń (np. inicjowanie interakcji z *native speakerem*, współpraca z rówieśnikami);
- 4) strategie aktywne, polegające na przejęciu kontroli nad emocjonalnymi (afektywnymi) warunkami i doświadczeniami, które kształtują subiektywne zaangażowanie w naukę.

Jakie są zatem cechy wyróżniające strategie uczenia się? Claire E. Weinstein i in. (2000) określili trzy kluczowe cechy strategii uczenia się: ukierunkowanie na cel, celowe wywołanie i wymaganie wysiłku.

Coraz więcej dowodów naukowych wskazuje, że strategie uczenia się odgrywają istotną rolę w uczeniu się L2, a ich badanie pozwoliło przyjrzeć

się mechanizmom, które składają się na złożony proces uczenia się. Istnieje spora ilość różnego rodzaju materiałów szkoleniowych pokazujących, jak uczyć uczniów bardziej efektywnego korzystania z ich własnych strategii uczenia się. Ma to na celu zwiększenie świadomości uczniów na temat strategii uczenia się i modelowania strategii wraz z zadaniami; zachęcanie uczniów do stosowania strategii, oferowanie uczniom szerokiego wyboru odpowiednich strategii; oferowanie kontrolowanej praktyki w stosowaniu niektórych strategii oraz zapewnienie analizy po zadaniu, która pozwoli uczniom zastanowić się nad prawidłowym wykorzystaniem strategii.

Jednym z najczęściej stosowanych instrumentów do oceny wykorzystania strategii nauki języków obcych jest wykaz strategii dla nauki języków Strategy Inventory for Language Learning (SILL) opracowany przez Rebecę Oxford (1990), który opiera się na wcześniej opisanej przez tę autorkę taksonomii strategii. Ankieta ta składa się z sześciu skali: (a) bardziej efektywne zapamiętywanie (strategie pamięci), (b) wykorzystywanie procesów umysłowych (strategie poznawcze), (c) kompensowanie brakującej wiedzy (strategie kompensacyjne), (d) organizowanie i ocena własnego uczenia się (strategie metapoznawcze), (e) zarządzanie emocjami (strategie afektywne) oraz (f) uczenie się z innymi (strategie społeczne).

Innym instrumentem jest Skala samoregulacji w umiejętności uczenia się słownictwa Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale, opracowana przez Jacoba A. Cohena i Julie C. Chi (2002), w której uczeń podaje przykłady własnych strategii w rozwijaniu poszczególnych umiejętności. Poniżej podany jest fragment tej skali z przykładami praktycznego zastosowania poszczególnych strategii:

Tabela 2. Fragment Self-Regulating Capacity in Vocabulary Learning Scale

Stosowanie strategii uczenia się słownictwa	
Strategie uczenia się nowych słów – „Robię mentalny obraz nowych słów.”	
Strategie przeglądu słownictwa – „Okresowo przeglądam słowa, aby ich	nie zapomnieć.”
Strategie przypominania słownictwa – Wizualizuję pisownię nowych słów	w moim umyśle.”
Strategie korzystania z nowego słownictwa – „Próbuję używać nowych słów	na różne sposoby.”

W latach 90. ubiegłego stulecia w psychologii edukacyjnej i badaniach nad uczeniem się L2 pojęcie strategii uczenia się zostało zmarginalizowane przez społeczność badawczą na rzecz bardziej wszechstronnej koncepcji „samoregulacji”, chociaż tak zwane „mechanizmy samoregulacji” są bardzo podobne do „strategii uczenia się”. Według Richarda Snowa i in. (1996) samoregulacja koncentruje się wokół wolicjonalnych aspektów samo-decydowania i samodzielnego zarządzania wykonywaniem zadań. Oznacza to, że samoregulacja obejmuje „komponenty poznawcze, afektywne, motywacyjne i behawioralne, które zapewniają jednostce możliwość dostosowania swoich działań i celów w dążeniu do osiągnięcia pożądaných rezultatów w świetle zmieniających się warunków środowiskowych” (Zeidner i in., 2000, s. 751). W przekonaniu Zoltána Dörnyeia (2005) strategię uczenia się stanowią zestaw narzędzi do aktywnego i świadomego uczenia się oraz torują drogę do większej biegłości w użyciu języka, autonomii ucznia i jego samoregulacji w procesie uczenia się.

## 6. Inne cechy ucznia istotne w nauce L2

Innymi cechami ucznia mającymi wpływ na efektywność uczenia się L2 są: lęk, kreatywność, chęć komunikowania się, samoocena i przekonania ucznia. Poniżej zostaną one pokrótce omówione.

### Lęk

Nie ma wątpliwości, że lęk wpływa na posługiwanie się L2. Badania pokazały, że w większości przypadków w sytuacjach wywołujących lęk wiedza językowa często się pogarsza, tj. zapominane są znane informacje i częściej popełniane są błędy. Niespokojni, pełni obaw uczniowie zazwyczaj mają gorszą produkcję werbalną i niechętnie wyrażają istotne dla siebie informacje w rozmowie w drugim języku. Jane Arnold i Douglas Brown (1999, s. 8) doszli do wniosku, że „Lęk jest prawdopodobnie czynnikiem afektywnym, który najbardziej blokuje proces uczenia się”. Odręzione, wolne od lęku środowisko jest, na przykład, podstawowym wymogiem

dla metody nauczania „sugestopedii” (Larsen-Freeman, 2000). Metody skoncentrowane na uczniach (*learner-centred methods*) również sprzyjają eliminacji lęku i stresu ucznia.

### Kreatywność

Kreatywność jest zdefiniowana w *Longman Dictionary of Contemporary English* jako „zdolność do tworzenia nowych i oryginalnych pomysłów i rzeczy; obejmuje ona wyobraźnię i pomysłowość”. Jak istotna jest kreatywność w uczeniu się drugiego języka? Mark A. Runco (2004, s. 671) przedstawił badania, w których stwierdzono znaczące różnice między klasami w szkołach pod względem poziomu kreatywnego myślenia uczniów, podkreślając związek między bezpośrednim otoczeniem w klasie a kreatywnymi pomysłami. Badania wskazują, że kreatywność uczniów jest hamowana przez niektóre warunki i zadania w klasie (np. ćwiczenia o charakterze testu), podczas gdy działania, które są przedstawiane w sposób „liberalny i podobny do gry” inicjują kreatywność. Jest to ważne przesłanie dla nauczycieli L2, aby stosować zadania językowe zalecane przez współczesne metody nauczania języków obcych, które zwykle obejmują techniki i zadania skoncentrowane na uczniach, oparte na interakcjach i otwarte, dając uczniom swobodę wypowiedzi, a zatem są dostosowane do kreatywnego myślenia i kreatywnych aktywności uczniów. Na przykład podejście komunikacyjne do nauczania L2 włącza zadania takie jak odgrywanie ról, symulacje, dyskusje, które często wymagają od uczniów użycia wyobraźni.

### Chęć komunikowania się

Celem podejścia komunikacyjnego do nauczania języków jest promowanie kompetencji komunikacyjnej uczniów w języku docelowym. Jednak często zdarza się, że uczniowie, nawet jeśli posiadają wysoki poziom kompetencji komunikacyjnej, mają tendencję do unikania wchodzenia w sytuacje komunikacyjne w drugim języku. Oznacza to, że istnieją dodatkowe czynniki pośredniczące między kompetencją komunikacyjną

a stosowaniem tej kompetencji w praktyce. Poszczególni uczniowie wykazują albo stałe predyspozycje do komunikowania się albo mają tendencje do jego unikania.

Badacze odkryli, że stopień chęci komunikowania się uczniów w L2 jest determinowany przez interakcję psychologicznych uwarunkowań, takich jak ekscytacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, a także elementów sytuacyjnych – temat rozmowy, uczestnicy rozmowy i kontekst komunikacji.

### Samoocena

Zarówno termin „samoocena”, jak i bliskie znaczeniowo pojęcie „pewności siebie” oraz poczucie własnej skuteczności, kładą nacisk na przekonania danej osoby o jej atrybutach i zdolnościach, a różne miary samooceny i pewności siebie czy też skuteczności w nauce, jak stwierdzono w badaniach, korelują ze sobą w wysokim stopniu (Valentine, DuBois i Cooper, 2004). Uczni z dziedziny psychologii edukacyjnej stwierdzili, że uczniowie o wysokiej samoocenie mają większe szanse na sukces w nauce, ponieważ mają wyraźniejsze poczucie dokonywania właściwych wyborów w odniesieniu do swoich priorytetów i celów. Kolejnym argumentem jest to, że uczniowie o pozytywnych autopoglądach zwykle starają się „sprostać” własnemu wyobrażeniu, a tym samym dążą do osiągnięcia dobrych wyników w nauce, na przykład poprzez stosowanie różnych mechanizmów samoregulacji. Pozytywna samoocena sprzyja także lepszemu radzeniu sobie z porażką.

### Przekonania ucznia

Nie ma wątpliwości, że przekonania uczących się mają duży wpływ na uczenie się języka obcego, jakkolwiek przekonania nie są trwałym czynnikiem podobnym do cechy, bowiem mogą dość łatwo ulegać zmianie pod wpływem wyjaśnień, argumentacji czy też dyskusji. Na przykład gdy uczeń wierzy w określoną metodę czy też podejście do uczenia się i odrzuca inne, być może lepsze podejście, to może być przykładem fałszywego

przekonania, które może zostać zmienione przez racjonalne wyjaśnienie.

Przekonania uczniów tradycyjnie mierzono ankietą Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) Elaine Horwitz (1988), która składa się z 34 pozycji do samodzielnego wykonania i ocenia przekonania uczniów w pięciu głównych obszarach: (a) trudność w nauce języka, (b) umiejętność posługiwania się językiem obcym, (c) charakter nauki języków, (d) strategie uczenia się i komunikacji oraz (e) motywacja i oczekiwania. Badania z dziedziny psychologii edukacyjnej pokazały, że przekonania, które nauczyciele spotykają w swej codziennej pracy z uczniami, można przypisać do trzech głównych wymiarów: (a) postrzeganie trudności w nauce języków (np. Kanji jest trudny, japoński jest łatwy); (b) skuteczność metod lub strategii uczenia się języków (np. podejmowanie ryzyka, podejście analityczne, unikanie dwuznaczności); oraz (c) źródło wiedzy językowej (zależność od L1).

W nauce L2 nie można pominąć roli nastawienia (pozytywnego lub negatywnego) do nauczanego języka oraz kraju w którym jest on używany i jego kultury. Negatywne nastawienie do któregośkolwiek z tych aspektów przekonania może znacząco obniżyć motywację do nauki L2, a w konsekwencji obniżyć jej efektywność.

### Badania własne

Opierając się na założeniu, że skuteczne nauczanie jest dopasowaniem metod nauczania i stylu uczenia się studenta, przeprowadziłam analizę podwójnych potrzeb – dla studentów i nauczycieli języków. Miałam nadzieję, że ten rodzaj analizy pozwoli nam (nauczycielom języka w uczelni) dowiedzieć się, w jakim stopniu stosowane metody i techniki nauczania odpowiadają preferowanym stylom uczenia się studentów, co ostatecznie może doprowadzić do weryfikacji stosowanych metod nauczania. Opisana poniżej analiza potrzeb miała instrumentalny cel, tj. pomoc w ocenie, czy prowadzone kursy zaspokajają potrzeby studentów dotyczące ich docelowej sytuacji oraz metod i stylów uczenia się języka obcego (angielskiego).

## Materiał i metoda

Badanie, które przeprowadzono w 2011 r., objęło dwie grupy badawcze: 190 studentów wydziału medycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego oraz 18 nauczycieli języka angielskiego. Narzędziem badawczym były dwie ankiety, jedna dla studentów, a druga dla nauczycieli; obie były adaptacją ankiety autorstwa Buscha i in. (1992). Ankiety zostały zmodyfikowane i dostosowane do realiów nauczania języków obcych w polskich uczelniach. Ankieta przeznaczona dla studentów (zob. Załącznik 1) zawierała pytania zamknięte i pytania o charakterze otwartym. Ankieta dla nauczycieli (zob. Załącznik 2) zawierała pytania z odpowiedzią zamkniętą. Wszystkie pytania były w języku angielskim. W obu ankietach w pytaniach zamkniętych zastosowano trzystopniową skalę oceny, a respondentów poproszono o zaznaczenie właściwej odpowiedzi.

Pytania skierowane do studentów obejmowały cztery główne grupy: (1) pytania dotyczące używania języka angielskiego w docelowych sytuacjach; (2) pytania dotyczące ich obecnej sytuacji językowej: (a) elementy języka, w których mają braki; (b) trudności w określonych umiejętnościach; oraz (c) sposób i zakres podnoszenia umiejętności; (3) pytania dotyczące tematów, które zdaniem uczniów powinny być zawarte w sylabusie; (4) pytania dotyczące preferowanych przez uczniów stylów uczenia się i ich oczekiwań wobec stylów nauczania stosowanych przez nauczycieli L2.

Ankieta dla nauczycieli zawierała jedną grupę pytań zamkniętych dotyczących tych metod i technik nauczania, które uważają za skuteczne i które są przez nich stosowane w klasach.

## Wyniki

Analiza pytań ankiety pokazała zarówno podobieństwa, jak i różnice w preferowanych metodach i stylach nauczania stosowanych przez nauczycieli oraz uczenia się stosowanych i preferowanych przez studentów.

Ponad 60% studentów wybrało techniki nauczania rozwijające umiejętności komunikacyjne, to znaczy pracę w parach lub małych grupach

w przyjaznej atmosferze, gdzie nauczyciel, spacerując, pomaga poszczególnym uczniom. Zdecydowana większość studentów woli: (1) samodzielne odkrywanie odpowiedzi i reguł; (2) uczenie się z wykorzystaniem filmów i innych pomocy audiowizualnych.

Ankieta dla nauczycieli pokazała, że, podobnie jak uczniowie, nauczyciele preferują podejście komunikacyjne i takie same techniki jak studenci (tzn. stosowanie pomocy audiowizualnych, rozwiązywanie zadań w parach i małych grupach, odgrywanie ról, dyskusje itp.). Większość nauczycieli uważała, że ich studenci lubią swobodnie (spontanicznie) mówić po angielsku podczas zajęć, a przyjazna atmosfera w klasie pozytywnie wpływa na naukę.

Rozbieżności w odpowiedziach dotyczyły (1) samodzielnego wyboru przez studentów tematów tekstów, na bazie których chcieliby się uczyć; (2) samodzielnego poprawiania błędów ustnych i pisemnych przez studentów; (3) samodzielnego odkrywania reguł przez studentów; oraz (4) zadań domowych wymagających czytania artykułów w języku angielskim i wyszukiwania materiałów w Internecie, a nie wykonywania ćwiczeń o charakterze testów i ćwiczeń tłumaczeniowych.

## **Podsumowanie i wnioski**

Należałoby tutaj postawić pytanie: czy znajomość przez nauczycieli różnych osobowości uczniów, ich stylów poznawczych, stylów uczenia się oraz czynników emocjonalnych towarzyszących nauce języka obcego jest potencjalnie ważna z perspektywy teoretycznej i praktycznej? To znaczy: czy i jak znajomość tych psychologicznych aspektów uczenia się języka obcego może być wykorzystana w jakikolwiek sposób w celu podniesienia skuteczności nauki L2?

W warunkach nauczania formalnego, takiego jak szkoły czy uniwersytety, autonomiczne i samo-regulowane uczenie się jest ograniczone przez różne czynniki, takie jak ramy programowe narzucone przez ministerstwo, podejścia i metody dydaktyczne narzucone nauczycielom przez ekspertów w dziedzinie językoznawstwa stosowanego, a także metody



i techniki nauczania preferowane przez samych nauczycieli. Jednak nawet w takich formach edukacji zinstytucjonalizowanej istnieją pewne sposoby zapewnienia zindywidualizowanego, samodzielnego uczenia się, w którym uczniowie biorą odpowiedzialność za swoją własną naukę, jak również istnieją metody poznania wyżej wymienionych czynników mających wpływ na naukę L2.

Aspekty uczenia się L2, które mogą pomóc w zapewnieniu autonomii ucznia, to: (1) identyfikacja potrzeb uczniów i ich stylów uczenia się poprzez staranną analizę ankiet, które mogą ujawnić preferowane przez nich style uczenia się; (2) określenie różnych działań edukacyjnych, w których uczniowie mogą podejmować własne decyzje; (3) dopasowanie metod nauczania nauczyciela do preferowanych metod i stylów uczenia się uczniów; (4) danie uczniom możliwości formułowania celów uczenia się i wyboru tematów (studenci mogą otrzymać ramy tematyczne, w obrębie których dokonują wyborów); (5) wykorzystanie technik i działań symulujących rzeczywiste użycie języka, takie jak rozwiązywanie problemów, spontaniczne dialogi, odgrywanie ról, dyskusje, prezentacje, tworzenie portfolio, sztuki teatralne, korzystanie z zasobów internetowych (edukacyjne strony internetowe, platformy e-learningowe i inne); oraz (6) jeżeli podejmowanie poważnych decyzji przez studentów w sprawie programów nauczania nie jest możliwe, studenci mogą brać odpowiedzialność za tempo nauki, rodzaj stosowanych technik instruktażowych oraz sposób oceny procesu uczenia się.

Ze względu na to, że autonomiczne wzorce uczenia się studentów (czyli osób dorosłych) zakładają, że mają oni swoje indywidualne potrzeby językowe i swoje dobrze rozwinięte style uczenia się, których nauczyciele powinni przestrzegać, rolą nauczyciela jest uzyskanie informacji na ten temat. Można stosować różne metody zbierania tych informacji, np. ankiety, wywiady, rozmowy, bezpośrednie obserwacje. Takie źródło informacji jest wystarczające, aby skłonić nauczycieli do przemyślenia swoich obecnych stylów i technik nauczania oraz możliwości dostosowania ich (w razie potrzeby) do preferowanych stylów uczenia się ich uczniów. Ponadto nauczyciele omawiając z uczniami wyniki ankiet, mogą pomóc im

w określeniu ich własnych stylów uczenia się i poznać siłę zrozumienia ich stylów uczenia się języka. Gdy uczniowie uświadomią sobie swoje preferencje dotyczące stylu uczenia się, mogą stać się otwarci na wskazówki dotyczące organizacji pracy w klasie i poza nią. Wszystkie te działania mają jeden wspólny cel – zwiększenie efektywności uczenia się.

Przedstawione powyżej wyniki przeprowadzonego przeze mnie badania ankietowego sugerują, że studenci i nauczyciele widzieli style uczenia się i style nauczania w podobny sposób. Istniały jednak pewne znaczące różnice. Dlatego też, aby przezwyciężyć rozbieżności między stylami uczenia się uczniów a stylami nauczania w klasie, nauczyciel powinien dążyć do zbalansowania metod nauczania, stosując różnorodne techniki nauczania, umożliwiając w ten sposób uczniom naukę zgodnie z ich preferowanym stylem uczenia się, a ze swej strony powinien dostosować swoje techniki nauczania do tych stylów.

Kolejnym sposobem na wzmocnienie procesu przyswajania wiedzy językowej jest nauczanie uczniów ich własnych strategii uczenia się, odpowiadających ich stylowi lub stylom uczenia się. Jedną z możliwości jest nazwane przez Cohena i Dörnyei (2002) „Nauczanie oparte na stylach i strategiach” (Styles- and strategies-based instruction, SSBI), które obejmuje pomoc nauczyciela dla uczących się w rozwijaniu świadomości ich preferowanych stylów uczenia się, a następnie w określeniu charakteru ich obecnego repertuaru strategii uczenia się i uzupełnienie go dodatkowymi strategiami pasującymi do ich stylu. Można również pomóc uczniom nauczyć się operowania poza preferowanymi stylami, co jest często określane jako „rozciąganie stylów” (*style stretching*).

Jeśli chodzi o pomoc w przezwyciężeniu emocjonalnych czynników towarzyszących nauce języka obcego, to zadaniem nauczyciela jest zagwarantowanie przyjaznej, bezstresowej atmosfery w klasie, która pomoże w przezwyciężaniu lęku i obaw przed ustnymi wypowiedziami uczniów oraz dostosowanie zadań do stanu emocjonalnego ucznia.

Wszystkie aspekty psychologiczne mające wpływ na naukę języka obcego mogą być zbadane nie tylko przez psychologów edukacyjnych, lecz także przez nauczycieli dzięki stosowaniu albo gotowych testów (dostępne

także online), albo testów przez nich zmodyfikowanych, dostosowanych do sytuacji nauczania.

Jednym z rozwiązań godnych uwagi wydaje się włączenie do programu studiów na kierunkach nauczycielskich, przygotowujących nauczycieli do pracy zawodowej, komponentu psychologicznego, który wyposażyłby ich w wiedzę teoretyczną i praktyczną jak postępować w klasie z uczniami mającymi różnego rodzaju problemy natury psychologicznej.

## Bibliografia

- Arnold J., Brown H.D. (1999), *A map of the terrain*, [w:] J. Arnold (ed.), *Affect in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 1–24.
- Bachman L.F., Palmer A.S. (1996), *Language testing in practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Breen M.P. (ed.) (2001), *Learner contributions to language learning: New directions in research*, Longman, Harlow, England.
- Brown H.D. (2000), *Principles of language learning and teaching*, 4<sup>th</sup> edition, Longman, New York.
- Busch M., Elsea M., Gruba P., Johnson F. (1992), *A study of the needs, preferences and attitudes concerning the learning and teaching English proficiency as expressed by students and teachers at Kanda University*, „The Journal of Kanda University of International Studies”, Vol. 6, s. 174–235.
- Carroll J.B. (1973), *Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching*, „International Journal of Psycholinguistics”, Vol. 2, s. 5–14.
- Carroll J.B. (1981), *Twenty-five years of research in foreign language aptitude*, [w:] K.C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Newbury House, Rowley, MA.
- Carroll J.B., Sapon S. (1959), *The modern languages aptitude Test*, TX: Psychological Corporation, San Antonio.
- Cohen A.D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*, Longman, Harlow.
- Cohen A.D., Chi J.C. (2002), *Language strategy use inventory and index*, [w:] R.M. Paige, A.D. Cohen, B. Kappler, J.C. Chi, J.P. Lassegard (eds.), *Maximizing study abroad*, Center for Advanced Research for Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis, s. 16–28.
- Cohen A.D., Dörnyei Z. (2002), *Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies*, [w:] N. Schmitt (ed.), *An introduction to applied linguistics*, Arnold, London, s. 170–190.

- Cooper C. (2002), *Individual differences*, 2<sup>nd</sup> edition, Arnold, London.
- Cornwell S., Robinson P. (eds.) (2000), *Individual differences in foreign language learning: Effects of aptitude, intelligence, and motivation*, Aoyama Gakuin University, Tokyo.
- De Raad B. (2000), *Differential psychology*, [w:] A.E. Kazdin (ed.), *Encyclopedia of Psychology*, 3<sup>rd</sup> edition, American Psychological Association–Oxford University Press, Oxford, s. 41–44.
- Deary J.I., Whalley J.L., Lemmon H., Crawford J.R., Starr J.M. (2000), *The stability of individual differences in mental ability from childhood to old age: Follow-up of the 1932 Scottish mental survey*, „Intelligence”, Vol. 28, No. 1, s. 49–55.
- Dewaele J.M., Furnham A. (2000), *Personality and speech production: A pilot study of second language learners*, „Personality and Individual Differences”, Vol. 28, No. 2, s. 355–365, DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00106-3.
- Dörnyei Z. (2001a), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dörnyei Z. (2001b), *New themes and approaches in second language motivation research*, „Annual Review of Applied Linguistics”, Vol. 21, s. 43–59.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ–London.
- Dörnyei Z. Taguchi T. (2002), *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*, Lawrence Erlbaum Associates Mahwah, NJ.
- Dörnyei Z., Skehan P. (2003), *Individual differences in second language learning*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Blackwell, Oxford, s. 589–630.
- Ehrman M.E. (1996), *Understanding second language difficulties*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ellis R. (2004), *Individual differences in second language learning*, [w:] A. Davies, C. Elder (eds.), *The handbook of applied linguistics*, Blackwell, Oxford, s. 525–551.
- Funder D.C. (2001), *Personality*, „Annual Review of Psychology”, Vol. 52, s. 197–221.
- Furnham A. (1990), *Language and personality*, [w:] H. Giles, W.P. Robinson (eds.), *Handbook of Language and Social Psychology*, John Wiley, London, s. 73–95.
- Gardner R.C. (2001), *Integrative motivation and second language acquisition*, [w:] Z. Dörnyei, R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Press, Honolulu, s. 1–20.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Newbury House, Rowley, MA.

- Gardner R.C., MacIntyre P.D. (1993), *On the measurement of affective variables in second language learning*, „Language Learning”, Vol. 43, s. 157–194, DOI: 10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x.
- Gass S., Selinker L. (2008), *Second language acquisition: An introductory course*, Routledge, New York–London.
- Goldberg L.R. (1992), *The development of markers for the Big-Five factor structure*, „Psychological Assessment”, Vol. 4, No.1, s. 26–42.
- Goldberg L.R. (1993), *The structure of phenotypic personality traits*, „American Psychologist”, Vol. 48, s. 26–34.
- Harley B., Hart D. (1997), *Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages*, „Studies in Second Language Acquisition”, Vol. 19, No. 3, s. 379–400.
- Harley B., Hart D. (2002), *Age, aptitude and second language learning on a bilingual exchange*, [w:] P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Amsterdam, s. 301–330.
- Horwitz E.K. (1988), *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students*, „Modern Language Journal”, Vol. 72, s. 283–294, DOI: 10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kolb D.A. (1999), *Learning Style Inventory, Version 3*, TRG Hay/McBer, Boston.
- Larsen-Freeman D. (2000), *Techniques and principles in language teaching*, 2<sup>nd</sup> edition, Oxford University Press, Oxford.
- McGroarty M. (2001), *Situating second language motivation*, [w:] Z. Dörnyei, R. Schmidt (eds.), *Motivation and second language acquisition*, University of Hawaii Press, Honolulu, s. 69–90.
- MacIntyre P.D. (2002), *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*, [w:] P. Robinson (ed.), *Individual differences in second language acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, s. 45–68.
- Matthews G., Davies D.R., Westerman S.J., Stammers R.B. (2000), *Human Performance: Cognition, stress and individual differences*, Psychology Press, Hove.
- Naiman N., Fröhlich M., Stern H., Todesco A. (1978), *The good language learner*, Institute for Studies in Education, Toronto.
- Noels K.A., Clément R., Pelletier L.G. (2001), *Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English*, „Canadian Modern Language Review”, Vol. 57, s. 424–444.
- O'Malley J.M., Chamot A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, New York.
- Oxford R.L. (1989), *Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training*, „System”, Vol. 17, s. 235–247.
- Oxford R.L. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Newbury House, New York.

- Oxford R.L. (1993), *Style Analysis Survey (SAS)*, University of Alabama, Tuscaloosa.
- Oxford R.L. (1999), *Second language learning: Individual differences*, [w:] B. Spolsky (ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Elsevier, Oxford, s. 552–560.
- Oxford R.L., Ehrman M.E. (1993), *Second language research on individual differences*, „Annual Review of Applied Linguistics”, Vol. 13, s. 188–205, DOI: 10.1016/0346-251X(95)00023-D.
- Pervin L.A., John O.P. (2001), *Personality: Theory and research*, 8<sup>th</sup> edition, John Wiley & Sons, New York.
- Pimsleur P. (1966), *The Pimsleur Language Aptitude Battery*, Harcourt, Brace, Jovanovic, New York.
- Reid J.M. (1995), *Preface*, [w:] J. M. Reid (ed.), *Learning styles In the ESL/EFL classroom*, Heinle and Heinle, Boston, s. viii–xvii.
- Riding R. (2000), *Cognitive style: A review*, [w:] R. Riding, S. G. Rayner (eds.), *Interpersonal perspectives on individual differences*, 1: *Cognitive styles*, Ablex, Stamford, CT, s. 315–344.
- Robinson P. (2002), *Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy*, [w:] P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Amsterdam, s. 113–133.
- Rubin J. (1975), *What the ‘Good Language Learner’ can teach us*, „TESOL Quarterly”, Vol. 9, No. 1, s. 41–51.
- Runco M. A. (2004), *Creativity*, „Annual Review of Psychology”, Vol. 55, s. 657–687, DOI: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141502.
- Sawyer M., Ranta L. (2001), *Aptitude, individual differences, and instructional design*, [w:] P. Robinson (ed.), *Cognition and second language acquisition*, Cambridge University Press, New York, s. 319–353.
- Segalowitz N. (1997), *Individual differences in second language acquisition*, [w:] A. de Groot, J.F. Kroll (eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, s. 85–112.
- Skehan P. (1989), *Individual differences in second language learning*, Edward Arnold, London.
- Skehan P. (1991), *Individual differences in second language learning*, „Studies in Second Language Acquisition”, Vol. 13, No. 2, s. 275–298, DOI: 10.1017/S0272263100009979.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford University Press, Oxford.
- Snow R.E., Corno L., Jackson D.N. (1996), *Individual differences in affective and conative functions*, [w:] D.C. Berliner, R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Macmillan, New York, s. 243–310.
- Stern H.H. (1975), *What can we learn from the good language learner?*, „Canadian Modern Language Review”, Vol. 31, s. 304–318, DOI: 10.3138/cmlr.31.4.304.

- Sternberg R.J. (2002), *The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing*, [w:] P. Robinson (ed.), *Individual differences and instructed language learning*, John Benjamins, Amsterdam, s. 13–43.
- Ushioda E. (2003), *Motivation as a socially mediated process*, [w:] D. Little, J. Riddle, E. Ushioda (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*, Authentik, Dublin, s. 90–102.
- Valentine J.C., DuBois D.L., Cooper H. (2004), *The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review*, „Educational Psychologist”, Vol. 39, No. 2, s. 111–133, DOI: 10.1207/s15326985ep3902\_3.
- Weinstein C.E., Husman J., Dierking D.R. (2000), *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*, [w:] M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, s. 727–747.
- Wesche M.B. (1981), *Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems*, [w:] K.C. Diller (ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Newbury House, Rowley, MA.
- Zeidner M., Boekaerts M., Pintrich P.R. (2000), *Self-regulation: Directions and challenges for future research*, [w:] M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, s. 749–768.

## Załącznik 1

Ankieta dla studentów – preferowane style uczenia się języka obcego

1 How long have you been learning English?		
2 To what extent do you expect to use English at your future work?	1st year (%)	3rd year (%)
Never	0	0
rarely	7.7	3.2
sometimes	35.4	38.6
often	37.7	47.5
continuously	9.2	11.5
3 In what situations do you expect to use English at work?		
4 What is your weakest area of English?	1st year (%)	3rd year (%)
Listening	30.8	18.0
Speaking	40.4	44.3
Pronunciation	21.5	9.8
Writing	23.0	27.9
Reading	3.0	1.6
Vocabulary	38.0	26.2

5 How much difficulty do you have in each of the skills listed?	A lot (%)		A little (%)		None (%)	
	1st	3rd	1st	3rd	1st	3rd
	year	year	year	year	year	year
Giving oral reports and short talks	6.1	13.1	55.4	64.0	38.5	22.9
Expressing your own opinions	13.8	24.6	47.7	42.6	38.5	32.8
Using a variety of grammatical structures when speaking	33.9	59.0	56.9	31.1	9.2	9.9
Using a variety of grammatical structures when writing	10.8	24.6	64.6	59.0	24.6	16.4
Using a wide range of vocabulary when speaking	35.4	32.8	53.8	62.3	10.8	4.9
Using a wide range of vocabulary when writing	10.8	18.0	52.3	57.4	36.9	24.6
Expressing what you want to say clearly	12.3	26.2	56.9	60.7	30.8	13.1
Spelling	6.2	16.4	32.3	42.6	61.5	41.0
Reading carefully to understand all the information in a text	7.7	3.3	33.9	52.5	58.4	44.2
Reading to get the main idea from a text	1.5	6.4	26.2	31.3	72.3	62.3
Understanding different accents	30.8	29.5	55.4	57.4	13.8	13.1
Understanding spoken description or narrative	9.3	14.8	63.0	60.7	27.7	24.5
Understanding informal language	15.4	18.0	60.0	52.5	24.6	29.5
Recognizing individual words	10.8	22.9	58.5	52.4	30.7	24.7
6 How much would you like to improve the following	A lot %		A little %		Not at all %	
	1st	3rd	1st	3rd	1st	3rd
	year	year	year	year	year	year
Listening	35.4	44.3	60.0	50.8	4.6	4.9
Speaking	61.6	72.2	33.8	26.2	4.6	1.6
Pronunciation	32.4	39.3	53.8	49.2	13.8	11.5
Reading	15.4	18.0	53.8	55.7	30.8	26.3
Writing	44.6	26.6	47.7	65.6	7.7	9.8
Vocabulary	69.3	62.3	27.7	34.4	3.0	3.3

7 What topics in your opinion should be included in the program of teaching English to medical students?						
8 How much do you like the following learning styles?	A lot (%)		A little (%)		Not at all (%)	
	1st	3rd	1st	3rd	1st	3rd
	year	year	year	year	year	year
Working with other students in pairs and small groups.	67.7	62.3	21.5	24.6	10.8	13.1
Working alone in class.	20.0	20.0	55.4	50.5	24.6	29.5
When the teacher is strict and controls the lesson.	10.8	9.8	40.0	32.8	49.2	57.4
When the class follows a textbook closely.	13.8	0	46.2	52.5	40.0	47.5
When the teacher gives tests and homework.	3.0	1.6	30.8	37.7	66.2	60.7
When the teacher makes explanations in Polish.	30.8	6.5	36.9	32.7	32.3	60.8
When the teacher makes explanations in English.	66.2	68.9	29.2	24.6	4.6	6.5



When the teacher corrects all my mistakes immediately.	52.3	36.0	36.9	50.8	10.8	13.2
When I correct my mistakes.	44.6	39.3	46.1	49.2	9.3	11.5
Learning with the use of tapes/CDs/video films in the classroom.	67.7	73.8	23.1	21.3	9.2	4.9
Learning English grammar and the rules of correct English.	21.5	49.2	53.9	37.7	24.6	13.1
When the teacher moves around the class and helps individual students.	56.9	39.4	40.0	36.0	3.1	24.6
When we have translation exercises.	27.7	37.7	53.8	49.2	18.5	31.1
When I can choose other students to work with.	53.8	54.1	36.9	34.4	9.2	11.5
When I see the text rather than just listen to it.	49.2	50.8	46.2	34.4	4.6	14.8
Discovering answers by myself rather than just giving me the answers by the teacher.	46.2	44.3	49.2	49.1	4.6	6.6
When there is a friendly atmosphere in class.	98.5	98.4	1.5	0	0	1.6
When I can choose what I would like to learn.	73.8	82.0	24.6	18.0	1.6	0

## Załącznik 2

Ankieta dla nauczycieli – preferowane metody nauczania języka obcego

	Fully (%)	A little (%)	Not at all (%)
Students do not like to talk freely in English during the class.	15.4	61.6	23.0
Students learn effectively when classroom learning is in a friendly atmosphere.	92.3	7.7	0
It is an advantage to use English when explaining classroom activities and assignments to students.	69.2	30.8	0
It is an advantage to use Polish when explaining classroom activities and assignments to students.	0	69.2	30.8
I like students to work in pairs and small groups.	69.2	23.1	7.7
Students learn best when the teacher is very strict and controls the lesson.	0	61.5	38.5
Students learn best when the teacher gives tests and homework.	53.8	30.8	15.4
I try to correct all student mistakes promptly, including oral errors.	23.1	69.5	7.4
I let my students correct their oral errors.	46.1	38.5	15.4
Teaching English grammar and the rules of correct English is important.	53.8	46.2	0
My students learn best when I move around the class and help them individually.	46.2	53.8	0
Translation exercises help develop English proficiency.	53.8	38.5	7.7

I ask students to correct their own work.	38.5	53.8	7.7
Students learn best when the teacher lets them discover their own answers.	76.9	23.1	0
I like to use tapes/CDs/video films in class.	84.6	15.4	0
I assign homework which makes students read articles in English journals and search on the internet.	38.5	61.5	0
I let the students help each other in correcting their written work (or tests).	23.1	69.2	7.7
Students like giving presentations in class.	53.8	38.5	7.7
I prefer giving a series of small tests rather than one large test.	100	0	0
Having a standardized test at the end of an English course would motivate students to learn more.	15.4	46.1	38.5

## **Tadeusz Marian Ostrowski**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0001-5961-3758

# POCZUCIE SENSU ŻYCIA I WRAŻLIWOŚĆ WOBEC WARTOŚCI A LĘK I DEPRESJA W GRUPIE MŁODYCH DOROSŁYCH ORAZ SENIORÓW

Sense of meaning of life and sensitivity to values versus anxiety  
and depression in the group of young adults and seniors

## **Streszczenie**

Celem badań przedstawionych w artykule jest poszukiwanie mechanizmów psychologicznych, które ograniczają nasilenie zaburzeń depresyjnych i lękowych. Porównano występowanie lęku i depresji w grupie 60 młodych dorosłych w wieku od 23 do 34 lat ( $M = 25,73$ ;  $SD = 2,41$ ) oraz 60 seniorów w wieku od 60 do 97 lat ( $M = 74,78$ ;  $SD = 9,96$ ), w każdej grupie po 30 kobiet i 30 mężczyzn. Postawiono pytanie o współzależność pomiędzy lękiem i depresją a poczuciem sensu życia oraz prężnością psychiczną. Poczucie sensu życia zdefiniowano, nawiązując do koncepcji liberalno-walorycznej (Ostrowski, 2008), zgodnie z którą jest ono uwarunkowane poczuciem wolności podmiotowej oraz wrażliwością wobec wartości. Do pomiaru tych trzech zmiennych egzystencjalnych zastosowano metody własne, a mianowicie: Kwestionariusz Stosunku do Życia, Kwestionariusz Poczucia Wolności oraz Kwestionariusz Wartości. Zbadano również prężność psychiczną w ujęciu teoretycznym Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2008) oraz ich metodą: SPP-25. Skalę HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale) zastosowano do pomiaru lęku oraz depresji, a właściwie anhedonii. W wyniku badań stwierdzono, że zaburzenia depresyjne występują

częściej u seniorów – w porównaniu z młodymi dorosłymi – jednakże różnica nie jest istotna. Zaburzenia lękowe natomiast występują w nasileniu znacznie większym w grupie młodych dorosłych w porównaniu z seniorami. Potwierdzono rolę sensu życia, które w obydwu grupach wiekowych obniża prawdopodobieństwo wystąpienia depresji. Wykazano także znaczenie poczucia wolności osobowej które, niezależnie od wieku, zmniejsza zagrożenie wystąpienia zaburzeń lękowych. Prężność psychiczna ma znaczenie jako dyspozycja ograniczająca występowanie zaburzeń lękowych i depresyjnych, ale jej rola jest znacznie mniejsza w porównaniu z mechanizmami psychologicznymi o charakterze egzystencjalnym. Koncepcja Frankla, dotycząca roli wartości postawy wobec cierpienia jako mechanizmu generującego sens życia, została potwierdzona w wynikach seniorów, natomiast nie znajduje potwierdzenia we wczesnej dorosłości. Okres wczesnej dorosłości jest zatem czynnikiem ryzyka zaburzeń lękowych. Młodzi dorośli przepracowują poznawczo trudne wydarzenia, ale nie wykorzystują tej kompetencji do obniżenia poziomu lęku.

**Słowa kluczowe:** lęk, depresja, sens życia, wartości, wolność podmiotowa, prężność psychiczna, młodzi dorośli, seniorzy

## Abstract

The aim of the research presented in the article is to look for psychological mechanisms that limit the intensity of depression and anxiety disorders. The occurrence of anxiety and depression were compared in a group of 60 young adults aged 23 to 34 ( $M = 25.73$ ;  $SD = 2.41$ ) and 60 seniors aged 60 to 97 ( $M = 74.78$ ;  $SD = 9.96$ ), 30 women and 30 men in each group. A question was asked about the correlation between anxiety and depression, and the sense of the meaning of life and mental resilience. A sense of the meaning of life was defined, referring to the libertarian-value grounded theory of the meaning of life (Ostrowski, 2008), according to which the sense of life is conditioned by a sense of subjective personal freedom and sensitivity to values. Own methods were used to measure these three existential variables, namely the Relationship to Life Questionnaire, the Sense of Freedom Questionnaire and the Sensitivity to Values Questionnaire. Resilience was also examined in Ogińska-Bulik and Juczyński's (2008) theoretical terms and by their SPP-25 method. The Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS) was used to measure anxiety and depression, actually anhedonia. The results of the research have shown that depressive disorders are more common in seniors compared to young adults, but the difference is not significant. Anxiety disorders, however, occur at a significantly higher intensity in the group of young adults compared to seniors. The role of the meaning of life was confirmed, which in both age groups decreases the likelihood of depression. The role of a sense of personal freedom has also been demonstrated, which, regardless of age, reduces the risk of anxiety disorders. Psychological resilience is important as a disposition limiting the occurrence of anxiety and depression, but its role is much smaller compared to existential psychological mechanisms. Frankl's concept of the role of value of attitudes towards

suffering, as a mechanism that generates meaning of life, has been confirmed in the group of seniors, but it has not been confirmed in the early adulthood group. Early adulthood is a risk factor for anxiety disorders. Young adults cognitively work through difficult events, but do not use this competence to reduce the level of anxiety.

**Key words:** anxiety, depression, sense of life, values, subjective personal freedom, mental resilience, young adults, seniors

## Wprowadzenie

Wiek XX w mediach oraz piśmiennictwie naukowym został określony jako „wiek depresji”. Przegląd aktualnej literatury przedmiotu pozostawia silne przekonanie, że wiek XXI jest nim tym bardziej. Naukowe i popularnonaukowe źródła zgodnie alarmują, przedstawiając dane dotyczące epidemii depresji, a także zburzeń lękowych w Europie i na świecie.

Regionalne Biuro Światowej Organizacji Zdrowia w Europie podaje, że w roku 2012 cierpiało na depresję 350 mln ludzi na świecie. Wielu z nich unika rozpoznania, które oceniają jako wstydlive albo nieprawdziwe (wypieranie choroby) i nie zwraca się o specjalistyczne leczenie – ponadto sam brak motywacji do działania należy do objawów depresji. W rezultacie osoby chore zmagają się z cierpieniem bez fachowej opieki, co obniża ich efektywność jako pracowników i przekłada się na trudne relacje w rodzinie. Szacuje się, że 50% przypadków depresji pozostaje nieleczonych. Są to osoby, które demonstrują objawy depresji u lekarza rodzinnego i nie zgłaszają się na dalsze leczenie (Marcus, Yasamy, van Ommeren, Chisholm, Saxena, 2012; WHO 2012).

W Europie 19,5% populacji choruje na depresję, w Unii Europejskiej wskaźnik ten wzrasta do 26%. W niektórych krajach, takich jak Dania czy Niemcy, depresja jest przyczyną długotrwałych zwolnień lekarskich w ponad 50% przypadków. Co więcej: depresja komplikuje przebieg szeregu chorób somatycznych, takich jak choroby nowotworowe, nadciśnienie, zawał mięśnia serca (Appels, 1988), udar i cukrzyca.

Dane raportu „Epidemiologia zaburzeń psychiatrycznych i dostępność psychiatrycznej opieki zdrowotnej – EZOP Polska”, sporządzonego w roku 2012 przez Katedrę Psychiatrii Uniwersytetu Medycznego we

Wrocławiu, Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie oraz Państwowy Zakład Higieny w Narodowym Instytucie Zdrowia Publicznego. oparte są na badaniu próby 10 tys. osób w wieku 18–64. Wykazano, że w Polsce najczęściej występują problemy związane z nadużywaniem alkoholu, występujące u 10,9% badanych (z kolei uzależnienie od alkoholu stwierdzono u 2,2%) następnie, zaburzenia lękowe – 10% badanych oraz depresja – 3% (Kiejna *et al.*, 2015).

Hierarchię częstości zaburzeń psychicznych przedstawiono również w raporcie o stanie zdrowia Europejczyków, sporządzonym w roku 2018 przez OECD przy współpracy Unii Europejskiej (OECD/EU, 2018). Na pierwszym miejscu plasują się w roku 2016 zaburzenia lękowe (25 mln osób, czyli 5,4% populacji), na drugim miejscu depresyjne (21 mln osób, tj. 4,5% populacji), a na trzecim uzależnienie od alkoholu i narkotyków (11 mln osób – 2,4% populacji). Wyliczono, że zaburzenia lękowe i nastroju pociągają za sobą w Unii Europejskiej koszt 170 bln euro rocznie, co oznacza, że problem zdrowotny ma również znaczący wymiar gospodarczy. Aby zilustrować tę kwotę, można wskazać, że Europejski Fundusz Rozwoju (The European Development Fund – EDF), przeznaczony na pomoc gospodarczą dla Afryki, Karaibów oraz krajów Pacyfiku w latach 2014–2020, dysponował budżetem w wysokości 30,5 bln euro, czyli ok. 4,3 bln euro rocznie.

Należy zauważyć, że w raporcie OECD z roku 2018 dane dotyczące Polski napawają optymizmem. Gdy w państwach Unii w roku 2016 zaburzenia psychiczne ogółem wystąpiły u 17,3% populacji, w Polsce było to 14,9%, przy czym zaburzenia lękowe objęły 5,4% populacji w Europie i 3,9% w Polsce, depresja – 4,5% i, odpowiednio w Polsce, 2,9%, problemy związane z używaniem alkoholu i narkotyków – 2,4% i 2,9% (zatem w Polsce więcej), psychozy dwubiegunowe i schizofrenia – 1,3% i 1% oraz w kategorii „inne” – 3,8% i 4,2%.

W rezultacie na liście 28 państw Unii Polska zajmuje bardzo niską, trzecią lokatę od końca, co oznacza, że odsetek zaburzeń psychicznych w naszym kraju należy do najniższych w Europie. Porównując ten raport w wynikami EZOP, można stwierdzić, że częstość występowania depresji

w Polsce jest podobna – około 3%, natomiast liczba zaburzeń lękowych jest według OECD ponad dwukrotnie niższa. Rodzi to podejrzenie, że być może w tej kategorii dane OECD dotyczące Polski są niedoszacowane.

W podsumowaniu danych epidemiologicznych należy stwierdzić, że występowanie zaburzeń psychicznych o charakterze lękowym oraz depresyjnym stanowi poważny problem społeczny, który uzasadnia prowadzenie interdyscyplinarnych badań, dotyczących ich prewencji, diagnostyki, leczenia i rehabilitacji.

### **Cel badań w kontekście piśmiennictwa**

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań, które wpisują się w nurt poszukiwania mechanizmów psychologicznych stanowiących naturalną barierę przeciw silnemu lękowi i depresji. Skoncentrowano uwagę na znaczeniu poczucia sensu życia, które przeciwdziała depresji, oraz na prężności psychicznej, znaczącej w radzeniu sobie ze stresem. Zarówno prewencyjne znaczenie sensu życia, jak i prężności psychicznej zostało potwierdzone w wielu badaniach.

Dla Frankla wola sensu była podstawowym, wrodzonym, można przyjąć – najgłębszym źródłem motywacji osobotwórczej, która przejawia się podmiotowo na różnym poziomie: od sensu codziennej aktywności po sens egzystencjalny, do którego należy poczucie sensu życia (Frankl, 1984). Jego brak może ujawnić się w postaci nerwicy noogennej, która objawia się uczuciem totalnej pustki, bezsensu życia, prowadzącym często do depresji. Znaczenie braku sensu życia w etiologii depresji i genezie samobójstw znajduje odzwierciedlenie w ogromnej liczbie publikacji z tego zakresu. W związku z dużą częstością występowania depresji temat pozostaje nadal aktualny.

Dominują badania korelacyjne takie jak praca Hedayati i Khazaei (2014), w której autorzy wykazali w grupie 215 studentów istotną negatywną korelację pomiędzy poczuciem sensu życia a depresją ( $r = -0,479$ ,  $p < 0,01$ ) oraz nadzieją a depresją ( $r = -0,484$ ,  $p < 0,01$ ). Podobne badania przeprowadzili w Turcji Bas, Hamarta, i Koksall (2014): w próbie 320

studentów również i oni potwierdzili istotną korelację pomiędzy poczuciem sensu życia, a depresją ( $r = -0,498$ ,  $p < 0,01$ ), lękiem ( $r = -0,272$ ,  $p < 0,01$ ) i odczuciem stresu ( $r = -0,317$ ,  $p < 0,01$ ).

Odrębny nurt badań opiera się na analizie mediacji i moderacji, czego przykładem jest praca Zhang *et al.* (2019), dotycząca lęku przed śmiercią u osób starszych, tj. w wieku od 65 do 73 lat. W grupie 294 badanych autorzy wykazali, że poczucie własnej wartości mediuje wpływ poczucia sensu życia na lęk przed śmiercią. Im silniejszy jest sens życia oraz poczucie własnej wartości, tym mniejszy jest lęk przed śmiercią.

Kolejny nurt badań dotyczy znaczenia sensu życia w interwencji psychologicznej. Efektywność logoterapii w leczeniu kobiet w depresji sprawdzili Mohammadi, Fard i Heidari (2014), którzy wykazali jej skuteczność w przywracaniu sensu życia i nadziei w grupie 18 irańskich kobiet leczonych metodami logoterapii, w porównaniu z grupą kontrolną 18 kobiet z depresją, w stosunku do których logoterapii nie stosowano. W tym samym nurcie znajdują się także badania przeprowadzone w grupie 99 palaczy, będących w trakcie terapii antynikotynowej (Steger, Mann, Michels, Cooper, 2009). Tym razem autorzy skoncentrowali jednak uwagę na uwarunkowaniach ogólnego poczucia zdrowia (zdrowie subiektywne), wykazując, że do jego predyktorów należą depresja oraz poczucie sensu życia.

## **Prężność psychiczna a lęk i depresja**

Bardzo aktualne są badania łączące problematykę sensu życia oraz prężności psychicznej (Ostrowski 2015). Należy do nich praca Kleimana i Beaver (2013), którzy wykazali, że poczucie sensu życia zwiększa prężność psychiczną, co wyraża się ograniczeniem występowania myśli samobójczych i redukuje zagrożenie samobójstwem. W innej pracy z tego zakresu (Kleiman, Adams, Kashdan, Riskind, 2013) autorzy stwierdzili, że doświadczanie wdzięczności i determinacja – jako dyspozycja osobowości – redukuje występowanie myśli samobójczych za pośrednictwem poczucia sensu życia. W świetle uzyskanych wyników możliwe jest oddziaływanie w kierunku zwiększenia prężności poprzez interwencję psychologiczną



modyfikującą doświadczanie wdzięczności i determinację, co jest zdaniem autorów łatwiejsze niż zwiększanie poczucia sensu życia.

Prężność psychiczna również, podobnie jak poczucie sensu życia, zmniejsza ryzyko wystąpienia zaburzeń psychicznych. Badania dotyczące uwarunkowań i mechanizmów prężności psychicznej są liczne i zmierzają w różnych kierunkach (Ostrowski, 2014).

Problematyka prężności w psychologii rozpoczęła się od badań dotyczących dzieci i jest w tym kierunku kontynuowana (Sikorska, 2016). W tym nurcie mieszczą się badania Wingo *et al.* (2010), która w grupie 792 dorosłych wykazała, że do predyktorów wystąpienia depresji należą doświadczenie nadużycia bądź innej traumy w dzieciństwie, a wielkość zaburzeń depresyjnych ogranicza prężność psychiczna oraz interakcja prężności i traumy.

Odrębny aktualny nurt stanowią badania, w których prężność jest rozumiana jako czynnik bezpieczeństwa zdrowia, szczególnie psychicznego, u osób starszych – głównie chodzi o zaburzenia depresyjne. Do tej kategorii należą wyniki badań zespołu z Kalifornii (Jeste *et al.*, 2013), który na próbie 1300 osób starszych (wiek: 50–99, z przewagą 80-latków) wykazał, że ocena starości (*aging*) jest tym lepsza, im starszy jest badany, pomimo zwiększania się dolegliwości somatycznych i problemów poznawczych. Autorzy wyjaśnili 30% wariacji oceny starości, która jest tym wyższa, im większa jest prężność psychiczna, mniejsza depresja, większa sprawność fizyczna i bardziej zaawansowany wiek.

Szczególny sposób rozumienia prężności przyjął zespół z Los Angeles (Laird, Krause, Funes, Lavretsky, 2019). Badacze skupili się na prężności rozumianej nie jako odrębna zamienna, ale kategoria, której złożoność można uchwycić w ujęciu wielozmiennowym. Na podstawie przeglądu badań autorzy opracowali teoretyczny model czynników biologicznych i psychologicznych prężności, które zostały potwierdzone empirycznie. Wśród zmiennych psychologicznych uwzględniono między innymi: ekstrawertywną osobowość, pozytywną emocjonalność, styl przywiązania bezpieczny, przekonania i wierzenia religijne, aktywne radzenie sobie ze stresem i wsparcie społeczne. Powołując się na wyniki przytoczonych

badania, wykazano, że wszystkie one składają się na prężność, która zapobiega depresji w starszym wieku.

Stosunkowo nowym trendem w badaniach prężności są prace dotyczące emigrantów. Przykładem może być publikacja Miller i Chandler (2002), które wykazały, że kobiety w wieku 45–65 lat, które emigrowały z byłego Związku Radzieckiego do USA, chorują na depresję znacznie częściej niż Amerykanki w ich wieku, a czynnikami ograniczającymi występowanie depresji jest prężność psychiczna oraz znajomość języka angielskiego.

### **Podstawy teoretyczne badań własnych**

Istotą tego artykułu jest porównanie znaczenia poczucia sensu życia oraz prężności psychicznej w przeciwdziałaniu zaburzeń lękowych i depresyjnych zależnie od wieku, dlatego badania przeprowadzono w dwóch grupach wiekowych: osób młodych (wiek: 23–34) oraz starszych (wiek: 60–97). Porównanie grup wiekowych uzasadnione jest faktem, że częstość występowania depresji u kobiet rośnie wraz z wiekiem, począwszy od 50. roku życia, natomiast u mężczyzn zależność od wieku nie jest tak widoczna (Kiejna *et al.*, 2015).

W przypadku zaburzeń o charakterze lękowym (ataki paniki, fobie specyficzne, fobia społeczna, lęk uogólniony) zależność od wieku jest zróżnicowana. W świetle wyników EZOP u kobiet trend jest rosnący z wiekiem, a u mężczyzn zależy od rodzaju zaburzenia. Generalnie trend dotyczący zaburzeń o charakterze lękowym jest u mężczyzn także rosnący, niemniej zaburzenia lękowe uogólnione występują najczęściej w wieku 40–49, po czym maleją, natomiast fobie specyficzne oraz fobie społeczne osiągają apogeum w najmłodszej grupie wiekowej objętej badaniem EZOP: 18–29 (Kiejna *et al.*, 2015).

Kontekst teoretyczny badań własnych przedstawionych w pracy ma charakter wielowymiarowy. Odnosi się do psychologii motywacji, poprzez kategorię poczucia sensu życia, do psychologii osobowości – z uwagi na fakt, że prężność psychiczna jest w tej pracy rozumiana jako dyspozycja osobowościowa oraz do psychologii klinicznej,

ponieważ dotyczy psychologicznych uwarunkowań zaburzeń lękowych i depresyjnych.

Poczucie sensu życia jest podstawowym mechanizmem motywacyjnym o charakterze poznawczym. Dotyczy ono odpowiedzi na pytanie o globalny, egzystencjalny cel życia, a także o zasadność aktywności jednostki, wyznaczonej przez zadania o różnej perspektywie czasowej: od codziennej po wieloletnią. Zgodnie z teorią libertalno-waloryczną opracowaną przez Ostrowskiego (2008) sens życia uwarunkowany jest poczuciem wolności osobowej oraz zdolności do postrzegania otaczającego świata i swego działania w kategoriach wartości.

Sens życia prowadzi do szeregu implikacji emocjonalnych, które towarzyszą rozważaniu jednostki o swoim życiu – od radości życia, zapału, entuzjazmu wobec zadań życiowych, po uczucie smutku, przygnębienia, lęku i pustki egzystencjalnej, gdy życie jawi się jako pozbawione sensu (Ostrowski, 2008).

Drugim, podstawowym w tej pracy pojęciem teoretycznym jest prężność psychiczna, która w psychologii jest różnie definiowana. Definicja przyjęta tutaj, związana jest z metodą pomiaru prężności SPP-25 Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego (2008), która została użyta w badaniach. Autorzy rozumieją prężność, jako dyspozycję osobowościową (*resiliency*) do szybkiego i sprawnego odzyskiwania równowagi po przeżytym urazie psychicznym oraz podnoszenia się z kryzysu. O prężności psychicznej można mówić w kontekście poważnych katastrof, ale także sytuacji, które w życiu jednostki mogą zdarzać się częściej, na przykład ostry konflikt w relacjach społecznych. Prężność psychiczna ma charakter zasobu psychicznego, w dużej mierze wrodzonego, ale także modyfikowanego w doświadczeniu indywidualnym.

Na podstawie przeglądu piśmiennictwa oraz przyjętych podstaw teoretycznych sformułowano następujące hipotezy:

1. Osoby starsze charakteryzuje wyższy poziom depresji w stosunku do młodszych.
2. Osoby młodsze i starsze nie różnią się znacząco natężeniem zaburzeń lękowych.

3. Do predyktorów depresji oraz zaburzeń lękowych należą: prężność psychiczna, sens życia, poczucie wolności osobowej oraz wrażliwość wobec wartości.

## Metoda

W badaniach przedstawionych w artykule porównano występowanie lęku i depresji w grupie 60 młodych dorosłych w wieku od 23 do 34 ( $M = 25,73$ ;  $SD = 2,41$ ) oraz 60 seniorów w wieku od 60 do 97 ( $M = 74,78$ ;  $SD = 9,96$ ), w każdej grupie po 30 kobiet i 30 mężczyzn.

Do pomiaru sensu życia zastosowano Kwestionariusz Stosunku do Życia, opracowany przez Ostrowskiego (2008). W grupie 168 osób zdrowych metoda charakteryzuje się współczynnikiem rzetelności alfa Cronbacha równym 0,83. Trafność diagnostyczna, określona na podstawie korelacji ze skalą do pomiaru sensu życia PLT (Crumbaugh, Maholick, 1964; Pilecka, 1986) wynosi  $r = 0,59$  i  $p < 0,001$ .

W nawiązaniu do wspomnianej wcześniej teorii libertalno-walorycznej sensu życia zastosowano Kwestionariusz Poczucia Wolności (Ostrowski, 2008), który służy do pomiaru poczucia wolności osobowej w zakresie niezależności społecznej, podmiotowego poczucia wolności jako nieskrępowania myśli i czynów, znaczenia swojej woli oraz negatywnego doświadczania wolności w postaci zagubienia w wolności bez drogowskazów. Rzetelność metody kształtuje się na poziomie  $\alpha = 0,83$ .

Zdolność do postrzegania otaczającego świata i swego działania w kategoriach wartości (wrażliwość aksjologiczna) badano za pomocą Kwestionariusza Wartości (Ostrowski, 2008). Inspirację do budowy kwestionariusza stanowiły poglądy Frankla, który, podążając za Schele-rem, wyróżnił trzy rodzaje wartości: przeżyciowe, twórcze i wartości postawy. Wartości przeżyciowe dotyczą wszelkiego rodzaju odczuć oraz relacji międzyludzkich. Wartości twórcze związane są z pracą, nauką oraz działalnością jednostki. Najbardziej charakterystyczne dla poglądów Frankla są tzw. wartości postawy, czyli wartości, które jednostka odnajduje w trudnym doświadczeniu, w cierpieniu. Egzystencjalną misją

człowieka według Frankla jest przyjmowanie postawy ponad cierpienie. Bycie „ponad” oznacza odnalezienie pozytywnych aspektów cierpienia, doświadczanie cierpienia niezależnie od jego rodzaju, jako wartości, a więc czegoś z definicji pozytywnego. Taka postawa wzbogaca człowieka duchowo, sprawia, że rozwija on wrodzony potencjał bycia osobą, staje się podmiotem swoich działań. Ten proces rozwoju trwa przez całe życie, a cierpienie może go jedynie przyspieszyć, pogłębić.

Kwestionariusz zawiera listę wartości skupionych w trzech kategoriach: postawy, twórcze i przeżyciowe. Osoba badana proszona jest o wskazanie wszystkiego, co dla niej ważne, a następnie określenie wartości, które „sprawiły coś dobrego w jej życiu” – w tym wypadku chodzi o identyfikację „wartości postawy”. Jeśli badany wskaże kategorię uznawaną za negatywną (choroba, wypadek, upokorzenie, samotność) jako taką, która „sprawiła coś dobrego w jego życiu”, będzie to właśnie „wartość postawy” ponad trudne doświadczenie, odnalezienie pozytywnego wymiaru cierpienia. Rzetelność metody ustalono na poziomie:  $\alpha = 0,91$ , natomiast podskal: wartości postawy ( $\alpha = 0,74$ ), twórcze ( $\alpha = 0,90$ ) i przeżyciowe ( $\alpha = 0,84$ ).

Jak wspomniano wcześniej, prężność psychiczną zbadano za pomocą metody Ogińskiej-Bulik i Juczyńskiego – SPP-25. Badając trafność teoretyczną, autorzy wyodrębnili pięć czynników, które tworzą pięć podskal, a mianowicie: 1) wytrwałość i determinacja w działaniu, 2) otwartość na nowe doświadczenia i poczucie humoru, 3) kompetencje osobiste do radzenia sobie i tolerancja negatywnych emocji, 4) tolerancja wobec niepowodzeń i traktowanie życia, jako wyzwanie, 5) optymistyczne nastawienie do życia i zdolność mobilizowania się w trudnych sytuacjach. Pięć wymienionych czynników wyjaśnia 51% wariancji wyniku ogólnego. Rzetelność metody jest duża, gdyż alfa Cronbacha wynosi 0,89. Wskaźniki rzetelności dla pięciu podskal są zbliżone i mieszczą się w przedziale 0,67–0,75. Wyniki cechuje wysoka stabilność (0,85), mierzona metodą test-retest (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008).

Skalę HADS (Hospital Anxiety and Depression Scale) zastosowano do pomiaru lęku oraz depresji, a właściwie jednego z podstawowych objawów

depresji, to znaczy anhedonii, czyli częściowej lub całkowitej utraty zdolności do odczuwania przyjemności (Zigmond, Snaith, 1983).

## **Wyniki**

Zgodnie z zamierzeniem badawczym grupy różnią się istotnie wiekiem, średnio o blisko 50 lat (tab. 1). Grupa seniorów charakteryzuje się wyższym poziomem depresji, ale różnica nie jest istotna (tab. 1, ryc. 1). Daje się zauważyć słaby trend w kierunku wyniku istotnego ( $p < 0,10$ ). W rezultacie hipoteza pierwsza nie została potwierdzona.

Różnica istotna wystąpiła natomiast w zakresie nasilenia zaburzeń lękowych, które jest znamienne większe w grupie młodych dorosłych (tab. 1, ryc. 1). Tym razem oczekiwano braku różnicy między grupami, w związku z czym hipotezę drugą także należy uznać za niepotwierdzoną.

Badane grupy różnią się w zakresie wrażliwości wobec wartości, która jest znamienne większa w grupie seniorów. Poczucie wolności osobowej jest natomiast wyższe w grupie młodych dorosłych. Sens życia jest na tym samym poziomie w obydwu grupach, natomiast prężność psychiczna jest znacząco większa w grupie młodszych badanych (tab. 2).

Z lękiem i depresją są negatywnie skorelowane, niezależnie od wieku, prawie wszystkie zmienne wyjaśniające, to znaczy sens życia, poczucie wolności osobowej i prężność psychiczna (tab. 3). Wyjątek stanowi wrażliwość wobec wartości, która nie wchodzi w relacje istotne z lękiem i z depresją, jednakże korelacja wrażliwości wobec wartości z lękiem w grupie młodych dorosłych jest bliska istotności i co więcej, wbrew oczekiwaniom – pozytywna, co oznacza, że im większa wrażliwość, tym większy lęk. Inaczej jest w grupie seniorów, w której korelacja wrażliwości wobec wartości z depresją także osiąga poziom bliski istotnego, tym razem jednak jest negatywna, co pozostaje zgodnie z oczekiwaniem (tab. 3).

Tabela 1. Porównanie grup badanych pod względem wieku, poziomu lęku i depresji

Zmienne	Młodzi dorośli <i>n</i> = 60		Seniorzy <i>n</i> = 60		<i>t</i> (118)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Wiek	25,73	2,41	74,78	9,96	37,06	0,001
Lęk	7,12	4,05	5,42	4,60	-2,15	0,034
Depresja	4,02	3,51	5,35	5,03	1,68	0,095

Rycina 1. Różnica pomiędzy młodszą i starszą grupą badaną pod względem poziomu lęku i depresji. Wynik młodych dorosłych jest istotnie wyższy w zakresie lęku. Widoczna jest tendencja do wzrostu depresji w grupie seniorów (por. tab. 1)

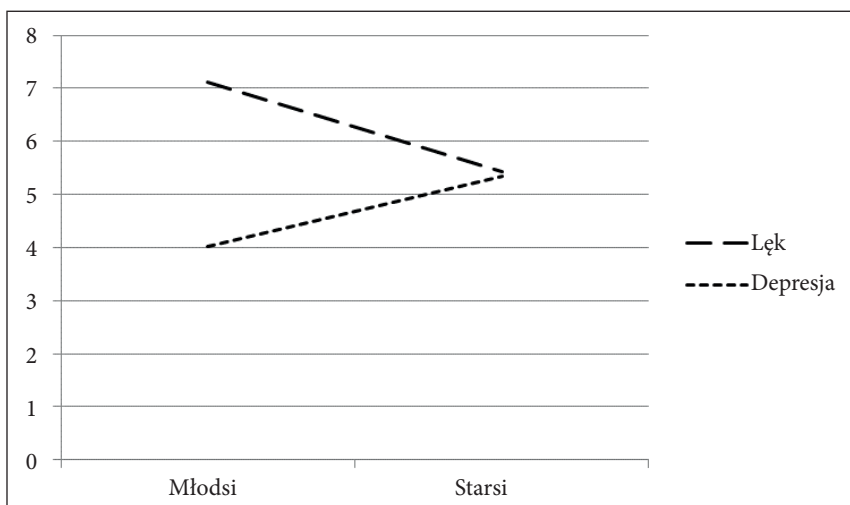


Tabela 2. Różnice pomiędzy młodszą i starszą grupą badaną w zakresie zmiennych wyjaśniających

Zmienne wyjaśniające	Młodzi dorośli <i>n</i> = 60		Seniorzy <i>n</i> = 60		<i>t</i> (118)	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Wrażliwość wobec wartości	20,87	4,53	27,58	6,06	6,88	0,001
Poczucie wolności	113,42	11,15	107,37	11,39	-2,94	0,004
Sens życia	58,27	9,33	61,38	11,29	1,65	0,102
Prężność psychiczna	71,8	15,207	65,45	12,227	-2,52	0,013

Tabela 3. Korelacja lęku i depresji ze zmiennymi wyjaśniającymi w młodszej ( $n = 60$ ) i starszej ( $n = 60$ ) grupie badanej

Zmienne wyjaśniające	Młodzi		Starsi	
	Lęk	Depresja	Lęk	Depresja
Wrażliwość wobec wartości	0,234 <sup>1</sup>	- 0,002	- 0,142	- 0,225 <sup>1</sup>
Poczucie wolności	- 0,646**	- 0,501**	- 0,522**	- 0,544**
Sens życia	- 0,453**	- 0,629**	- 0,495**	- 0,639**
Prężność psychiczna	- 0,411**	- 0,399**	- 0,301*	- 0,449**

\*  $p \leq 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$

<sup>1</sup> Współczynniki korelacji nieistotne, ale wskazujące na tendencję do wystąpienia zależności istotnej, po zwiększeniu liczebności grupy do 70 - 80 osób.

Ponieważ badane grupy różnią się znamienne pod względem występowania zaburzeń lękowych i pojawia się tendencja do różnicy w zakresie depresji (tab. 1, ryc. 1), analiza predyktorów lęku i depresji została przeprowadzona osobno w obydwu badanych grupach.

Do predyktorów występowania zaburzeń lękowych w grupie młodych dorosłych należy poczucie wolności osobowej, jako predyktor ujemny, oraz wrażliwość wobec wartości, jako predyktor dodatni. Sens życia oraz prężność psychiczna nie weszły do równania (tab. 4).

Tabela 4. Predyktory lęku w grupie młodych dorosłych ( $n = 60$ ).

Wariancja lęku została wyjaśniona w 45% (wynik skorygowany). Model jest dobrze dopasowany do danych empirycznych:  $F(2,57) = 24.99$ ;  $p < 0,001$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	33,720	4,151		8,124	0,001
	Wolność	-0,235	0,036	-0,646	-6,440	0,001
Krok 2	Wartość stała	29,396	4,416		6,657	0,001
	Wolność	-0,233	0,035	-0,642	-6,643	0,001
	Wartości	0,201	0,087	0,224	2,318	0,024

Do predyktorów depresji w grupie młodych dorosłych można zaliczyć tylko poczucie sensu życia jako predyktor ujemny (tab. 5). Tak samo jest w grupie seniorów – jedynym istotnym predyktorem jest sens życia, który wszedł do równania ze znakiem ujemnym (tab. 7).



Tabela 5. Predyktory depresji w grupie młodych dorosłych ( $n = 60$ ).  
Wariancja depresji została wyjaśniona w 40% (wynik skorygowany).  
Model dopasowany do danych empirycznych:  $F(1, 58) = 38,06$ ;  $p < 0,001$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	17,816	2,265		7,867	0,001
	Sens życia	-0,237	0,038	-0,629	-6,169	0,001

W grupie seniorów, podobnie jak w przypadku młodszych badanych, istotnym predyktorem występowania zaburzeń lęku jest poczucie wolności osobowej: im większe, tym mniejszy lęk (tab. 6).

Tabela 6. Predyktory lęku w grupie seniorów ( $n = 60$ ). Wariancja lęku została wyjaśniona w 26% (wynik skorygowany). Model dopasowany do danych empirycznych:  $F(1, 58) = 21,72$ ;  $p < 0,001$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	28,037	4,880		5,745	0,001
	Wolność	-0,211	0,045	-0,522	-4,661	0,001

Tabela 7. Predyktory depresji w grupie seniorów ( $n = 60$ ). Wariancja depresji została wyjaśniona w 41% (wynik skorygowany). Model dopasowany do danych empirycznych:  $F(1, 58) = 40,05$ ;  $p < 0,001$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	22,841	2,809		8,130	0,001
	Sens życia	-0,285	0,045	-0,639	-6,329	0,001

W podsumowaniu przeprowadzonej analizy regresji można stwierdzić, że hipoteza trzecia została częściowo potwierdzona: do istotnych predyktorów lęku i depresji należą: poczucie wolności osobowej, wrażliwość wobec wartości oraz sens życia. Nie potwierdziło się w tym kontekście znaczenie prężności psychicznej.

## Dyskusja i wnioski

Celem zwiększenia przejrzystości rezultatów badań wyniki licznych analiz regresji, przedstawione powyżej, zebrano w tab. 8. Zestawienie to skłania do szeregu wniosków.

Tabela 8. Podsumowanie analizy regresji – znaczenie predyktorów lęku i depresji w badanych grupach

Grupy	Lęk	Depresja
Młodszy	Prężność psychiczna – nie ma znaczenia Sens życia – nie ma znaczenia Poczucie wolności – im większe, tym mniejszy lęk Wrażliwość wobec wartości – im większa, tym większy lęk	Prężność psychiczna – nie ma znaczenia Sens życia – im większy, tym mniejsza depresja
Starszy	Prężność psychiczna – nie ma znaczenia Sens życia – nie ma znaczenia Poczucie wolności – im większe, tym mniejszy lęk	Prężność psychiczna – nie ma znaczenia Sens życia – im większy, tym mniejsza depresja

Po pierwsze na podstawie literatury przedmiotu oraz jednozmiennowej analizy korelacji (tab. 3) można było oczekiwać, że wśród predyktorów zarówno zaburzeń lękowych, jak i depresyjnych wiodącą rolę odegrają zmienne: sens życia oraz prężność psychiczna. Potwierdziło się to w przypadku poczucia sensu życia, który niezależnie od wieku badanych zmniejsza prawdopodobieństwo wystąpienia depresji. Jest to wynik badań w piśmiennictwie wielokrotnie potwierdzony i nie skłania do dyskusji.

Na podstawie badań przedstawionych we wstępie można było oczekiwać, że również poczucie sensu życia ujawni się w wynikach jako predyktor ograniczający zaburzenia lękowe. Potwierdzają to wyniki analizy jednozmiennowej. Współczynniki korelacji sensu życia z lękiem, przedstawione w tab. 3, są istotne statystycznie. Jednakże w wielozmiennowej analizie regresji znaczenie sensu życia schodzi, jako predyktor lęku, na drugi plan, przestaje być istotne.

Podobnie dzieje się w przypadku znaczenia prężności psychicznej, która w świetle literatury a także wyników badań własnych (tab. 3) wydawała

się być gwarantowanym predyktorem ograniczenia lęku i depresji, niezależnie od wieku. Jednakże w konfrontacji ze znaczeniem zmiennych egzystencjalnych, takich jak poczucie wolności osobowej oraz wrażliwość wobec wartości i sens życia, prężność psychiczna nie występuje jako istotny predyktor, niezależnie od rodzaju zaburzenia i wieku badanych.

Pośród przedstawionych wyników badań własnych na uwagę zasługuje rezultat porównania częstości zaburzeń lękowych i depresyjnych w dwóch grupach badanych. Na podstawie danych epidemiologicznych można było oczekiwać większego natężenia depresji w grupie seniorów, co potwierdziło się tylko na poziomie tendencji. Jeśli chodzi o zaburzenia lękowe, można było spodziewać się wyrównanego lub nieco wyższego wyniku wśród osób młodych, ale raczej nie na poziomie istotnym. Okazało się jednak, że badani w przedziale wieku 23–34 doświadczają znacząco więcej problemów o charakterze lękowym niż osoby powyżej 60. roku życia. Należy zauważyć, że w pewnym stopniu jest to zgodne z omówionymi we wprowadzeniu wynikami programu EZOP, którego autorzy wykazali, że co prawda u kobiet zaburzenia lękowe z wiekiem rosną, jednakże u mężczyzn uogólnione zaburzenia lękowe występują najczęściej w przedziale 40–49 lat (Kiejna *et al.*, 2015).

W perspektywie psychologicznej interesujący jest wynik, zgodnie z którym im większa wrażliwość wobec wartości młodych dorosłych, tym więcej doświadczają zaburzeń lękowych. Viktor Emil Frankl, a za nim wielu kontynuatorów myśli egzystencjalnej w psychologii, podkreślało znaczenie wartości jako fundamentu poczucia sensu życia, który ogranicza doświadczanie lęków oraz pustki egzystencjalnej. Należy pamiętać jednak, że dla Frankla, jak wspomniano we wstępie, podstawowe znaczenie miały wartości związane z umiejętnością wzniesienia się jednostki ponad cierpienie, odnalezienie w trudnym doświadczeniu czegoś pozytywnego, jakiegoś sensu, tzw. wartości postawy wobec cierpienia. W takim razie pozostaje zapytać: jakie wartości mają znaczenie w odniesieniu do lęków młodych dorosłych: przeżyciowe, twórcze czy „wartości postawy”? W tab. 9 przedstawiono wyniki analizy regresji zaburzeń lękowych w tej grupie. Spośród wszystkich trzech rodzajów wartości istotnym

predyktorem lęku okazały się być wyłącznie wartości postawy. Warto jednak zauważyć, że jest to predyktor o znaku dodatnim: im więcej wartości postawy doświadcza młody badany, tym większy jest jego lęk.

Tabela 9. Wartości jako predyktory zaburzeń lękowych w grupie młodych dorosłych ( $n = 60$ ). Wariancja lęku została wyjaśniona w 5,1% (wynik skorygowany). Model dopasowany do danych empirycznych:  $F(1, 58) = 4,15$ ;  $p < 0,046$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	6,430	0,611		10,522	0,001
	Wartości postawy	0,542	0,266	0,258	2,036	0,046

Dla porównania w tab. 10 przedstawiono analogiczne obliczenia dla grupy seniorów:

Tabela 10. Wartości jako predyktory zaburzeń lękowych w grupie seniorów ( $n = 60$ ). Wariancja lęku została wyjaśniona w 5,4% (wynik skorygowany). Model liczony metodą eliminacji wstecznej, słabo dopasowany do danych empirycznych:  $F(1, 58) = 3,34$ ;  $p < 0,073$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	7,066	3,074		2,299	0,025
	Wartości twórcze	-0,227	0,326	-0,120	-0,695	0,490
	Wartości przeżyciowe	0,093	0,281	0,060	0,332	0,741
	Wartości postawy	-0,542	0,332	-0,228	-1,634	0,108
Krok 2	Wartość stała	7,780	2,182		3,566	0,001
	Wartości twórcze	-0,158	0,250	-0,083	-0,631	0,531
	Wartości postawy	-0,509	0,314	-0,214	-1,621	0,111
Krok 3	Wartość stała	6,509	0,834		7,802	0,001
	Wartości postawy	-0,555	0,304	-0,233	-1,827	0,073

Wrażliwość wobec wartości w tej grupie nie należała do znaczących predyktorów lęku (por. tab. 6), co przełożyło się na brak pełnego sukcesu w obliczeniach na poziomie odrębnych kategorii wartości. Za pomocą krokowej eliminacji zmiennych otrzymano wyniki, w których jako jedyny potencjalny predyktor lęku pozostają nadal wartości postawy, podobnie

jak u młodszych badanych, jednakże na poziomie zbliżonym do istotnego i co najważniejsze – ze znakiem ujemnym (tab. 10). Oznacza to, że im bardziej seniorzy doświadczają wartości postawy i są „ponad” cierpienie, tym bardziej, zgodnie z założeniami Frankla, ich zaburzenia lękowe są słabsze. Wynik uzyskany w grupie młodych dorosłych, zgodnie z którym im więcej doświadczają oni wartości postawy, tym większy jest ich lęk, skłania do wyjścia poza obszar psychologii klinicznej w kierunku teorii motywacji. Nasuwa się pytanie: jak rozumieć wynik uzyskany w grupie młodych dorosłych? Czy w tej grupie rzeczywiście, zgodnie z teorią Frankla, wartości postawy przekładają się na poczucie sensu życia? Odpowiedź na to pytanie uzyskano za pomocą analizy regresji sensu życia względem wartości postawy (tab. 11).

Tabela 11. Wartości, jako predyktory sensu życia w grupie młodych dorosłych (n = 60). Wariancja lęku została wyjaśniona w 4% (wynik skorygowany). Model liczony metodą eliminacji wstecznej, słabo dopasowany do danych empirycznych:  $F(1, 58) = 3,40$ ;  $p < 0,070$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	47,496	5,939		7,997	0,001
	Wartości twórcze	0,465	0,636	0,104	0,731	0,468
	Wartości przeżyciowe	0,663	0,466	0,202	1,424	0,160
	Wartości postawy	-0,531	0,627	-0,110	-0,847	0,401
Krok 2	Wartość stała	49,978	4,853		10,299	0,000
	Wartości przeżyciowe	0,806	0,420	0,246	1,918	0,060
	Wartości postawy	-0,586	0,620	-0,121	-0,945	0,349
Krok 3	Wartość stała	49,618	4,833		10,266	0,000
	Wartości przeżyciowe	0,772	0,418	0,235	1,845	0,070

Na podstawie przeprowadzonej analizy pozostaje stwierdzić, że w grupie młodych dorosłych doświadczanie wartości postawy nie ma charakteru sensotwórczego. Pozostają w tej roli tylko wartości przeżyciowe i to na poziomie, zbliżonym do istotnego (tab. 11). Dla porównania obliczono, czy wartości postawy są znamienym predyktorem sensu życia w przypadku seniorów (tab. 12).

Tabela 12. Wartości, jako predyktory sensu życia w grupie seniorów (n = 60). Wariancja lęku została wyjaśniona w 6% (wynik skorygowany). Model dopasowany do danych empirycznych:  $F(1, 58) = 4.98$ ;  $p < 0,030$

Model		B	Błąd standardowy	Beta	t(58)	p
Krok 1	Wartość stała	58,148	2,023		28,745	0,000
	Wartości postawy	1,645	0,737	0,281	2,232	0,030

Jak wynika z obliczeń, doświadczanie wartości postawy wobec trudnych sytuacji przekłada się na poczucie sensu życia seniorów, zgodnie z założeniami teorii Frankla (tab. 12). Pozostałe dwie kategorie wartości: twórcze i przeżyciowe, nie są predyktorami sensu życia w grupie starszych badanych.

Przedstawione wyniki skłaniają do wniosku, że koncepcja Frankla, dotycząca roli wartości postawy jako mechanizmu generującego sens życia, sprawdza się u osób w wieku senioralnym, natomiast nie do końca potwierdza się we wczesnej dorosłości. Młodzi dorośli, jak powiedziano wcześniej, radzą sobie ze stresem trudnych doświadczeń, stosując strategię poznawczego opracowania urazowego doświadczenia, co Frankl określa jako przyjmowanie postawy wobec cierpienia, a właściwie ponad cierpienie. Oznacza to umiejętność odnalezienia sensu w bezsensownym z pozoru cierpieniu, które spotyka człowieka. Sens poszczególnych wydarzeń życiowych powinien przełożyć się na globalne poczucie sensu życia. Zgodnie z wynikami omówionych badań własnych tak się dzieje w grupie osób starszych. Dlaczego ten mechanizm radzenia sobie ze stresem nie jest skuteczny we wczesnej dorosłości? To pytanie pozostaje na razie bez odpowiedzi. Być może dokładna analiza wartości postaw, wskazanych w obydwu badanych grupach, pozwoliłaby w jakimś stopniu wyjaśnić przedstawiony problem, powinna być ona jednak przedmiotem osobnego opracowania.

## Podsumowanie

Przedstawiona analiza wyników badań własnych skłania do następujących konkluzji:

1. Zaburzenia depresyjne występują częściej u seniorów w porównaniu z młodymi dorosłymi, jednakże różnica nie jest istotna (tab. 1, ryc. 1). Daje się zauważyć słaby trend w kierunku wyniku istotnego ( $p < 0,10$ ).
2. Różnica istotna wystąpiła w zakresie nasilenia zaburzeń lękowych, które jest znamienne większe w grupie młodych dorosłych (tab. 1, ryc. 1) w porównaniu z seniorami.
3. Spośród uwzględnionych w badaniach mechanizmów psychicznych, jakie w naturalny sposób przeciwdziałają zaburzeniom psychicznym, potwierdzono przede wszystkim rolę świadomości sensu życia, która w obydwu grupach wiekowych obniża prawdopodobieństwo wystąpienia depresji.
4. Podobną, prewencyjną rolę w stosunku do zaburzeń lękowych w obydwu grupach wiekowych pełni poczucie wolności osobowej: im większe, tym bardziej chroni przed lękami.
5. Prężność psychiczna ma znaczenie jako dyspozycja ograniczająca występowanie zaburzeń lękowych i depresyjnych, ale jej rola jest znacznie mniejsza w porównaniu z mechanizmami psychologicznymi o charakterze egzystencjalnym, takimi, jak poczucie wolności osobowej, wrażliwość wobec wartości oraz sens życia.
6. Zależna od wieku jest rola dyspozycji do przyjmowania pozytywnej postawy wobec sytuacji trudnych, co Frankl określa jako wartość postawy wobec cierpienia. Seniorzy przekładają tę kompetencję na poczucie sensu życia, które chroni ich przed depresją. Młodzi dorośli natomiast także aktywizują ten mechanizm w konfrontacji z sytuacją trudną, ale u nich zachowuje on charakter rozpamiętywania straty, które nie pogłębia poczucia sensu życia, a wręcz przeciwnie – generuje zaburzenia lękowe.
7. Koncepcja Frankla, dotycząca roli wartości postawy wobec cierpienia jako mechanizmu generującego sens życia, została potwierdzona

- w wynikach seniorów, natomiast nie znajduje potwierdzenia we wczesnej dorosłości.
8. Okres wczesnej dorosłości jest czynnikiem ryzyka zaburzeń lękowych. Młodzi dorośli przepracowują poznawczo trudne wydarzenia, ale nie wykorzystują tej kompetencji do obniżenia poziomu lęku.

## Bibliografia

- Appels A. (1988), *Vital exhaustion and depression as precursors of myocardial infarction*, [w:] P.B. Defares (ed.), *The series in clinical and community psychology*, Vol. 11: *Stress and anxiety*, Hemisphere Publishing Corp–Harper & Row Publishers, Inc., Washington, s. 143–150.
- Bas V., Hamarta E., Köksal O. (2014), *The correlations between the meaning of life, depression, stress and anxiety among university students*; <https://www.researchgate.net/publication/269706032> [dostęp: 5.02.2020].
- Crumbaugh J.C., Maholick L.T. (1964), *An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis*, „Journal of Clinical Psychology”, Vol. 20, s. 200–207, DOI: 10.1002/1097-4679(196404)20:2<200::aid-jclp2270200203>3.0.co;2-u.
- Frankl V.E. (1984), *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Hedayati M., Khazaei M. (2014), *An Investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, Vol. 114, s. 598–601, DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.12.753.
- Jeste D.V., Savla G.N., Thompson W.K., Vahia I.V., Glorioso D.K., Martin A.S., Palmer B.W., Rock D., Golshan S., Kraemer H.C., Depp C.A. (2013), *Older Age is Associated with More Successful Aging: Role of Resilience and Depression*, „American Journal of Psychiatry”, Vol. 170(2), s. 188–196, DOI: 10.1176/appi.ajp.2012.12030386.
- Kiejna A., Piotrowski P., Adamowski T., Moskalewicz J., Wciórka J., Stokwiszewski J., Rabczenko D., Kessler R.C. (2015), *Rozpowszechnienie wybranych zaburzeń psychicznych w populacji dorosłych Polaków z odniesieniem do płci i struktury wieku – badanie EZOP Polska*, „Psychiatria Polska”, nr 49(1), s. 15–27.
- Kleiman E., Adams L., Kashdan T., Riskind J. (2013), *Gratitude and grit indirectly reduce risk of suicidal ideations by enhancing meaning in life: Evidence for a mediated moderation model*, „Journal of Research in Personality”, Vol. 47(5), s. 539–546, DOI: 10.1016/j.jrp.2013.04.007.
- Kleiman E., Beaver J. (2013), *A meaningful life is worth living: Meaning in life as a suicide resiliency factor*, „Psychiatry Research”, Vol. 210(3), s. 934–939, DOI: 10.1016/j.psychres.2013.08.002.



- Laird K.T., Krause B., Funes C., Lavretsky H. (2019), *Psychobiological factors of resilience and depression in late life*, „Translational Psychiatry”, Vol. 9, s. 1–18, DOI: 10.1038/s41398-019-0424-7.
- Marcus M., Yasamy T.M., van Ommeren M., Chisholm D., Saxena S. (2012), *Depression: A global public health concern*, World Health Organization, Department of Mental Health and Substance Abuse, Geneva.
- Miller A.M., Chandler P.J. (2002), *Acculturation, Resilience, and depression in Midlife Women From the Former Soviet Union*, „Nursing Research”, 51(1), s. 26–32, DOI: 10.1097/00006199-200201000-00005.
- Mohammadi F., Fard F.D., Heidari H. (2014), *Effectiveness of Logo Therapy in Hope of Life in The Women Depression*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, Vol. 159, s. 643–646.
- OECD/EU (2018), *Health at a Glance: Europe 2018. State of Health in the EU Cycle*, OECD Publishing, Paris.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25)*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 39–55.
- Ostrowski T.M. (2008), *Libertalno-waloryczny model sensu życia w kontekście zdrowia i choroby wieńcowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Ostrowski T.M. (2014), *Resilience in the light of research and theoretical reflection*, [w:] *Health and resilience*, red. T.M. Ostrowski, I. Sikorska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 13–23.
- Ostrowski T.M. (2015), *Meaning of life and resiliency*, [w:] *Resilience and health in a fast-changing world*, red. T.M. Ostrowski, I. Sikorska, K. Gerc, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 19–31.
- Pilecka B. (1986), *Test Poczucia Sensu Życia – Purpose-in-Life-Test (PLT)*, [w:] *Osobowościowe i środowiskowe korelaty poczucia sensu życia*, red. eadem, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów, s. 63–66.
- Sikorska I. (2016), *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Steger M.F., Mann J.R., Michels P., Cooper T. C. (2009), *Meaning in life, anxiety, depression, and general health among smoking cessation patients*, „Journal of Psychosomatic Research”, Vol. 67(4), s. 353–358, DOI: 10.1016/j.jpsychores.2009.02.006.
- WHO. Regional Office for Europe (2012), *Depression in Europe*, 10 October; <http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2012/10/depression-in-europe> [dostęp: 1.02.2020].
- Wingo A.P., Wrenn G., Pelletier T., Gutman A.R., Bradley B., Ressler K.J. (2010), *Moderating effects of resilience on depression in individuals with a history of childhood abuse or trauma exposure*, „Journal of Affective Disorders”, Vol. 126(3), 411–414, DOI: 10.1016/j.jad.2010.04.009.

- Zhang J., Peng J., Gao P., Huang H., Cao Y., Zheng L., Miao D. (2019), *Relationship between meaning in life and death anxiety in the elderly: self-esteem as a mediator*, „BMC Geriatrics”, Vol. 19, DOI: 10.1186/s12877-019-1316-7.
- Zigmond A.S., Snaith R.P. (1983), *The Hospital Anxiety and Depression Scale*, Acta Psychiatrica Scandinavica, Vol. 67(6), s. 361–370, DOI: 10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x.

## **Anna Czerniak**

ORCID: 0000-0003-1020-7307

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland

# W POSZUKIWANIU ZALET BYCIA PESYMISTĄ...

Looking for the advantages of being the pessimist...

## **Streszczenie**

Na przekór przekonaniu o wyższości optymizmu nad pesymizmem, artykuł skupia się na poszukiwaniu możliwych korzyści płynących z pesymizmu. Rozważane są zarówno korzyści intrapsychiczne (funkcja obronna), jak i interpersonalne, związane z wizerunkiem osoby mądrej. Rozszerzając perspektywę na bardziej ogólnie niż pesymizm rozumianą „postawę na nie”, skupiono się na jej autoprezentacyjnym wykorzystaniu. Przedstawiono serię sześciu eksperymentów dotyczących: 1) wykorzystania pesymizmu, narzekania i krytycyzmu w celu sprawienia określonego wrażenia oraz 2) społecznego odbioru takiej autoprezentacji, czyli przypisywania pesymistom, narzekającym i krytykom właściwości z dwóch podstawowych wymiarów percepcji społecznej (sprawczości i wspólnotowości). Wyniki wskazują na zgodność przekonań autoprezentatorów i odbiorców, co do kojarzenia postawy na nie z mądrością, choć nie z sympatycznością.

**Słowa kluczowe:** pesymizm, narzekanie, krytycyzm, autoprezentacja

## **Abstract**

In spite of the belief in the superiority of optimism over pessimism, the article focuses on seeking the possible benefits of pessimism. Both intrapsychic (defense function) and interpersonal benefits (related to the image of a wise person) are considered. Expanding the

perspective to more generally than pessimism understood negative attitude, the focus was on the self-presentation use of this attitude. A series of six experiments were presented regarding 1) the use of pessimism, complaining and criticism to make a specific impression and 2) social perception of such self-presentation, i.e. attributing to pessimists, complainers and critics the properties from two basic dimensions of social perception (agency and communion). The results show that the beliefs of self-presenters and recipients are consistent as to associating negative attitudes with wisdom but not with likability.

**Key words:** pessimism, complaining, criticism, self-presentation

## **Wprowadzenie**

Wiele naukowych, a także popularnonaukowych prac, przekonuje o dobroczynnych skutkach życiowego optymizmu, prezentując m.in. korzyści zdrowotne, ogólny dobrostan czy pozytywną motywację osiągnięć, która sprzyja odnoszeniu sukcesów. Optymizm, pogoda ducha, pozytywne nastawienie do świata i innych osób sprzyjają też udanym relacjom interpersonalnym, zjednywaniu sobie ludzi, sprawianiu korzystnego wrażenia. Optymiści mogą być bardziej lubiani, gdyż jako zadowoleni z życia, radośni, dodający otuchy, że „wszystko będzie dobrze”, są przyjemniejszymi partnerami interakcji. Nie chcąc negować słuszności tej narracji, w niniejszym artykule skupiono się na przeciwnej postawie życiowej, wskazując na intra- i interpersonalne skutki „postawy na nie”. Selektownie wybrano skutki pozytywne, aby zgodnie z tytułem pokazać, że także w pesymizmie może być coś dobrego.

## **Pesymistycznie, czyli bezpiecznie**

Arthur Schopenhauer (1974, s. 45) uzasadniał pesymistyczną postawę wobec świata argumentem: „kto zawsze lęka się najgorszego i odpowiednio się zabezpiecza, ten rzadziej się przeliczy niż człowiek, który zawsze patrzy przez różowe okulary i wszędzie widzi różowe perspektywy”. Zdanie to doskonale obrazuje obronną funkcję pesymizmu.

Pesymizm chroni przed niebezpieczeństwem, na które naraża optymizm. Mowa o optymizmie nierealistycznym (Weinstein, 1980), zwanym

także optymizmem niepokromionym (Stach, 2006), czyli przesadnym, nieliczącym się z rzeczywistością. Przekonanie, że złe rzeczy spotkają raczej innych niż nas samych jest iluzją, błędem w myśleniu. W dodatku błędem niebezpiecznym, ponieważ popychającym do podejmowania zachowań ryzykownych i zaniechania ostrożności.

Julie Norem (2003) w swojej książce *Pozytywna moc pesymizmu* przedstawia koncepcję pesymizmu defensywnego (zob. Cantor, Norem, 1989). Przewidywanie raczej porażek niż sukcesów służy nie tylko minimalizacji psychologicznych kosztów tej porażki poprzez przygotowanie się na nią (por. koncepcję pesymizmu strategicznego, Pyszczynski, 1982), ale także pomaga w osiągnięciu sukcesu. Pozwala:

- 1) zawczasu poradzić sobie ze stresem i lękiem, tak aby nie stanowiły one przeszkody podczas kluczowej fazy działania;
- 2) przewidzieć i rozważyć rozmaite zagrożenia, trudności, negatywne konsekwencje i przeszkody, co daje czas, aby pomyśleć nad rozwiązaniami oraz;
- 3) motywować do ciężkiej pracy, aby uniknąć porażki, a zatem zapobiega bagatelizowaniu sprawy, które może negatywnie odbić się na wyniku.

Przytaczane przez Norem wyniki badań nad poziomem wykonywania zadań przez defensywnych pesymistów potwierdzają „pozytywną moc” takiego nastawienia (wyliczając dobrodziejstwa defensywnego pesymizmu, Nancy Cantor i Norem (1989) podkreślają jednak, że gdy tego typu reakcja utrwała się i nabiera charakteru chronicznego, to negatywnie odbija się na funkcjonowaniu pozazadaniowym i pojawia się np. wysoki poziom stresu życiowego, bezsenność, brak satysfakcji z życia).

Wspomniany pesymizm strategiczny według Toma Pyszczynskiego (1982) polega na obniżaniu oczekiwań i nie wzbudzaniu nadziei, aby uniknąć rozczarowania (lub po to, aby być miło zaskoczonym pomyślnym obrotem spraw). Zjawisko to interpretowane jest przede wszystkim w kategoriach skutków intrapersonalnych, jako mechanizm minimalizujący przeżywanie afektu negatywnego, a maksymalizujący afekt pozytywny w przyszłych doświadczeniach, czyli jako rodzaj strategii samooszukiwania, podejmowanej często świadomie. „Mamy tu do czynienia

z ciekawym paradoksem – ludzie są świadomi tego, że sami się okłamują, ale i tak czerpią z tego specyficznego pesymizmu zyski emocjonalne” (Doliński, 1994, s. 13).

Na płaszczyźnie interpersonalnej nie ma wprawdzie powodów, aby pesymistów lubić (choć można zawiązać z nimi wspólnotę towarzyszy niedoli i jednoczyć się w praktykowaniu kultury narzekania), ale można docenić ich przestrogi. Zasada dmuchania na zimne implikuje docenianie strategii bezpiecznego przygotowania się na możliwy czarny scenariusz. Nawet jeśli te przewidywania nie sprawdzą się, nie musi to umniejszać oceny intelektualnych walorów głoszącego przestrogi – jego przezorności i rozwagi.

### **Pesymistycznie, czyli mądrze**

Podejście jednowymiarowe umieszcza pesymizm i optymizm na dwóch przeciwstawnych biegunach. Koniecznym staje się wówczas zdefiniowanie punktu zerowego między nimi. Ryszard Stach (2006) podaje, że za taki złoty środek uważany jest realizm, jako obiektywny, trafny i prawdziwy pogład na rzeczywistość. Krytykuje on jednak to podejście, wskazując, że właśnie ta obiektywność przeszkadza, aby umieszczać go na kontinuum tak subiektywnych zjawisk jak pesymizm i optymizm. O jednym i drugim podejściu możemy mówić w przypadku niepewności odnośnie przyszłości lub oceny niejednoznacznych fenomenów, jak np. natura ludzka, sensowność świata. Wówczas, gdy coś jest pewne, obiektywne i sprawdzalne nie ma miejsca ani na optymizm, ani na pesymizm. Jest miejsce na realizm lub jego brak – gdy zaprzeczamy faktom – ale nie jest to to samo kontinuum.

W świadomości społecznej realizm jest jednak umieszczany zdecydowanie na optymistyczno-pesymistycznym kontinuum, w dodatku wcale niekoniecznie w punkcie neutralnym – bliżej mu do pesymistycznego bieguna. „Niekiedy określenie realizm bywa używane do zamaskowania niewielkiego lub nawet umiarkowanego pesymizmu. W odczuciu społecznym pesymizm – z pewnymi wyjątkami – nie jest pochwałą godną cnotą.

[...] Zastąpienie określenia pesymizm, pesymista określeniem realizm, realista może częściowo bodaj uwolnić jednostkę od różnych form dezaprobaty społecznej” (Stach, 2006, s. 171). Warto zwrócić uwagę, że także w naukowym dyskursie można odnaleźć owo zbliżenie realizmu i pesymizmu. Janusz Czapiński (1985, 1988) w monografiach poświęconych dwóm inklinacjom wartościującym – inklinacji pozytywnej oraz efektowi negatywności – umieszcza odpowiednio podtytuły: *O naturze optymizmu* i *O naturze realizmu* (a nie pesymizmu).

Do realizmu odwołujemy się również pragnąc nadać swym raczej pesymistycznym sądom czy przekonaniom większą wiarygodność. Można przypuszczać, że głoszący pesymistyczne poglądy autoprzenterzy sami siebie nazywać będą raczej realistami niż pesymistami i takiej właśnie etykiety będą oczekiwać od audytorium.

Dariusz Doliński (1994, s. 16) wymienia dwie przeciwstawne pułapki czyhające na optymistów – „pułapkę bierności” i „pułapkę walenia głową w mur”. Pierwsze podejście, a więc wiara, że wszystko się uda, a los będzie łaskawy, ogranicza podejmowane wysiłki, aby tym losem pokierować. Druga postawa, którą jest przekonanie, że wszystko się uda, o ile tylko się postaramy, wciąga w pułapkę przy problemach nierozwiązywalnych bądź przerastających jednostkę, która nie potrafi w porę się wycofać. Obie pułapki obrazują konsekwencje optymistycznej naiwności. Człowiek mądry winien być przezorny, dmuchać na zimne, ale także umieć powiedzieć sobie dość i wycofać się z działań skazanych na porażkę.

Kolejnym przykładem na to, że pesymista miałby być mądrzejszy od optymisty są ustalenia dotyczące skłonności zarówno do polegania w rozumowaniu na uproszczeniach poznawczych – heurystykach, jak i do płytkiego przetwarzania informacji, które mimo zalet związanych z ekonomizacją wysiłku i szybkością wnioskowania, często prowadzą do błędów. Tendencja ta jest wyższa m.in. przy pozytywnym nastroju (przeгляд badań przytoczony za Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002; Bless, Clore, Schwarz, Golisano, Rabe, Wolk, 1996; Bodenhausen, Kramer, Susser, 1994; Isen, 1987; Sinclair, Marc, 1992), który jest charakterystyczny dla optymistów. Nastrój obniżony, typowy dla pesymistów, sprzyja natomiast

głębszemu przetwarzaniu informacji i leczy z niektórych złudzeń, co oznacza większy realizm.

Podsumowując: prezentowanie pesymizmu może służyć kreowaniu wizerunku osoby mądrej. Po pierwsze, pokazuje to, że dana osoba na pewno nie jest naiwna i wierzy, że wszystko będzie dobrze oraz, że nie jest ryzykantem. Jest natomiast poważnym, dojrzałym, racjonalnie myślącym człowiekiem, umiejącym dostrzec i przewidzieć niebezpieczeństwa (czasem na wyrost). Po drugie: sugeruje, że jest to człowiek wnikliwy, który zapewne dokładnie rozpatrzył sytuację i nie wydaje sądu pochopnie – czarne scenariusze największe wrażenie robią przedstawiane spokojnym tonem, sugerującym głęboki namysł i przekonanie. Potrzeba bowiem pewnej wnikliwości i wyrafinowania intelektualnego, aby „doszukać się dziury w całym”, a pesymista „wskaże wam wszystkie przeszkody, wszystkie trudności, jakie napotkacie” (Alberoni, 1997, s. 13). Po trzecie: „[...] ludzie mogą uważać, że jeśli ktoś umie przewidywać trudności ma ponadprzeciętne umiejętności dostrzegania ich rozwiązania” (Norem, 2003, s. 130).

Idąc tym tropem dalsza część artykułu poświęcona będzie autoprezentacyjnej motywacji dla pesymizmu oraz jej interpersonalnym skutkom, czyli wrażeniu jakie pesymiści wywierają na otoczeniu.

## Nie tylko pesymizm

Wychodząc od pesymizmu można postulować bardziej uniwersalną prawidłowość łączącą dążenie do wizerunku osoby mądrej z autoprezentacją „na nie”, a osoby miłej – „na tak”. Zdecydowano się wykorzystać trzy różne operacjonalizacje autoprezentacyjnej postawy na nie: narzekanie, krytycyzm i pesymizm.

Narzekanie dotyczy tzw. tematów skryptowych, gdy jest wyrażane w sposób rutynowy, bezrefleksyjny, np. na: zły stan służby zdrowia, nieuczciwość polityków, wady narodowe Polaków, wysokie ceny.

Krytycyzm będzie tu rozumiany jako ocena konkretnego wytworu i jego autora – ocena niepocholebna i wyrażana z pozycji wyższościowej.



Wyrażanie krytyki ma implikować uprawnienia osoby krytykującej do oceniania innych oraz to, że jest ona znawcą danej dziedziny. Przykładem mogą być jurorzy w różnych konkursach, którzy poprzez krytykowanie uczestników kreują się na ekspertów, a wytykając błędy dają sygnał, że potrafią je dostrzec, choć mogłoby to umknąć laikom.

W przypadku pesymizmu (esencjalnego, ponieważ tylko taki, w odróżnieniu od pesymizmu sprawczego będzie brany pod uwagę; por. Stach, 2006; Czapiński, 1985) ponownie w grę wchodzi sprawy ogólne, a także abstrakcyjne, jak porządek świata i natura ludzka (tu również pojawia się użyteczny konstrukt nadziei podstawowej; Trzebiński, Zięba, 2004). Charakterystyczne dla pesymizmu jest również odniesienie czasowe – pytanie o przyszłość (tzw. pesymizm antycypacyjny), o to jak potoczą się sprawy dotyczące ogólnych ponadjednosktowych problemów, takich jak: konflikty zbrojne na świecie, walka z chorobami nowotworowymi, zagrożenia ekologiczne. Powyższe charakterystyki wiążą się bezpośrednio z użytymi w dalszej części pracy narzędziami.

## **Metoda**

W serii pierwszych 4 badań weryfikowano ogólną hipotezę, że w celu wykreowania wizerunku osoby mądrej (w porównaniu z wizerunkiem osoby miłej oraz z grupą kontrolną) badani prezentują: wyższą tendencję do narzekania, surowsze (krytyczne) oceny konkretnego wytworu i osoby oraz bardziej pesymistyczne poglądy. W różnych eksperymentach stosowano tylko niektóre bądź wszystkie operacjonalizacje zmiennej zależnej: postawa na nie vs postawa na tak. W dwóch kolejnych badaniach skupiono się na skutkach prezentowania pesymizmu, narzekania i krytycyzmu (wszystkie opisane w niniejszym artykule eksperymenty pochodzą z projektu badawczego autorki, który stał się podstawą obronionej w 2009 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim, ale nieopublikowanej pracy doktorskiej *Narzekanie, krytycyzm, pesymizm z perspektywy autoprezentacyjnej*).

## Narzędzia

W artykule wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

- narzekanie – Kwestionariusz Treści Rozmów Codziennych autorstwa Bogdana Wojciszke i Wiesława Baryły. 22 pytania (spośród 29) to pytania diagnostyczne dotyczące częstotliwości rozmawiania na skrypowe tematy narzekania. W celu uzyskania odpowiedzi wykorzystana została skala 5-punktowa: nigdy, rzadko, czasami, często, bardzo często. Wskaźnik (średnia) zawierał się w przedziale 1–5 pkt; wysoki wynik oznaczał wysokie narzekanie;
- pesymizm:
  - a) pesymizm antycypacyjny – zmodyfikowana za zgodą Autora Skala Optymizmu Esencjalnego z Kwestionariusza Optymizmu (Stach, 2002); w jej skład wchodzi 12 pytań o przewidywanie przyszłości odnośnie ogólnych ponadjednostkowych problemów, każde z 5 odpowiedziami do wyboru. Obliczono i analizowano osobno wskaźniki optymizmu, pesymizmu i odpowiedzi neutralnych oraz wskaźnik uogólniony; do przedstawienia wybrano wskaźnik pesymizmu (jego analizy przyniosły najwięcej konkluzywnych wyników) mieszczący się w zakresie od -24 do 0 pkt. – im niższy (silniej ujemny) wynik, tym silniejszy pesymizm;
  - b) nadzieja podstawowa – Inwentarz Nadziei Podstawowej autorstwa Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Zięby, wersja BHI-25; 25 (w tym 19 diagnostycznych) stwierdzeń dotyczących porządku świata, jego sensowności itp. do których badani mieli się ustosunkować na 5-punktowej skali: od zdecydowanie nie zgadzam się do zdecydowanie zgadzam się. Wskaźnik (średnia) zawierał się w przedziale 1–5 pkt. Wysoki wynik oznaczał wysoką nadzieję podstawową równoznaczną niskiemu pesymizmowi;
- krytycyzm – narzędzie autorskie o współczynniku *alfa* Cronbacha = 0,93, służące do oceny przedstawionej grafiki komputerowej i jej autora; obie oceny dokonywane były na ośmiu 7-punktowych skalach o końcach opisanych przeciwstawnymi określeniami, np. rysunek:

banalny – intrygujący, wykonany niedbale – dopracowany lub autor: pozbawiony talentu – utalentowany, mało wrażliwy – bardzo wrażliwy. Wskaźnik krytycyzmu stanowiła średnia ocena (łącznie dla rysunku i autora ze względu na wysokie korelacje:  $r = 0,85$ ;  $p < 0,05$ ) w zakresie 1–7 pkt. Wysoki wynik równał się pochlebnej ocenie, czyli niskiemu krytycyzmowi.

### **Narzekanie i pesymizm w służbie autoprezentacji – eksperymenty 1, 2, 3**

#### Osoby badane

Badanie 1: Polacy, 92 osoby (61 kobiet; 23 mężczyzn; 8 osób nie podało swojej płci); studenci Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Ekonomicznej w Krakowie; wiek 19–27 lat,  $x = 22,4$  lat,  $SD = 1,4$  roku; zmienna zależna: narzekanie.

Badanie 2: Amerykanie, 81 osób (35 kobiet; 43 mężczyzn; 3 osoby nie podały swojej płci); studenci University of Northern Carolina (dane zebrane dzięki uprzejmości Izabeli Szymańskiej i Tomasza Nietubycia, niestety nie zebrano danych o wieku badanych); zmienna zależna: narzekanie.

Badanie 3: Polacy, 79 osób (55 kobiet; 24 mężczyzn); studenci UJ i Akademii Ekonomicznej w Krakowie; wiek 19–25 lat,  $x = 20,9$  lat,  $SD = 1,4$  roku; zmienne zależne: narzekanie, pesymizm antycypacyjny, nadzieja podstawowa.

#### Procedura

Przy jawnej instrukcji autoprezentacyjnej, skłaniającej badanych do kreowania wizerunku osób miłych lub mądrych, proszono ich o wypełnienie dostarczonych kwestionariuszy użytych do pomiaru zmiennej zależnej. Dodatkowo wprowadzono grupę kontrolną, w której proszono badanych o wypełnienie kwestionariuszy bez ukierunkowania na sprawianie określonego wrażenia – standardowa prośba o szczerłość.

## Wyniki

Zebrane dane poddano analizie wariancji dla każdej z wykorzystanych operacjonalizacji zmiennej zależnej ze względu na czynnik: grupa – zadany wizerunek autoprezentacyjny osoby mądrej vs osoby miłej oraz grupa kontrolna. Analizy wykazały, że badani starający się sprawić wrażenie mądrych prezentowali bardziej postawę na nie (wyższe narzekanie, wyższy pesymizm antycypacyjny, niższa nadzieja podstawowa) niż osoby starające się sprawić wrażenie miłych. Wyniki grupy kontrolnej każdorazowo plasowały się między wynikami grup eksperymentalnych. Statystyki z poszczególnych badań zestawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Zbiorcze zestawienie wyników eksperymentów 1, 2, 3 – manipulacja motywacją autoprezentacyjną za pomocą jawnej instrukcji autoprezentacyjnej

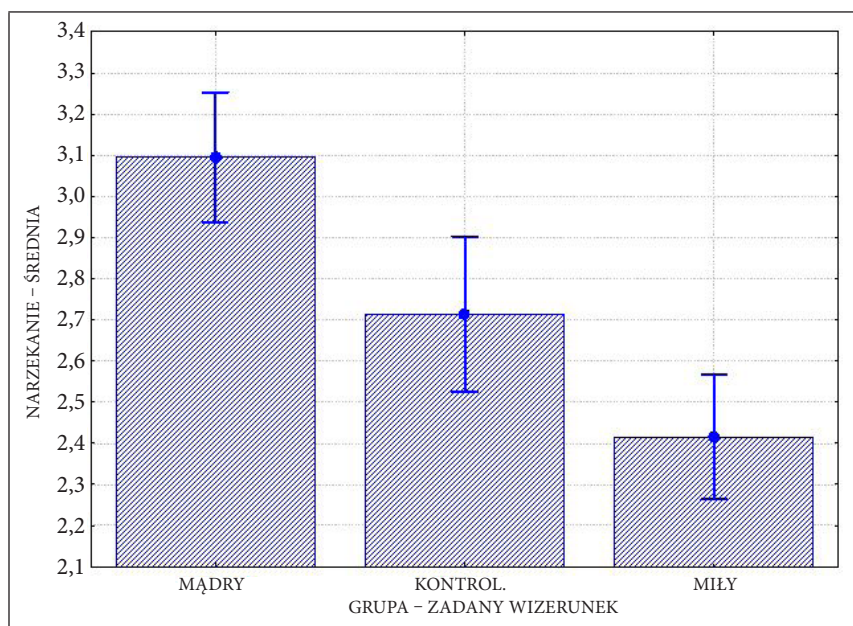
Eksperymenty 1-3 – efekty główne dla czynnika „grupa”							
	Wskaźnik zmiennej zależnej	Efekt analizy wariancji	eta <sup>2</sup>	Wielkość efektu f Cohena	grupa „mądry”	grupa kontrolna	grupa „miły”
Bad. 1	narzekanie	F(2,89) = 19,04; p<0,001	0,30	0,65 duża	x = 3,1; SD = 0,35	x = 2,71; SD = 0,44	x = 2,42; SD = 0,54
Bad. 2	narzekanie	F(2,76) = 3,3; p<0,05	0,08	0,29 średnia	x = 3,07; SD = 0,63	x = 2,80; SD = 0,4	x = 2,66; SD = 0,63
Bad. 3	narzekanie	F(2,76) = 10,80; p<0,001	0,22	0,53 duża	x = 2,78; SD=0,36	x = 2,55 SD=0,46	x = 2,22 SD=0,44
	pesymizm antycypacyjny	F(2,76) = 12,46; p<0,001	0,25	0,57 duża	x = -5,78; SD = 3,80	x = -4,23; SD = 2,97	x = -1,36 SD = 2,19
	nadzieja podstawowa	F(2,76) = 5,23; p<0,01	0,12	0,37 średnia	x = 3,4; SD = 0,54	x = 3,56; SD = 0,53	x = 3,88; SD = 0,46

Jakościowa ocena wielkości efektu według klasyfikacji Cohena dla wskaźnika f: 0,10 – mała; 0,25 – średnia; 0,4 – duża (Shaughnessy, Zechmeister, Zechmeister, 2002, s. 454–455).

Na rycinie 1 graficznie zaprezentowano najsilniejszy z otrzymanych efektów (narzekanie z badania 1), aby zobrazować powtarzający się wzorzec wyników. Należy podkreślić, że zawsze (również w następnych badaniach) otrzymywano istotne różnice między grupami eksperymentalnymi, każdorazowo też wyniki grupy kontrolnej plasowały się między nimi,

choć już nie zawsze istotne były różnice między grupą kontrolną a grupami eksperymentalnymi lub jedną z nich. Trzeba zwrócić uwagę, że generalnie negatywność grup mądrych nie była wysoka – zaledwie nieznacznie przekraczała środki odpowiednich skal (1–5 pkt.), w przeciwieństwie do wyraźnej pozytywności grup miłych.

Rycina 1. Przykładowy wykres prezentujący powtarzalny wzorzec wyników otrzymywany w eksperymentach 1, 2, 3



Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki pozwalają wyciągnąć następujące wnioski. Po pierwsze: motywacja autoprezentacyjna specyficznie modyfikuje pozytywność/negatywność ujawnianych poglądów. Po drugie: wyniki wskazują, że według badanych chcąc uchodzić za miłego, nie wypada narzekać i propagować czarnej wizji przyszłości, czy też deklarować negatywnego obrazu świata i rzeczywistości społecznej. Można sobie jednak na to w pewnym stopniu pozwolić, chcąc wykazać się mądrością, kompetencją, wiedzą i doświadczeniem. To ostatnie jednak z umiarem, być może w obawie przed negatywnymi skutkami w wymiarze społecznym.

## **Narzekanie, pesymizm i krytycyzm w służbie autoprezentacji – eksperyment 4**

### Osoby badane

142 osoby (106 kobiet; 36 mężczyzn); studenci UJ; wiek 18–27 lat,  $x = 21,2$  lat,  $SD = 1,77$  roku.

### Procedura

Kolejny eksperyment oparty był na tej samej procedurze, wykorzystującej jawną instrukcję autoprezentacyjną, miał jednak bardziej rozbudowany schemat. Oprócz grup proszonych o pokazanie się jako mądrzy i mili, kolejne grupy proszono o podobne zachowanie, lecz akcentujące nie dążenie do pozytywnego, a unikanie negatywnego wizerunku: „nie niemądrzy” i „nie niemili”. W ten sposób badano wpływ asertywnej i obronnej motywacji autoprezentacyjnej.

Ponadto kolejne grupy poproszono o negatywną autoprezentację – sprawienie złego wrażenia: „niemądrzy” i „niemili”. W ten sposób sprawdzano, czy badani łączą te same zachowania z pozytywnym i negatywnym wizerunkiem na różnych wymiarach: czy mądry to autoprezentacyjnie to samo co niemili, a miły to samo co niemądry. Prócz tego, w eksperymencie wzięła udział grupa kontrolna bez instrukcji autoprezentacyjnej. W badaniu zastosowano wszystkie omawiane operacjonalizacje zmiennej zależnej: narzekanie, krytycyzm i pesymizm (pesymizm antycypacyjny i nadzieja podstawowa).

### Wyniki

Przeprowadzona analiza wariancji w układzie dwuczynnikowym (2 rodzaje zadanego wizerunku: sprawnościowy i wspólnotowy  $\times$  2 rodzaje motywacji autoprezentacyjnej: asertywna i obronna) wykazała, że dążenie do pozytywnego wizerunku vs unikanie negatywnego, nie różnicuje autoprezentacji badanych. Zdecydowano się zatem na analizę jednoczynnikową, obejmując nią wszystkie 7 grup z odpowiednio zadanymi wizerunkami:

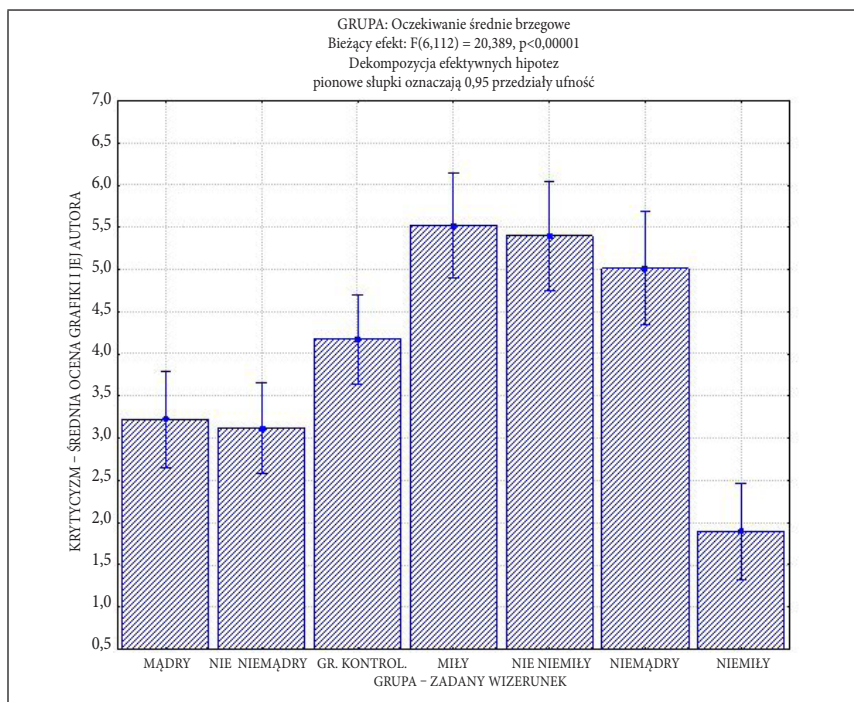
mądry, nie mądry, grupa kontrolna, miły, nie miły, niemądry, niemiły. Otrzymano istotne efekty, główne obrazujące międzygrupowe różnicowanie autoprezentacji przy wykorzystaniu każdego ze środków (tabela 2).

Tabela 2. Zestawienie wyników badania 4 – manipulacja za pomocą jawnej instrukcji autoprezentacyjnej, schemat rozszerzony

Eksperyment 4 – efekty główne dla czynnika „grupa”			
Wskaźnik zmiennej zależnej	Efekt analizy wariancji	eta <sup>2</sup>	Wielkość efektu f Cohena
Narzekańie	F(6,131) = 13,26; p<0,001	0,38	0,77 duża
Krytycyzm	F(6,112) = 20,39; p<0,001	0,52	1,04 duża
Pesymizm antycypacyjny	F(6,135) = 38,12; p<0,001	0,63	1,3 duża
Nadzieja podstawowa	F(6,134) = 21,69; p<0,001	0,49	0,99 duża

Wzorec wyników przedstawiono graficznie na przykładzie krytycyzmu (ryc. 2), czyli oceny grafiki i jej autora (pamiętać należy, że wysoka ocena to niski krytycyzm).

Rycina 2. Przykładowy wykres prezentujący powtarzalny wzorec wyników otrzymywany w eksperymencie 4



Źródło: badania własne.

W celu pogłębienia analizy przeprowadzono serię testów post-hoc za pomocą testu NIR Fishera, które wykazały, że obie grupy sprawnościowe (mądrzy i nie mądrzy) prezentowały istotnie ( $p < 0,05$ ) wyższe narzekanie, wyższy krytycyzm, większy pesymizm antycypacyjny i niższą nadzieję podstawową niż obie grupy wspólnotowe (mili i nie niemili), a wyniki grupy kontrolnej plasowały się między nimi. Zreplikowany został zatem wzorec wyników z poprzednich badań. Jeśli chodzi o grupy z autoprezentacją negatywną uzyskano na wszystkich narzędziach istotne zróżnicowanie między nimi: niemądrzy prezentowali w porównaniu z niemilymi niższe narzekanie, niższy krytycyzm, mniejszy pesymizm antycypacyjny i wyższą nadzieję podstawową.

Podobnie jak we wcześniejszych badaniach mądre narzekanie, pesymizm, a także krytycyzm nie miały ekstremalnego natężenia, a patrząc na silnie negatywną autoprezentację grupy, której celem było wywołanie wrażenia niemilych, zyskujemy argument, aby poprzeć postawione przypuszczenie, że to obawa przed negatywnym wizerunkiem społecznym hamuje wyrażanie postawy na nie. Wydaje się, że w zachowaniach autoprezentacyjnych badanych można dostrzec ślad prawdopodobnie posiadanego przez nich ambiwalentnego stereotypu „mądry ale niemily”.

### **Postrzeganie pesymistów, osób narzekających i krytyków – eksperyment 5**

Pozyskawszy dane dotyczące wykorzystywania różnych przejawów postawy na nie w celu sprawienia wrażenia osób mądrych i wnikliwych, dla dopełnienia obrazu należy sprawdzić, czy takie działania okazują się skuteczne, czyli jak postrzegane są osoby prezentujące pesymizm, narzekanie i krytycyzm w porównaniu z osobami prezentującymi optymizm, afirmację i przychylność w ocenianiu.

Postawiono hipotezę, że osoba prezentująca postawę na nie (narzekająca, krytykująca, pesymista), jest postrzegana jako mądrzejsza i mniej miła niż autoprezententer na tak.



## Osoby badane

237 osób (141 kobiet; 95 mężczyzn; 1 osoba nie podała swojej płci); studenci Akademii Ekonomicznej w Krakowie; wiek 18–40 lat,  $x = 20,7$  lat,  $SD = 3,98$  lat.

## Procedura

Jako cel eksperymentu podano badanie tzw. pierwszego wrażenia, jakie formułujemy o osobie na podstawie niewielu informacji o niej. Jako manipulacji użyto wypełnionych w dwóch wersjach (na tak i na nie) kwestionariuszy – tych samych, których w eksperymentach 1–4 użyto do pomiaru zmiennych zależnych (pesymizmu, narzekania, krytycyzmu). Każdy z badanych zapoznawał się tylko z jednym kwestionariuszem, w jednej wersji oraz oceniał albo mądrość albo sympatyczność nieznaney osoby, która wypełniła kwestionariusz. Oceny dokonywano na 7-punktowych skalach (od 1 = zdecydowanie nie do 7 = zdecydowanie tak) przypisując następujące właściwości: mądry, rozsądny, zna się na rzeczy, bystry obserwator, naiwny, niepoważny, niekompetentny, niemądry – dla oceny mądrości, a: miły, sympatyczny, wrażliwy, dobry, nieżyczliwy, złośliwy, niemiły, bezwzględny – dla oceny sympatyczności. Kolejność pozytywne/negatywne była losowo zmieniana, a punktacja odwracana przy cechach negatywnych.

## Wyniki

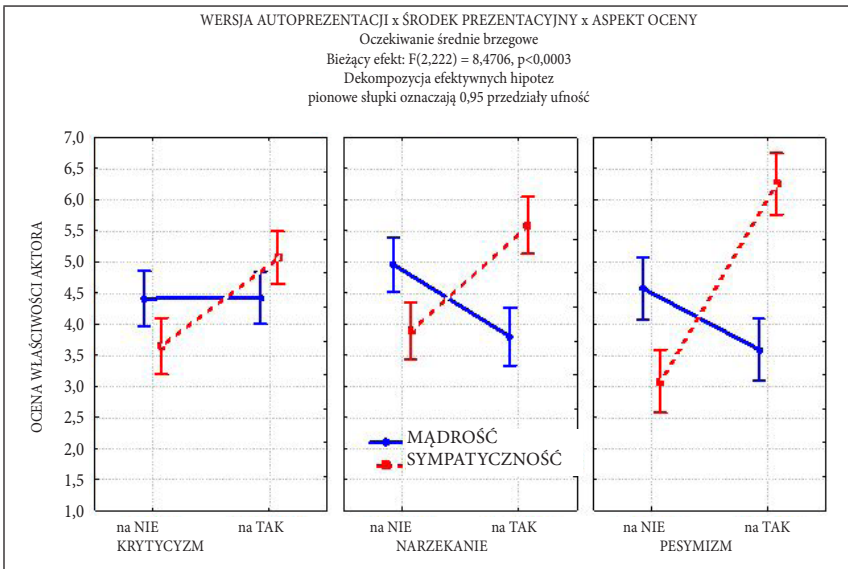
Przeprowadzono analizę wariancji w układzie  $2 \times 3$  (2 wersje autoprezentacji na tak vs na nie  $\times$  3 środki autoprezentacyjne: narzekanie, krytycyzm, pesymizm) dla oceny mądrości i sympatyczności aktora.

W ocenie sympatyczności otrzymano istotny efekt główny wersji autoprezentacji  $F(1,110) = 144,91$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,57$ ;  $f = 1,15$ , czyli duży efekt – aktorzy na tak byli odbierani jako sympatyczniejsi ( $x = 5,64$ ;  $SD = 1,03$ ) niż aktorzy na nie ( $x = 3,54$ ;  $SD = 0,98$ ). Analiza interakcji ( $F(2,110) = 9,1$ ;  $p < 0,0003$ ;  $\eta^2 = 0,14$ ) wykazała, że dla wszystkich trzech środków autoprezentacyjnych obserwujemy ten sam wzorec wyników

(istotne różnice między wersjami na tak i na nie), najwyraźniej zaznaczone na pesymizmie a najsłabiej na krytycyzmie.

W ocenie mądrości również uzyskano istotny, przewidywany hipotezą efekt wersji autoprezentacji, choć o mniejszej sile niż w przypadku sympatyczności ( $F(1,112) = 11,72$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,09$ ). Aktorzy na nie odbierani byli jako mądrzejsi ( $x = 4,65$ ;  $SD = 1,13$ ) niż ci na tak ( $x = 3,94$ ;  $SD = 1,16$ ). W ocenie mądrości interakcja wersji autoprezentacji i środka autoprezentacyjnego przyniosła ciekawy efekt ( $F(2,112) = 3,33$ ;  $p < 0,04$ ;  $\eta^2 = 0,06$ ). Okazuje się, że przewidziany hipotezą efekt obserwujemy tylko w przypadku manipulacji narzekaniem i pesymizmem, nie występuje on natomiast w przypadku krytycyzmu.

Rycina 3. Porównanie ocen mądrości i sympatyczności aktorów w zależności od wersji autoprezentacji i środka autoprezentacyjnego – eksperyment 5



Źródło: badania własne.

Ponieważ mądrość i sympatyczność aktora oceniane były wprawdzie przez różne osoby, ale na takich samych skalach, dokonano jeszcze jednego zabiegu statystycznego pozwalającego na zestawienie ze sobą tych

ocen, aby w ten sposób – choć sztucznie – porównać ocenę obu wymiarów dla każdego z typów autoprezentacji. Tworząc zmienną międzygrupową: aspekt oceny (mądrość vs sympatyczność), zbadano jej wpływ na zmienną zależną (pozytywność oceny aktora) w interakcji z wersją autoprezentacji i środkiem autoprezentacyjnym – plan 2x2x3. Efekt  $F(2,222) = 8,47$ ;  $p < 0,0003$ ;  $\eta^2 = 0,07$  zobrazowano na rycinie 3.

Nową informacją, którą w ten sposób uzyskujemy, jest to, że w przypadku każdego ze środków autoprezentacyjnych autoprezynterzy na nie oceniani są jako mądrzejsi niż miłsi, a autoprezynterzy na tak jako miłsi niż mądrzejsi. Warto przy tym zwrócić uwagę, że ocena relatywnie niższa generalnie nie jest oceną negatywną – zazwyczaj (z wyjątkiem sympatyczności pesymisty) plasuje się powyżej środka skali.

### **Postrzeganie autoprezynterów na tak i na nie w warunkach bardziej naturalnych – eksperyment 6**

Osoby badane

98 osób (56 kobiet; 41 mężczyzn; 1 osoba nie podała swojej płci); studenci Akademii Ekonomicznej w Krakowie; wiek 18–23 lat,  $x = 20,02$  lat,  $SD = 1,1$  roku.

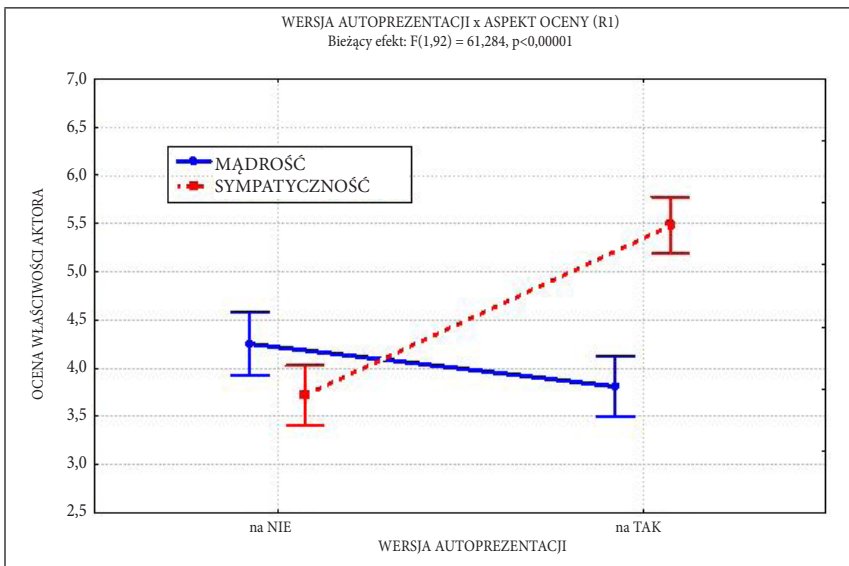
Procedura

Badani wyrabiali sobie zdanie o aktorze (prezentującym się na tak vs na nie) na podstawie nagranej z nim rozmowy, przedstawionej jako fragment audycji radiowej, w której przechodnie wypowiadali się na temat sytuacji w kraju. Druga różnica w procedurze (w stosunku do eksperymentu 5) dotyczyła tego, że każdy z badanych tym razem oceniał aktora w obu aspektach (mądrości i sympatyczności), na tych samych, co poprzednio skalach. W planie eksperymentalnym uwzględniono także płeć aktora i audytorium, ze względu jednak na brak konkluzywnych wyników czyniki te pominięto w prezentowanej analizie.

## Wyniki

Przeprowadzono analizę wariancji zmiennej zależnej, którą była ocena aktora w układzie z powtarzaniem pomiaru (aspekt oceny: mądrość vs sympatyczność). Zmienną niezależną była wersja autoprezentacji – wypowiedzi (na tak vs na nie). Otrzymano istotny efekt główny wersji autoprezentacji ( $F(1,92) = 15,18$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,14$ ) – autoprezynter na tak został generalnie wyżej ( $x = 4,65$ ) oceniony niż autoprezynter na nie ( $x = 3,99$ ). Uwzględniając także aspekt oceny otrzymano istotny efekt ( $F(1,92) = 61,28$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,4$ ), zobrazony na rycinie 4.

Rycina 4. Ocena mądrości i sympatyczności aktora w zależności od wersji autoprezentacji – eksperyment 6



Źródło: badania własne.

Wykonane testy post-hoc (test NIR) pokazują, że porównując oceny dwóch autoprezynterów, ten na tak oceniany był jako zdecydowanie sympatyczniejszy niż osoba na nie ( $p < 0,000001$ ), a równocześnie jako mniej mądry w tym porównaniu między autoprezynterami, aczkolwiek ta ostatnia różnica była tylko marginalnie istotna ( $p = 0,069$ ).

Ponadto autoprezynter na tak był spostrzegany jako miłszy niż mądrzejszy ( $p < 0,001$ ), a ten prezentujący postawę na nie jako mądrzejszy niż miłszy ( $p < 0,01$ ). Tak samo jak w poprzednim badaniu relatywnie niższa ocena na jednym z wymiarów nie była negatywna.

## Dyskusja wyników

Badania prowadzone z perspektywy aktora (eksperymenty 1–4) pokazały, że chcąc uchodzić za osoby mądre, ludzie bardziej krytykują, narzekają i prezentują bardziej pesymistyczne poglądy niż wówczas, gdy chcą pokazać się jako osoby miłe. Powtarzalność wyników świadczy o ich nieprzypadkowym charakterze. Spójny wzorzec przy zróżnicowaniu operacjonalizacji zmiennej zależnej (postawa na nie vs na tak) i różnych (kulturowo) grupach badanych nadaje im ponadto pewien wymiar uniwersalności. Jeśli chodzi o odkryte ograniczenia opisywanej zależności, to przede wszystkim podkreślić należy, że mówiąc o prezentowaniu postawy na nie w celu sprawienia wrażenia mądrych, nie mamy na myśli ekstremalnego jej nasilenia, lecz zaledwie tendencję w tym kierunku. Być może wynika to z obawy przed sprawieniem jednocześnie negatywnego wrażenia pod względem społecznym.

Patrząc z perspektywy audytorium (eksperymenty 5–6) wydaje się, że powyższy wzorzec postępowania jest słuszny, gdyż odbiorcy przypisują określone właściwości autoprezynterom zgodnie z ich intencjami. Zarówno prezentowanie narzekania, krytycyzmu i pesymizmu, jak i ich przeciwieństw może przynieść aktorowi pozytywny wizerunek w oczach audytorium, ale wybór jednej z omawianych tu wersji autoprezentacji (na tak vs na nie) wyznacza jakie przymioty aktora (mądrość bądź sympatyczność) zostaną mu przede wszystkim przypisane. Autoprezynter na tak postrzegany jest przede wszystkim jako miły, a ten na nie jako mądry. Dzieje się tak poprzez relatywnie niższą – lecz niekoniecznie negatywną – ocenę w wymiarze komplementarnym. Można zatem polemizować z Teresą Amabile i Ann Glazerbrook, które badając krytycyzm i postrzeganie

krytyków ogłosiły autoprezentacyjny dylemat wyboru między mądry a miły (Amabile, 1983; Amabile, Glazerbrook, 1982). Zamiast silnie ambiwalentnego *brilliant but cruel* bardziej prawdopodobny wydaje się efekt *more wise than nice*, zaobserwowany także w badaniach Andrzeja Szmajke, Anny Czerniak i Aleksandry Kuśmierz (2007). Jest to wypadkowa ściągania się z jednej strony tendencji do asymilacji – porządkowania wiedzy o innych tak, aby otrzymany obraz był spójny, a z drugiej do kontrastowania różnych właściwości w ambiwalentnych zestawieniach, np. biedny ale uczciwy, piękna ale głupiutka; bezwzględny ale sprawiedliwy, czy właśnie mądry ale niemiły. Pierwsza ułatwia orientację, druga zapewnia pełniejszy obraz rzeczywistości, który choć nie tak łatwy w interpretacji, wydaje się adekwatniejszy.

Drugą podnoszoną kwestią są różnice między wizerunkami aktorów prezentujących przeciwne postawy. Autoprezynter narzekający, krytyczny, pesymistyczny konsekwentnie wydawał się mniej miły niż autoprezynter nastawiony na tak, ale też zazwyczaj mądrzejszy od niego. Efekty były silniejsze w ocenie sympatyczności ( $\eta^2 = 0,58$ ) niż mądrości ( $\eta^2 = 0,09$  – wskaźniki z eksperymentu 5). Charakterystyczne jest również to, że efekt dotyczący mądrości łatwiej uchwycić, gdy audytorium skupia się na jednym tylko aspekcie oceny. Jeśli interesuje nas pełne wrażenie (zawierające oba aspekty), zdarza się, że ów efekt zanika zdominowany przez ważniejszą dla odbiorców ocenę sympatyczności. Dane te pozostają w spójności z wiedzą na temat asymetrii znaczenia informacji wspólnotowych/moralnych/społecznych i sprawnościowych w ocenianiu innych (Wojciszke, Bazińska, Jaworski, 1998). Kluczową jest informacja dotycząca wymiaru społecznego, dlatego nie dziwi, że ten wymiar okazał się czulszy na manipulację eksperymentalną. Ocena sprawności aktora naturalnie ma charakter wtórny (o ile inaczej nie wymuszają warunki badania lub np. specyficzna perspektywa sprawcy; por. Wojciszke, Baryła, 2006), jest zatem nieco bardziej wyważona i stonowana.

## Podsumowanie

Postawiwszy sobie za cel wskazanie co dobrego może wynikać z pesymizmu i pokrewnych mu innych przejawów postawy na nie, najpierw w oparciu o literaturę przedmiotu nakreślono dwie korzyści z bycia pesymistą. Pierwsza ma przede wszystkim charakter intrapsychiczny – pesymizm w paradoksalny sposób zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Pozwala przygotować się na niekorzystny bieg wydarzeń po to, aby podjąć środki zaradcze. Chroni także przed podejmowaniem ryzyka i rozczarowaniem. Druga korzyść ma już nie tylko wymiar osobisty, ale i interpersonalny – pesymizm kojarzy się z brakiem naiwności, wnikliwością potrzebną dla przewidywania przeszkód i tzw. życiową mądrością. Prezentowanie pesymizmu może zatem stać się strategią autoprezentacyjną, ukierunkowaną na wykreowanie takiego wizerunku.

W dalszej części artykułu (przedstawiającej autorskie badania) skupiono się właśnie na wykorzystaniu pesymizmu, narzekania i krytycyzmu (i ich przeciwieństw) w celach autoprezentacyjnych, badając problem zarówno z perspektywy autoprezentera, jak i odbiorcy autoprezentacji. Przesłanki teoretyczne oraz spójne wyniki przeprowadzonych badań prowadzą do konkluzji, że prezentowanie szeroko rozumianej postawy na nie, może owocować selektywnie pozytywnym wizerunkiem, jeśli tematyczną ramą oceny będzie sprawnościowy wymiar percepcji społecznej. Co więcej, ludzie właśnie takie negatywne postawy chętniej ujawniają, jeśli skłonić ich, aby pokazali swą mądrość.

## Bibliografia

- Alberoni F. (1997), *Optymizm*, J. Ciechanowicz (tłum.), Książka i Wiedza, Warszawa.
- Amabile T.M. (1983), *Brilliant but cruel: Perceptions of negative evaluators*, „Journal of Experimental Social Psychology”, Vol. 19, Issue 2, s. 146–156. doi: 10.1016/0022-1031(83)90034-3.
- Amabile T.M., Glazerbrook A.H. (1982), *A negativity bias in interpersonal evaluation*, „Journal of Experimental Social Psychology”, Vol. 18, Issue 1, s. 1–22. doi: 10.1016/0022-1031(82)90078-6.

- Cantor N., Norem J.K. (1989), *Defensive pessimism and stress coping*, „Social Cognition”, Vol. 7, No. 2, s. 92–112.
- Czapiński J. (1985), *Wartościowanie – zjawisko inklinacji pozytywnej. O naturze optymizmu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Czapiński J. (1988), *Wartościowanie – efekt negatywności. O naturze realizmu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Doliński D. (1994), *Obronne aspekty pesymizmu*, [w:] D. Doliński (red.), *Orientacje defensywne; Emocje, przekonania, zachowania*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich, Opole, s. 9–17.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R.B. (2002), *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*, A. Nowak, O. Waśkiewicz, M. Trzebiatowska, M. Orski (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Norem J.K. (2003), *Pozytywna moc pesymizmu*, P. Wiczorek (tłum.), Wyd. Amber, Warszawa.
- Pyszczynski T. (1982), *Cognitive strategies for coping with uncertain outcomes*, „Journal of Research in Personality”, Vol. 16, Issue 3, s. 386–399. doi: 10.1016/0092-6566(82)90034-4.
- Schopenhauer A. (1974), *Aforyzmy o mądrości życia*, J. Garewicz (tłum.), Czytelnik, Warszawa.
- Shaughnessy J.J., Zechmeister E.B., Zechmeister J.S. (2002), *Metody badawcze w psychologii*, M. Rucińska (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Stach R. (2002), *Kwestionariusz do badania optymizmu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Stach R. (2006), *Optymizm; Badania nad optymizmem jako mechanizmem adaptacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Szmajke A., Czerniak A., Kuśmierz A. (2007), *Bądź tu mądry i pisz... recenzje – autoprezentacyjne, interpersonalne skutki przychylności bądź krytycyzmu w ocenianiu osób i ich wytworów*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 50, nr 4, s. 367–383.
- Trzebiński J., Zięba M. (2004), *Basic hope as a world-view: an outline of a concept.*, „Polish Psychological Bulletin”, Vol. 35, Issue 3, s. 173–182.
- Weinstein N.D. (1980), *Unrealistic optimism about future life events*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 39, No. 5, s. 806–820.
- Wojciszke B., Baryła W. (2006), *Perspektywa sprawcy i biorycy w spostrzeganiu siebie i innych*, „Psychologia Społeczna”, t. 1, nr. 1, s. 9–32.
- Wojciszke B., Bazińska R., Jaworski M. (1998), *On the Dominance of Moral Categories in Impression Formation*, „Personality and Social Psychology Bulletin”, Vol. 24, Issue 12, s. 1251–1263.



## **Andrzej Mirski**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0002-3688-0308

# TRAUMA, JEJ RODZAJE, KONSEKWENCJE, LECZENIE I ZAPOBIEGANIE

Trauma, its types, consequences, treatment and prevention

## **Streszczenie**

Artykuł poświęcony został zjawisku traumy, czyli zdarzeniu, które jednostka odbiera jako wyjątkowo dla siebie niekorzystne i dyskomfortowe, potencjalnie zagrażające jej zdrowiu psychicznemu i fizycznemu, pozycji społecznej oraz własnej samoocenie. Stanowi ono zatem znaczący uraz emocjonalny, który stosunkowo trwale zapisuje się w psychice, choć nie zawsze jest uświadamiany. Przedstawione zostały dwie traumy: typu I (zewnętrznego urazu) oraz typu II (interpersonalnej zdrady). Autor proponuje jeszcze jeden ważny podział na traumy zagrożenia i traumy utraty. Praca porusza bardzo ważne korelacje traumy i stresu oraz proponuje jego podział na stres korekcyjny oraz stres wykluczający, przy czym ten drugi znacznie częściej jest źródłem traumy. Następnie w artykule omówione zostały biologiczne i psychologiczne efekty traumy, a w szczególności PTSD (zespół stresu pourazowego), zaburzenia afektywne i nadwrażliwość. Poruszona została także kwestia rozwoju potraumatycznego, czyli zespołu pozytywnych zmian, które wystąpiły po doznanej traumie, a także jej leczenia i przepracowania. Wreszcie przedstawione zostało zagadnienie kształtowania odporności psychicznej oraz indywidualnej i społecznej profilaktyki traumy.

**Słowa kluczowe:** trauma, stres, PTSD, zaburzenia afektywne, nadwrażliwość, rozwój potraumatyczny, indywidualna profilaktyka traum, społeczna profilaktyka traum

## Abstract

The article is devoted to the phenomenon of trauma, i.e. an event that an individual perceives as extremely unfavorable and discomfoting for him, potentially threatening his mental and physical health, social position and self-assessment. It is therefore a significant emotional trauma that is relatively persistent in the psyche, although it is not always aware. Two traumas were presented: type I (external trauma) and type II (interpersonal betrayal). The author proposes another important division into threat trauma and loss trauma. The work deals with very important correlations of trauma and stress and proposes its division into corrective stress and exclusionary stress, with the latter much more often the source of trauma. Then, the article discusses the biological and psychological effects of trauma, in particular PTSD (post-traumatic stress disorder), affective disorders and hypersensitivity. The issue of post-traumatic development, i.e. a set of positive changes that occurred after the trauma, as well as its treatment and overwork, was also raised. Finally, the problem of shaping mental resilience and individual and social prevention of trauma was presented.

**Key words:** trauma, stress, PTSD, affective disorders, hypersensitivity, post-traumatic development, individual trauma prevention, social trauma prevention

## Wprowadzenie

Traumą nazywamy zdarzenie, które jednostka odbiera jako wyjątkowo dla siebie niekorzystne i dyskomfortowe, potencjalnie zagrażające jej zdrowiu psychicznemu, fizycznemu, pozycji społecznej oraz własnej samoocenie. Stanowi ono zatem znaczący uraz emocjonalny, który stosunkowo trwale zapisuje się w psychice, choć nie zawsze jest uświadomiony (może być wyparty). Maria Lis-Turlejska zdefiniowała zdarzenie traumatyczne jako zajście zagrażające utratą zdrowia lub życia, podczas którego osoba przeżywa intensywny strach i poczucie bezradności (Lis-Turlejska, 1998, 2005). Doświadczenie kliniczne mówi jednak, że pacjenci często przeżywają traumę jako okoliczności, które niekoniecznie stanowiły zagrożenie dla ich zdrowia lub życia, ale łączone były z poczuciem odrzucenia, zdrady lub głęboko podkopywały poczucie własnej wartości. Zjawisko traumy stało się szczególnie ważne w literaturze fachowej od czasu wyróżnienia przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, w klasyfikacji zaburzeń DSM-III, DSM-IV i DSM-5 (*DSM-IV-TR: Diagnostic Criteria from...*, 2000), oraz Światową Organizację Zdrowia (*Międzynarodowa*

*Statystyczna Klasyfikacja...*, 2000) jednostki chorobowej jaką jest zespół stresu pourazowego (*posttraumatic stress disorder*, PTSD). Od tego czasu znacznie wzrosło zainteresowanie charakterystyką, częstotliwością i skutkami traumatycznych zdarzeń. Pojęcie traumy stosowane jest też w socjologii, gdzie używa się terminów: trauma społeczna oraz trauma kulturowa (Miczyska-Kowalska, 2011).

Trauma noszą za sobą poważne i negatywne konsekwencje dla osób, które padły ich ofiarą. Kiedyś uważano, że przeżycie traumy dotyczy ok. 1% populacji (Breslau, Davis, Andreski, Peterson, 1991), ale obecnie uważa się, że występuje ono o wiele częściej. Szacuje się, że narażenie w ciągu życia na zdarzenie traumatyczne w Europie waha się od 25% do 92% dla mężczyzn oraz od 18% do 87% w przypadku kobiet (Breslau, Kessler, Chilcoat, Schultz, Davis, Andreski, 1998); w Stanach Zjednoczonych wskaźniki te wynoszą odpowiednio 60,3% dla mężczyzn i 51,3% dla kobiet (Kessler, Sonnega, Bromet, Hughes, Nelson, 1995).

W Polsce badania w tym zakresie prowadziła Lis-Turlejska (2005) na próbie studentów. Wynika z nich, że 75,6% badanych deklaruowało przeżycie przynajmniej jednego zdarzenia traumatycznego (według kryteriów DSM-IV), przy czym średnia liczba takich zdarzeń była istotnie wyższa wśród mężczyzn niż wśród kobiet. Kluczowe w tych rozważaniach jest pojęcie traumy i jej związek z wydarzeniem stresowym. Na pewno nie każde wydarzenie stresowe jest traumą, ale też nie można pojęcia traumy ograniczyć tylko do ciężkiej katastrofy, wydarzeń wojennych czy bezpośredniego narażenia życia. Dlatego ważne jest dokładne określenie związku traumy ze stresem.

## **Najważniejsze rodzaje traumy**

Zasadniczo traumy możemy podzielić na traumy typu I (zewnętrznego urazu) oraz traumy typu II (interpersonalnej zdrady). Pierwsze z nich są wywołane czynnikami powodowanymi przez zjawiska naturalne, takie jak katastrofy czy wypadki, oraz przez osoby obce, w wyniku wojny, gwałtu, napaści. Traumy te mogą mieć postać prostą, spowodowaną

jednorazowym wydarzeniem, oraz postać złożoną, chroniczną, kiedy uległo się wielu urazom (np. pobyt w obozie koncentracyjnym, dłuższy udział w działaniach wojennych). Dominującymi uczuciami w czasie takich traum są strach i lęk. Konsekwencją traumy typu I jest często klasyczny PTSD.

Traumy typu II (Terr, 1994) powodowane są przez osoby bliskie (bliższa i dalsza rodzina) oraz inne ważne osoby. W tym przypadku dochodzi jeszcze jeden, niezwykle istotny czynnik: poczucie zdrady (Freyd, 1996). Szczególnie bolesna i urazowa jest przemoc ze strony osób, którym ufamy, które są dla nas autorytetem, od których spodziewamy się miłości, ochrony i opieki. Dotyczy to zwłaszcza osób najbliższych (rodziców, rodzeństwa, dziadków), a także instytucji podejmujących się opieki nad dziećmi, od których one zależą i którym okazują zaufanie. Im bliższa i ważniejsza jest relacja, tym większy stopień odczuwanej zdrady. Trauma zdrady pojawia się głównie w rodzinie, ale występuje także w instytucjach, którym mamy ufać, np. w szkole (mobbing ze strony nauczycieli, bullying ze strony rówieśników) lub w instytucjach religijnych.

Traumy typu II również można podzielić na proste i złożone. Trauma prosta jest urazowym doświadczeniem jednorazowym, np. pojedynczym aktem pobicia czy molestowania seksualnego ze strony osób bliskich lub zaufanych, natomiast trauma złożona ma charakter bardziej różnorodny i długotrwały. Może być to zarówno często powtarzające się bicie czy molestowanie, jak i brak okazywania miłości dla spragnionego jej dziecka. Traumy typu II prowadzić mogą nie tylko do PTSD, ale także do innych poważniejszych zaburzeń, np. do depresji.

Autor niniejszego artykułu proponuje jeszcze jeden ważny podział na traumy zagrożenia i traumy utraty. Trauma zagrożenia wiąże się głównie z na tyle silnym niebezpieczeństwem, aby spowodować ostrą reakcję stresową. Najczęściej łączy się ona z traumą typu I (zagrożenie życia w czasie wypadku, działań wojennych), ale występuje także w przypadku traumy typu II (poczucie lęku, że zostanie się porzuconym przez gniewnego rodzica, wyrzuconym ze szkoły, dotkliwie ukaranym itd.). Znacznie poważniejsze konsekwencje powoduje trauma straty, np. śmierć bliskiej osoby,

faktyczne porzucenie przez opiekuna, rozwód rodziców, wyrzucenie ze studiów lub z miejsca pracy, utrata godności i honoru, znaczące straty finansowe. Trauma ta może być zarówno traumą typu I (śmierć bliskiej osoby w wypadku), jak i typu II, gdyż doznanie zdrady może być odebrane jako utrata miłości i opieki.

### **Trauma a stres**

Trauma nie jest zwykłym, lecz wyjątkowo silnym i niekorzystnym wydarzeniem stresowym. Wiele zwykłych zdarzeń stresowych, nawet chwilowo odbieranych jako nieprzyjemne, nie wpływa niekorzystnie na dalszy los i rozwój jednostki. Co więcej, odgrywają one bardziej pozytywną rolę, kształtując odporność psychiczną człowieka, konfrontując go z rzeczywistością, zmuszając do nabycia wielu niezbędnych kompetencji. Te drobne stresy są często niekomfortowe, ale niezbędne dla dzieci czy to w okresie niełatwego treningu czystości, czy później, kiedy trafią do szkoły i dostaną informację, że akceptacja rówieśników nie jest bezwarunkowa, jak ma to miejsce w przypadku rodziców, ale wymaga własnego wysiłku i nabycia odpowiednich społecznych kompetencji. Jeżeli jednostka uzna, że braki te można uzupełnić, stres szybko zostanie zapomniany. W sytuacji gdy jednostka nie wierzy w możliwość poprawienia kompetencji i swojej sytuacji, stres taki może przybrać formę traumy.

W związku z tym autor proponuje kolejny ważny podział stresu na: stres korekcyjny oraz stres wykluczający. Stres korekcyjny istnieje wtedy, gdy jednostka spotka się z pewną formą odrzucenia swego zachowania, ale wie, że jest w stanie zmienić je i nauczyć się wymaganych kompetencji czy oduczyć popełnianych błędów. Stres wykluczający pojawia się, gdy jednostka ma przekonanie, że nie jest w stanie sprostać wymaganiom rzeczywistości. Czasem decyduje o tym otoczenie zewnętrzne, np. wyrzucenie ze szkoły czy zwolnienie z pracy. Bardzo często zasadnicze znacznie odgrywa jednak subiektywna ocena podmiotu, dotycząca zarówno oceny własnych zasobów, jak i interpretacji zachowania czy wymogów otoczenia. Najgorsza jest sytuacja, kiedy jednostka z powodu krytyki (będącej

wydarzeniem stresowym korekcyjnym) sama zrywa relacje z rodziną, rówieśnikami, szkołą, miejscem pracy lub porzuca wykonywany zawód czy pasję, samej w ten sposób definiując daną sytuację jako stres wykluczający.

Natomiast skutkiem odniesionej traumy rodzinnej czy społecznej może być nabyta nadwrażliwość na odrzucenie, która powoduje, że rozmaite drobne stresy natury korekcyjnej odbierane są jako traumatyczny stres wykluczający. Autor chciałby zatem zwrócić uwagę, że oprócz kluczowego pojęcia zasobów, które decydują o reakcji na stres (Lazarus, Folkman, 1984), należy także wprowadzić pojęcie obciążenia. Nadwrażliwość na społeczne odrzucenie (jak również skłonność do reakcji lękowych czy depresyjnych) stanowi obciążenie, które pogarsza sytuację jednostki w sytuacji stresowej i zwiększa prawdopodobieństwo, że ostatecznie przeżyje ją ona jako traumę.

Warto dodać, że istnieje także stres pozytywny, zwany eustresem, w którym zdarzenie stresujące (a więc wywołujące nacisk na organizm) odbierane jest jako korzystne. Eustres przeżywają np. artyści, sportowcy czy gracze komputerowi, kiedy odczuwają stan bardzo silnego napięcia, a jednocześnie opisują go jako przyjemny, a czasem nawet ekstatyczny. Wydaje się, że zasadniczym czynnikiem odróżniającym stres negatywny (dystres) od stresu pozytywnego jest to, w jaki sposób wyzwalające zdarzenie jest odbierane – jako zagrożenie czy wyzwanie. Zjawisko to ma bardzo duże znaczenie w kształtowaniu odporności psychicznej i radzeniu sobie ze stresem – zasadnicza strategia polega na tym, aby trudną i wywierającą nacisk sytuację interpretować jako wyzwanie, a nie zagrożenie. Na to jednak wpływa specyficzna relacja (transakcja) między jednostką a naciskiem otoczenia. Jeżeli zasoby jednostki, w tym przede wszystkim posiadane kompetencje i środki, a także dotychczasowa odporność psychiczna, są wyższe (lub przynajmniej równe wymaganiom stawianym przez środowisko), dana sytuacja może być odebrana jako wyzwanie, wzbudzając pozytywne uczucia i motywację, a nawet poczucie entuzjazmu i tzw. *flow* (pojęcie wprowadzone przez Csíkszentmihályi [1996], tłumaczone na język polski jako „przepływ”, które odpowiada wysokiemu zaangażowaniu i koncentracji, znacznie zwiększającym efektywność

i dobrostan). Jeżeli jednak zasoby te są słabsze od wymagań i nacisku otoczenia, w wyniku czego jednostka boi się porażek lub je stale ponosi, taka sytuacja stanowi już stresor negatywny, a czasem nawet traumę. Tak więc ta sama sytuacja dla jednych będzie stanowić eustres, a dla innych dystres lub – w skrajnej sytuacji – poważną traumę.

Bardzo ważne jest zatem rozróżnienie między dystresem a eustresem, jak również między stresem korekcyjnym a wykluczającym. To ostatnie rozróżnienie jest niezwykle istotne, ponieważ niejednokrotnie zdarza się, że jednostka na którą otoczenie (rodzinne, rówieśnicze, szkolne czy zawodowe) wywarło stres korekcyjny, odebrała to jako poważny stres wykluczający, co w konsekwencji staje się psychiczną traumą.

Według koncepcji autora artykułu:

- a) jednostka odbierze nacisk otoczenia do wykonania jakiegoś zadania jako eustres, gdy jej zasoby będą większe lub równe tym wymaganiom, a obciążenia mniejsze. W przeciwnej sytuacji może odebrać nacisk jako dystres, a w skrajnej sytuacji jako traumę;
- b) krytykę otoczenia jednostka uzna jako korekcyjną, gdy jej dotychczasowe obciążenia emocjonalne nie będą zbyt duże i gdy uzna ona, że jest w stanie uzupełnić swoje zasoby. W przeciwnym przypadku może uznać to za stres wykluczający, często będący traumą.

Oczywiście nie jest bez znaczenia sposób w jaki środowisko przedstawi swe wymagania bądź krytykę.

## **Biologiczne i psychologiczne efekty traumy**

Efekty traumy są bardzo niekorzystne dla jednostki zarówno w sferze biologicznej, jak i psychologicznej, co niejednokrotnie pociąga za sobą także negatywne konsekwencje w sferach: rodzinnej i społecznej. Ponieważ trauma jest bardzo silnym i destrukcyjnym wydarzeniem stresowym, jej efekty pokrywają się z następstwami ciężkiego stresu, przy czym szczególnie charakterystyczne i niebezpieczne są skutki odległe. W każdym przypadku działania stresu możemy mówić o bezpośrednich oraz odległych skutkach traumy.

Bezpośrednie skutki traumy są związane przede wszystkim z pobudzeniem układu sympatycznego (współczulnego) autonomicznego układu nerwowego, a zwłaszcza z wyrzutem do krwi adrenaliny. Towarzyszy temu skok ciśnienia, znaczne przyspieszenie akcji serca, suchość w ustach, czasem drżenie rąk, kłopoty z koncentracją uwagi. W literaturze ten stan organizmu nazywany jest reakcją peritraumatyczną (Shalev, 2007). U osób dotkniętych problemami ze strony układu naczyniowego już wtedy może dojść do fatalnych konsekwencji w postaci zawału serca lub krwotocznego udaru mózgowego – na szczęście nie zdarza się to jednak zbyt często. Trauma wyzwala też szybko negatywne reakcje emocjonalne: strach, przerażenie, zawstydzenie, poczucie winy, agresję. Są one silnie związane z pierwotną reakcją stresową, to znaczy z przygotowaniem organizmu do walki lub ucieczki. Ponieważ trauma zazwyczaj dotyczy sytuacji przekraczającej możliwości i siły jednostki, emocje związane z ucieczką i wycofaniem zwykle przeważają, zaczyna dominować lęk, poczucie wstydu i winy, smutek, a agresja kieruje się przeciwko sobie samemu, przygotowując w ten sposób reakcję depresyjną. Zdarza się jednak, że gdy jednostka poczuje się szczególnie przyparta do muru (przekroczenie dystansu krytycznego, zaskoczenie, silne poczucie krzywdy), może zareagować potężnym wybuchem agresji. Bywa to częstą przyczyną aktów przemocy w sytuacjach rodzinnych i społecznych.

Nieco później zaczyna działać układ podwzgórze-przysadka-nadnercza (oś HPT), czego efektem jest wyrzut do naczyń krwionośnych kortyzolu. Substancja ta, choć korzystna w sytuacji walki i silnego wysiłku (powodująca wzrost glukozy i zwiększająca krzepliwość krwi), na dłuższą metę jest jednak niekorzystna, ponieważ osłabia odporność immunologiczną organizmu, zagraża zaburzeniami metabolicznymi i wreszcie upośledza hipokamp, prowadząc przez to z czasem do zaburzeń depresyjnych. Zatem odległymi skutkami traumy mogą być z jednej strony choroby biologiczne (miażdżyca, cukrzyca typu II, nadciśnienie, nowotwory), a z drugiej strony choroby psychiczne (wspomniana już nadwrażliwość, depresja oraz dobrze opisany w literaturze zespół PTSD).



## **PTSD czyli zespół stresu pourazowego**

Zespół stresu pourazowego to zaburzenie psychiczne, będące formą reakcji na skrajnie stresujące wydarzenie (a więc traumę), które przekracza zdolności danej osoby do radzenia sobie i adaptacji. Na początku zaliczano do niego przede wszystkim: działania wojenne (PTSD było głównie rozpoznawane wśród weteranów wojennych), katastrofy, klęski żywiołowe, wypadki komunikacyjne, a także bycie ofiarą napaści, gwałtu, uprowadzenia, tortur czy uwięzienia. Z czasem zaczęto również uwzględniać inne zjawiska związane z normalnym, cywilnym życiem, takie jak otrzymanie diagnozy o ciężkiej, zagrażającej życiu chorobie czy niespodziewanej śmierci szczególnie bliskiej osoby. PTSD jest bardziej odległym w czasie efektem traumy, ponieważ początek zaburzenia występuje zwykle po okresie latencji, który może trwać od kilku tygodni do kilku miesięcy. Zaburzenie stresowe pourazowe nie zawsze musi nastąpić; ocenia się, że rozwija się ono u 10–20% osób, które doznały traumy. Dodatkowymi osobniczymi czynnikami, które decydują o rozwinięciu się PTSD w wyniku urazu, są: doświadczenie traumy w dzieciństwie, dorastanie w rodzinie dysfunkcyjnej, zaburzenie osobowości, brak wsparcia ze strony bliskich, niedawne, stresogenne zmiany życiowe, poczucie braku kontroli oraz przyjmowanie nadmiernych ilości alkoholu w okresie przed urazem.

Najczęstszymi objawami PTSD są: lęk, uczucie wyczerpania, poczucie bezradności. Natomiast objawy szczególnie typowe to: doświadczanie nawracających, gwałtownych, mimowolnych wspomnień traumatycznego wydarzenia (lub też związanych z nim koszmarów sennych), a także unikanie sytuacji kojarzących się z doznałą traumą (np. u osób po wypadku samochodowym częsty jest silny lęk przed środkami transportu). Przebieg PTSD ma charakter zmienny, ale w większości przypadków można oczekiwać ustąpienia objawów, zwłaszcza dzięki skutecznej terapii. U niektórych osób objawy PTSD mogą utrzymywać się przez wiele lat i przejść w trwałą zmianę osobowości. Ostatnio w literaturze wyróżnia się dwa typy PTSD: proste i złożone.

Do PTSD prostego zalicza się natychmiastowe reakcje na stres (występujące w czasie jego trwania) obejmujące niepokój, lęk, panikę, odrętwienie i bezsilność, które są krótkoterminowe (w systemie DSM zwane ASD, czyli *Acute Stress Disorder*; w ICD-10 nazywane ostrą reakcją na stres) i trwają zaraz po urazie oraz zwykle, opisane powyżej PTSD, występujące dopiero po pewnym czasie. Złożone PTSD pojawia się przede wszystkim w wyniku doświadczenia w okresie dzieciństwa i adolescencji (rzadziej w dorosłości) chronicznych zdarzeń traumatycznych, takich jak często powtarzająca się przemoc czy zaniedbanie ze strony rodziców lub opiekunów. Skutkiem tego pojawiają się zaburzenia w relacjach, problemy somatyczne, zniekształcenia poznawcze i zaburzenia afektywne (Widera-Wysoczańska, 2011).

### **Zaburzenia afektywne i nadwrażliwość, jako skutki traumy**

Znaczna liczba przypadków zaburzeń afektywnych, a zwłaszcza depresji, jest skutkiem traumy lub wielu traum odniesionych wcześniej, często w okresie dzieciństwa, niejednokrotnie wypartych i zapomnianych. Należy przypuszczać, że szczególnie ważne są tutaj traumy typu II, w tym traumy straty (zwłaszcza związane ze śmiercią bliskiej osoby w okresie dzieciństwa). Oczywiście ze względu na znaczną ilość różnych typów zaburzeń depresyjnych, jak również rozmaite czynniki wywołujące te zaburzenia, począwszy od genetycznych, poprzez neurobiologiczne, na środowiskowych kończąc, niełatwo wskazać odniesioną niegdyś traumę, jako podstawowy powód wystąpienia depresji. Specjaliści pisząc o przyczynach depresji, koncentrują się obecnie coraz częściej na czynnikach bezpośrednio ją wyzwalających, takich jak niewłaściwy poziom neurotransmiterów (podejście biologiczne) czy też specyficzny, niekorzystny sposób myślenia (podejście poznawcze). Natomiast ważniejsze jest to, jak powstał negatywny wzorzec schematów poznawczych czy nierównowaga w szczelinach synaptycznych, czyli co było tym pierwszym, wyzwalającym czynnikiem powstania skłonności depresyjnych. Bardzo wiele badań wskazuje, że szczególnie częstym czynnikiem wyzwalającym jest

trauma straty (Papolos, Papolos, 1998). Dotyczy ona najczęściej śmierci osoby bliskiej, rozwodu, utraty pracy oraz pozycji społecznej, niemożności osiągnięcia gorąco upragnionych celów czy zablokowania możliwości awansu. Należy także dodać, że bardzo często trauma zdrady jest odbierana jednocześnie jako trauma utraty, jeszcze bardziej dotkliwej niż śmierć (u dzieci porzuconych przez rodziców zaburzenia psychiczne pojawiają się częściej niż na skutek śmierci opiekunów). Poczucie zdrady, zwłaszcza u najmłodszych, wiąże się często z subiektywnym odczuciem odrzucenia i opuszczenia. Dlatego szczególnie groźna jest fizyczna i emocjonalna przemoc wobec dzieci. Kliniczne obserwacje wskazują, że osoby, które doświadczały tego typu przemocy w dzieciństwie, którym mówiono że są „głupie” czy „nic nie warte”, są znacznie bardziej skłonne do średniej formy depresji, zwanej dystymią (Widera-Wysoczańska, 2011).

Im wcześniej do takich traum dojdzie, tym gorzej, ponieważ traumy straty czy zdrady powodują, że każda następna strata (czy zdrada) będą odczuwane znacznie bardziej boleśnie. Solidnie przeprowadzone eksperymentalne badania na zwierzętach oraz obserwacyjne na ludziach, wskazują na to, że poniesiona strata powoduje silny wzrost kortyzolu, co po pewnym czasie wywołuje nadwrażliwość na bodźce oraz zmniejszenie odporności na stres. Według teorii Demitria Papolosa i Janice Papolos (1998) to właśnie nadwrażliwość układu limbicznego w dużym stopniu odpowiada za wiele cech zaburzeń afektywnych.

## **Rozwój potraumatyczny**

Choć trauma sama w sobie jest dla organizmu wydarzeniem niekorzystnym i groźnym, czasem może pchnąć jednostkę, która jej doznała, na jeszcze wyższy poziom rozwojowy – rozwój potraumatyczny. Richard Tedeschi i Lawrence Calhoun (1994) nazwali tak zespół pozytywnych zmian, które wystąpiły po doznanej traumie, a także w wyniku prób radzenia sobie z nową sytuacją. Uznali oni, że trauma może przynieść trzy rodzaje konsekwencji:

- 1) przetrwanie (*survival*), w którym poziom funkcjonowania jest niższy niż przed traumą;
- 2) powrót do równowagi (*recovery*), czyli osiągnięcie poprzedniego stanu funkcjonowania;
- 3) wzrost i rozwój (*thriving, growth*), kiedy to osiąga się jeszcze wyższy poziom funkcjonowania i rozwoju niż przed przeżyciem traumy.

Oczywiście trzecia konsekwencja traumy zdarza się rzadko i raczej nie powinno się na nią liczyć (w istocie często nie osiąga się nawet powrotu do równowagi). Wystąpienie zjawiska wzrostu potraumatycznego zależy przede wszystkim od sytuacji, cech osoby, która została poddana traumie, a także od tego jak ją zinterpretowała i przeżyła. Wzrost ten występuje głównie u osób, które zastosowały pozytywne interpretacje i w konfrontacji z traumą znalazły jakiś sens. Przede wszystkim samo przezwyciężenie traumy może dać już poczucie zwycięstwa i zwiększenia wiary we własne siły. Dotyczy to w znacznej mierze traumy zagrożenia, ale i trauma utraty może prowadzić do wzrostu wewnętrznej siły, kiedy jednostka uświadomi sobie, że jest w stanie przeżyć nawet dotkliwą klęskę, stanąć na własnych nogach i rozpocząć wszystko od nowa. Przeżyta trauma może obudzić ambicje, czego dowodził Alfred Adler (1986), twierdząc, że dążenie do wielkości wywodzi się z urazów i poczucia niższości, może uaktywnić tendencje i talenty twórcze, także dzięki rozbudzonej nadwrażliwości, która może być przekierowana na korzystne, adaptacyjne cele. Istotnie, w życiu wielu wybitnych twórców nietrudno znaleźć sytuacje silnie traumatyczne, a zaburzenia afektywne w tej grupie ludzi zdarzają się stosunkowo często. Zwrócić należy uwagę na to, że wystąpienie w jakiejś dziedzinie życia wzrostu potraumatycznego (np. w twórczości czy w funkcjonowaniu społecznym) nie oznacza wcale, że automatycznie znikną inne negatywne konsekwencje traumy. Kazimierz Dąbrowski (1979a) przedstawił to zjawisko w swojej teorii dezintegracji pozytywnej, w której opisywał, że przechodzeniu na wyższy poziom rozwoju może towarzyszyć pogorszenie samopoczucia, a nawet występowanie objawów psychopatologicznych. Dlatego nie powinno się w żadnym razie stosować traum dla stymulacji rozwoju (który zresztą wcale nie musi nastąpić). Gdy jednak już trauma

się wydarzyła zarówno dla jednostki, jak i dla terapeuty ważne jest, aby umiejętnie wykorzystać jej zaistnienie, aby jej konsekwencją był raczej dalszy wzrost niż patologia lub stagnacja. Zależy to w dużym stopniu od właściwego leczenia i przepracowania traumy.

## Leczenie traumy

Gdy mówi się o „leczeniu traumy”, oczywiście nie chodzi o zmianę samej sytuacji urazowej, która już zaszła w przeszłości i nic nie jest w stanie tego zmienić. Chodzi raczej o możliwość zmiany interpretacji tego, co miało miejsce, przypisanie temu jakiegoś sensu, naprawienie skutków tego co się stało, ponieważ zawsze możliwa jest odpowiednia pociecha, kompensacja, wreszcie uleczenie niekorzystnych efektów wywartych na stan fizycznego, psychicznego i społecznego zdrowia jednostki.

Istnieje kilka programów terapeutycznych skierowanych bezpośrednio na leczenie skutków traumy, szczególnie w przypadku zdiagnozowanego PTSD. Głównie zalecana jest tu zorientowana na traumę terapia poznawczo-behawioralna TF-CBT (*trauma-focused cognitive-behavioural therapy*); ważne są także liczne techniki odwracania (desensytyzacji), np. za pomocą ruchów gałek ocznych EMDR (*eye movement desensitization and reprocessing*). W procesie desensytyzacji coraz częściej wykorzystuje się też techniki rzeczywistości rozszerzonej (*virtual reality*).

Współczesna psychologia pozytywna oferuje też terapię nastawioną na potraumatyczny rozwój, która ma na celu poprawę relacji interpersonalnych, przyjęcie nowego stylu życia, zwiększenie radości z życia, wzmocnienie poczucia osobistej siły psychicznej i pogłębienie duchowości. Konieczna jest tutaj zmiana dotychczasowych nastawień poznawczych, jakich – skutkiem odniesionych traum – jednostka nabrała wobec siebie, innych ludzi, świata i przyszłości. Twórca psychoterapii poznawczej Aaron Beck uznał, że właśnie te niekorzystnie zmienione schematy poznawcze powodują: rozwijanie się braku zaufania w relacjach, poczucie odrzucenia i braku bezpieczeństwa, złość na siebie i cały świat oraz dominujące uczucie smutku. Pojawia się depresyjna triada poznawcza, czyli

negatywny obraz siebie („ja” bezwartościowe i niekochane), świata (pełnego przeszkód, wymagającego, przykrego) i przyszłości (problemy nigdy się nie skończą, a potrzeby nigdy nie zostaną zaspokojone) (Beck, 1976). Dominuje poczucie, że znowu zostanie się zranionym i odrzuconym, co prowadzi do nadmiernie lękowego oczekiwania wobec rzeczywistego czy wymyślanego niebezpieczeństwa. Jest to zgodne z teorią wyuczonej bezradności twórcy psychologii pozytywnej Martina Seligmana (1975). Bardzo często są to właśnie negatywne skutki poznawcze doznanej traumy. Dlatego traumę należy opowiedzieć na nowo – głównym zadaniem terapeuty jest uruchamianie i stymulowanie otwartości i narracji pacjenta, zachęcanie go do mówienia, słuchanie jego opowiadania i zrozumienie przedstawianej przez niego perspektywy. Aktywność psychoterapeuty mająca ułatwić osiągnięcie zamierzonego efektu rozwojowego polega też na ogniskowaniu uwagi pacjenta na zachodzących w jego funkcjonowaniu zmianach rozwojowych: sygnalizowaniu mu ewolucji w sposobie opowiadania o traumie, nazywaniu ich w kategoriach rozwojowych, konfrontowaniu go z możliwością odniesienia psychicznych korzyści w następstwie radzenia sobie z traumą oraz dostarczaniu wzorów rozwoju w wyniku traumy, co może prowadzić do rozwoju potraumatycznego.

W leczeniu traum z przeszłości mogą okazać się pomocne wszystkie najważniejsze szkoły terapeutyczne. Terapia behawioralna pozwala na zmniejszenie lęku i zmianę niekorzystnych nawyków spowodowanych traumą; dzięki terapii poznawczej możliwa jest zmiana negatywnych wzorców myślowych wywołanych przez traumę; wreszcie techniki psychodynamiczne pozwalają dotrzeć do ukrytych w nieświadomości treści, odreagować negatywne emocje i zmienić destruktywne sposoby zachowania i relacje na pozytywne.

Podczas leczenia zaburzeń afektywnych spowodowanych traumatycznymi przeżyciami stosuje się stymulację tDCS (stymulacja prądem stałym), której celem jest modulacja i normalizacja nierównowagi międzykomórkowej aktywności neuronalnej (Debener, Beauducel, Nessler, Brocke, Heilemann, Kayser, 2000). Coraz częściej z powodzeniem wykorzystuje się też stymulację magnetyczną (TMS). Czasem konieczne

jest zastosowanie leczenia farmakologicznego. W PTSD oraz w potraumatycznych depresjach stosuje się głównie leki, które regulują przede wszystkim procesy neuroprzekaznictwa w układzie serotonergicznym i/lub noradrenergicznym. Dobre wyniki może dawać także tianeptyna, ponieważ odwraca ona negatywny wpływ stresu na neuroplastyczność oraz zapobiega utratom komórek w hipokampie i korze skroniowej, które zachodzą w wyniku stresu (Patejuk-Mazurek, 2016). Są też leki które działają korzystnie bezpośrednio po narażeniu na traumę lub silny stres, jak np. propranolol (Soeter, Kindt, 2015), a także suplement Acetylo-L-karnityna, który pomaga obniżyć nadmierny poziom kortyzolu po urazie psychicznym.

### **Przepracowanie traumy**

Jakąkolwiek przyjmie się formę terapii, doradztwa lub pracy nad sobą, podstawową kwestią jest przepracowanie traumy. Autor niniejszego artykułu wyróżnia cztery najważniejsze składowe takiego przepracowania: reinterpretację, konfrontację, konsolację i kompensację.

Reinterpretacja traumy polega na nowym, bardziej realistycznym i pozytywnym spojrzeniu na uraz, który najczęściej odebrany był w sposób przesadzony i nieadekwatny, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i adolescencji. Dziecko ma bardzo ubogą wiedzę na temat świata, głównie mechanizmów psychologicznych, więc ostra reakcja rodziców lub rówieśników może dla niego stanowić bardzo silną traumę zdrady. Jest zatem ważne, aby dane wydarzenie uznać raczej za stres korekcyjny niż wykluczający, co zresztą w przeważającej liczbie przypadków miało miejsce. Warto sobie uświadomić, że jeszcze do niedawna rodzice byli uczeni przez obowiązującą kulturę, że bicie dzieci jest nieodzowną metodą korekcji i wychowania; rodzic mógł więc być motywowany do takich działań przez miłość, a nie przez nienawiść lub odrzucenie (oczywiście w żaden sposób nie usprawiedliwia to bicia dzieci, które bardzo często staje się traumą). Dzięki takiej reinterpretacji można dokonać oczyszczającego wybaczenia i całkowicie zmienić, na lepsze, sens przeszłych wydarzeń.

Konfrontacja traumy to uświadomienie sobie, że jako osoby dorosłe nie potrzebujemy już bezwzględnej opieki i czułości ze strony rodziców czy instytucji, że sami dla siebie stajemy się opiekunami, powiernikami i liderami. Najlepszą formą konfrontacji z przeżytą traumą zdrady jest uświadomienie sobie, że to my sami powinniśmy być sobie wierni, że będziemy dla siebie stanowić bezwarunkowe wsparcie i aprobatę. Łączy się z tym także poczucie wierności dla swoich marzeń i planów. Oczywiście pomocne jest poczucie, że możemy liczyć obecnie na miłość, wierność i głębokie relacje z innymi bliskimi osobami, a także z siłami wyższymi od nas (jak Bóg, ludzkość, kultura, ojczyzna).

Ponieważ doznana trauma – nawet w sytuacji, gdy była kiedyś niewłaściwie zinterpretowana – pozostawia emocjonalne rany (które obecnie mają swoją, wspomnianą już fizjologiczną wykładnię), bardzo ważne jest ich „gojenie” się poprzez stosowanie wielu technik radzenia sobie z dawnym stresem, uspakajania umysłu i przywracania mu naturalnej radości z życia. Autor proponuje nazwać to ogólnie konsolacją. Jest ona korzystaniem z takich technik jak: medytacja, kontemplacja, joga, mindfulness, wellness, relaksacja, muzykoterapia, uprawianie sportu, korzystanie z dóbr kultury oraz utrzymywanie bliskich i dających wsparcie związków emocjonalnych.

Kompensacja traumy polega na przyjęciu gotowości do działań stających w opozycji do sprawcy dokonanej traumy, na pokazaniu tego, że było się niesłusznie niedocenionym lub niesprawiedliwie potraktowanym. To chęć zakomunikowania „ja wam jeszcze pokażę”. Bardzo często może to prowadzić do potraumatycznego rozwoju, np. dzięki uzyskiwaniu kompetencji czy odnoszeniu sukcesów, aby pokazać, że ci którzy nas kiedyś upokarzali czy odrzucali, nie mieli racji. Kompensacją traumy jest także gotowość do przyjmowania zachowań odwrotnych niż te prezentowane przez sprawców traumy. Na przykład osoby bite w dzieciństwie lub wychowane w rodzinach z problemem alkoholowym przyjmują zasadę, realizowaną następnie wytrwale i z satysfakcją, aby nigdy nie bić dzieci lub nie być nigdy w stanie nietrzeźwym. Jest to szczególnie ważne dlatego, że osoby z nieprzepracowaną traumą często ją odtwarzają w następnym



pokoleniu. Przykładowo: osoby bite w dzieciństwie same nadal stosują przemoc domową, dzieci z rodzin alkoholowych nadużywają trunków w dorosłość etc. Dopiero przepracowanie traumy pozwala nie tylko na unikanie destrukcyjnych zachowań, ale także na czynne zwalczanie ich i zastępowanie przez pozytywne działania.

## **Indywidualna profilaktyka traumy.**

### **Odporność psychiczna i higiena psychiczna**

Pojęcie „odporności psychicznej” stało się obecnie bardzo modne i ważne, zwłaszcza gdy już wiemy, że stresów nie da się całkowicie uniknąć, że stanowią one oczywistą, a czasami wręcz niezbędną część naszego życia. Jako pokrewne terminy stosuje się tutaj określenia: rezyliencja (*resilience*), prężność osobowa, prężność ego, sprężystość. Odporność psychiczna jest zdolnością do radzenia sobie w sytuacjach trudnych oraz umiejętnością do dzielnego przeżycia i do wyjścia – przynajmniej z niewielkimi stratami – z sytuacji traumy opresji psychicznej. Jest to także giętkość, plastyczność psychiczna pojmowana jako „wewnętrzna siła” i „zdolność do samonaprawiania” (Sikorska, 2017). Bardzo ważne jest to, że odporność psychiczną można kształtować i trenować.

Również pojęcie higieny psychicznej, niegdyś mocno propagowane przez Dąbrowskiego (1979b), obecnie znowu wraca do łask. Można je określić jako aktywne i świadome dbanie o swoje zdrowie psychiczne i psychiczny dobrostan, zwłaszcza w kontekście stresów i urazów, których ciągle nie szczędzi nam życie. Według autora artykułu istnieją cztery najważniejsze przejawy higieny psychicznej w odniesieniu do stresów i potencjalnych traum:

- a) unikanie niepotrzebnego stresu: wielu zdarzeń stresowych po prostu można uniknąć, jeżeli jest się odpowiednio ostrożnym, dyplomatycznym i zapobiegliwym;
- b) przygotowanie do nieuchronnych stresów: wielu stresów nie da się uniknąć, ale można się do nich przygotować poprzez zwiększanie odporności psychicznej i kompetencji. Gdy są one odpowiednio duże,

- trudna sytuacja jest interpretowana jako wyzwanie, a nie jako zagrożenie przez co daje możliwość pozytywnego przeżycia stresu;
- c) radzenie sobie z już istniejącym stresem w trakcie jego trwania: wymaga to przede wszystkim koncentracji na problemie, mniej na emocjach (ważne jest zachowanie spokoju), a nigdy na jego unikaniu. Jest ono okazją do wykorzystania posiadanych kompetencji. Pozytywne rozwiązanie sprawy daje radość i zwiększa pewność siebie (oraz inne zasoby) na przyszłość;
  - d) radzenie sobie po stresie: niwelowanie negatywnych skutków, odzyskiwanie i wzrost sił.

W tym okresie ważna jest właśnie koncentracja na emocjach, na odzyskaniu spokoju i pogody ducha, na poradzeniu sobie z tymi negatywnymi emocjami, które pozostały po trudnej sytuacji stresowej. Ważne jest zwłaszcza zastosowanie technik konsolacyjnych i relaksujących, takich jak: medytacja, kontemplacja, joga itp.

Zarówno odporności psychicznej, jak i higieny psychicznej można się nauczyć, można je ćwiczyć, a razem stanowią one bezcenne zasoby w profilaktyce przeżywania traumy.

## **Społeczna profilaktyka traum**

Psychologia pozytywna bardzo mocno podkreśla, że rolą nauki jest nie tylko koncentracja na jednostce, ale także na całym społeczeństwie, ponieważ jedynie zdrowie społeczeństwo jest w stanie skutecznie chronić jednostkę. Społeczna profilaktyka traum oznacza zatem podejmowanie takich działań w skali ogólnoludzkiej, aby wykluczyć lub znacznie ograniczyć istnienie różnych traum, które spotykają ludzi w ich środowiskach. Pierwszym i najważniejszym celem jest przede wszystkim wyeliminowanie wojen, będących do tej pory źródłem najbardziej okrutnych i dramatycznych traum. Jeszcze niedawno wydawało się to niemożliwe, a wojny postrzegano jako nieodłączną część kultury homo sapiens. Jednak dzięki zbiorowemu wysiłkowi polityków, ludzi kultury, a także zwykłych obywateli, udało się je w znacznym stopniu ograniczyć. Widać obecnie, że

świat pozbawiony wojen jest możliwy, choć konieczny będzie dalszy stały wysiłek w ich zapobieganiu.

Kolejnym trudnym zadaniem jest likwidacja nędzy, drugiego wielkiego źródła traum. I to udało się również ograniczyć – skrajna bieda i niedożywienie istnieją w różnych miejscach świata, lecz stopniowo zanikają. Wielki pisarz, poeta, artysta i polityk francuski Wiktor Hugo, w jednej z mów parlamentarnych zauważył, że prawdopodobnie nigdy nie da się całkowicie wyeliminować cierpienia z ludzkiego życia, gdyż wpisane zostało już ono w naszą egzystencję, ale społeczeństwo musi robić wszystko, aby nie dopuszczać go tam, gdzie jest to możliwe (a także samemu go nie powodować), likwidując przede wszystkim nędzę. Dziś jest to jeszcze bardziej możliwe niż było w połowie XIX w.

Trzecim wielkim źródłem ogromnej traumy jest ból fizyczny. Nie można go całkowicie uniknąć, ponieważ jest niezbędnym wyposażeniem organizmu, mającym nas chronić przed uszkodzeniem. W zwykłych okolicznościach ból pełni tę funkcję zadawalająco, gdyż wcześniej uczymy się unikać niebezpiecznych czynników i sytuacji. Jednak w przypadku poważnej choroby lub medycznej interwencji ból potrafi być nieznośnie silny, stanowiąc także potężny uraz psychiczny. Na szczęście zmierzamy obecnie do medycyny bez bólu, ponieważ dzięki postępom anestezjologii jest on stopniowo eliminowany z zabiegów, a współczesne analgetyki pozwoli wypierają go z chorób. Niemniej nadal bardzo ważna jest koncentracja na walce z bólem.

Kolejnym źródłem ogromnych traum była i jest przemoc. Postępy w wprowadzaniu systemów demokratycznych na całym świecie w dużym stopniu wyeliminowały najstraszniejszą (ponieważ najtrudniejszą do obrony) przemoc: przemoc ze strony państwa. W dalszym ciągu jednak świat zmagają się ze zjawiskiem nietolerancji oraz ucisku wobec mniejszości. Już John Stuart Mill (2006) zauważył, że samo wprowadzenie systemu demokratycznego nie jest wystarczające dla obrony jednostek, muszą być także uwzględnione mechanizmy obrony mniejszości i zapewnienia przynależnych im praw. Konieczne jest też prowadzenie kampanii przeciwko: mowie nienawiści i cyberprzemocy, nietolerancji

i wszelkim formom fanatyzmu, jak i przeciwdziałanie nadmiernej, rozszalałej emocjonalnie polaryzacji społeczeństwa, często wywoływanej przez cynicznych polityków.

Stopniowo maleje także przemoc międzyludzka w formie przestępczości, co Steven Pinker (2015) znakomicie udowodnił w swoim dziele *Zmierzch przemocy*. Wprawdzie w wielu krajach jest ona ciągle wysoka i stanowi znaczący społecznie problem, ale postęp jest wyraźny, choć konieczna jest dalsza walka z tym groźnym zjawiskiem. Szczególnie poważnym źródłem traum, i to niezwykle dotkliwych, gdyż łączących się z poczuciem zdrady, jest przemoc w rodzinie. Niestety zdarzały się one bardzo często (i nadal zdarzają), ponieważ miały za sobą społeczną oraz kulturową akceptację. Dotyczy to zwłaszcza bicia dzieci. Coraz więcej krajów wprowadza stanowczy zakaz tego typu zachowań (dotyczy to także Polski) i, jak to się dzieje obecnie w krajach skandynawskich, sprawdza dokładnie jego przestrzeganie przez odpowiednie służby społeczne. Jest to bardzo ważne, ponieważ ten rodzaj traumy jest szczególnie okrutny, zdradliwy i niesie za sobą potężne negatywne konsekwencje psychologiczne. Doświadczenie przemocy lub molestowania seksualnego ze strony wychowawcy czy duchownego jest również odbierane jako niezwykle dotkliwa zdrada, słusznie więc tego typu akty spotykają się obecnie ze szczególnym oburzeniem opinii publicznej. Właśnie ze względu na zjawisko poczucia zdrady traumę ze strony osób bliskich, zaufanych czy będących autorytetem należy traktować znacznie poważniej i surowiej niż traumę ze strony osób obcych.

Jednocześnie wciąż należy kontynuować walkę z przemocą w szkole (bullyingiem) oraz takimi zachowaniami ze strony nauczycieli, które mogą być potraktowane jako wykluczające, a nie korygujące. Z tych samych względów konieczne jest przeciwdziałanie mobbingowi w pracy oraz niewłaściwemu traktowaniu obywateli przez instytucje państwowe i samorządowe. Doświadczeń urazowych nie da się całkowicie usunąć z życia człowieka, ale społeczeństwo musi je tak bardzo ograniczyć, jak tylko się da, aby nie pozostawiać jednostki z poczuciem krzywdy i zdrady.

## Podsumowanie

Zjawisko traumy jest niezwykle groźne dla fizycznego, psychicznego i społecznego zdrowia człowieka. Uważa się obecnie, że ok. 80% chorób somatycznych jest skutkiem poważnego stresu, czyli właśnie traumy. W przypadku zaburzeń i chorób psychicznych odsetek ten na pewno jest jeszcze większy. Trauma są też często powodem wykluczenia społecznego i na odwrót – wykluczenie społeczne jest źródłem traumy.

Ze względu na tak ogromne znaczenie w patologii zarówno jednostkowej, jak i społecznej, ważne jest jej zapobieganie, leczenie, a także wzmacnianie psychiczne po jej zwalczeniu, obejmujące również umożliwienie rozwoju potraumatycznego. Trauma nie da się całkowicie wyeliminować z ludzkiego życia, ale można jej występowanie ograniczyć, a ludzi przygotować do tego, jak sobie z nią radzić i nie opuszczać ich w potrzebie, lecz ofiarować im stosowną pomoc.

## Bibliografia

- Adler A. (1986), *Sens życia*, M. Kreczowska (tłum.), wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Beck A. (1976), *Cognitive therapy and the emotional disorders*, International University Press, New York.
- Breslau N., Davis G.C., Andreski P., Peterson E. (1991), *Traumatic events and posttraumatic stress disorder in an urban population of young adults*, „Archives of General Psychiatry”, Vol. 48, No. 3, s. 216–222. doi: 10.1001/archpsyc.1991.01810270028003.
- Breslau N., Kessler R.C., Chilcoat H.D., Schultz L.R., Davis G.C., Andreski P. (1998), *Trauma and posttraumatic stress disorder in the community: The 1996 Detroit Area Survey of Trauma*, „Archives of General Psychiatry”, Vol. 55, No. 7, s. 626–632. doi: 10.1001/archpsyc.55.7.626.
- Csikszentmihályi M. (1996), *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*, M. Wajda (tłum.), Studio Emka, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1979a), *Dezintegracja pozytywna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Dąbrowski K. (1979b), *Wprowadzenie do higieny psychicznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Debener S., Beauducel A., Nessler D., Brocke B., Heilemann H., Kayser J. (2000), *Is resting anterior EEG alpha asymmetry a trait marker for depression?*, „Neuropsychobiology”, Vol. 41, No. 3, s. 31–37. doi: 10.1159/000026630.
- DSM-IV-TR: *Diagnostic Criteria from DSM-IV-TR* (2000), American Psychiatric Association, Washington.
- Freyd J. (1996), *Betrayal Trauma. The Logic of Forgetting Childhood Abuse*, Harvard University Press, Cambridge.
- Kessler R.C., Sonnega A., Bromet E., Hughes M., Nelson C.B. (1995), *Post-traumatic stress disorder in the National Comorbidity Survey*, „Archives of General Psychiatry”, Vol. 52, No. 12, s. 1048–1060. doi: 10.1001/archpsyc.1995.03950240066012.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York.
- Lis-Turlejska M. (1998), *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Lis-Turlejska M. (2005), *Traumatyczne zdarzenia i ich skutki psychiczne*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Miczysławska-Kowalska M. (2011), *Zjawiska i procesy związane z traumą kulturową w eksplikacji współczesnych socjologów*, [w:] A. Widera-Wysoczańska, A. Kuczyńska (red.), *Interpersonalna trauma: mechanizmy i konsekwencje*, Difin, Warszawa, s. 64–76.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych; Rewizja dziesiąta ICD-10* (2000), C. Bryczyńska i zespół (tłum.), Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalis”, Kraków.
- Mill J.S. (2006), *Utylitaryzm* [tłum. M. Osowska]; *O wolności* [tłum. A. Kurlandzka], wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Papoulos D.F., Papoulos J. (1998), *Przezwyciężyć depresję*, G. Brelik, W. Grabarczyk (tłum.), wyd. 2, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań.
- Patejuk-Mazurek I. (2016), *Tianeptyna: skuteczna opcja leczenia zaburzeń depresyjnych u pacjentów uzależnionych od alkoholu*, „Psychiatria”, t. 13, nr 1, s. 25–30.
- Pinker S. (2015), *Zmierzch przemocy. Lepsza strona naszej natury*, T. Bieroń (tłum.), Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Seligman M. (1975), *Helplessness: On Depression, Development and Death*, W.H. Freeman, San Francisco.
- Shalev A. (2007), *Stress versus traumatic stress: from acute homeostatic reaction to chronic psychopathology*, [w:] B.A. van der Kolk, A.C. McFarlane, L. Weisaeth (eds.), *Traumatic stress: The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*, The Guilford Press, Nowy York, s. 77–101.
- Sikorska I. (2017), *Odporność psychiczna w ujęciu psychologii pozytywnej: edukacja i terapia przez przygodę*, „Psychoterapia”, t. 2, nr 181, s. 75–86.

- Soeter M., Kindt M. (2015), *An Abrupt Transformation of Phobic Behavior After a Post-Retrieval Amnesic Agent*, „Biological Psychiatry”, Vol. 78, No. 12, s. 880–886. doi: 10.1016/j.biopsych.2015.04.006.
- Tedeschi R.G., Calhoun L.G. (1994), *Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence*, „Psychological Inquiry”, Vol. 15, No. 1, s. 1–18.
- Terr L. (1994), *Unchained memories: True Stories of Traumatic Memories, Lost and Found*, Basic Books, New York.
- Widera-Wysoczańska A. (2011), *PTSD „proste” i „złożone” jako konsekwencje zdarzeń traumatycznych u osób dorosłych*, [w:] A. Widera-Wysoczańska, A. Kuczyńska (red.), *Interpersonalna trauma: mechanizmy i konsekwencje*, Difin, Warszawa, s. 86–118.





## **Andrzej Mirski**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0002-3688-0308

## **Natalia Mirska-Tomasz**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0002-1709-6809

## **Natalia Widlarz**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland

# SPRĘŻYSTOŚĆ PSYCHICZNA I STYLE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM OSÓB TRENUJĄCYCH TANIEC NOWOCZESNY

Mental resilience and styles of coping with stress in people practicing modern dance

## **Streszczenie**

Celem przeprowadzonych badań była ocena zależności między trenowaniem tańca nowoczesnego a sprężystością psychiczną i radzeniem sobie ze stresem. W szczególności poszukiwano odpowiedzi na pytania: czy osoby trenujące taniec nowoczesny charakteryzują się wyższym poziomem sprężystości psychicznej niż osoby spędzające czas wolny grając w gry komputerowe; czy dorośli trenujący taniec nowoczesny preferują adaptacyjne sposoby radzenia sobie ze stresem i czy istnieją różnice w tym zakresie między nimi a grupą porównawczą. Próbowano również znaleźć odpowiedź na pytanie, czy w grupie

uprawiającej taniec nowoczesny wiek i staż trenowania różnicują poziom sprężystości psychicznej i preferowane style radzenia sobie ze stresem.

**Słowa kluczowe:** sprężystość psychiczna, radzenie sobie ze stresem, style radzenia sobie ze stresem, trening tańca nowoczesnego

## Abstract

The aim of the study was to assess the relationship between modern dance training, psychological resilience, and coping with stress. In particular, the goal was to answer the following questions: modern dance trainers characterized by a higher level of psychical resilience than individuals that spend their free time playing computer games, do adults who train modern dance prefer adaptive ways of coping with stress, and are there differences between them and the group comparative. An attempt was also made to find an answer to the question whether the age of the respondents and the training experience of modern dance are important factors of differences in the field of mental resilience and styles of coping with stress.

**Key words:** psychological resilience, coping with stress, styles of coping with stress, modern dance training

## Wprowadzenie

Taniec jest jedną z najstarszych form działalności ludzkiej i towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Dowody archeologiczne wskazujące na jego początki pochodzą już z 3300 r. p.n.e. i są to malowidła nagrobne przedstawiające figury taneczne. Taniec stanowił ważny czynnik organizacyjny społeczeństw pierwotnych – nie tylko odgrywał istotną rolę w różnego rodzaju obrzędach o charakterze kultowym czy religijnym, ale także stanowił ważny element w przekazywaniu historii z pokolenia na pokolenie w społeczeństwach niepiśmiennych.

Współcześnie taniec odgrywa rolę w różnych sferach ludzkiej działalności – wykorzystuje się go na płaszczyźnie religii, sztuki, rozrywki; stanowi również formę terapii. Jego elementy występują w niektórych dyscyplinach sportowych, takich jak: łyżwiarstwo figurowe czy gimnastyka artystyczna. W każdej z tych dziedzin taniec pełni odmienne funkcje. Funkcje te, a także formy tańca, zmieniają się wraz z rozwojem

społeczeństwa. Niektóre formy rozwijają się i są udoskonalane, niektóre zaś zanikają zupełnie, jak np. tańce żałobne w kulturze europejskiej. Taniec dysponuje wieloma formami, które różnią się między sobą techniką, przekazem, dynamiką i elementami charakterystycznymi dla danej kultury. Taniec cały czas ewoluuje, przybierając coraz to nowsze style. Jak podaje Olga Kuźmińska (1996) styl to suma składników: czasu, przestrzeni, dynamiki i osobowości tancerza.

Najnowszym obliczem tańca i jedną z najmodniejszych jego odmian w ostatnich latach – na świecie oraz w Polsce – jest taniec nowoczesny, który wciąż zyskuje nowych amatorów. Spowodowane jest to coraz większą obecnością tańca w mediach: w teledyskach, filmach (często fabuła w całości oparta jest na tańcu), a także w cieszących się rosnącą popularnością, szczególnie wśród młodzieży, programach telewizyjnych poświęconych problematyce tańca nowoczesnego, jak np. te, które dają uczestnikom możliwość zagranicznego kształcenia się w najlepszych szkołach na świecie (np. *You Can Dance* lub *Got To Dance*).

Celem podjętych badań była ocena zależności między trenowaniem tańca nowoczesnego a sprężystością psychiczną i radzeniem sobie ze stresem.

## **Taniec nowoczesny i jego funkcja terapeutyczna**

Przez pojęcie tańca nowoczesnego rozumie się różne gatunki i style tańca, które powstały w XX i XXI w. Szczególnie jest on jednak związany z muzyką oraz subkulturą hip-hopu, który wyrósł z kultury osób czarnoskórych i przez lata jego tajniki były znane tylko tej społeczności. Większość informacji o hip-hopie można znaleźć w artykułach internetowych i poświęconych mu magazynach. Wiedza na temat związanych z tym stylem technik najczęściej jednak przekazywana jest w sposób werbalny podczas szkoleń, warsztatów i w trakcie paneli dyskusyjnych. Popularność tego stylu warunkuje organizowanie mistrzostw tańca nowoczesnego zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym z podziałem na kategorię wiekową i ilość osób: solo, duet czy mini-formacja. Taniec nowoczesny

często łączy standardowe formy z trudnymi do określenia elementami, np. takimi, które można napotkać w spektaklach muzycznych. Ponieważ układy prezentowane w tańcu nowoczesnym są elastyczne i łączą różne rodzaje aktywności, wymaga to od osoby trenującej bardzo dobrej kondycji psychofizycznej oraz poświęcenia, a także – w przypadku brania udziału w różnego rodzaju konkursach czy zawodach – wielogodzinnych treningów oraz różnych wyrzeczeń.

Taniec jako wszechstronna forma ruchu wykazuje też pozytywny wpływ na funkcjonowanie jednostki. Obecnie wiemy, że nie ogranicza się on do kształtowania zdolności motorycznych (Fostiak, 1996), koordynacji ruchowej czy sprzyjania obniżeniu napięcia mięśniowego, ale może również korzystnie wpływać na właściwości psychologiczne osób trenujących. Taniec rozwinął się zarówno w wyniku naturalnej potrzeby człowieka do poruszania się przy rytmicznych dźwiękach, jak i potrzeby ukazania swoich emocji i uczuć poprzez ruch, gesty czy mimikę (Turska, 2000). Potrzeba ta dotyczy także psychicznego odprężenia i choć chwilowego oddalenia się od trosk życia codziennego.

Coraz więcej jest też danych dotyczących terapeutycznej funkcji tańca (North, 1990; Meekums, Karkou, Nelson, 2015). Choreoterapia (z gr. *choroia* – taniec i *therapeuein* – leczyć, opiekować się) stanowi formę terapii wykorzystującą ekspresję ruchową. American Dance Therapy Association (ADTA) definiuje ten rodzaj interwencji jako wykorzystanie ruchu o charakterze terapeutycznym, który jest procesem wspomagającym emocjonalną i fizyczną integrację (Koziełło, 1997). W tego rodzaju terapii pacjent dokonuje ekspresji emocji, doświadcza świadomego poczucia swojego ciała i mięśniowych napięć oraz uczy się odpowiedniego sposobu oddychania. Istotą terapii tańcem jest wydobywanie i uzewnętrznienie skrywanego uczuć i emocji, których pacjent nie może wyrazić werbalnie, a które okazać można za pomocą rytmu i symbolicznego działania. W tego rodzaju zajęciach może brać udział każdy, bez względu na wiek. Choreoterapia poprzez nieświadomy, symboliczny ruch ciała w efekcie daje uczucie harmonii organizmu (Koch, Bräuninger, 2005). Taniec może być wykorzystywany również jako terapia grupowa dążąca do rozładowania napięć

(Payne, 2000; Koziello, 2002). Mimo to liczba publikacji naukowych dotyczących wpływu tańca na funkcjonowanie psychiczne człowieka wydaje się być niewielka (Balganekar, 2010). Zdaniem autorów niniejszej publikacji warto uzupełnić tę lukę w literaturze, ponieważ taniec nie wiąże się tylko z rozwojem ruchowym, ale także z rozwojem psychicznym. Badania pokazują, że osoby uprawiające sport lepiej radzą sobie ze stresem i wewnętrznym napięciem, stąd zasadne wydaje się zbadanie relacji między trenowaniem tańca nowoczesnego a sprężystością (prężnością) psychiczną i stylami radzenia sobie ze stresem (Goodwin, 2003; Dunn, Trivedi, Kampert, Clark, Chambliss, 2005).

### **Prężność psychiczna a radzenie sobie ze stresem**

Prężność psychiczna jest stosunkowo nowym i intensywnie badanym pojęciem w psychologii. Ten względnie trwały zasób jednostki traktowany jest jako mechanizm samoregulacji, na który składają się elementy poznawcze, emocjonalne i behawioralne. Komponent poznawczy stanowi spostrzeganie rzeczywistości w kategoriach wyzwania oraz własnych zasobów i kompetencji; komponent emocjonalny obejmuje afekt pozytywny oraz stabilność emocjonalną; z kolei komponent behawioralny to poszukiwanie nowych doświadczeń i podejmowanie strategii służących rozwiązaniu trudnej sytuacji (Ogińska-Bulik, Zadworna-Cieślak, 2014). Sprężystość psychiczna definiowana bywa również jako adaptacyjna elastyczność, która powstaje ze zdolności dostosowania poziomu kontroli zależnie od występującej sytuacji (Letzring, Block, Funder, 2005). Pozwala ona też wyjaśnić funkcjonowanie osób, które dobrze znoszą stres oraz wnikać w genezę zaburzeń psychicznych. Osoby o wysokim poziomie sprężystości psychicznej są bardziej pewne siebie oraz odznaczają się lepszym przystosowaniem i elastycznością psychologiczną. Jak podają Jack Block i Adam M. Kremen (1996) im wyższy poziom sprężystości psychicznej, tym większa zdolność do modulacji poziomu samokontroli. Zgodnie z teorią sprężystości psychicznej (Block, Kremen, 1996) również wiele strategii radzenia sobie ze stresem jest połączonych z pozytywnymi

emocjami. Dodatkowo można stwierdzić, że tendencja do wyzwalania pozytywnych uczuć, która jest obserwowana u osób z wysokim poziomem sprężystości psychicznej może wzmacniać wytrwałość w działaniu i elastyczny sposób radzenia sobie z wymaganiami życiowymi, szczególnie o charakterze stresowym. Prężność psychiczna w takich sytuacjach pomaga oderwać się od negatywnych doświadczeń (Fredrickson, 2001), a także odnaleźć ich pozytywny aspekt. Inaczej mówiąc – hamuje ona procesy negatywne i sprzyja zastępowaniu ich przez pozytywne emocje. Wysoki poziom sprężystości psychicznej sprzyja także psychologicznej wytrwałości w pokonywaniu różnych przeszkód. Dyspozycja ta jest bardzo ważnym elementem w wzbudzaniu pozytywnych emocji w trakcie sytuacji trudnych i pomaga skutecznie oderwać się od niesprzyjających okoliczności (Fredrickson, 2001).

Wpływ aktywności fizycznej na radzenie sobie z sytuacjami trudnymi i stresem staje się coraz bardziej doceniany, dlatego w ostatnich latach można spotkać coraz więcej publikacji naukowych na ten temat (Godwin, 2003; Dunn, Trivedi, Kampert, Clark, Chambliss, 2005). Zdrowy styl życia i ruch są jednymi ze skuteczniejszych sposobów radzenia sobie ze stresem oraz zawierają w sobie duże walory profilaktyczno-zdrowotne (Żukowska, 1997). Według Marii Gacek i Barbary Frączek (2005) podejmowanie aktywności fizycznej jako strategii przeciwdziałającej stresowi i wewnętrznemu napięciu, zapobiega skupianiu się na negatywnych emocjach, ograniczając jednocześnie stosowanie strategii unikowych, do których należy np. spożywanie środków psychoaktywnych. Istotne jest zatem ukierunkowanie się na badania dotyczące tego, jaki związek mają konkretne dyscypliny sportowe z lepszym radzeniem sobie z sytuacjami trudnymi.

We współczesnej psychologii radzenie sobie ze stresem jest rozumiane jako poznawcze i behawioralne wysiłki jednostki, zmierzające do sprostanienia wewnętrznym lub zewnętrznym wymogom, wynikające z jej relacji ze środowiskiem, a które są postrzegane przez osobę jako wymagające lub też przekraczające własne zasoby (Lazarus, 1966, 1991; Hobfoll 2006; Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008a,b; Terelak, 2008). Radzenie sobie jest też

rozumiane jako wysiłek ukierunkowany na przystosowanie się do wymagań rzeczywistości i na sprostanie sytuacji stresowej (Terelak, 2001). Bywa również definiowane jako względnie stała, specyficzna dla jednostki tendencja, która kieruje przebiegiem i procesem radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Strategię tę Norman S. Endler i James D.A. Parker (1990) – reprezentanci powyższego podejścia – nazwali stylem radzenia sobie ze stresem. Zaproponowali oni trzy główne style, które rozumiane są jako charakterystyczny zbiór strategii i sposobów radzenia sobie w sytuacji stresowej dla danej osoby:

1. Styl skoncentrowany na zadaniu – wyróżnia osoby podejmujące wysiłek ukierunkowany na rozwiązanie problemu poprzez dokonanie poznawczego przekształcenia danej sytuacji lub też poprzez realną jej zmianę.
2. Styl skoncentrowany na emocjach – wyodrębnia osoby mające skłonność do koncentrowania się na własnych wewnętrznych przeżyciach i emocjach. Celem podejmowanych działań jest zmniejszenie napięcia emocjonalnego, jednak bez zmiany sytuacji.
3. Styl skoncentrowany na unikaniu – charakterystyczny dla osób mających tendencję do unikania czy „odcięcia się” od doświadczenia i przeżywania sytuacji stresowych. Można wyodrębnić w nim dwie formy radzenia sobie jednostki ze stresem, tj. angażowanie się w czynności zastępcze i poszukiwanie kontaktów towarzyskich.

Zdaniem Richarda Lazarusa i Susan Folkman (1984) dużą rolę w radzeniu sobie z trudnymi doświadczeniami odgrywają strategie zorientowane problemowo (*problem-oriented strategies*), czyli strategie zadaniowe, oraz strategie zorientowane emocjonalnie (*emotion-oriented strategies*). Charakterystyczne metody działania dla strategii zadaniowych, których celem jest zmiana sytuacji to: konfrontacja polegająca na aktywnej samoobronie i zwalczaniu przeciwności, planowanie działania i systematyczne rozwiązywanie problemu oraz przeniesienie aktywności na te działania, w których możliwe jest wykazanie się m.in. inicjatywą. Niewątpliwą zaletą stosowania strategii zadaniowych jest umiejętność aktywnego zmagania się z trudną sytuacją, obniżenie negatywnych dla organizmu skutków stresu, poczucie sprawczości i wyższa samoocena.

## Cel i metoda badań

Celem podjętych badań była ocena zależności między trenowaniem tańca nowoczesnego a sprężystością psychiczną i radzeniem sobie ze stresem. Zgodnie z ich celem postawiono następujące hipotezy badawcze:

1. U dorosłych trenujących taniec nowoczesny występuje wyższy poziom sprężystości psychicznej w porównaniu do osób spędzających czas wolny grając w gry komputerowe.
2. Wiek jest czynnikiem różnicującym poziom sprężystości psychicznej u osób z badanych grup.
3. Dorośli trenujący taniec nowoczesny preferują bardziej adaptacyjne style radzenia sobie ze stresem.
4. Tancerze stylu nowoczesnego częściej preferują zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem niż osoby grające w gry komputerowe.
5. U osób uprawiających taniec nowoczesny długość stażu trenowania różnicuje styl radzenia sobie w sytuacjach stresowych.

### Narzędzia badawcze

W celu weryfikacji postawionych hipotez wykorzystano Skalę Sprężystości Psychicznej (SSP) oraz Kwestionariusz Radzenia sobie w Sytuacjach Stresowych (CISS).

W polskiej adaptacji opracowanej przez Łukasza Kaczmarka (2011) SSP składa się z 14 stwierdzeń dotyczących zdolności dostosowywania zakresu samokontroli do wymogów sytuacji. Poziom sprężystości psychicznej mierzone sumą punktów uzyskanych dla poszczególnych 14 pytań Kwestionariusza Sprężystości Psychicznej. Respondenci mogli uzyskać maksymalnie 52 pkt., a nominalnie – 13. W SSP prężność psychiczna rozumiana jest jako związana z adaptacją elastyczność, wynikająca ze zdolności dostosowania poziomu kontroli w zależności od sytuacji. Zadaniem respondentów było określenie na 4-stopniowej skali, z jaką częstością podejmują oni konkretne, odnoszące się do stwierdzenia działania. Wyższy poziom sprężystości psychicznej uzyskany w badaniu równał się większej zdolności modulacji poziomu samokontroli, która jest uwarunkowana możliwościami i potrzebami



sytuacyjnymi. Osoby o wysokim poziomie sprężystości psychicznej opisywane są jako: radosne, z szerokim zakresem zainteresowań, z dużymi ambicjami, asertywne, zrównoważone emocjonalnie i wyposażone w wysokie zdolności interpersonalne. Cechami przeciwnymi, którymi opisać można jednostki z niską sprężystością psychiczną, są: płytkość emocjonalna, brak poczucia sensu życia oraz oczekiwanie własnej porażki.

Z kolei CISS składa się z 48 stwierdzeń, odnoszących się do różnych sposobów zachowań człowieka w obliczu sytuacji stresowych, które zostały uporządkowane w ramach trzech stylów radzenia sobie w sytuacjach trudnych: stylu skoncentrowanego na zadaniu – SSZ; stylu skoncentrowanego na emocjach – SSE; stylu skoncentrowanego na unikaniu – SSU (poprzez: angażowanie się w czynności zastępcze – ACZ lub poszukiwanie kontaktów towarzyskich – PKT). Rzetelność testu jest wysoka. Charakteryzuje się on także zgodnością wewnętrzną poszczególnych skal (współczynniki w granicach 0,78–0,90). Osoby biorące udział w badaniu określały na 5-stopniowej skali częstotliwość z jaką podejmują działanie odnoszące się do stwierdzenia związanego z sytuacją trudną bądź stresową. Współczynniki korelacji między dwukrotnym badaniem w odstępie 2–3 tygodni mieszczą się w granicach 0,73–0,80, co jest wskaźnikiem zadawalającej stabilności.

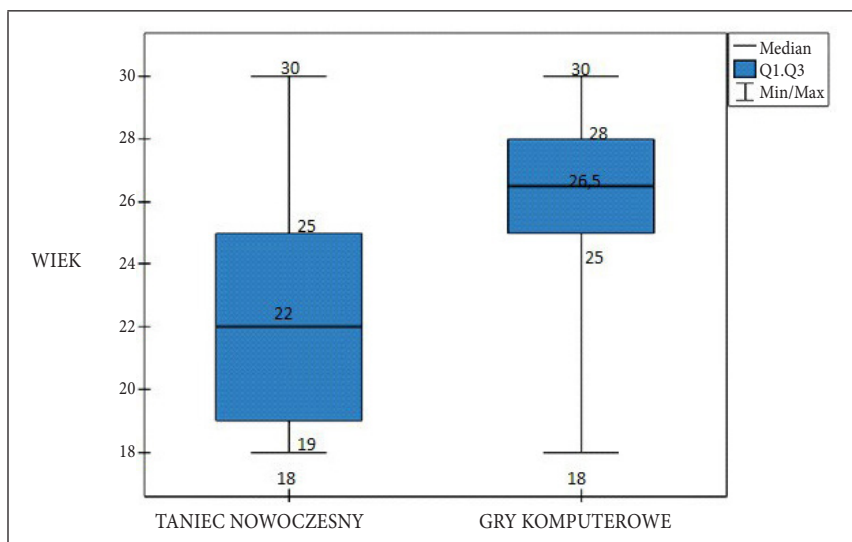
Porównanie ze sobą wyników uzyskanych w poszczególnych skalach CISS pozwala na wskazanie dominującego sposobu w radzeniu sobie ze stresem. Dzięki temu można stwierdzić, czy badany radzi sobie z nim w sposób konstruktywny.

### Osoby badane

Badaniami objęto grupę 40 dorosłych trenujących taniec nowoczesny (28 kobiet i 12 mężczyzn) oraz, w celach porównawczych, grupę 40 osób spędzających wolny czas grając w gry komputerowe (27 mężczyzn i 13 kobiet).

Średni wiek osób trenujących taniec wynosił ok. 22 lata, natomiast średnia wieku osób grających w gry komputerowe była wyższa i wyniosła prawie 26 lat. Rozkład wieku w badanych grupach prezentuje rycina 1. Zarówno w grupie tancerzy, jak i graczy najmłodsza osoba miała 18 lat, a najstarsza 30.

Rycina 1. Rozkład wieku w grupie osób trenujących taniec nowoczesny i grających w gry komputerowe



Źródło: badania własne.

Badania przeprowadzone zostały w Krakowie i miały charakter anonimowy. Wszystkie osoby wyraziły zgodę na udział w badaniu i wypełnienie kwestionariuszy. Podczas badania zapewniono miłą atmosferę oraz starano się zminimalizować wystąpienie dystraktorów.

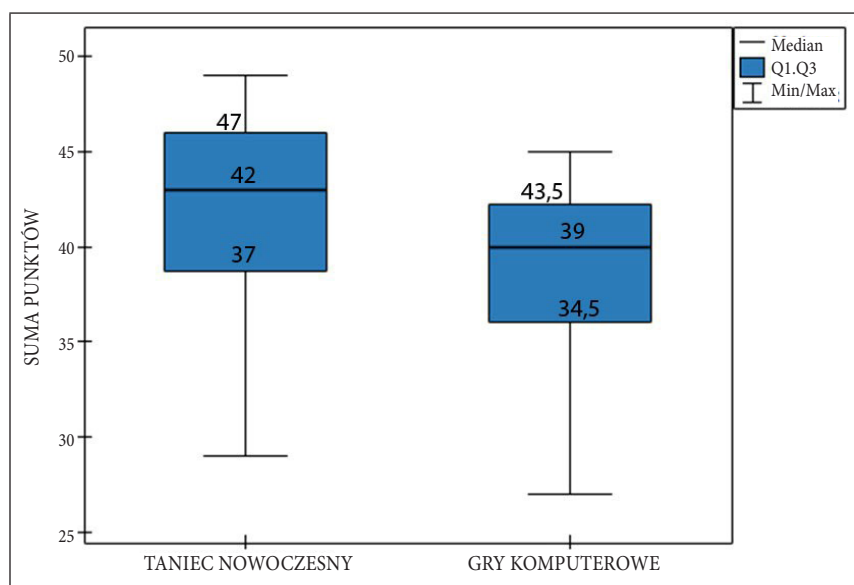
## Wyniki

W celu weryfikacji hipotez przeprowadzono stosowne analizy statystyczne przy użyciu programu statystycznego PQStat oraz arkusza kalkulacyjnego Excel. Wartości zmiennych jakościowych przedstawiono za pomocą wartości bezwzględnych i odsetka; zależności między poszczególnymi grupami zbadano przy wykorzystaniu testu  $\chi^2$  z poprawką Yatesa. Wartości zmiennych ilościowych przedstawiono za pomocą: średniej, odchylenia standardowego, mediany oraz kwartyli. W celu doboru metod statystycznych dokonano porównania rozkładów analizowanych zmiennych z rozkładem normalnym za pomocą testu Kołmogorowa-Smirnowa.

Zależność zmiennych ilościowych w ramach poszczególnych grup, dla zmiennych o rozkładzie normalnym, była sprawdzana parametrycznym testem t-Studenta dla grup niezależnych. Dla zmiennych o rozkładzie odbiegającym od rozkładu normalnego, różnice między dwoma grupami niezależnymi badano za pomocą nieparametrycznego testu U Manna-Whitney'a. Do oceny siły i kierunku związku między poszczególnymi zmiennymi ilościowymi zastosowano współczynnik korelacji r-Pearsona (dla zmiennych o rozkładzie normalnym) na poziomie istotności  $p < 0,05$ .

Od razu można dostrzec różnice w zakresie sprężystości psychicznej u osób trenujących taniec nowoczesny i grających w gry komputerowe. Średni poziom sprężystości psychicznej badanych z pierwszej grupy wyniósł 42 pkt., a wśród grupy drugiej był niższy i wyniósł 39 pkt. Na rycinie 2 przedstawiono rozkład poziomu sprężystości psychicznej w obu analizowanych grupach.

Rycina 2. Statystyki opisowe poziomu sprężystości psychicznej grupy docelowej (tancerzy) i grupy kontrolnej (graczy)



Źródło: badania własne.

Ponieważ w obu badanych grupach rozkład zmiennej nie odbiegał od rozkładu normalnego, w celu zweryfikowania różnic między nimi zastosowano parametryczny test t-Studenta dla grup niezależnych. Testem F Fishera-Snedecora sprawdzona została natomiast równość wariancji zmiennej. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1. Testowanie różnic w poziomie sprężystości psychicznej w grupie docelowej (tancerzy) i grupie kontrolnej (graczy)

Grupa	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>F</i> (test Fishera-Snedecora)
trenujący taniec nowoczesny	42	5	2,79	78	0,007*	1,11
grający w gry komputerowe	39	4,5				

\* wartość *p* istotna statystycznie

Przeprowadzone testy statystyczne na poziomie istotności 0,05 potwierdziły, że średni poziom sprężystości psychicznej osób trenujących taniec nowoczesny różni się istotnie od poziomu u osób grających w gry komputerowe. Natomiast test F Fishera-Snedecora nie potwierdził występowania statystycznie istotnych różnic w wariancji poziomu sprężystości psychicznej obu analizowanych grup. Podsumowując wyniki tej analizy, możemy stwierdzić, że osoby trenujące taniec nowoczesny uzyskują wyższe wyniki na skali sprężystości psychicznej niż osoby spędzające czas wolny grając w gry komputerowe.

W kolejnym etapie weryfikacji hipotez dokonano również analizy zależności poziomu sprężystości psychicznej od wieku badanych osób. Rozkład wieku osób trenujących taniec nowoczesny i ich poziomu sprężystości psychicznej był zbliżony do rozkładu normalnego, więc zależność między tymi dwoma zmiennymi zweryfikowano za pomocą parametrycznego testu korelacji *r*-Pearsona. Wyniki analizy korelacji prezentuje tabela 2.

Uzyskane wyniki wskazują, że nie istnieje istotna statystycznie zależność między wiekiem osób trenujących taniec nowoczesny a ich poziomem sprężystości psychicznej. Po dotychczasowej analizie możemy

stwierdzić, że wiek nie jest istotnym czynnikiem różnicującym poziom sprężystości psychicznej u osób trenujących taniec nowoczesny.

Tabela 2. Testowanie zależności wieku osób trenujących taniec nowoczesny od ich poziomu sprężystości psychicznej

Zależność	<i>r</i> (Pearsona)	<i>r</i> <sup>2</sup>	Błąd standardowy <i>r</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
wiek – prężność psychiczna	0,14	0,021	0,16	38	0,9	0,38

Kolejnym elementem analizy było sprawdzenie, jakie style radzenia sobie ze stresem preferują osoby trenujące taniec nowoczesny i czy występują różnice w zakresie preferencji tych stylów u tancerzy i graczy komputerowych. W tabeli 3 zaprezentowano rozkład liczby osób trenujących taniec nowoczesny oraz osób z grupy kontrolnej, które charakteryzuje dany styl radzenia sobie w stresujących sytuacjach. Zarówno wśród tancerzy, jak i graczy przeprowadzone testy statystyczne wykazały występowanie istotnych różnic w stylach radzenia sobie ze stresem. Najczęściej spotykanym stylem w obu grupach był SSZ. W grupie osób trenujących taniec aż trzydzieści dwie osoby (80%) przyporządkowano do tego stylu radzenia sobie w sytuacjach stresowych; tylko pięcioro badanych (12,5%) prezentowało styl SSE, a trzy osoby (7,5%) – styl SSU.

W grupie kontrolnej trzy na cztery osoby grające w gry komputerowe (75%) charakteryzowały się stylem SSZ, a po pięć osób (12,5%) prezentowało styl SSU lub SSE.

Tabela 3. Styl radzenia sobie ze stresem osób trenujących taniec nowoczesny oraz osób z grupy kontrolnej

Grupa	Styl	<i>n</i>	Procent	<i>Chi</i> <sup>2</sup> z poprawką Yatesa	<i>p</i>
trenujący taniec nowoczesny	SSZ	32	80%	36,61	< 0,001*
	SSE	5	12,5%		
	SSU	3	7,5%		
grający w gry komputerowe	SSZ	30	75%	28,81	< 0,001*
	SSE	5	12,5%		
	SSU	5	12,5%		

\* wartość *p* istotna statystycznie

Wśród osób charakteryzujących się stylem SSU zdecydowana większość ukierunkowana jest na poszukiwanie kontaktów towarzyskich niż na angażowanie się w czynności zastępcze.

Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że zarówno tancerze stylu nowoczesnego, jak i osoby grające w gry komputerowe preferują adaptacyjne style radzenia sobie ze stresem.

W badaniu sprawdzono również, czy długość stażu trenowania tańca nowoczesnego jest istotnym czynnikiem różnicującym styl radzenia sobie w sytuacjach stresowych. W grupie tancerzy o stylu SSZ przeprowadzone testy statystyczne wykazały występowanie istotnych różnic w stażu trenowania (tabela 4). Dla pozostałych dwóch stylów różnice te nie były już istotne statystycznie. Jeśli chodzi o styl radzenia sobie w sytuacjach stresowych jako koncentracji na zadaniu, najwięcej było osób o co najmniej 4-letnim stażu trenowania.

Tabela 4. Styl radzenia sobie ze stresem osób trenujących taniec nowoczesny o różnym stażu trenowania

Styl	Staż trenowania	<i>n</i>	Procent	<i>Chi</i> <sup>2</sup> z poprawką Yatesa	<i>p</i>
SSZ	1 rok	2	6%	19,13	< 0,001*
	2 lata	4	12,5%		
	3 lata	7	22%		
	4 lata i więcej	19	59,5%		
SSE	1 rok	1	20%	0,2	0,978
	2 lata	1	20%		
	3 lata	1	20%		
	4 lata i więcej	2	40%		
SSU	1 rok	1	33,3%	1	0,8
	2 lata	0	0%		
	3 lata	0	0%		
	4 lata i więcej	2	66,7%		

\* wartość *p* istotna statystycznie

Podsumowując przedstawione wyniki, możemy stwierdzić, że styl radzenia sobie ze stresem poprzez skoncentrowanie na zadaniu jest związany ze stażem trenowania wprost proporcjonalnie. Pozostałe dwa style radzenia sobie ze stresem (skoncentrowany na emocjach i skoncentrowany na

unikaniu) u osób trenujących taniec nowoczesny nie pozostają w związku z długością stażu trenowania. Oznacza to, że postawiona w niniejszej pracy hipoteza badawcza mówiąca, że staż trenowania tańca nowoczesnego jest istotnym czynnikiem różnicującym style radzenia sobie ze stresem, została częściowo potwierdzona w przeprowadzonym badaniu.

## **Dyskusja wyników i wnioski**

W literaturze przedmiotu odnotowuje się brak badań dotyczących związku sprężystości psychicznej z uprawianiem danej dyscypliny sportu lub angażowaniem się w określoną aktywność fizyczną (Goodwin, 2003; Dunn, Trivedi, Kampert, Clark, Chambliss, 2005), dlatego też celem prezentowanych badań była próba uzupełnienia istniejącego niedoboru poprzez zaproponowanie badań odnośnie związku między trenowaniem tańca nowoczesnego a sprężystością psychiczną i stylami radzenia sobie ze stresem.

Wyniki przedstawionych badań sugerują, że istnieją istotne różnice w zakresie poziomu sprężystości psychicznej u osób trenujących taniec nowoczesny w porównaniu do grupy kontrolnej, tzn. do osób spędzających czas wolny grając w gry komputerowe. Co więcej osoby trenujące taniec uzyskały bardzo wysokie wyniki na skali sprężystości, czyli cechują się wysokim stopniem pozytywnych emocji oraz wytrzymałością i elastycznym przystosowaniem się do różnych życiowych wymagań. Można wnioskować zatem, że tancerze odznaczają się adaptacyjną elastycznością, która powstaje ze zdolności dostosowania poziomu kontroli zależnie od występującej sytuacji. Osoby te również lepiej zmagają się z różnymi wydarzeniami zarówno codziennymi, jak i tymi o charakterze traumatycznym (Bräuninger, 2012). Osoba o wysokim poziomie sprężystości psychicznej „[...] jest zdolna do uzyskania zarówno silnej samokontroli, gdy sytuacja tego wymaga, jak i zdolna jest do jej istotnego obniżenia, gdy sytuacja na to pozwala” (Sęk, Kaczmarek, Ziarko, Pietrzykowska, Lewicka, 2012, s. 331). Taniec nowoczesny jest stylem wymagającym od jednostki zarówno dużego poświęcenia, wytrzymałości i samodyscypliny

warunkującej uczenie się skomplikowanych figur tanecznych, jak i doskonałej kondycji fizycznej, dlatego możliwe jest, że w trakcie treningu tancerze uzyskali dużą zdolność kontrolowania swoich impulsów przy jednocześnie rozwijanej zdolności do ich redukcji, co jest niezbędne w sytuacjach rozrywki i zabawy. Wykazano również, że wiek badanych nie jest istotnym czynnikiem różnicującym poziom sprężystości psychicznej u osób trenujących taniec nowoczesny.

Ważnego znaczenia nabiera również fakt, że – jak wykazały badania Ogińskiej-Bulik (2015) – osoby charakteryzujące się wyższą sprężystością psychiczną skuteczniej radzą sobie ze stresem. Jest to związane przede wszystkim z koncentracją na zadaniu w obliczu sytuacji trudnej, dokonywaniem pozytywnego przewartościowania czy też nadawaniem pozytywnego znaczenia zwykłym codziennym zdarzeniom.

## **Podsumowanie**

W prezentowanym badaniu wykazano, że osoby trenujące taniec nowoczesny charakteryzują się nie tylko wyższym poziomem sprężystości (prężności) psychicznej w porównaniu do osób grających w gry komputerowe, lecz także zdecydowanie częściej preferują styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu. Zdecydowana większość osób z grupy docelowej wykazała taką predyspozycję. Świadczy to o umiejętności podejmowania przez tancerzy wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu poprzez poznawcze przekształcenia lub próby zmiany sytuacji. W warunkach stresowych tancerze koncentrują się przede wszystkim na planowaniu rozwiązania problemu i umiejętność ta wzrasta wraz z długością stażu trenowania.

W badaniu uzyskano istotne wyniki mające również wymiar praktyczny, potwierdzające znaczenie aktywności fizycznej dla rozwijania wewnętrznych zasobów jednostki oraz ukazujące profilaktyczne i prozdrowotne cechy podejmowania aktywności, którą w tym przypadku stanowi taniec nowoczesny.



## Bibliografia

- Balgaonkar A.V. (2010), *Effect of Dance/ Motor Therapy on the Cognitive Development of Children*, „International Journal of Arts and Sciences”, Vol. 3, No. 11, s. 54–72.
- Block J., Kremen A.M. (1996), *IQ and Ego-Resiliency: conceptual and empirical connections and separateness*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 70, No. 2, s. 349–361. doi: 10.1037/0022-3514.70.2.349.
- Bräuninger I. (2012), *Dance movement therapy group intervention in stress treatment: A randomized controlled trial (RCT)*, „The Arts in Psychotherapy”, Vol. 39, Issue 5, s. 443–450. doi: 10.1016/j.aip.2012.07.002.
- Chodorow J. (1991), *Dance Therapy and Depth Psychology; The Moving Imagination*, Routledge, London.
- Dunn A.L., Trivedi M.H., Kampert J.B., Clark C.G., Chambliss H.O. (2005), *Exercise treatment for depression: Efficacy and dose response*, „American Journal of Preventive Medicine”, Vol. 28, No. 1, s. 1–8. doi: 10.1016/j.amepre.2004.09.003.
- Endler N.S., Parker J.D. (1990), *Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation*, „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 58, No. 5, s. 844–854. doi: 10.1037//0022-3514.58.5.844.
- Fostiak D. (1996), *Koordynacja ruchowa u zawodników gimnastyki artystycznej, łyżwiarstwa figurowego i sportowego tańca towarzyskiego*, Wydawnictwo Uczelniane AWF, Gdańsk.
- Fredrickson B.L. (2001), *The role of positive emotions in positive psychology: the broaden –and build theory of positive emotions*, „American Psychologist”, Vol. 56, No. 3, s. 218–226.
- Gacek M., Frączek B. (2005), *Physical activity as a remedial element in psychological stress reduction among the youth*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia. Sectio D”, t. 60, Supplement 16, 107, s. 496–499.
- Goodwin R.D. (2003), *Association between physical activity and mental disorders among adults in the United States*, „Preventive Medicine”, Vol. 36, Issue 6, s. 698–703.
- Hobfoll S.E. (2006), *Stres, kultura i społeczność; Psychologia i filozofia stresu*, M. Kacmajar (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Jakubik-Hajdukiewicz J. (2005), *Twórcze działania dla dzieci z wykorzystaniem terapii tańcem, jogi i kreatywnego pisania*, Oficyna Wydawnicza Garmond, Poznań.
- Kaczmarek Ł. (2011), *Skala Sprężystości Psychicznej – polska adaptacja Ego Resiliency Scale*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 17, nr 2, s. 263–266.
- Koch S.C., Bräuninger I. (2005), *International Dance/Movement Therapy Research: Theory, Methods, and Empirical Findings*, „American Journal of Dance Therapy”, Vol. 27, No. 1, s. 37–46. doi: 10.1007/s10465-005-6091-7.

- Koziello D. (1997), *Terapia tańcem*, „Kultura Fizyczna”, nr 1, s. 2024.
- Koziello D. (2002), *Taniec i psychoterapia*, wyd. 2, KMK Promotions, Poznań.
- Kuzmińska O. (1996), *Piękno ruchu taneczno-gimnastycznego*, Wydawnictwo Sens, Poznań.
- Kuzmińska O. (2002), *Taniec w teorii i praktyce*, Wydawnictwo AWF, Poznań.
- Lazarus R.S. (1966), *Psychological stress and the coping process*, McGraw-Hill, New York.
- Lazarus R.S. (1991), *Emotion and adaptation*, Oxford University Press, New York.
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*, Springer Publishing Company, New York.
- Letzring T.D., Block J., Funder D.C. (2005), *Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self*, „Journal of Research in Personality”, Vol. 39, No. 4, s. 395–422. doi: 10.1016/j.jrp.2004.06.003.
- Meekums B. (2002), *Dance Movement Therapy: a Creative Psychotherapeutic Approach*, Sage, Thousand Oaks–London.
- Meekums B., Karkou V., Nelson E.A. (2015), *Dance movement therapy for depression (Review)*, Cochrane Library. Cochrane Database of Systematic Reviews, John Wiley & Sons, <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD009895.pub2/epdf/full> [dostęp: 12.09.2018].
- North M. (1990), *Personality Assessment Through Movement*, 2<sup>nd</sup> edition, Northcote House, Plymouth.
- Ogińska-Bulik N. (2015), *Dwa oblicza traumy; Negatywne i pozytywne skutki zdarzeń traumatycznych u pracowników służb ratowniczych*, Difin, Warszawa.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008a), *Osobowość, stres a zdrowie*, Centrum Doradztwa i Informacji Difin, Warszawa.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008b), *Skala pomiaru prężności (SPP-25)*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 39–56.
- Ogińska-Bulik N., Zadworna-Cieślak M. (2014), *Rola prężności psychicznej w radzeniu sobie ze stresem związanym z egzaminem maturalnym*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 19 (2), s. 7–24. doi: 10.12775/PBE.2014.019.
- Payne H.L. (2000), *Creative Movement and Dance in Groupwork*, Speechmark, Oxon.
- Sęk H., Kaczmarek Ł.D., Ziarko M., Pietrzykowska E., Lewicka J. (2012), *Sprężystość psychiczna a dobrostan w chorobie przewlekłej – mediująca rola podmiotowego umocnienia i radzenia sobie*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 17, nr 2, s. 327–343.
- Siegel E. (1984), *Dance Movement Therapy: Mirror of Ourselves: The Psychoanalytic Approach*, Human Science Press, New York.
- Stanton-Jones K. (1992), *An Introduction to Dance Movement Therapy in Psychiatry*, Tavistock/Routledge, London.

- Terelak J.F. (2001), *Psychologia stresu*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz.
- Terelak J.F. (2008), *Człowiek i stres; koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Warszawa.
- Turska I. (2000), *Spotkanie ze sztuką tańca*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków.
- Żukowska Z. (1997), *Stres a twój styl życia*, „Lider”, nr 10, s. 5–8.



## **Patrycja Siemiginowska**

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska /  
Faculty of Management and Social Communication, Jagiellonian University, Krakow, Poland  
ORCID: 0000-0002-8358-5133

## **Iwona Sikorska**

Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska /  
Faculty of Management and Social Communication, Jagiellonian University, Krakow, Poland  
ORCID: 0000-0002-1309-8065

## **Wanda Osikowska**

Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego /  
Faculty of Psychology and Humanities, Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University, Poland  
ORCID: 0000-0001-7697-4408

## **Irena Iskra-Golec**

Wydział Psychologii i Prawa, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, filia w Poznaniu, Polska /  
Faculty of Psychology and Law, University of Social Sciences and Humanities, Faculty in Poznan, Poland  
ORCID: 0000-0002-7236-4394

# RELACJA PRACA–RODZINA I ZDROWIE A PRĘŻNOŚĆ PSYCHICZNA PRACUJĄCYCH MĘŻCZYŹN

Work–family relationship, mental health and resilience in working men

## **Streszczenie**

Wśród naglących problemów współczesnego świata coraz częściej pojawiają się zagadnienia związane z równoważeniem zaangażowania między życiem zawodowym a rodzinnym pracowników. Relacja praca–rodzina staje się bardzo istotnym aspektem funkcjonowania osób aktywnych zawodowo także w kontekście zdrowia, zwłaszcza zdrowia psychicznego.

Problem ten został poruszony w badaniach przeprowadzonych w dużym przedsiębiorstwie z województwa małopolskiego, z uwzględnieniem różnic indywidualnych w zakresie prężności psychicznej.

W badaniu wzięło udział 276 pracowników fizycznych oraz biurowych. Dalszym analizom poddano dane uzyskane od 194 mężczyzn w związkach małżeńskich (92%) lub nieformalnych (8%). Wykazano, że mężczyźni o wyższym poziomie w porównaniu do tych o niższym poziomie prężności psychicznej charakteryzowali się niższymi wynikami konfliktów: praca–rodzina oraz rodzina–praca, a także wyższym poziomem facylitacji praca–rodzina. Ponadto zgłaszali mniej objawów obniżenia poziomu zdrowia psychicznego zarówno w aspekcie objawów somatycznych, jak i niepokoju, bezsenności oraz symptomów depresji.

Uzyskane wyniki wskazują na pozytywną rolę prężności psychicznej w odniesieniu do zdrowia psychicznego oraz w kształtowaniu relacji między pracą a rodziną. Mężczyźni o wyższym poziomie prężności łatwiej godzą sferę pracy z obszarem życia rodzinnego, doświadczają mniej konfliktów między tymi dziedzinami życia i sprawniej radzą sobie ze stresem wynikającym z zaangażowania w pełnienie wielu ról. Ich psychiczne samopoczucie jest lepsze i zgłaszają mniej problemów związanych z subiektywnym pogorszeniem zdrowia psychicznego. Wynik ten może być wskazówką dla działań profilaktycznych w firmach w zakresie dbałości o zdrowie psychiczne pracowników.

**Słowa kluczowe:** relacja praca–rodzina, zdrowie psychiczne, prężność psychiczna, pracujący mężczyźni

## Abstract

Nowadays, issues connected with balancing work-life and family-life emerge increasingly among other pressing problems in the world. Work–family relationship becomes a very significant aspect of working men's functioning with regard to health, especially mental health issues. To address this issue a study in large enterprise was conducted and individual differences such as resilience were taken into account.

276 blue- and white-collar workers were investigated. Of those 194 sets of answers by men who were married (92%) or in informal relationship (8%) were further analyzed. Men with higher scores of resilience when compared with men with lower scores reported lower levels of work-family and family-work conflicts as well as higher level of work-family facilitation. Moreover, they reported fewer mental health issues connected with somatic symptoms, anxiety and depression.

Obtained results may point to a positive role of resilience in mental health and work–family relationship. Men of higher resilience might easier reconcile work-life with family, might experience less conflict between the two domains and cope better with stress emerging from engagement in many roles. Their mental well-being was better and they

reported fewer health issues. These results may point to preventive measures with regard to mental health of workforce.

**Key words:** work–family relationship, mental health, resilience, working men

## Wprowadzenie

Kwestia godzenia życia zawodowego z rodzinnym dotyczy większości osób na rynku pracy (Byron, 2005). Zachowanie równowagi między tymi sferami staje się niezwykle pożądaną umiejętnością. Jednocześnie zadanie to nie jest łatwe i może stanowić potencjalne źródło konfliktów (nie tylko konfliktu ról, ale także konfliktów interpersonalnych zarówno w środowisku rodzinnym, jak i tym związanym z pracą zarobkową). Tę właśnie stronę związku między dwiema najważniejszymi sferami życia człowieka badano najczęściej w literaturze przedmiotu. Według przeglądowego artykułu Tammy Allen (2013) koncentrowano się na niej zwłaszcza w latach 80. i 90. XX w. Na możliwe pozytywne oddziaływania tych sfer zwrócono uwagę dopiero na początku XXI w.

Wzajemne negatywne oddziaływania oparte są na założeniu, że wymagania roli pracownika są nie do pogodzenia z pełnieniem ról rodzinnych ze względu na ograniczone zasoby, którymi dysponuje osoba (*scarcity hypothesis*) – czas, energia i uwaga, które można poświęcić obu tym rolom nie są wystarczające, aby zadania wynikające z ich pełnienia zawsze mogły zostać wykonane idealnie (Greenhaus, Beutell, 1985; Greenhaus, Powell, 2006). Konflikt praca–rodzina oznacza zakłócenia w wypełnianiu zobowiązań rodzinnych spowodowane przez obowiązki zawodowe, a konflikt rodzina–praca, że potencjalnym źródłem zakłóceń w sprawnym wykonywaniu służbowych obowiązków jest sfera rodzinna i związane z nią kwestie. W literaturze ze względu na różne źródła wyróżnia się konflikty (praca–rodzina i rodzina–praca) oparte na: czasie, napięciu i zachowaniu (Carlson, Kacmar, Williams, 2000; Greenhaus, Beutell, 1985).

Z kolei oddziaływania pozytywne między pracą a rodziną możliwe są dzięki założeniu, że funkcjonowanie w wielu rolach społecznych może być źródłem dobrostanu, wynikającego z większej dostępności zasobów

osobistych, lepszego ich wykorzystania oraz możliwości ich odnawiania (*expansion theory*) (Marks, 1977 i Sieber, 1974 za: Greenhaus, Powell, 2003). Wśród konstruktów opisujących te pozytywne oddziaływania wymienia się: pozytywne wzajemne przenikanie się (*positive spillover*), facylitację (*facilitation*) i wzbogacanie (*enrichment*). Pozytywne przenikanie się bywa określane także terminem promieniowanie (Lachowska, 2008; Zalewska, 2008) i oznacza transfer pozytywnego afektu, umiejętności, zachowań i wartości między rodziną a pracą. Facylitację rozumie się jako korzyści przyczyniające się do lepszego funkcjonowania jednostki w drugiej roli oraz systemu rodzinnego i/lub pracy (Carlson, Kacmar, Wayne, Grzywacz, 2006). Z kolei wzbogacanie oznacza, że doświadczenia zdobyte podczas realizowania jednej roli polepszają jakość życia w drugiej, dzięki wykorzystanym zasobom i umiejętnościom (Greenhaus, Powell, 2006).

Badania relacji praca–rodzina prowadzone są w paradygmacie obejmującym występowanie predyktorów (*antecedants*), za które uznawane są zmienne demograficzne oraz sytuacyjne w pracy i rodzinie, oraz konsekwencji (*outcomes*) tych relacji, które rozpatruje się jako powiązane z życiem zawodowym oraz łączące się z życiem rodzinnym i zdrowiem. Od niedawna uwzględnia się także obecność moderatorów, którymi najczęściej okazywały się różnice indywidualne (Allen, 2013; Iskra-Golec, 2016, Iskra-Golec, Osikowska, Przetacznik i Siemiginowska, 2017). Wśród dotychczas rozpatrywanych uwzględniano m.in.: cechy osobowości, inteligencję emocjonalną, wyznawane wartości, umiejscowienie kontroli i zmienne indywidualne związane z działaniem zegara biologicznego.

Uzupełniające ujęcie w zakresie badań relacji praca–rodzina proponuje model wymagań i zasobów (*job demands-resources model*) (np. Bakker, Demerouti, 2018). Uwzględnia on zarówno potencjalnie trudne konteksty pracy (fizyczne, psychologiczne, społeczne i organizacyjne, np. presję pracy), generujące koszty ze strony pracownika, jak i potencjalnie wspierające aspekty sfery zawodowej (w tych samych wymiarach, np. możliwość robienia kariery) stymulujące jego rozwój, a nawet rozkwitanie (*flourishing*) w miejscu pracy oraz zasoby osobiste (np. różnice indywidualne). Zauważono, że facylitacja może pomóc wyjaśnić, w jaki sposób zasoby



rodzinne i profesjonalne podnoszą poziom energii wydatkowanej w różnych sferach funkcjonowania (Demerouti, 2012).

Niniejszy artykuł rozpatruje rolę prężności psychicznej, jako kolejnego potencjalnego moderatora związku między życiem rodzinnym a zawodowym.

## **Prężność psychiczna**

Badacze prężności psychicznej (*resilience*) wskazują trzy przypadki, w których używany jest ten termin. Według Emmy Werner jest to:

- 1) dobry rozwój mimo warunków dla niego niekorzystnych (np. dziecko w rodzinie przemocowej);
- 2) zachowanie kompetencji w sytuacji stresu (np. funkcjonowanie podczas egzaminu);
- 3) poprawa po doświadczeniu traumy (np. powrót do równowagi po przeżyciu powodzi) (Werner, 1995, s. 81).

Inna badaczka, Ann Masten, precyzuje grupy zjawisk, do których odnosi się pojęcie *resilience* jako:

- 1) dobry rozwój w kontekście wysokiego, skumulowanego ryzyka problemów rozwojowych;
- 2) dobre funkcjonowanie w warunkach niesprzyjających, stresujących;
- 3) powrót do normalnego funkcjonowania po katastrofie lub poważnej deprivacji (Masten, 2007, s. 923).

*Resilience* definiowała ona jako „[...] szeroki konstrukt systemowy dotyczący zdolności dynamicznych systemów do wytrzymania lub powrotu do normy po istotnych zaburzeniach” (Masten, 2007, s. 921). *Resilience* uważa się za szerokie pojęcie (*umbrella-term*), opisujące klasę zjawisk, oraz za metazasób o znaczącej funkcji prozdrowotnej (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Wśród badaczy prężności trwa debata, czy jest ona wynikiem, cechą indywidualną, dynamicznym procesem rozwojowym, czy też ich sumą. Wielu badaczy opowiada się za rozumieniem prężności jako wyniku pozytywnej adaptacji do przeciwności losu (Zautra, Hall, Murray, 2010). Wieloletnie badania pozwoliły na zgromadzenie wiedzy

o wielowymiarowym charakterze *resilience* oraz o wzorach interakcji między czynnikami ochronnymi a czynnikami ryzyka. Umożliwiły one również określenie cech osoby prężnej, którymi są: optymizm, przekonanie o własnej skuteczności i traktowanie trudności jako wyzwania.

W środowisku zawodowym posiadanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami i rozwiązywania problemów ma duże znaczenie. Badania cech odpornego psychicznie pracownika wskazują przede wszystkim na umiejętność budowania silnych relacji z innymi, definiowaną jako:

- 1) efektywna komunikacja;
- 2) pomaganie innym w osiągnięciu sukcesu;
- 3) uzyskiwanie wsparcia społecznego;
- 4) budowanie zaufania w relacjach.

Prężny pracownik to również osoba, która potrafi radzić sobie ze stresem, jest asertywna i wytrzymała (Davis-Laack, 2014; Maddi, Khosha-ba, 2005). Wiele badań przeprowadzonych z udziałem osób dorosłych wykazało, że poczucie prężności ma duże znaczenie w funkcjonowaniu człowieka i radzeniu sobie z negatywnymi skutkami stresu zawodowego. Jednostki odznaczające się większą prężnością efektywniej radzą sobie ze stresującymi sytuacjami i problemami w życiu codziennym. Skuteczność ta polega na częstszym wykorzystywaniu przez człowieka strategii związanych z emocjami pozytywnymi (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008).

Autorzy *the Resilience Scale for Adults* (RSA) (Friborg, Hjemdal, Rose-ninge, Martinussen, 2003) nazwali swoje badania poszukiwaniem czynników ochronnych najbardziej istotnych determinant zdrowego przystosowania do długotrwałego stresu. Interesowały ich takie właściwości psychologiczne, które posiadały funkcję prozdrowotną, a więc: elastyczność w radzeniu sobie ze stresem, wewnętrzne umiejscowienie kontroli, empatia, zachowania prospołeczne, optymizm, pozytywny obraz siebie, zdolność do zarządzania własnym życiem oraz udzielanie i umiejętność pozyskiwania wsparcia. W swoim rozumieniu prężności autorzy bardziej niż na proces, kładli nacisk na kompetencje jednostki w interakcji z trudną sytuacją. „Pojęcie to dotyczy nie tylko ważnych umiejętności i zdolności psychologicznych, ale też zdolności do wykorzystywania rodzinnych,

społecznych i zewnętrznych systemów wsparcia, by lepiej radzić sobie ze stresem” (Friborg, Hjemedal, Rosenvinge, Martinussen, 2003, s. 66). Nowościami w ujęciu prężności przez Oddgeira Friborga i zespół są: większe zaakcentowanie czynników ochronnych, umożliwiających pozytywny wynik w transakcji z trudną sytuacją (a nie samego wyniku), wprowadzenie roli właściwości środowiska dla prężności oraz wskazanie, że czynnik stresowy powinien być rzeczywiście zagrażający i nieść ryzyko rozwoju psychopatologii. W dyskusjach nad *resilience* przywoływany jest często wcześniejszy konstrukt o charakterze prozdrowotnym, a mianowicie poczucie koherencji Aarona Antonovskiego (1995). Analizy wyników pomiaru prężności psychicznej (RSA) oraz poczucia koherencji (SOC, *Sense Of Coherence*) w badaniach młodzieży (N = 408) pozwoliły na stwierdzenie silnej zależności między poczuciem koherencji a prężnością psychiczną ( $r = 0,74$ ) (Antonovsky, 1995). Oznacza to, że poczucie koherencji i prężność rzeczywiście mogą być uważane za istotne czynniki prozdrowotne.

### **Zdrowie psychiczne mężczyzn**

Polscy mężczyźni w porównaniu do kobiet rzadziej oceniają swoje zdrowie poniżej stanu dobrego (Piekarzewska, Wieczorkowski, Zajenkovska-Kozłowska, 2016). Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w 2014 r. to kobiety częściej doświadczały symptomów depresji, przy czym po 50. roku życia zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn częstość występowania poważnych objawów rosła. Symptomy depresji pojawiały się częściej u osób o złym stanie zdrowia fizycznego i doświadczających niepełności. Z kolei Dena Smith, Dawne Mouzon i Marta Elliott (2018) podnoszą, że przy analizowaniu zdrowia psychicznego mężczyzn warto zwrócić uwagę na pewne istotne kwestie, tzn. na częstsze niż u kobiet symptomy eksternalizacji kłopotów psychicznych (np. przemoc, nadużywanie substancji psychoaktywnych). Wzorce te przypisywane są różnicom międzypłciowym występującym w procesie socjalizacji (łącznie z oczekiwaniami związanymi z tradycyjnym podziałem ról), szukania pomocy,

radzenia sobie ze stresem oraz statusowi socjoekonomicznemu. Narzędzia badawcze zazwyczaj nie biorą pod uwagę odmiennego charakteru występowania zaburzeń natury psychicznej u kobiet i mężczyzn, dlatego autorzy uważają, że można domniemywać znacznego niedoszacowania symptomów gorszego zdrowia psychicznego mężczyzn. Smith z zespołem (2018) zaznaczają także, że w grupie mężczyzn mogą istnieć dalsze różnice w symptomatologii zdrowia psychicznego. Taki czynnik różnicujący wyniki zdrowia psychicznego u pracujących mężczyzn może stanowić właśnie prężność psychiczna.

W kontekście prowadzonych rozważań zdrowie psychiczne pracujących ojców może być uznawane jako jedna z konsekwencji oddziaływań między pracą a życiem rodzinnym (np. Allen, 2013; Iskra-Golec, 2016) lub jako zmienna zależna, na którą wpływa poziom zasobu prężności psychicznej (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008).

## Metoda

### Osoby badane

W badaniach przekrojowych dotyczących predyktorów i konsekwencji relacji praca–rodzina wzięło udział 276 pracowników dużej małopolskiej firmy. Spośród wypełnionych arkuszy do dalszych analiz przeznaczono dane zgromadzone od 194 mężczyzn w wieku 22–66 lat ( $M = 46,24$ ;  $SD = 10,48$ ), którzy w chwili badania pozostawali w związkach (żonaci – 92%; w związkach nieformalnych – 8%) i posiadali przynajmniej jedno dziecko (por. tabela 1).

Tabela 1. Statystyki opisowe badanych ( $N = 194$ )

Zmienne	M	SD
Staż pracy (w latach)	23,83	12,30
Liczba nadgodzin (w miesiącu)	4,85	11,92
Absencja (w ostatnim roku)	8,34	26,73
Staż małżeński/związku (w latach)	18,57	11,75
Wiek najmłodszego dziecka (w latach)	14,99	10,38

## Narzędzia badawcze

Przeprowadzone badanie było badaniem kwestionariuszowym. Na arkuszach umieszczono zaproszenie do udziału w projekcie naukowym oraz formularz zgody na udział w badaniu i przetwarzanie danych; zgromadzone dane były przeznaczone jedynie do opracowań zbiorczych z zachowaniem poufności i dyskrecji. W pliku arkuszy znalazły się m.in.:

- a) Skala Wzajemnego Wpływu Pracy i Rodziny – do badania relacji praca–rodzina wykorzystano narzędzie składające się z czterech podskal (Grzywacz, Marks, 2000; Iskra-Golec, Osikowska, Siemiginowska, Przetacznik, 2014). Metoda ta pozwala na określenie, do jakiego stopnia funkcjonowanie w jednej roli podlega wpływom (pozytywnym bądź negatywnym) wynikającym z pełnienia drugiej roli. Dzięki skali możliwe jest badanie zarówno negatywnych oddziaływań między pracą a rodziną z uwzględnieniem kierunku wpływu (konflikty: praca–rodzina, rodzina–praca), jak i pozytywnych oddziaływań między tymi sferami życia (facylitacja: praca–rodzina, rodzina–praca). Przy pomocy 5-stopniowej skali Likerta badani zaznaczają częstotliwość, z jaką doświadczają opisanych 16 sytuacji odnoszących się do możliwych interakcji między życiem zawodowym i rodzinnym (od 1 – „nigdy” do 5 – „zawsze”). Współczynnik *alfa* Cronbacha wersji stosowanej przez Josepha Grzywacza i Nadine Marks (2000) waha się od 0,70 do 0,83. W badanej grupie 194 mężczyzn wynosił on od 0,59 do 0,75 w zależności od podskali.
- b) RSA – oryginalna wersja (Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, Martinussen, 2003) składa się z 33 pytań wyłonionych drogą analizy czynnikowej z większej puli, które mierzą zarówno dyspozycje osobowe, jak i zasoby społeczne za pomocą 5-stopniowego dyferencjału semantycznego. Polscy tłumacze zrezygnowali z dwóch podskal („spójność rodziny” oraz „zasoby społeczne”) i przetłumaczyli 20 pozycji dotyczących jedynie własnej kompetencji i skuteczności w takich obszarach jak: percepcja „Ja” (np.: „Gdy zdarza się coś nieprzewidzianego, zawsze znajduję rozwiązanie”), percepcja własnej przyszłości (np.: „Moje cele na przyszłość są dobrze przemyślane”), kompetencja społeczna (np.:

„Nowe przyjaźnie łatwo zawieram”), oraz styl ustrukturywany (np.: „Jestem dobry w organizowaniu swojego czasu”) (Jelonkiewicz, Kuhn-Dymecka, Zwoliński, 2009). W wyniku zsumowania można uzyskać obraz czynnika siła osobista (percepcja „Ja” + percepcja przyszłości) oraz czynnika sprężystość (*resilience*) (siła osobista + kompetencja społeczna + styl ustrukturywany). W badanej próbie współczynnik *alfa* Cronbacha skali wynosił 0,71, podczas gdy w wersji oryginalnej wahał się od 0,67 do 0,79.

- c) GHQ-28 – Kwestionariusz Ogólnego Stanu Zdrowia Goldberga został zaadaptowany w Polsce przez Makowską i Merecz (2001). Składa się z czterech podskal: A – objawy somatyczne, B – niepokój i bezsenność, C – dysfunkcja społeczna/zaburzenia funkcjonowania, D – ostra depresja/symptomy depresji. Możliwe jest także obliczenie wyniku ogólnego stanowiącego sumę wszystkich podskal. Zadaniem osób badanych jest zaznaczenie częstości występowania dolegliwości w 7 pytaniach każdej z podskal. Im wyższy badani uzyskują wynik, tym więcej raportują dolegliwości natury psychicznej; tym samym gorsze jest ich samopoczucie. W badanej próbie współczynnik *alfa* Cronbacha dla narzędzia wynosił 0,92 (w podskalach wahał się od 0,79 do 0,90).

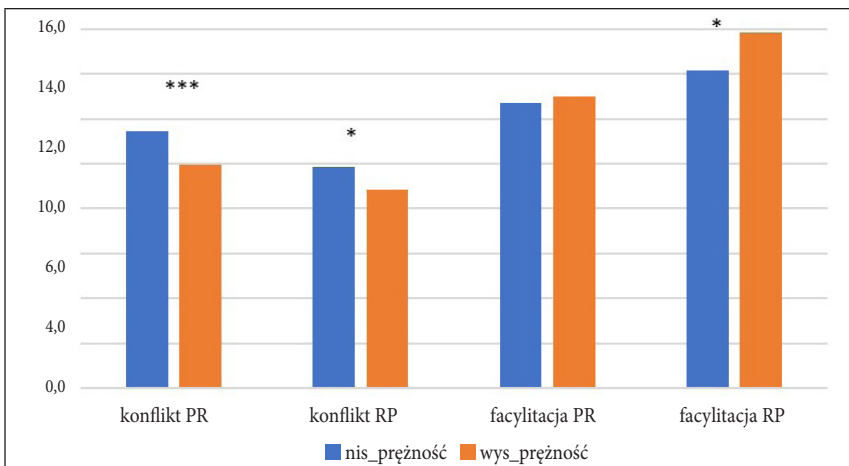
### Procedura badania

Dane gromadzone były w miejscu zatrudnienia (w czasie pracy) przez przeszkolonych badaczy. Badania prowadzono w niewielkich grupach. Każdej grupie pracowników przeczytano zaproszenie do udziału w badaniach i przedstawiono możliwość zadawania pytań. Byli oni także informowani o dobrowolności udziału i możliwości wycofania się w dowolnym momencie. Badacz pozostawał do dyspozycji pracowników w trakcie zbierania danych. Do obliczenia wyników zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Zmiennymi zależnymi były relacja praca–rodzina i zdrowie psychiczne, a niezależną – mediana prężności psychicznej.

## Wyniki

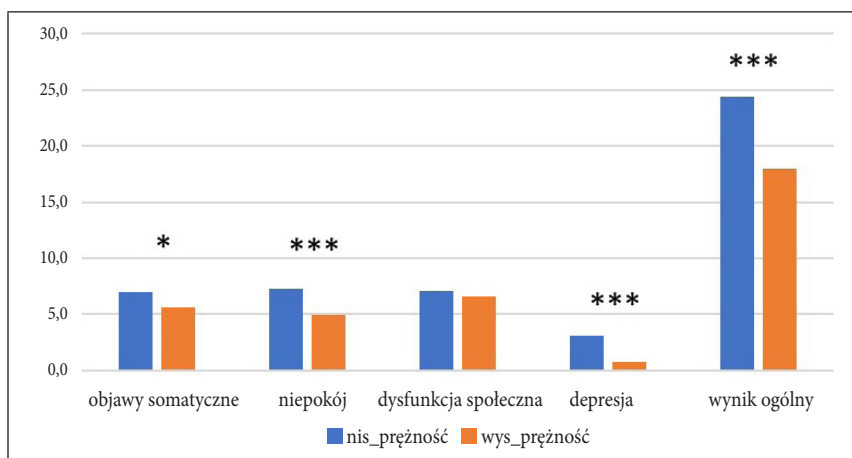
W rezultacie przeprowadzonej analizy uzyskano istotne wyniki w zakresie relacji praca-rodzina (rycina 1) oraz zdrowia psychicznego (rycina 2). Statystycznie istotne były wyniki analizy wariancji ze zmiennymi zależnymi: konflikt praca-rodzina (PR) ( $F_{(1,190)} = 12,063$ ;  $p = 0,001$ ), konflikt rodzina-praca (RP) ( $F_{(1,190)} = 5,799$ ;  $p = 0,017$ ), facylitacja rodzina-praca (RP) ( $F_{(1,190)} = 6,313$ ;  $p = 0,013$ ), objawy somatyczne ( $F_{(1,175)} = 5,469$ ;  $p = 0,020$ ), niepokój ( $F_{(1,175)} = 12,167$ ;  $p = 0,001$ ), ostra depresja ( $F_{(1,175)} = 27,901$ ;  $p < 0,001$ ), wynik ogólny zdrowia psychicznego ( $F_{(1,175)} = 15,097$ ;  $p < 0,001$ ).

Rycina 1. Relacja praca-rodzina u pracujących mężczyzn (N = 194) w zależności od poziomu prężności psychicznej



\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

Rycina 2. Zdrowie psychiczne u pracujących mężczyzn (N = 194) w zależności od prężności psychicznej



\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ .

## Dyskusja

Wśród moderatorów relacji praca–rodzina nie uwzględniano do tej pory prężności psychicznej. Natomiast zgromadzone w literaturze dane empiryczne pozwalają przypuszczać, że mechanizmy relacji między różnymi sferami życia człowieka nie są w pełni poznane (Iskra-Golec, 2016). Między innymi dlatego warto podejmować badawcze wysiłki w celu odkrycia uwarunkowań relacji praca–rodzina nie tylko w kontekście predyktorów i konsekwencji, ale także moderatorów i mediatorów. Analizowanie wzajemnych oddziaływań między pracą a rodziną wymaga wzięcia pod uwagę nie tylko zmiennych demograficznych, sytuacyjnych i będących konsekwencjami powiązanych z różnymi sferami funkcjonowania, ale także różnic indywidualnych, które mogą pokazać zróżnicowanie wyników tych oddziaływań w sposób umożliwiający przyjęcie bardziej pogłębionej perspektywy (Allen, 2013; Iskra-Golec, Osikowska, Przetacznik, Siemiginowska, 2017).

Wyniki wskazujące na pozytywną rolę prężności psychicznej dla zdrowia psychicznego nie są szczególnie zaskakujące. W samej istocie tego



metazasobu osobistego leży jego prozdrowotny charakter (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2008). Zastanawiający jest jednak brak istotnego efektu prężności psychicznej w funkcjonowaniu społecznym w kontekście dysfunkcji (jeden z aspektów zdrowia psychicznego) – należałoby się spodziewać, że bardziej prężni ojcowie będą obserwowali mniej symptomów świadczących o takich zaburzeniach funkcjonowania. Niniejsze badania nie potwierdziły jednak takiego założenia.

Wyniki przeprowadzonych badań mogą być wskazówką dla działań profilaktycznych w firmach w zakresie dbałości o zdrowie psychiczne pracowników. Promowanie rozwijania prężności psychicznej może także pozytywnie wpłynąć na kształtowanie się relacji między życiem zawodowym a rodzinnym pracujących mężczyzn. Współcześnie, gdy spory nacisk kładzie się na umiejętność równoważenia funkcjonowania w wielu rolach, może to być jedną z kluczowych kompetencji – pożądaną nie tylko przez pracownika, ale także z punktu widzenia pracodawcy, gdyż mogącej przekładać się na jakość wykonywanej pracy i efektywność.

## **Podsumowanie**

Otrzymane wyniki wskazują na pozytywną rolę prężności psychicznej w kształtowaniu relacji między pracą a rodziną oraz w odniesieniu do zdrowia psychicznego. Mężczyźni o wyższej prężności psychicznej doświadczali mniejszych konfliktów zarówno ze strony sfery pracy do życia rodzinnego, jak i ze sfery rodzinnej do życia zawodowego oraz mogli doświadczyć facylitacji od strony życia rodzinnego do środowiska pracy. Oznacza to, że łatwiej radzą sobie z godzeniem ról i rozwiązywaniem konfliktów między nimi, a także potrafią skuteczniej radzić sobie z napięciem wynikającym z pełnienia tych ról w codzienności. Zasoby pozyskiwane w obu sferach miały zatem motywujący charakter i łączyły się z większą energią do działania (por. Demerouti, 2012). Ponadto mniej prężni mężczyźni wskazywali na istotnie więcej dolegliwości związanych z doświadczaniem objawów somatycznych, niepokoju i ostrej depresji. Jednocześnie wyniki ogólne w zakresie zdrowia psychicznego bardziej prężnych

mężczyzn były istotnie niższe niż mniej prężnych kolegów, co oznacza, że zachowywali oni lepsze zdrowie psychiczne.

## Bibliografia

- Allen T. (2013), *The work-family role interface: A synthesis of the research from industrial and organizational psychology*, [w:] I.B. Weiner (ed.), *Handbook of Psychology*, Vol. 12: *Industrial and Organizational Psychology*, 2<sup>nd</sup> edition, John Wiley and Sons, Inc., Hoboken, s. 698–718.
- Antonovsky A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, H. Grzegołowska-Klarkowska (tłum.), Fundacja IPN, Warszawa.
- Bakker A.B., Demerouti E. (2018), *Multiple levels in job demands-resources theory: Implications for employee well-being and performance*, [w:] E. Diener, S. Oishi, L. Tay (eds.), *Handbook of wellbeing*, DEF Publishers, Salt Lake City. doi: nobascholar.com.
- Byron K. (2005), *A meta-analytic review of work-family conflict and its antecedents*, „Journal of Vocational Behavior”, Vol. 67, Issue 2, s. 169–198. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.009.
- Carlson D.S., Kacmar K.M., Wayne J.H., Grzywacz J.G. (2006), *Measuring the positive side of the work-family interface: Development and validation of a work-family enrichment scale*, „Journal of Vocational Behavior”, Vol. 68, Issue 1, s. 131–164. doi: 10.1016/j.jvb.2005.02.002.
- Carlson D.S., Kacmar M.K., Williams L.J. (2000), *Construction and validation of a multidimensional measure of work-family conflict*, „Journal of Vocational Behavior”, Vol. 56, Issue 2, s. 249–276. doi: 10.1006/jvbe.1999.1713.
- Davis-Laack P. (2014), *Seven things resilient employees do differently*, „Psychology Today”, 2.10.2014, <https://www.psychologytoday.com/us/blog/pressure-proof/201410/seven-things-resilient-employees-do-differently> [dostęp: 17.06.2020].
- Demerouti E. (2012), *The Spillover and Crossover of Resources Among Partners: The Role of Work-Self and Family-Self Facilitation*, „Journal of Occupational Health Psychology”, Vol. 17, No. 2, s. 184–195. doi: 10.1037/a0026877.
- Friborg O., Hjemdal O., Rosenvinge J.H., Martinussen M. (2003), *A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment?*, „International Journal of Methods in Psychiatric Research”, Vol. 12, No. 2, s. 65–76. doi: 10.1002/mpr.143.
- Greenhaus J.H., Beutell N.J. (1985), *Sources of conflict between work and family roles*, „Academy of Management Review”, Vol. 10, No. 1, s. 76–88.
- Greenhaus J.H., Powell G.N. (2003), *When work and family collide: Deciding between competing role demands*, „Organisational Behaviour and the

- Human Decision Processes”, Vol. 90, No. 2, s. 291–303. doi:10.1016/S0749-5978(02)00519-8.
- Greenhaus J.H., Powell G.N. (2006), *When work and family are allies: a theory of work-family enrichment*, „Academy of Management Review”, Vol. 31, No. 1, s. 72–92. doi: 10.2307/20159186.
- Grzywacz J., Marks N. (2000), *Reconceptualizing the Work-Family Interface: An Ecological Perspective on the Correlates of Positive and Negative Spillover Between Work and Family*, „Journal of Occupational Health Psychology”, Vol. 5, No. 1, s. 111–126. doi: 10.1037//1076-8998.5.1.111.
- Iskra-Golec I.M. (2016), *Individual Differences in Circadian Rhythm Parameters and Work-Family Spillover in Shift Workers*, [w:] I.M. Iskra-Golec, J. Barnes-Farrell, P. Bohle (eds.), *Social and Family Issues in Shift Work and Nonstandard Working Hours*, Springer, Switzerland, s. 181–202.
- Iskra-Golec I.M., Osikowska W., Przetacznik J., Siemiginowska P. (2017), *Osobowościowe i demograficzne uwarunkowania relacji pomiędzy pracą i rodziną u pracowników samorządu*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 23, nr 2, s. 367–376. doi: 10.14691/CP PJ.23.2.367.
- Iskra-Golec I.M., Osikowska W., Siemiginowska P., Przetacznik J. (2014), *Relacja praca/rodzina, wypalenie zawodowe i zdrowie u pracujących na zmiany strażników miejskich*, „Czasopismo Psychologiczne”, t. 20, nr 2, s. 281–293. doi: 10.14691/CP PJ.20.2.281.
- Jelonkiewicz I., Kuhn-Dymecka A., Zwoliński M. (2009), *Właściwości psychometryczne Skali Kwestionariusza „Ty i Twoje Życie” w próbie maturzystów i w części próby studentów z 2009 roku*, załącznik do Raportu z tematu statutowego IPiN pt. *Proces adaptacji do doświadczeń życiowych a zdrowie u dorastających, młodych dorosłych i osób z problemami zdrowia psychicznego*.
- Lachowska B. (2008), *Wzajemne oddziaływania pracy i rodziny – perspektywa konfliktu i facylitacji (raport z badań pilotażowych)*, [w:] L. Golińska, B. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 431–444.
- Maddi S.R., Khoshaba D.R. (2005), *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*, AMACOM, New York.
- Makowska Z., Merecz D. (2001), *Ocena Zdrowia Psychicznego na podstawie badań Kwestionariuszami Davida Goldberga, cz. 2: Podręcznik dla użytkowników Kwestionariuszy GHQ-12 i GHQ-28*, Oficyna Wydawnicza Instytutu Medycyny Pracy im. prof. J. Nofera, Łódź.
- Masten A.S. (2007), *Resilience in developing systems: Progress and promise as the fourth wave rises*, „Development and Psychopathology”, Vol. 19, No. 3, s. 921–930. doi: 10.1017/S0954579407000442.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008), *Skala Pomiaru Prężności – SPP-25*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 39–56.

- Piekarzewska M., Wieczorkowski R., Zajenkowska-Kozłowska A. (2016), *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r. / Health status of population in Poland in 2014*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
- Smith D.T., Mouzon D.M., Elliott M. (2018), *Reviewing the Assumptions About Men's Mental Health; An Exploration of the Gender Binary*, „American Journal Of Men's Health”, Vol. 12, No. 1, s. 78–89. doi: 10.1177/1557988316630953.
- Werner E.E. (1995), *Resilience in development*, „Current Directions in Psychological Science”, Vol. 4, No. 3, s. 81–85.
- Zalewska A. (2008), *Konflikty „praca-rodzina” – ich uwarunkowania i konsekwencje. Pomiar wyników*, [w:] L. Golińska, B. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 403–418.
- Zautra A.J., Hall J.S., Murray K.E. (2010), *Resilience: A new definition of health for people and communities*, [w:] J.W. Reich, A.J. Zautra, J.S. Hall (eds.), *Handbook of adult resilience*, Guilford Publications, New York, s. 3–29.