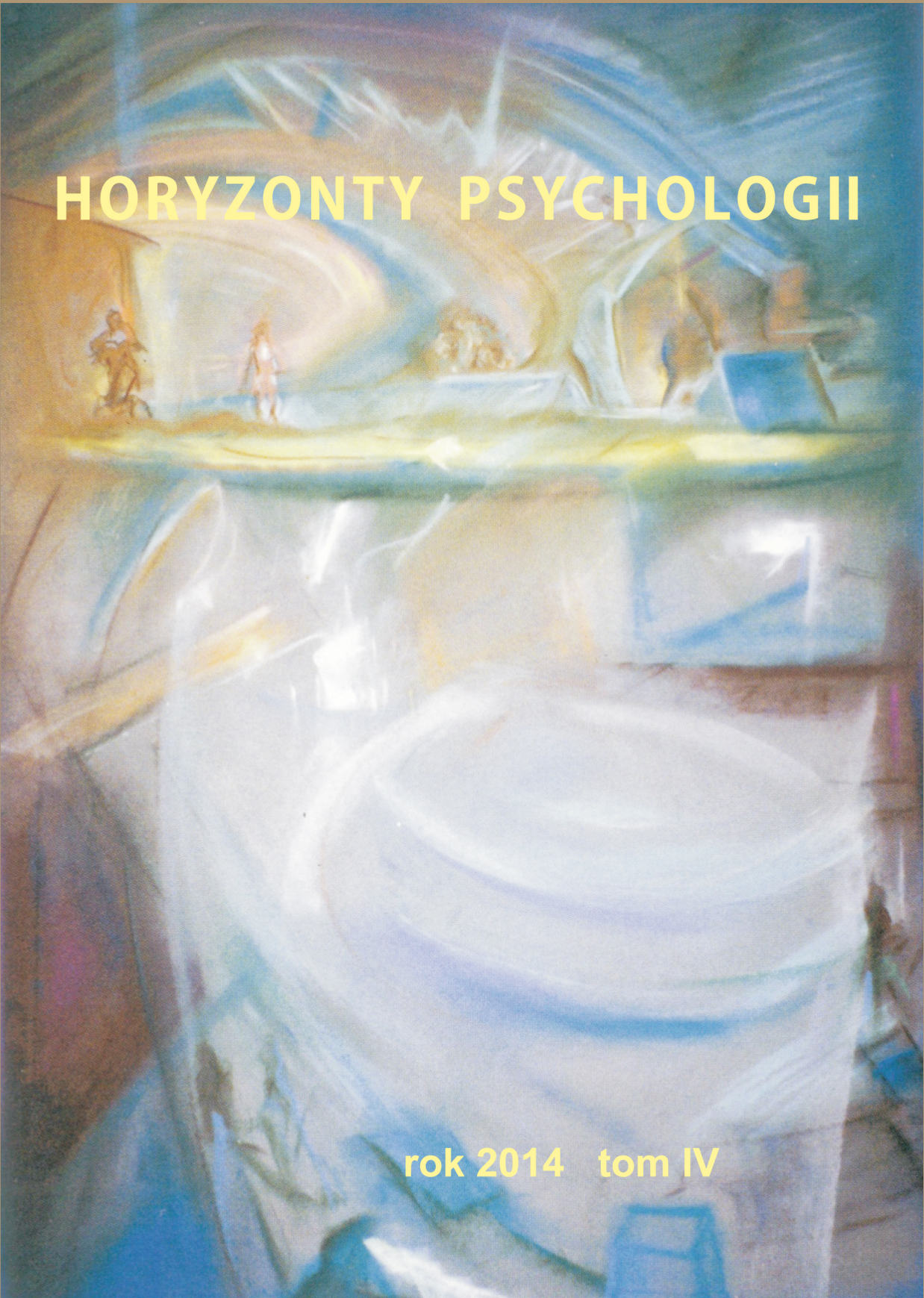


An abstract painting with a surreal, dreamlike quality. The scene is divided into two main horizontal sections. The upper section features a landscape with a bright, glowing yellow light source on the left, casting long, ethereal rays across the scene. Several small, stylized figures are visible in this upper section, some appearing to be walking or standing. The lower section is dominated by a large, white, curved structure that resembles a giant's foot or a massive, flowing mass. This structure is set against a background of swirling, colorful brushstrokes in shades of blue, green, and yellow. The overall composition is dynamic and evocative, suggesting themes of exploration, discovery, and the human condition.

HORYZONTY PSYCHOLOGII

rok 2014 tom IV

**H O R Y Z O N T Y
P S Y C H O L O G I I**

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Komitet redakcyjny / Editorial Board:

Zbigniew B. Gaś, Bożydar Ł. Kaczmarek, Lidia Łysiuk,
Wiesław P. Poleszak (Sekretarz/Secretary to the Editorial Board),
Kazimierz Popielski, Marian Z. Stepulak,
Wioleta Tuszyńska-Bogucka,
Czesław Walesa (Redaktor Naczelny/Editor-in-chief)

Redaktor główny / Editor in chief:

Michael Hornsby, PhD
Department of Celtic
Institute of English Studies / Instytut Filologii Angielskiej
John Paul II Catholic University of Lublin / Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

Rada Naukowa / Program Board:

Adam Biela (Katolicki Uniwersytet Lubelski)
Danuta Biernat-Borecka (Uniwersytet Wrocławski)
Devin Fore (University of Princeton, USA)
Janna Głozman (Moskiewski Uniwersytet im. Łomonosowa, Rosja)
Harold Hall (Pacific Institute for the Study of Conflict and Aggression
Kamuela, Hawaje, USA)
Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Jagielloński)
Marta Makara-Studzińska (Uniwersytet Medyczny w Lublinie)
Eugenia Mandal (Uniwersytet Śląski)
Rafał Ohme (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej),
Leonid Pergamenszyk (Wydział Psychologii Uniwersytet w Mińsku, Białoruś)
Maria Ryś (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego)
Rosemary Sage (London University, Wielka Brytania)
Stanisława Steuden (Katolicki Uniwersytet Lubelski)
Małgorzata Szepietowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
Małgorzata Tatala (Katolicki Uniwersytet Lubelski)

Recenzenci / Reviewers:

Monika Borowska, Krzysztof Mariusz Ciepliński, Maria Czerwińska-Jasiewicz,
Dorota Kornas-Biela, Maria Ledzińska, Wojciech Ożarowski, Teresa Rostowska,
Elżbieta Rydz, Ewa Rzechowska, Tatiana Senko, Maria Straś-Romanowska,
Piotr Szczukiewicz, Zenon Uchnast, Ludwika Wojciechowska, Zbigniew Zaleski

HORYZONTY PSYCHOLOGII

THE HORIZONS OF PSYCHOLOGY

Rok 2014 ◀▶ Tom IV
Year 2014 ◀▶ Volume IV

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie
University of Economics and Innovation in Lublin

Horyzonty Psychologii
The Horizons of psychology

Rok 2014 ◀▶ Tom IV
Year 2014 ◀▶ Volume IV

© Copyright by Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy
bez zgody wydawcy jest zabronione.

Opracowanie redakcyjne, skład, łamanie / Composition, layout:
Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Projekt okładki / Cover designer:
Jadwiga Szmidt, Marek Szczodrak, Anna Konieczna

Konsultacja językowa / Language consult:
Karolina Wałachowska

Korekta / Correction:
Anna Koper

Printed in Poland
Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe
Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie
20-209 Lublin, ul. Projektowa 4
tel. +48 81 749 17 11, fax tel. +48 81 749 32 13
horyzontypsychologii@wydawnictwo.wsei.lublin.pl
www.wsei.lublin.pl

Nakład: 300 egzemplarzy

ISSN: 2083-5248

Spis treści/ Table of contents

ARTYKUŁY NAUKOWE

Tomasz Niemirowski

Two aspects of identity as determinants of human moral development

Dwa aspekty tożsamości jako uwarunkowania rozwoju moralnego7

Czesław Walesa

Różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn

Differences in religiousness in women and men45

Małgorzata Tatala, Małgorzata M. Mach

Satysfakcja z życia rodzinnego polem kształtowania tendencji do transcendowania u dziecka w wieku przedszkolnym

Differences in religiousness in women and men67

Marta Pawelec, Justyna Cholewińska, Anna Mazur, Wioletta Ozga

Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli

Discipline problems in the group of preschool children in the perception of teachers81

Piotr Szczukiewicz, Jacek Olszewski

Podejście egzystencjalne w psychologii i psychoterapii – możliwości i ograniczenia

Existential approach in psychology and psychotherapy – limitations and opportunities103

Kazimierz Przybyłko, Czesław Walesa

Uwarunkowania różnic w rozwoju i zachowaniu się rodzeństwa

Determinants of differences in development and behavior of siblings119

Lidia Anna Wiśniewska, Agata Celińska-Miszczyk

Ciało a *psyche* – perspektywa jakościowa i ilościowa w poznawaniu relacji *body-mind*

Body and *psyche* – the quantitative and qualitative approaches in solving *the body-mind* problem131

MATERIAŁY

Czesław Walesa

Psychologiczne wyznaczniki poziomu rozwoju ludzkiego życia

Psychological indicators of the level of human development.147

SPRAWOZDANIA

Marian Zdzisław Stepulak, Wiesław Kowalski

Sprawozdanie z interdyscyplinarnej konferencji naukowej pt. „Rodzina 2013” .. 153

Czesław Walesa

Współczesne trendy w badaniach nad religijnością człowieka: II Międzynarodowa Konferencja Psychologii Religii i Duchowości. Lublin, 3-4

czerwca 2014.....159

Tomasz Niemirowski
Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Two aspects of identity as determinants of human moral development

Dwa aspekty tożsamości jako uwarunkowania rozwoju moralnego

Summary

The first part of article suggests that it should move away from the concept of Spencer, because it doesn't precise the beginning and the end of development. Then proposes a different definition based on the distinction in a man of two identities: congenital and acquired. At the beginning of the development there must be a genetically written project that is an active information. Then development can be described as becoming what one already is. And the end of the development one can describe as fulfillment of this project and acting according of it. As regards moral development it can be said that one is fully developed when he/she fulfills his/her duties and feels free. These considerations allow to describe the relationship between identity and moral behavior. Identity is regarded as inborn and acquired. The latter is acquired from environment, but an individual can freely choose between important persons and form one's own identity. Moral identity is a source of moral behavior and consists of two aspects: an innate capability of good actions and an acquired concept of what is good. Moral identity emerges from environment. If this environment is helpful, then moral identity is positive too: a man regards himself as good and acts according to this conviction.

Streszczenie

Pierwsza część artykułu sugeruje, że w definiowaniu rozwoju należy odejść od koncepcji Spencera, która nie opisuje początku i końca rozwoju. Następnie proponuje inną definicję, w oparciu o rozróżnienie w człowieku dwóch tożsamości: wrodzonej i nabytej. Na początku rozwoju musi być projekt genetycznie zapisany, czyli aktywna informacja. Zatem rozwój można opisać jako stawanie się tym, czym już właściwie się jest. A kres rozwoju – jako spełnienie tego projektu i działanie zgodnie z nim. W odniesieniu do rozwoju moralnego, można powiedzieć, że człowiek jest w pełni rozwinięty, gdy działa zgodnie z tym, kim jest (ze swoją tożsamością) i spełnia swoje obowiązki. Tożsamość występuje jako wrodzona i nabyta. Ta ostatnia jest nabywana od środowiska, ale jednostka może swobodnie wybierać kto będzie dla niej osobą znaczącą i w ten sposób formować swoją tożsamość. Tożsamość moralna jest źródłem moralnego zachowania i ma też dwa aspekty: wrodzona zdolność do dobrego działania oraz nabyte pojęcie o tym, co jest dobre. Tożsamość moralna kształtuje się poprzez kontakty z otoczeniem. Jeśli jest ono pomocne, wtedy tożsamość moralna jest też pozytywna: człowiek widzi siebie jako dobrego i działa zgodnie z tym przekonaniem.

Keywords: moral development, moral identity, innate and acquired identity, definition of development, purpose of development, active information in development

Słowa kluczowe: rozwój moralny, tożsamość moralna, tożsamość wrodzona i nabyta, definicja rozwoju, cel rozwoju człowieka, aktywna informacja

Part one. What is development?

Introduction

«Development» is one of the basic concepts in philosophy, psychology, pedagogy, economics, and actually in all of contemporary culture, because the whole reality: social or nature; material or immaterial, it is now considered as developing. No doubt this is influenced by the philosophy of G.W.F. Hegel (1770-1831), according to which reality is a part (aspect) of a growing spirit (absolute). The impact of that thinking has next been improved thanks to the C.R. Darwin's (1809-1882) theory of evolution, rejecting the immutability of species. Then English philosopher H. Spencer (1820-1903) tried to justify that the whole universe is subject to evolution that is progressive and systematic diversification of parts that make up the specified order. According to him, all systems in the world and the world as a whole pass from the state of chaos to the organized unity to form the progress. Changes in the world are so widely interpreted as development, and development is understood as suggested by Spencer. The process of discovery of this conception is described as follows:

In 1851 Spencer read a review of W.B. Carpenter's *Principles of Physiology*. In his autobiography half a century later, Spencer describes this review as an „incident of moment” in his intellectual life. The review introduced him to the decades old idea of K.E. von Baer, (...) that all living organisms develop from a condition of homogeneity to one of increasing heterogeneity. The „incident of moment” was Spencer's recognition that this formula could be applied to the evolution of inorganic no less than to organic material, and to individuals today no less than to species in the past. Indeed, the more he thought about it, the more he concluded it could be applied to everything! (...) He had discovered, he thought, one of the most fundamental principles of nature (Egan, *The Flaw in Progressivism*. Chapter 3: Part 1. Introduction).

Another author says the same thing:

Seizing on an idea which was already in the air and to which Darwin gave an empirical basis in a restricted field, Spencer turned it into the key-idea of a synoptic vision of the world and of human life and conduct, an optimistic vision which appeared to justify nineteenth-century belief in human progress and which made of Spencer one of the major prophets' of an era (Copleston, 1994, p. 121).

As regards the practical application of these ideas, it is needed to say that Spencer laid out general principles for intellectual education:

The first principle is that „we should proceed from the simple to the complex.” This, as he acknowledges, is a principle that has always

been accepted in some degree. But Spencer elaborated a new sense in which it should be understood: „The mind develops. Like all things that develop it progresses from the homogeneous to the heterogeneous. (...) The second principle is that “the development of the mind, as all other development, is an advance from the indefinite to the definite” (1911, p. 133-134). Spencer believed that from original chaos order gradually emerged; an idea he carries over to the child’s mind in his belief that children’s cognition is indefinite, chaotic, vague and gradually becomes more definite, ordered, and clear (Egan, *The Flaw in Progressivism*. Chapter 1: Part 1. Introduction).

Let us express it with words of very Spencer:

It is settled beyond dispute that organic progress consists in a change from the homogeneous to the heterogeneous. Now, we propose in the first place to show, that this law of organic progress is the law of all progress. (...) From the earliest traceable cosmical changes down to the latest results of civilisation, we shall find that the transformation of the homogeneous into the heterogeneous is that in which Progress essentially consists (Spencer, 1891, p. 10).

We believe we have shown beyond question, that that which the German physiologists have found to be the law of organic development, is the law of all development. The advance from the simple to the complex, through a process of successive differentiations, is seen alike in the earliest changes of the Universe to which we can reason our way back; and in the earliest changes which we can inductively establish; it is seen in the geologic and climatic evolution of the Earth, and of every single organism on its surface; it is seen in the evolution of Humanity, whether contemplated in the civilised individual, or in the aggregation of races; it is seen in the evolution of Society in respect alike of its political, its religious, and its economical organisation; and it is seen in the evolution of all those endless concrete and abstract products of human activity which constitute the environment of our daily life. From the remotest past which Science can fathom, up to the novelties of yesterday, that in which Progress essentially consists, is the transformation of the homogeneous into the heterogeneous (Spencer 1891, p. 35).

Such vision of reality dominates in modern science and in contemporary pedagogy and psychology as well. We look at the world then with the eyes of Spencer. For example, Spencer’s concepts were developed by J. Piaget:

“Piaget’s progress-dominated theory also leads to his supporting those familiar Spencerian principles about moving from the simple to the complex” (Egan, *The Flaw in Progressivism*. Chapter 3: Part 2. Into the twentieth century with Jean Piaget).

“One needn’t inquire very earnestly to see practices in schools today that are direct implementations of Spencer’s and/or Piaget’s ideas about development” (Egan, *The Flaw in Progressivism*. Chapter 3: Part 2. Into the twentieth century with Jean Piaget).

Spencer’s vision and definition of development are now commonly accepted, as is seen in definitions of development from English dictionaries:

“The process of an individual organism growing organically; a purely biological unfolding of events involved in an organism changing gradually *from a simple to a more complex level* (emphasis – TN)”. <http://www.thefreedictionary.com/development>

“The natural progression *from a previous, simpler, or embryonic stage to a later, more complex, or adult stage*” (emphasis – TN)”. <http://dictionary.reference.com/browse/development>

“Developmental changes are often systematic, progressive and orderly. They usually follow a pattern, proceeding *from general to specific, and from simple to complex and integrated levels of functioning* (emphasis – TN)”. <http://www.nios.ac.in/media/documents/secpsycour/English/Chapter-9.pdf>

Are these definitions fully adequate? Does the definition given by Spencer correctly capture the essence of the development? Let’s see that the development must somewhere begin and must somewhere end, however above definitions say nothing about so important questions. Then there is a need to elaborate this problem anew, because a lot depends on the definition of development: “The first difficulty encountered when one wants to determine the temporal boundaries of development is the vagueness of the definition of development. Development is so imprecisely defined, if at all, that it is almost impossible to assess what processes and mechanisms are or are not part of development” (Laplane, 2011, p. 48).

The condition of understanding some process is establishing its start (cause) and the end (purpose). Hence we have two questions:

1. What is the beginning of this process?
2. What is the end of this process?

The both questions I will try to explain in my own investigations. How to make a search? The key here is to capture the nature of development. So first – in this article – are mentioned the different meanings of the term “development”. Then I try to determine how we should define the development, arguing that it must be the initial understanding, how development differs from other processes; so one needs to determine initial assumptions: what change can be considered as developmental or what assumptions on the development it is difficult to give up? Above all one should determine, what the development differs from the sequence of any changes. By this I will determine what is the most important in this process and in the definition of development, i.e. to which processes this concept may be applied. Then I will move on to discussion concerning the beginning and the

direction (purpose) of the development. In the end I will give my own definition and indicate what psychological problems it helps to solve, i.e. what are its practical consequences for the developmental psychology.

Investigations of this type can make a big difference, because an entire organization of the society, and especially an education and upbringing system actually depend on the definition of the development: "The description, explanation, and enhancement of development in individuals and groups of individuals are seen as important goals of scientific inquiry in most of the social, behavioral, and life sciences" (Staudinger, Lindenberger, 2003, p. 1).

Let's begin by listing the various situations in which this term is used.

The different meanings of the term «development»

The word «development» is a wildcard, however it is possible to put these different meanings in broader categories. If we take into account two factors: end and purpose; there would be possible four combinations of them in different processes:

- there is no end (finish) and no purpose,
- there is an end (finish) but no purpose,
- there is no end (finish) but there is a purpose,
- there are both: end (finish) and purpose.

It is not difficult to give examples for these combinations:

– The first: *any change*, for example: „development of situation (action)”, „development of psychology”, „development of the United States”, „development of sport”, „development of trade (business)”, „development of football”, „development of film”, „development of tourism”.

In this sense, everything what is in some way changing is developing. One cannot specify neither the end nor purpose and the specifics of this process. There one cannot also determine whether there is something more or less developed because of lack of the criterion of value of these changes. I guess that as a criterion for the development in these cases only time lapse is used: the more is something late, the more is developed.

– The second: *enlargement, growth, intensifying, accumulation, expansion, broadening*, for example: „development of a city”, „development of a disease”, „development of a fire”; „development of storm clouds”.

In these expressions the development is understood as the rather quantitative change, having its end, but not having the purpose.

– The third: *melioration, improvement, progress, advancement*, for example: „agricultural development”, „development of higher education”, „development of relation”, „development of communication”, „development of economy”, „development of writing”, „development of social policy”, „development of the Inter-

net”, „development of a library”, „development of a firm (company)”, „development of the Faculty of Humanities”, „development of technology”.

In this sense something might be better or worse. The more is something developed, the more is better; it achieves more advanced or mature stage, then an evaluation (assessing) is possible. The development in this meaning is a qualitative change and something good, what it is worthwhile trying to achieve. However there is not a clearly defined end of this process, but there is a kind of a purpose, and then it is possible to talk about the excellence of something, although not exactly defined. In this meaning everything what is in some sense – rather quantitative – bigger, more numerous, embracing more elements, that is more developed.

– The fourth: *achieving the final, target, excellent or perfect form* in advance designated in outline, for example: «development of an egg», «development of a flower», «development of an insect», «development of a fetus», «mental development» and “human development”.

Development in this meaning is not only a change, but the intentional, targeted change as well. The end of this process is clear too. That's why stages of development are predictable. It is so only in this meaning. In this sense it is possible to tell- about the fullness of development, or the excellence of what is being developed. The development is then a predictable process, as far as one knows the plan or idea, according to which this development is taking place. The development is understood then as a disclosure of hidden but active possibilities. In this sense is stressed most apparently that what is more developed is better.

The problem is that Spencer's definition does not capture the aspect of the value of the development what is stressed in the last meaning. And I think it is the most adequate understanding of this term. Let's now try to describe more exactly the beginning and the end of this process. If the development has to be something more than just the change (if it is not so that everything what is changing is developing), therefore it must be targeted, intentional (deliberate, scheduled) process. Not every change is development; but each development is a change. But from where does this change come? – From inside. Then what is the most distinctive in a developing being? – It is spontaneity.

Spontaneity of development

It seems then that the most important thing for the correct definition of development would be just to take into account the spontaneity of it. The source of change and development are entered into the developing being. The main factors and driving forces of developmental changes are inside developing being, so they decide about their autonomous nature. What develops has primarily in themselves the source of their changes, but according to Spencer, at the beginning of development is a chaos. Then chaos would have to be something creative, but

then it's unlikely it would be only chaos. Does an order and value (target) emerge from chaos itself? If not, then where do ordering factors come from?

E. Gilson (2009, p. 59) rightly argues that development is un-rolling of the in-rolled and de-velopment of the en-veloped. I suppose then, that at the beginning of development must be a genetically encoded plan, design or project. The development is an implementation (realisation) of this plan which must be in some way active. In the other way we can say that development is a realization of capacities:

Traditional definition offers an immediate answer to the problem examined here, that of the temporal and spatial boundaries of development. Temporally, development starts with fertilization and ends at adulthood – usually defined as the stage at which the reproductive capacity has been acquired. Spatially, what develops is an organism, seen as the product of internal, preexisting capacities found in the egg (Pradeu, Laplane, Morange, Nicoglou, Vervoort, 2011, p. 1).

The organism is then “product of internal capacities” – they are primarily given and active. The environment is condition to disclosure those preexisting capacities, but cannot introduce anything essentially new. It is impossible to gain any abilities, which previously in embryonic stage were not owned. Then the problem arises: what is the relation between the plan and the preexisting capacities? What is the nature of these capacities?

If a plan is something active, then those capacities must be active in any way as well. Then: what is the deepest source of development? If development is an intentional process, then it is steered by information. This information is written in genes. But the problem is that genes alone in themselves aren't active. They are only carriers, tools of the transmission of information. That's why we need a conception of active and formative information, which acts by genes, with their help. That conception was introduced to science by David Bohm:

“Towards the end of the 1980s David Bohm introduced the notion of Active Information into his Ontological Interpretation of Quantum Theory. His idea was to use the activity of information as a way of explaining the actual nature of quantum processes and, in particular, the way in which a single physical outcome emerges out of a multiplicity of possibilities” (Peat. *Active Information, Meaning and Form*. Introduction).

What is a role of this information? Does it explain all behavior of living being? No, it only steered of change:

“Information itself does not push the ship, rather it „in-forms” the gross energy of the engines. Information therefore allows a distinction to be made between what could be called raw or „un-formed” energy and a more subtle energy, an activity that can be identified with information. This information acts on raw energy to give it form” (Peat. *Active Information, Meaning and Form*. Information).

In that case it is necessary to accept and to make an assumption, that there are two kinds of energy in the living being: the “un-formed” energy coming from eating food (the metabolism) and the steering energy controlling processes of the organism, coming from inside of this organism. F. David Peat suggested this very clearly:

That, I believe, is what is most fascinating about Bohm's interpretation: that it attempts to add the activity of information to our notions of matter and energy. It suggests that form has an activity of its own. In particular it in-forms, or gives form to, energy.

Hence information is not something passive that is carried by a book, telephone line or radio wave, but an actual activity in nature, a physical form, albeit subtle, that has its interaction with matter and energy. And just as matter and energy are mutually convertible, the same may be true of matter-energy and information (Peat. Active information).

Then we have three notions: project (plan) – abilities (capacities) – active information. What are the relations between them? What reality are they describing? I think that in this place it will be useful to enter the metaphor of the development as construction of a tool. In order to understand and describe this process we must accept that at the beginning of the development there must be some kind of intentional action that is activity, active plan; that is energy plus purpose. But this energy is inactive; that means potentially active (cfr. Bohm 1990, p. 279), it needs a tool. For example: somebody wants to do something but he/she needs some devices to do it. It is like gardening. Someone wants to garden but has no tools for it. He/she is able to do gardening because he/she has knowledge and intention of gardening but simultaneously he/she is not able to do it because he/she has no tools. Then construction of the tools we can compare with development of a living being. At the beginning there is a project (active information) - how this tool should look like and act – then in consequence, thanks to that tool, the gardener has ability to act in intended way. This ability is more and more better (bigger) during modifying the tool. The better the tool, the easier is operation. The active information has a capability to act but this capability is increasing during the construction of the tool. Then at the beginning of development an action (active information) is given (ready); but it is needed to form a tool for this action. The result of development of the tool is then freedom of agent. During the development active information (plan, project) builds itself a tool with available materials acquired from environment.

Then development has its goal.

Purposefulness (intentionality) of the development

Is the development a purposeful process? Some says, that not:

By ‘development’ we mean all the changes to a living being's whole

phenotype, or to one of its phenotypic modules, over its lifespan. In this way, we emphasize both a nonadult-centric and a non-teleological idea of development. Development is not to be intended as the process towards the adult stage of a living being, but any phenotypic change starting from a preceding phenotype during its lifespan (...) development is a process from a given living being's phenotype and not toward a given phenotype. (...) We accept the definition proposed by those evo-devo biologists (for instance, Minelli 2003) who consider development as the set of modifications occurring over the entire life span of a living being. (Bonniolo, Testa. 2012, p. 282-283).

As we can see authors use the first concept of development: if something changes, then it evolves. But such understanding is useless in describing of the development's assistance. In consequence there are other positions too:

"Most theories of development, whether they are psychological, philosophical, or religious, presuppose a goal or endpoint to the development process, an ideal to be achieved, as well as a way of life to achieve it. (...) This is particularly true of hierarchical theories of development that need an understanding of what lies at the top of the hierarchy" (Nelson, 2009, p. 213).

The problem, whether the development is moving in a specified direction, is the subject of disputes. It is a problem of teleological aspects of development. The development is usually bundled with progress as the process of progressive change, towards final objectives or endpoints, assessed usually positively. Nobody wants then to be – or to be named as – undeveloped. In this approach, the identification of certain endpoints, to which changes are intended, should be treated as a necessity. The lack of it makes the assessment of stages of the development impossible. Endpoints must be specified in order to be able to evaluate the correctness of the development. This is the same idea as of R. Spaemann:

"Only when we have a bright light or clear concept of maturity specific to the species of living beings we can interpret its change as progress. The concept of progress cannot be a predicate which does not require further interpretation" (Spaemann 2012, p. 271). The same is said by other author:

There is no neutral standpoint, and no description could occur without a positing of endpoints. The question is what one would possibly describe if one did not understand development as tending toward some specified end? If one wishes to describe/explain the course of acquiring language, then adult language is, of necessity, the endpoint. No description of the language of the child would be possible without this ideal endpoint. In a similar fashion, if one wishes to describe/explain the transformational development of reasoning, thought, problem solving, personality, or anything, a conceptual endpoint must serve as the ideal ultimate model. (Overton, 2006, p. 26).

So what is the purpose of the development? The purpose (aim, goal) is, by definition, a vision of intended, but still unrealized project or state. The purpose may not be something quite unknown or undetermined. What is this aim?

If the development is a spontaneous process, controlled by an active information, then the goal of development must be recorded in this information. We must say then, that aim of development is included in the primary project. If at the beginning of the development there is a plan or project then endpoint of that process will be realization of that project. The goal (aim) of acting and development of living being is in their inside; in their genes. In order to give an answer as for purpose of development it is necessary properly discover (find) an action, in which the developing being finds its fulfillment.

It is just like the tool. The purpose for which it is built, is to fulfill the appropriate action. In humans a sign or a symptom of the proper operation will be a sense of freedom. So is the essence of development differentiation and integration? Does Spencer's conception properly reflect the nature of development? Is Spencer right?

In this work I want to propose an outline of the philosophical theory that defines the standard for development. Not more integration but more freedom is the higher stage of development. If we know where the development begins and when it ends, what the definition we can offer?

Proposed definition of development

Especially in the humanistic psychology as an aim of development is taken the carrying out one's capabilities and becoming what a man can be:

"The person-centered notion of development is the discovery and unfolding of innate qualities, of the inner good and inborn health of the human being, and the search for personal fulfillment and meaning. Successful development means being all one can be. Individuals are seen as proactive, rational, self-aware, and complex; they possess freedom and dignity, and carry the responsibility to find meaning for their lives. There is the assumption of a tendency toward positive values and a strong emphasis on inner states and feelings. Performance, skills, achievements, tasks, and responsibilities and duties are not satisfying in themselves, but important as means to inner growth, awareness, happiness, and health" (Kuchinke, 1999, p. 148).

I agree with these opinions in general, but it is impossible "being all one can be".

I can be for example a teacher, miner, tailor, policeman, postman and so on, but it does not mean that in every one from this jobs I can be free because I don't want to be policeman or miner. Therefore, development can be defined as the actualization of such possibilities which are designed in the genetic code. In this code it is written and established who I am. One can therefore say that the deve-

lopment is *becoming oneself*, either: *becoming what someone already potentially is*, that is actualization of their capabilities. In case of growth of plants and animals it is enough to indicate that at the beginning of the development are genetically encoded capabilities that reveal themselves in the appropriate environment. It is possible also to say that *a development is growing up to action typical of oneself*, or: *development is improving the tools for proper (suitable) operation*.

If development is becoming what somebody actually is, strictly speaking can develop only individual living beings. They only have in their inside a source and target of their changes. The use of the term „development” to other realities is either a metaphor or abuse, and these are phenomena that are acceptable in poetry, but should not have a place in science.

What are the practical consequences of such definition of development?

Consequences for developmental psychology

One should adopt the methodological assumption, that the concept should be defined only in a context. In our case, this context would be the following sentences, rather clearly understood:

“The development has its beginning and the end”.

“Development – especially of a man – should be supported.”

“It, what is developed, is in some way better than what is undeveloped.”

“Underdevelopment is something wrong, which must be prevented.”

“One can be more or less developed.”

I put the question then: in such a way is the term “development” understood in these sentences? What is the human development, if it is something good, what should be promoted? The development is assessed positively: any developmental change is a change for the better. If underdevelopment is a fault, something wrong; something that one needs to prevent, then development must be something favorable, which should be promoted.

The abandonment of this principle (assumptions) would introduce a lot of problems, especially in education and upbringing, which rely on supporting the development. That is because development of a man is something good, which should be supported. That is a universally adopted belief, nobody is questioning it. But, if development of a man is an intentional process, then what aim should we propose to developing man? Be heterogeneous, definite, ordered, clear and complex – as Spencer proposed? Can we put this goal to our children or students? Of course, we can say to them: be mature, be fully developed, but what’s that supposed to mean? I do not think that such wording will help someone in his/her development. It’s hard to use this concept without reservation to describe human development. It’s easy to see the weaknesses of this definition, so it seems that – at

least in psychology – it is worth to look for a better definition which will facilitate the understanding and supporting of this process.

First of all let's see that defining development as realization of abilities, as regards human, such a determination is not enough.

For example, potentially, better or worse – what I have said earlier – I can perform almost any profession, but that does not mean that I will be really developed in any job. Therefore, development can be described as *actualization of essential possibilities*. And which ones are essential? – Those which cause a feeling of freedom and fulfillment (self-realization). But should I be free without restrictions? Can I achieve the sense of fulfillment without close connections with other people? Certainly, not. I want to be free in relation with other people and this is possible only when I am good for them. Then, if we consider the ability of entering into close relationships with other people as the purpose of human development; the following definition will be better: *the development is becoming what it should be or a development is becoming it, with whom (with what) it is necessary to be, or: a development is becoming what one is supposed to be*.

This definition takes into account the deliberate targeting and – at the same time – the freedom of a man, which itself is able, however only within certain limits, to decide the direction of its development, and can fully develop when someone properly specify their most important social duties. These obligations depend on the environment, which – despite the effort to preserve one's autonomy – it is necessary to adjust. If it was differently, it wouldn't be worthwhile to support the development. The use of the term “supporting of the development” only makes sense when we consider the development as a special-purpose change in the direction of increasing value; development is something good: the more is someone developed, the more they are better.

If the development didn't move in direction of more and more considerable value, it wouldn't make sense assisting and supporting it. Could it be possible to support the development of a man having no – even if implicitly – following approach: “you should be able to do it” or “you should be such and such”? After all, for example, the whole education – from primary education to the doctoral studies – is based on identifying what skills a student *should* master; or: which tasks *should* one be able to resolve. It is then impossible in human relationships to resign from the concept of obligations (duties) and it cannot be missed in analyzing and promoting human development. It would be hard to analyze the development – especially of a man – without assessing. Then, in order to describe and evaluate the development of a man, we should know who the man is and how he/she should act. However, usage of the term „should” introduces an element of duty (obligation). Such term introduces normative aspects into psychology and therefore could give rise to much controversy. But it flows logically from the use of the term „supporting of development”. Supporting of development is helping others

to become who someone should be and do what they should do, which is to assist in achieving some standard (ideal). Does it mean we should introduce category of obligations to developmental psychology? Yes; anyway, it is already implemented and is expressed: „*everyone should be developed*”, or „*it is good, if a man is developed*”, or „*development should be assisted*”.

On this basis; on the basis of such - may be - unconscious but clearly thinking, are formulated different programs in enhancement of development. If these assumptions were false, then supporting of development wouldn't make sense; it would be all the same if anyone is developed or not. It is evident then that it is necessary to introduce into developmental psychology the conceptions of duties (obligations) and of perfection: „All developmental psychology is, of necessity, normative, because, in one way or another, is dealing with the perfection and the possibility of achieving excellence. The validity of this principle has been lost in the default position adopted in developmental psychology in the twentieth century” (Vonèche, 2006, p. 35).

What more, if we define development as *becoming what one should be* then we can describe development in the category of developmental tasks that should be performed to move to a higher stage of development. This aspect is included in handbooks of developmental psychology; however, duty is not the primary category in these books.

Despite this, the term „developmental task” is already adopted in psychology and is easy to associate with the category of obligations: „If you want to develop, you should resolve the following problem...” This applies to the theory of developmental tasks of R. J. Havighurst and theory of E. H. Erikson stressing the need to resolve developmental crises.

In every period of life before each person and each situation are some tasks that are nothing else as their duties. There are always given to man some requirements, for example: „you should be good: child, student, athlete, son, worker, citizen, driver, husband, grandfather, etc.” Compliance with these requirements is a prerequisite for development; you need only to define what it means to „be good”. Here it can be – and is – a number of proposals. However, two criteria seem to be most important: autonomy of individuals and needs (requirements) of environment. Who can reconcile being oneself (authenticity, assertiveness, inner freedom) with satisfying the needs of other people, this one is fully developed. This is in line with some contemporary views:

“Contemporary psychologists often describe it (*the goal of development – TN*) as “successful aging” which includes (1) a low probability of disease and related disability, with a life style that minimizes risk factors for problems, (2) a high physical and cognitive functional capacity, and (3) an active engagement with life, including good interpersonal relationships, productive activity that is socially valued, and resilience or rapid recovery from stress and other life changes (Rowe & Kahn, 1997).

This defines the goal of human life in terms of health, productivity, and social adaptation. Other psychological definitions go beyond health and adaptation to consider human potential. For instance, Paul Baltes (e.g., Baltes & Staudinger, 2000) defines development as increasing *wisdom*, which involves our ability to coordinate personal resources such as tolerance or creativity so that we can pursue well-being and the meaningful good life for self and others” (Nelson, 2009, p. 274).

So we have two purposes of human development:

- functional capacity, productive activity, creativity, that is: freedom, autonomy, being oneself, assertiveness, self-expression, revealing one’s desires and capabilities,
- good interpersonal relationships, social adaptation, that is being in harmony, unity or agreement with others, adapting to them, meet their expectations.

From this it follows that human development is carried out correctly when it leads to the achievement of both those states. Therefore the more one feels free and is able to enter into close relationships with others; the more he/she is developed. It is also worth noting that the expectations of environment and preferred values are fundamental sources of what man considers as his/her duties. It seems then, that the objective of the development would be to achieve the autonomy, understood as the freedom of self-expression, revealing one’s capabilities, realization of one’s essential – properly interpreted – desires, while “properly interpreted” means “in a way that is beneficial for the environment”.

As a conclusion we can say that to be free and in good relations with environment is better aim of human development then: be heterogeneous, definite, ordered, clear and complex – as Spencer wanted.

This vision is in agreement with words of J. M. Nelson, who says that:

“Global goals of development could include happiness, a sense of completeness or well-being, reproductive success, achievement of one’s unique potential, a sense of meaning and purpose, and positive relationships or autonomous self-mastery (Ryff, 1989). Some goals may be more modest: becoming competent, functioning successfully within society, or simply shielding others from a toxic past (Kotre & Kotre, 1998).” (Nelson 2009, p. 214).

In psychology it is understood that the developmental task is a task appearing at a certain stage of human life, whose solution gives a sense of achievement and satisfaction, while un-execution of them leads to a sense of personal loss, disapproval from the public and the difficulties in the following next tasks. Exactly the same is true with obligations. So who is able actually to read out and fulfill his/her duties in the face of the environment and in fulfilling them to find sense of freedom, the one is mature and fully developed. In other words, it is service to other people according to one’s abilities correctly read out and educated.

Conclusion

What is development then? It seems to me that for further progress (development then improving) of the developmental psychology and other domains of science it is needed to move away from the concept of H. Spencer, pointing to a clear aim of the development and using the concept of potential but active abilities that “want” to be used.

At the beginning of development it cannot be chaos; it must be there something formed and active but like muffled and suppressed – exactly as in an egg, seed or germ.

Development is then achieving the final, excellent or perfect form in advance designated in outline. Exactly the same is true for human development. He or she also has the final form, determined by the genetic code, that is active information, and therefore development is becoming what he or she already is, which is becoming himself or herself. A sign of proper development is increasing freedom. That freedom is increased by feeling the fulfillment of one's current developmental task. I hold the view that the inclusion of ethical concepts to psychological language will allow a more adequate description of the developmental processes engaged in the daily life of every man. In addition, statement that the freedom is a goal of development and not only adaptation, will certainly allow for better diagnosis and use of developmental potentials. As the developmental change we can then recognize everything that gives a sense of the use of one's capabilities, achieve greater autonomy, or sense of being oneself. This is done through the practicing of new skills, however we need to add that because man is a social creature – it's not about any skill, but only that which on the one hand, will give a sense of freedom and, on the other hand, allow for creative and positive inclusion in social relationships. It's then hard to call a development what leads to immoral activities. A man cannot be really free if he or she harms others because in his or her inside there is innate desire to be close with other people and to be respected and appreciated by them.

What's more, as is apparent from the preceding discussion, retarded (undeveloped) is one who does not feel free or is unable to find friends. This task is always current because we cannot once and for all achieve our freedom, or to secure a close relationship with others. Analyzing human development we should therefore pay attention to the developmental tasks not only in a big scale, as in theories of Havighurst and Erikson, but also in specific situations of every day, using to them categories: being oneself (assertiveness, autonomy) and taking account of the needs of others (caring, kindness). Who can express themselves in a given situation in a way that is useful to others, successfully resolves the current development task, and thus tends to peak (total, ultimate) development, namely to achieve the purpose of his or her life. One should teach children and teenagers such abilities aspiring for supporting their development.

The above considerations can be applied to the analysis and description of the moral development of man.

Part two. Two aspects of identity in moral development

Introduction

The concept of moral identity is an interesting theoretical proposal for analyzing moral problems and assisting human moral development. But there are some problems connected with it. For example, it isn't clear in what way morality is linked to identity, that's why "conceptual and empirical investigation into this issue is strongly urged" (Hardy, Carlo, 2005, p. 233; 245).

I suppose that in this situation it may be useful to distinguish between innate and acquired identities (or the two aspects of identity). I think that examination of moral identity is more important for description and determining the level of moral development than analysis of moral reasoning. More valuable is this proposal than Kohlberg's (moral reasoning) or Piaget's (autonomy or heteronomy). I therefore propose to elaborate on those ideas and offer a philosophical basis for this theory. In this article I want to discuss the following:

- What is identity?
- What are its aspects (elements); what does it consist of?
- What are the origins of identity?
- What is moral identity and what does it consist of?
- What are the origins of moral identity?
- How can it be developed?

I am convinced that, as a matter of fact, everything regarding moral development of a human being has already been said or written in the history of human thought. Of course, everything that is really essential, because new problems are arising and new terminology is used to describe and analyze moral problems. And we can take these new aspects of morality into consideration. Nevertheless, I think it is possible to provide a synthetic explanation of moral development using philosophically grounded positions.

So, let's start with an answer to the following question: what is identity?

The definition and structure of identity

Identity is what (who) someone is. My identity is what creates (constitutes) me; what is the source of my action, what explains and determines my behavior. Identity is what we need to know to understand and predict someone's behavior.

Thus, the basic question is: what does identity consist of? What determines human action, what is its source?

Developmental psychology says that there are innate (inborn) and acquired traits of human nature and I suppose the same applies to identity. So identity has two elements (aspects): innate and acquired. This statement is taken from psychology; however, does philosophy affirm it as well? I think so. It will be clear when we take into consideration both: cognition and action of a human being. As for cognition, it is an obvious fact that the man is getting to know himself. He or she can have a better or worse self-concept. If that is the case, then we must distinguish between the following in human nature:

The subject that is both knowing and known;

The result of the process of knowing oneself, that is self-concept (knowledge about oneself; what I know or feel about myself);

The subject and self-concept are not identical, yet both affect the manner of human acting. Taking both factors into account is **necessary** and **sufficient** to explain this behavior. Although the terms: “innate identity” and “acquired identity” were not clearly addressed in earlier psychological literature, they seem important for better understanding of human development in the domain of morality as well. In this literature there are a lot of terms describing duality in a man. Consider the following examples:

	Self (true self)	Self-concept
W. James (1892)	Self-as-knower Pure ego Subjective I	Self-as-known Empirical ego Objective self
G. H. Mead (1934)	I	Me
P. M. Symonds (1951)	Ego	Self
E. Erikson (1959)	Ego-aspect	Self-aspect
Ch. Bühler (1962)	Self as the core	Phenomenological self
H. J. Hermans (1976)	Actual I	Symbolic I
P. Koestenbaum (1978)	Transcendental ego	Empirical ego

Of course, aim of this table is only to show duality in human nature (ego, identity) considered from different points of view. All authors agree that there are two aspects of the human nature, but disagree as for their features. Nevertheless – in general – we can say that there is essential, true, subjective I and its empirically perceptible image, sign or phenomenon.

In other words, subjective I is the capacity, tendency (active) to specific action, and self-concept is an image of that I, secondary to subjective I and to the reality in which it operates. The self-concept is a representation of one's abilities (possibilities), including one's values: what am I useful for; why do I live in this world? In conclusion we can say that there are two aspects of human identity discovered by analyzing the conditions and consequences of the process of knowing oneself. But there is also another path.

The second fact is: in that what is developing, there must be something unchangeable, permanent and persistent; which makes one constantly the same; and something variable, which enables the development. We can say in general that those elements are: innate and acquired. Then we must distinguish between the two sources – or levels – of human identity (two sources of one's action). This distinction is based on the philosophical analysis of a developing being. In this being we must distinguish between unchangeable and changeable factors. Throughout all of its development, that being always remains the same and this is why it keeps its name. That is why we must agree that in a person there is a permanent and active nature (identity), which gives direction and a goal for their development. Besides, we must assume that in a person there is a second, changeable nature (identity); it is the result of knowing oneself; this is of unchangeable nature.

One conclusion results from both the facts, namely distinguishing what is:

- innate: this is, what I really am; set of capabilities for specific activities. This is what gradually reveals and updates itself during development,
- and what is acquired: this is what I think about myself; what I feel when I think about myself. This is how I perceive my capabilities, possibilities and potentials; what I believe to be available for me.

Individual propensities and capacities are originally inborn. And this is an unchangeable factor during a person's development, giving direction to this process, deciding about keeping identity during the entire life-span. It is a set of abilities, which can be actualized to various degrees. It is a source of innate desires and aspirations, especially of the desire to practice possessed innate abilities and talents. Acquired is a self-concept; knowledge of reality and of oneself in it; that is the image of one's propensities and capacities. Self-concept is a changeable factor during a person's development. It is the system of knowledge, opinions, evaluations relating to oneself and a source of acquired desires: how a person describes their obligations, in what they see their happiness and in what way they want to use their abilities.

Summarizing we can say that the identity is the source of the action, and there are two sources of action: innate (unchangeable self) and acquired from environment (changeable self-concept). I suppose that invariable identity is the same as "subjective I" and changeable identity is the same as "objective I", that is self-concept. How can we explain human behavior using those terms?

Functions of the innate and acquired identities

I assume that the knowing subject in a person is the same as the acting subject; this is the deepest motivational source of his or her action. Thus we can say that the subjective I (self) "speaks" (acts, becomes a reality and is becoming apparent) through the self-concept. Without the self-concept and the concept of the reality

around us there is nothing we can do. I cannot use the capacities I am not aware of; I can't plan action for which they are needed. If I do not realize that I'm capable of doing something, this ability remains unused, but might cause some tension or distress, a feeling of lack of something undefined; insufficiency of my current actions (performance). That's why it is possible to say: "I do not know, what I want" or: "I'm feeling bad, but I do not know why". In general such feeling can be defined as a lack of freedom, authenticity and spontaneity.

The innate identity (self) designates all the human capacities, and the acquired identity (self-concept) actualizes or reveals some of them. The acquired identity, that is cognitive representation (schema) of reality and oneself against it, determines which of them will be disclosed. It is happening this way because understanding and behavior depend on the acquired cognitive schemas. These schemas decide on what a person pays their attention to and what he/she aims to do, based on the assessment of his or her abilities and the interpretation of his or her desires. In short, a man acts according to how he or she can see himself/herself. Conscious behavior inconsistent with the self-concept is not possible.

Acquired identity (self-concept) sets current goals of action, influences what individuals appreciate as good, that is as giving happiness and a feeling of high self-esteem. Their schemas (i.e., cognitive-affective structures) influence their knowing and acting; that is "guide how they perceive of, interpret, and respond to their social environment" (Hardy, Carlo, 2005, p. 244). So, people act according to their vision of themselves because "there is a natural human tendency to want to live consistent with one's sense of self" (Hardy, Carlo, 2005, p. 235). For example, a positive self-concept influences positive behavior: "Attributional research has found that children given prosocial character attributions by caregivers are more likely to behave prosocially and thus act consistent with their attributed self-concept as prosocial individuals" (Hardy, Carlo, 2005, p. 243).

Self-concept, that is a cognitive scheme of oneself and reality, is directing human knowing and acting, and is developing by experience "and different types of experience cultivate different types of schemas. This holds true for moral schemas as well" (Narvaez, Lapsley, 2009, p. 257). Thus the schemas are the product of experience. How do they come into existence and what does the acquired identity depend on?

The formation of the acquired identity

Where can I take my self-concept from? How do I know who I am and what is my value? Only from the reactions of other persons to me. I can learn about myself only from what other people say about me that is on the basis of data provided by the environment. The man knows himself or herself only in contact with the environment. The man "in a state of limbo", without contact with other

beings, wouldn't know himself or herself, could not create the image of himself; he wouldn't know who he or she is and what he or she should do.

The man can see himself or herself only in relation "to" and "for" something or someone. For example defining himself: "I am the man" is only possible thanks to an encounter with a woman; defining himself as tall – only when compared with shorter people and so on. It is not possible to define oneself as one is, without references to others, without comparisons with others and ignoring one's social roles. The acquired identity is acquired from the environment, and therefore is **relational**, it depends on the environment; who I am: for..., towards...; compared with...; on the background...; in a relationship with...? Because there are „a lot of environments”, i.e. many people for whom I am someone specific, I can have a lot of self-concepts and see myself in different ways; I can feel and behave differently in different relationships. The image of oneself may be inconsistent, because one can have a lot of acquired identities (self-concepts), depending on different social contexts.

People enter in a lot of social relationships and that is why they possess multiple acquired identities. In different relationships, different contexts and dependencies are present (cf., Abrams 1994; Aquino, Reed, 2002), because the description of oneself is possible only through relationships with other people: who I am in relation to them. A person is a relational being, that is, determined only for and by other persons. Such other persons say to them – in different ways – who they are for them. By themselves alone, they cannot know it. Other people influence the convictions of what they should be as well. Therefore, a person has a lot of different self-concepts more or less truthful and making them more or less internally free. Knowing themselves and forming their self-concepts is accomplished through interactions with other people; we see ourselves in a social mirror. Without social confirmation (leastwise imaginary) of self-concept, a person could not perform their defined social role. Forming a permanent, consistent self-concept depends on a stable, permanent social reference system. Instead, in different social contexts we have a lot of different "I's," that is, self-concepts: "In recent years the trend has been towards thinking of the self as multidimensional [Harter, 1999]. Thus, not only is there a global sense of self, but individuals also have selves specific to certain domains (e.g., peer relationships, school, jobs, and athletics)" (Hardy, Carlo, 2005, p. 251). Social environment, therefore, influences identity, or – better – gives it: "A century of social psychological theory and research has demonstrated that identity is structured by culture, social class, and relationships [e.g. Baldwin, 1902; Mead, 1934]. If the notion of identity is to contribute to an understanding of moral functioning, then it must be a construct with deep roots in a social world" (Hart, 2005, p. 260). – That is why acquired identity may be in a permanent change: "identity is less an enduring achievement than an evolving construction (...) because as social context changes, so can moral identity" (Hart, 2005, p. 260).

It is possible then, that action consistent with one of those self-concepts may be inconsistent with another: "Scholars have noted that it is possible for individuals to act contrary to their sense of identity" (Hardy, Carlo, 2005, p. 245). When such a situation takes place, inner conflicts arise. This makes it evident that to form a correct identity we need an adequate environment. We need to meet people who know our innate identity and will help us to perceive and actualize it.

Our self-concepts, especially those concerning our value, depend on the significant persons in our life, on their opinions about us. There are a lot of self-concepts: as many as the number of important persons, towards whom it is necessary to take some position. And therefore the behavior inconsistent with one's self-image is impossible; but inconsistent self-image (as a result of having many different significant persons) may lead to inconsistent behavior, i.e. the behavior in accordance with one of self-concepts might not be compatible with another. Hence the possibility of acting in defiance of oneself, that is evil action.

To summarize, we can say that identity is the source of activity; what's more, there are two sources of action: innate and acquired. Self-concept is acquired and it determines the direction of the action and using of the possibilities contained in the innate identity. So far we have been discussing identity in general. What is moral identity like against such background?

The definition of moral identity

Moral identity is the source of moral action. The value of human acting depends on it. This is what makes the man a moral being as well as an object of moral evaluations. In the moral identity we should also distinguish between the inborn, unchangeable self and the acquired, changeable self-concept. Its aspects are: an **innate** capability of good (moral) actions, a sense of duty, a desire to receive and do what is good (worthy), and the **acquired** self-concept as someone with a specified value, useful for something or good at something (or not). Is it only a person describing themselves as good, worthy, e.g.: „I'm willing to help"; „I'm a blood donor"; „I'm fair"; „I'm honest" – who possesses moral identity? No, everyone with the ability to judge oneself, to notice some virtues or faults in oneself – possesses moral identity. The acquired moral identity is included in an answer to the following questions: what am I like: good or bad?; what is my value? Moral identity is nothing more than the values I identify with or I want to achieve. Then the moral identity has someone who says: "I am strong", "I'm better than others", "I am a winner", „they did not catch me", „I have more money than others" – etc. It's about the situations in which someone can be proud of themselves even if he or she is a thief, murderer or deceiver. And if moral identity is what determines the moral behavior then everyone has it.

Could we say that someone who behaves immorally has immoral identity? Or that his identity is immoral? No, because everyone acts sometimes good and sometimes bad. Therefore, we can discuss with the authors, who argue that “one has a moral identity to the extent that moral notions, such as being good, being just, compassionate, or fair, is judged to be central, essential, and this one’s important self-understanding. One has a moral identity when one strives to keep faith with identity-defining moral commitments, and when the moral claims stake out the very terms of reference for the sort of person it claims to be” (Narvaez, Lapsley, 2009, p. 243).

I assume that everyone has some moral identity; it is part of his or her self-concept. Hence the conclusion: if a moral identity is a self-concept, that is an image, then it could be true or false; because the truth concerns the compatibility of two elements: the original and its image. This is consistent with inborn and acquired elements of identity. The acquired identity is the image of the innate one. To sum up, we can say that identity is the source of action and has two aspects: innate and acquired; the acquired identity – i.e. the self-concept – depends on the relations with the environment. Then moral identity also has two aspects. I will discuss them one by one, but first have a look at the problem of duality in conscience.

The structure of moral identity

The problem of moral development is not new in philosophy and psychology. Traditionally it is said that conscience is responsible for moral action. What is the relation between structure of moral identity and the structure of conscience? There are a lot of conceptions in history of human thought which suggested, that every man is divided into two distinct parts (aspects, features) but forming a single individual, a single unit, and a single entity. That means all humans have two closely related but very distinct sides of their being. When it is about a source of morality, medieval philosophy distinguished the *synderesis* and conscience.

Synderesis and conscience

Of course, there was not only one position in this matter; nevertheless for our purposes using the text from *Encyclopaedia of Philosophy* will be enough. According to it “*synderesis*” means

“innate principle in the moral consciousness of every person which directs the agent to good and restrains him from evil. (...) Bonaventura (...) makes the whole distinction between *conscientia* and *synderesis* rest upon the distinction between judgment and will. God (he says) has implanted a double rule of right in human nature: one for judging rightly, and this is the moral strength of conscience; another for right

volition, and this is the moral strength of synderesis, whose function is to dissuade from evil and stimulate to good, and which may therefore be described as the original moral tendency of (*or?* – *TN*) the disposition” (Internet. Encyclopaedia of Philosophy. Synderesis).

As a comment I can say that – according to these words – there are two aspects in human conscience:

- The first – synderesis – is innate, comes from God, is the deepest source of good action, it causes that the man wants to be good and he wants to get good and not evil.
- The second – conscientia – is dependent on the rational judgement, then is something acquired.

It is obvious that the rational judgement may be less or more true or false, in addition it is acquired and dependent on the influence of advices from important persons. Generally speaking we can say that duality in sources of human morality was clear to some of Medieval philosophers too.

The second conception which distinguishes two aspects of human will is thought of French philosopher M. Blondel (1861-1949).

Conception of M. Blondel

As writes the historian of philosophy F. Copleston:

“Blondel makes a distinction between what he calls ‘the will-willing’ (*la volonté voulante*) and ‘the will-willed’ (*la volonté voulue*). The latter consists of distinct acts of volition. One wills first this, then that. The former, the will-willing, is <the movement which is common to every will>. Blondel does not of course mean to imply that there are in man two wills. His contention is that there is in man a basic aspiration or movement (*la volonté voulante*) which expresses itself in willing distinct finite objects or ends but which can never be satisfied with any of them but reaches out beyond them. It is not itself the object of psychological introspection but rather the condition of all volitions or acts of will and at the same time that which lives and expresses itself in them and passes beyond them, as they are inadequate to it” (Copleston, 1994 , p. 228).

Let’s then ask: what is relation between “synderesis” and “the will-willing” from one part and between “conscientia” and “will-willed” from the other? Can’t we notice the clear analogy here? I think that both: synderesis and willing-will are given “from above” and form general desires to be good, to be great, to be important, to be useful – and so on. It is basic source of every desires and actions. On the other hand conscientia and will-willed are dependent on knowledge and restricted.

It is possible to find similar distinguishing of two aspects of the conscience in the contemporary psychology.

Conception of E. Fromm

E. Fromm (1900-1980) writes that:

“The word conscience is used to express two phenomena which are quite distinct from each other. One is the „authoritarian conscience” which is the internalized voice of an authority whom we are eager to please and afraid of displeasing. This authoritarian conscience is what most people experience when they obey their conscience. It is also the conscience which Freud speaks of, and which he called „Super-Ego.” This Super-Ego represents the internalized commands and prohibitions of father, accepted by the son out of fear. Different from the authoritarian conscience is the „humanistic conscience”; this is the voice present in every human being and independent from external sanctions and rewards. Humanistic conscience is based on the fact that as human beings we have an intuitive knowledge of what is human and inhuman, what is conducive of life and what is destructive of life. This conscience serves our functioning as human beings. It is the voice which calls us back to ourselves, to our humanity” (Fromm, 1984, p. 4).

In this text we can find analogical distinguishing. Humanistic conscience contains “intuitive knowledge” of what is good (that is human) and what is bad (that is inhuman). It is independent from influences of external environment. This voice speaks inside us: “be good!” or “do not be bad!” However authoritarian conscience is acquired from authorities who taught us what is good and what is bad. In this way our terminology is more differentiated: synderesis – willing-will and humanistic conscience from one part and conscience – will-willed and authoritarian conscience from the other. There are two aspects of human will (conscience) but three terms to denote them.

Let’s see now what terminology is used by C. G. Jung (1875-1961).

Conception of C. G. Jung

Jung discerns moral and ethical conscience. The first consists mainly in obedience and conformity to the social norms whilst ethical one represents “an inner voice, a *Vox Dei* whose authority lies in its unconscious character” (Rozuel, 2010, p. 38). Thus D. W. Robinson claims that:

“According to Jung, conscience is not fully reducible to socialization. Conscience expresses as well what Jung considered to be an innate, and potentially creative, moral disposition of the psyche. This form of conscience was understood by him as being comprised of a “moral reaction” arising from the unconscious (...), in conjunction with the rational scrutiny that this “moral reaction” prompts and, in a sense,

necessitates. Jung conceived of this “moral reaction” as a universal factor of the human psyche, “found on every level on human culture”. Jung contended that this inherited “moral reaction” is primordial driving force of our moral behavior” (Robinson, 2005, p. 20).

And next:

“To help make the distinction between moral experience governed primarily by the individual’s instinct to conform to social mores and that which is impelled by a generative, autonomous inner agency, Jung differentiated, respectively, between the “moral” conscience and the “ethical” conscience. Jung describes the “moral” form of conscience as that which “appears when the conscious mind leaves the path of custom, of the mores, or suddenly recollects it.” In these cases “the moral” is synonymous with the “mores,” and conscience reflects primarily an instinctive desire to conform to the norms and expectations of one’s social group and a corresponding aversion to whatever is new. Such expression of conscience are accorded the designation of ‘moral conscience’” (Robinson 2005, p. 21).

Summarizing we can say that once again we have here described two aspects of conscience. The first – ethical – represents archetypical Vox Dei in a man, is his or her “inner voice”. It forms “deepest foundations of the personality” (Jung, 1970, para. 856); is “innate, and potentially creative, moral disposition of the psyche” and “primordial driving force of our moral behavior”, while the second aspect of conscience is “reducible to socialization” and is conformed “to the norms and expectations of one’s social group.” – Then it is acquired.

As we could see it is not difficult to discern once more two aspect of moral identity: innate and acquired. They are described in the literature but different authors use different terms to designate them. Nevertheless it is possible to arrange elements of this jigsaw puzzle in a coherent image of the identity. Let us now discuss more precisely what is innate in human morality.

The inborn moral identity

It seems to me, that the best philosophy to explain problem of moral identity would be the philosophy of eudaimonism. According to that ethical system

„Individuals have a responsibility to recognize and live in accordance with their daimon or «true self.» The daimon refers to the potentialities of each person, the realization of which represents the greatest fulfillment in living of which each is capable. The daimon is an ideal in the sense of being an excellence, a perfection toward which one strives and, hence, it can give meaning and direction to one’s life. The potentialities comprising the daimon can be interpreted as including both one’s

aptitudes and talents and one's purposes in living. The efforts a person makes to live in accordance with the daimon, to realize those potentials, can be said to be personally expressive" (Waterman, 1990, p. 39-40).

The central term in this philosophy is the conception of daimon or "true self". Is this inborn or acquired? If I have to recognize it, then it can't be acquired, it must be given from the beginning of human life. But every conscious goal or ideal in human life is acquired from environment. The meaning and direction of this life depends on upbringing and important persons in one's life. Here we are in a very important point of our deliberations: ideal is inside us or apart from us? My answer is: both here and here. And that's why there are two aspects of our moral identity. In this context let's consider next statement of Waterman:

"If one is engaged in a process of self-discovery, the task at hand is to "find oneself." That which is to be found is something that already exists – and the task is to recognize and understand it. Discovery is the process of making the unknown known. If a "true self" exists prior to its discovery, then this true self can serve as a standard for what should be considered "better" identity choices. Better choices are ones consistent with, and expressive of, one's true nature" (Waterman, 2011, p. 358).

Author clearly says that "true self" exists from the beginning and needs discovery. Then we must admit that there are in us inborn goals and ideals. We must discover them and live according to them. This is the only way to be really moral. Generally speaking,

"Waterman (1993) suggests that as young persons develop their sense of identity an important aspect is finding a "guiding vision" for their life. To examine how people find this vision, he looks to the philosophy of eudaimonism, which posits that people are called to "recognize and live in accordance with the daimon or 'true self'" (p. 150). This idea of a "true self" involves the search for one essential or unchanging part and is thus similar to the essentialist style of self-continuity reasoning" (Allen, 2009, p. 13-14).

I fully agree with this position. But the main purpose of my article is not propagating the eudaimonism, but the synthetic description of the structure of the moral identity. Then let's notice that we have here one more term to describe the duality in human morality: synderesis, the will-willing, humanistic conscience, ethical conscience, daimon and true self from the first side and conscience, will-willed, authoritarian conscience and moral conscience from the second. The first is given, the second needs shaping.

At this point it is good to refer to Maslow's concept of an inner nature in man. The basic assumptions of this point of view are:

“1. We have, each of us, an essential biologically based inner nature, which is to some degree “natural,” intrinsic, given, and, in a certain limited sense, unchangeable, or, at least, unchanging. (...)

4. This inner nature, as much as we know of it so far, seems not to be intrinsically or primarily or necessarily evil. The basic needs (for life, for safety and security, for belongingness and affection, for respect and self-respect, and for self-actualization), the basic human emotions and the basic human capacities are on their face either neutral, pre-moral or positively “good.”

5. Since this inner nature is good or neutral rather than bad, it is best to bring it out and to encourage it rather than to suppress it. If it is permitted to guide our life, we grow healthy, fruitful, and happy” (Maslow, 1962, p. 3).

I fully accept this point of view. This inner nature in man is no other than an inborn moral identity or “true self”. It is unchangeable, good and active. It is the deepest source of our desires and ground for every motivation. This nature “is continually speaking” in us: “be good, be respectable, be great and attain something valuable!” It is the good which is in us and which “wants” to be manifested, to be freed, and expressed in human action. It is a basis for development, also for moral development. Every man is good, deep inside, and feels an inner inclination towards acting in a way that is appreciated as “good” or “valuable”. It is the ability to act in a good, moral way; the “active” and motivating ability and desire. Hence the desire to be good, present in all our conscious life, which is an urge to be great, admired, valued, needed, loved and so on. Everyone wants to be highly appreciated and we long for a sense of self-worth.

This aspect of identity is always unchangeable and inalienable. Thanks to it a man focuses on good, longs for good. The only thing that changes is the idea of what is good and thus the hierarchy of values (the will-willed). The man cannot possibly want to be bad, that is to be worthless, pointless, unnecessary, worse and worse, stupid, dumb, weak and the like. If the inner nature was not good, the development would not be good either and it would not be worth promoting. And because the inner nature is good, therefore, each man wants to have self-esteem, everyone wants to be considered as good, to be respected and appreciated. That’s why striving for self-esteem: „I am good” is the primary motive of human action. The source of the pursuit of self-esteem is an innate sense of the good (values) in oneself (the recognition of oneself as good and valuable) and the desire to express (actualize) that good; that is nothing else as desire to be appreciated. Using ethical terms, we can define such internal moral nature of a man as his/her conscience. It is emphasized in the psychological writings. E. Fromm, for example, claims that: “Conscience is thus a re-action of *ourselves to ourselves*. It is the voice of our true selves which summons us back to ourselves, to live productively, to develop fully and harmoniously – that is, *to become what we potentially are*. It is the guardian of our integrity” (1947/2002, p. 159). And next: “The goal of humanistic conscien-

ce is productiveness and, therefore, happiness, since happiness is the necessary concomitant of productive living” (Fromm, 1947/2002, p. 160).

Although Fromm also writes that “humanistic conscience represents not only the expression of our true selves; it contains also the essence of our moral experiences in life” (p. 159), which excludes an inborn character of conscience, nevertheless in his words we can find a description of a lot of innate aspects of human conscience. For example “voice of our true selves” is inborn, not acquired from environment. Thus there is in us general striving for good and the desire of well-being and the initial grasp of what is good; i.e. general conviction (feeling) that there is good and evil. Thanks to it we are sensitive to both good and evil.

Due to the good that is in us we are able to know good, we can evaluate whether what we see and experience is consistent with what is already in us or not. There is something great in us and therefore we want achievements and greatness. We want to leave something important and good behind us. It is a practical basic developmental task for every age.

If it were initially no good in us, we wouldn’t be able to do moral evaluations; it would be no difference to us, what is happening with us. The man has some inborn desire. This is the desire to feel and realize his or her own values, i.e. the sense of his or her life; desire to be someone worthy and achieve something important. This is the inherent aspect of moral identity. So what is acquired?

The acquired moral identity

A person is a specified double; inside: through their abilities and “mission to the world” depending on them and on the outside: through social relations and functions shaping their self-concept. Innate identity is the primary, deepest source of moral action (of the desire to be good), and acquired identity contains, among others, the concept of things which are good: this is secondary one.

The acquired moral identity is self-concept connected with values and feelings and a similar concept of reality. It contains self-esteem, hierarchy of values, opinions on what is good (important, valuable) and assessment of one’s own capabilities and achievements in this regard. It includes answers to the questions: what is my value? What does my value consists in and how can I have it more? It is an acquired, learned knowledge about good and evil. It comes with education and experience. This is not so much the “rational” but “emotional” knowledge and it is related to the actions of other people towards me – to how they treat me. These are emotions (positive or negative) associated with each of the valuable or moral objects in experienced reality.

The innate moral identity is a desire to achieve (accomplish) something valuable, and the acquired moral identity is an interpretation of one’s own desires, that is acquired concept of happiness: “what I want”, “what I consider good”. This

is knowledge about what enhances self-esteem; what meets our needs; what one believes to be a valuable, worthy endeavor. This is a notion of what is good (desirable and valuable). Acquired moral identity is an element of human cognitive realm (sphere). This is a desirable style of living, in other words, the hierarchy of values; Freud's superego or Fromm's authoritative conscience; a set of objectives: "Authoritarian conscience is concerned with man's obedience, self-sacrifice, duty, or his "social adjustment"" (Fromm, 1947/2002, p. 159-160). – All these elements depend on environment and therefore are acquired.

Now let's move to the subject of developing moral identity.

Shaping of the acquired moral identity

Moral identity comes from relationships with other people, thus it is shaped by changes in these relationships. At first I will consider the manner of the forming of acquired identity and then the need for the suitable environment and the influence of own decisions.

The origin of acquired moral identity

The hierarchy of values is derived from "valuable" or "moral" experience. We consider objects (persons, situations, events, actions and relationships) which evoked our positive emotions as valuable. These reactions create an image of self-worth in a person experiencing them. Through these reactions, one learns what is worth striving for; what is considered good by an environment; what is admired, appreciated, sought and what should be avoided (what is considered bad: rejected, neglected, badly seen, harmful) - and a person assesses himself or herself against such background: whether they have what is considered valuable in their environment. The acquired identity is the result of the environment responding to the question: what is my value and what should I do to improve it? What has some value and how can I achieve this value? The answers to these questions guide human will (desire, action).

Then this aspect of identity is changeable and variable, because during his life a man sets himself or herself various goals. These problems are addressed in the theory of developmental tasks by R. J. Havighurst or D. J. Levinson. It is obvious that for the creation of a positive self-concept, which is conducive to morality, it is necessary to have close relationships with a "positive" environment. Self-assessment, the opinion of oneself and of one's values, is obtained from environment's reactions: positive (love, admiration, esteem) or negative (disregard, neglect, contempt, hatred). Of course, this is more of a feeling here rather than a mere verbal description. What is important for a person depends on these reactions. If these

reactions are positive, then it will be easy to have a positive self-concept and – as a consequence – moral behavior, for example in a school:

“Payne et al. (2003) showed that when a school is organized and experienced as a caring community, its students report higher levels of bonding to school and greater internalization of community goals and norms which are related to less delinquency. Elementary school children’s sense of community leads them to adhere to the values that are most salient in the classroom (Solomon et al., 1996). At the same time, when high school students perceive a moral atmosphere they report more prosocial norms and less transgressive behaviour (Brugman et al., 2003). These findings show that secure attachments promote forced compliance and lead to internalization of norms and standards at every age” (Narvaez, Lapsley, 2009, p. 252).

What follows from this is that the basis for promoting moral development is creating really moral, helpful environment. Supporting moral identity development consists in providing moral environment for children: “Children with warm, responsive parents build positive prosocial schemas about relating to others that they apply to future relationships; children with community service experience, build self-efficacy in schemas of helping others, leading them to continue the practice as adults” (Narvaez, Lapsley, 2009, p. 256).

So the change of the morality consists in the change of the acquired moral identity. It is necessary to see oneself as someone who is valuable and wants to attain more value. Thus the acquired identity consists in describing oneself as - for example – good, punctual, fair, and setting goals or purposes for oneself: what I want to be like; how I want to see myself; how I want to be regarded by other people. So understanding a man’s behavior largely depends on understanding the goals he sets himself, and these goals depend on the values he acknowledges. The values, in turn, depend on the environment in which he or she grew up, and on significant persons – and on what they valued. It shapes the acquired moral identity.

A man behavior follows his or her self-concept, so – if we want to create a positive moral identity in him/her – we should provide him/her with a positive and really moral image of himself or herself. So the most important factor of moral development is “moral” environment.

The need for a proper environment

The acquired moral identity is something relational: one can have value only for someone else. I can’t admire or underestimate myself if significant others do not admire or underestimate me. The value is always the value for someone. And to be a value for someone means to be in close relation with him or her. Some authors point this out clearly:

«Foundation of self-control, integrity, and moral desires is deeply relational. Moral self-identity emerges within a history of secure attachment» (Lapsley, 2008, p. 44).

«Our identity is defined by reference to things that have significance for us. Moreover, according to Taylor (1989), it is a basic human aspiration to be connected to something of crucial importance, something considered good, worthy, and of fundamental value; and this orientation to the good “is essential to being a functional moral agent” (Taylor, 1989, p. 42). Hence, the modern ethical theory draws a tight connection between personhood, identity, and moral agency» (Narvaez, Lapsley, 2009, p. 240).

I would like to add that, of course, “our identity is defined by reference to things that have significance for us” but more important to our identity are relations with persons that have significance for us. These relationships can be expressed through the use of the term “self-concept”. In any case, it is the key to properly describing a moral process. Everyone wants to have the image of oneself as someone worthy. But the problem is that it is impossible to give high self-esteem to oneself. If we want to have one, it is necessary to seek, to try to gain someone’s recognition for us. The source of self-esteem is the recognition received from a significant person. What’s more, everyone wants to be good, that is to have a good reputation about oneself (it is innate), but nobody has the innate knowledge of what is good. Therefore, ethical education is needed; not only by teaching, but rather by example and close relation: «The developmental source of the moral personality lies in the shared, positive affective relationship with caregivers» (Narvaez, Lapsley, 2009, p. 252).

The problem is when there are a lot of important persons with different hierarchy of values, for example parents and peer group. Lack of one most important person causes the lack of a distinct, stable identity. Then a man can say: “I don’t know who I am”; “I don’t know what I should do and what I need”. There are a lot of selves: «McAdams has identified the main issue for young adulthood as the problem of multiple selves» (Higgins – D’Alessandro, 2006, p. 5).

Thus, forming of the “right” acquired identity is tantamount to choosing the “right” significant person or groups: who I want to appeal to, whose recognition I want to win, for whom I want to live, who I want to accommodate myself to, whom I want to impress, by whom I want to be valued, and the like. And if the hierarchy of values of my important person becomes my own hierarchy of values, then the faithfulness to oneself is largely tantamount to the faithfulness to this person. But who will be my significant person – is totally my free decision. I choose who this “very important person” for me will be.

The influence of one's own decisions

The self-concept develops and is enhanced by behavior in accordance with this concept. And my self-concept is created in the relation with the person that is important to me. This person determines my self-concept. I know and act, as well as simply live, through this self-concept. If my behavior is not consistent with this person, that is with my self-concept created in close relationship with them, then I'm in disagreement with myself. Such a situation is uncomfortable. That's why we shouldn't have a lot of important persons of differing hierarchies of values. The disagreement between their respective value systems causes our own internal disagreement. In other words, our acquired identity is inconsistent, disturbed or cracked. We have an internal tendency toward self-consistency, then: "the transition from a judgment of responsibility to action is supported dynamically by the tendency toward self-consistency, a central tendency in personality organization" (Blasi, 1983, p. 201).

What is "tendency toward self-consistency" if not tendency toward agreement or unity with the most important person? A person important to me is the person, in the relation with whom I see myself. This is the person, who influences my self-concept the most. So, a man acts morally because: "not to act according to one's judgment should be perceived as a substantial inconsistency, as a fracture within the very core of the self, unless neutralizing devices are put into operation" (Blasi, 1983, p. 201).

Other authors comment on these words as follows:

"Blasi suggests that the cognitive motivation for moral action springs from this sense of fidelity to oneself-in-action. It springs from a tendency toward self-consistency, which he views as a cognitive motive for objectivity and truth. It springs from a moral identity that is deeply rooted in moral commitments - commitments so deeply rooted, in fact, that to betray these commitments is also to betray the self" (Narvaez, Lapsley, 2009, p. 242). – These "moral commitments" are impossible without important persons and "neutralizing devices" consists in getting the authority back from this important person: "he/she doesn't know a lot about it".

The same thought is expressed in a similar way:

"Blasi (2004) suggest suggestion that the motivation for moral action does not spring directly from a cognition, but rather from a deeply felt sense of fidelity to oneself in action. It springs from a moral identity that is deeply rooted in moral commitments - commitments so deeply rooted, in fact, that is betray them is to betray the self" (Lapsley, 2008, p. 33).

Thus, shaping of the identity consists in striving for the appropriate environment. At first it is a family that fulfils this task, later a man alone chooses the company he or she values most and wants to accommodate himself or herself to. And so the forming of the moral identity is accomplished through the interaction

between the environment and one's own decisions and choices. The environment creates conditions for the moral development, it provides the set of values, attitudes, models to imitate and the individual makes his or her choice. In this choice he or she is free, although remains under various influences. In any case forming of the identity is effected by the choice of the environment:

"Caring and supportive family environment can facilitate the development of morality and identity, and the integration of the two into moral identity. Additionally, involvement in religious and youth organizations can provide not only moral beliefs systems, but opportunities to act on those beliefs (e.g., through community involvement), which can aid their integration into identity" (Hardy, 2008, p. 291).

Acting in accordance with one's norms – if approved by the environment – reinforces this identity because it reinforces the self-concept. Self-concept is both a source (second cause) of action and its consequence. A person acts according to their self-concept, but the results of this action modify their self-concept. Causal relation between acquired identity and action is bilateral (mutual), it gives feedback. A lot of authors notice this fact; for example:

"It is possible that relations between moral identity and moral behavior are bidirectional in that involvement in moral action influences moral identity formation, and moral identity subsequently acts as a source of moral motivation and commitment" (Hardy, Carlo, 2005, p. 244).

"From a developmental perspective, one would propose that moral actions lead to moral identity, which in turn promotes further moral actions" (Youniss, Yates, 1999, p. 373).

Every action, then, influences the self-concept and is developmental only when it flows from a conviction of what is good and serves to verify it. In this way it is possible to correct the self-concept that is the development of acquired moral identity. A person progressively gets knowledge of what is good for them. Then, everyone who approves my behavior reinforces the identity which is its source. And if my decisions are approved by the environment, especially by significant persons, then their positive reaction strengthens the identity from which these decisions come: "I want to be like that", because this gives me the high self-esteem.

We can, therefore, see that moral identity is formed by two factors: proper (moral) environment and proper (moral) decisions. Both these factors have impact on actualisation of possibilities determined by inner nature of a man. Two aspects of identity are sources of human morality.

Let us see now, how against this background the problem of the evil looks.

I have said earlier that inner nature of a man is always good, then where from misdeeds come? If inner nature is unchangeable, then evil can be only in self-concept that is in acquired aspect of moral identity. Our self-concept can be more or less false. From the "true self" comes an appeal or demand: "be good!", "be great!" while concept of this goodness or greatness comes from environment and is

a part of self-image. That concept can be false. For example, there are people, who want to become great through humiliating other. "True self" causes that everyone wants to have high self-esteem, but that self-esteem can be achieved by aggression or using drugs. Of course, it is only momentary and deceptive but there are people using these ways in order to feel great and important at least for a moment.

Conclusion

The article explains moral development showing the difference between innate and acquired aspects of moral identity. It was the fundamental assumption, that there are two identities (or: two aspects of identity) in a man: inborn (self) and acquired (self-concept). There are a lot of philosophers and researches who hold that moral identity is dual so this statement can be considered reliable and true. This assumption was justified by philosophical analysis of human knowing and acting. In both cases we can discern two causes: unchangeable and changeable, that is innate self and acquired self-concept.

Moral Identity consists of the innate desire for good (values) and the acquired concept of what is good (valuable). The acquired identity comes from the relationship with the environment and from its reactions to the individual. When these reactions are positive, then they form positive self-concept in this individual and are causes of his or her positive, moral actions. Of course, a man is free and he or she can choose for himself or herself such environment in which expects to reach the highest self-esteem (the most positive self-concept). In this way he or she has an impact on their own development.

It is noteworthy that such a theory is useful in various fields of psychology. As regards developmental psychology, it is commonly accepted that there are inborn and acquired traits in human development. We can next move to social psychology, saying that acquired identity depends on social context. And if we assume that self-concept is a crucial factor for human acting, then we have common language with psychology of personality. And, what's more, faithfulness to oneself is one of the main problems of ethics and psychology of morality. In this way a synthetic vision of human identity and development is achieved. The basic idea was to find two factors in human nature, to describe their function and then show that two aspects of moral identity are sources of morality.

References

1. Abrams, D. (1994). Social self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 473-483.
2. Allen, J. W. (2009). *Assessing Variability in Reasoning About Self-Continuity: The Development and Testing of a Likert-scaled Measure*. University of Victo-

- ria. Retrieved 10 July 2013 from <http://dspace.library.uvic.ca:8080/bitstream/handle/1828/1796/Thesis%20final.pdf?sequence=1>.
3. Baldwin, J. M. (1902). *Social and ethical interpretations in mental life*. New York: Macmillan.
 4. Baltes, P.B., Staudinger, U.M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55, 122-136.
 5. Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
 6. Blasi, A. (2004). Neither personality nor cognition: An alternative approach to the nature of the self. In: C. Lightfoot, C. Lalonde & M. Chandler (Eds.), *Changing conceptions of psychological life* (pp. 3-26). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
 7. Bohm, D. (1990). A new theory of the relationship of mind and matter. *Philosophical Psychology* 3, 2, 271-286.
 8. Boniolo, G., Testa G. (2012). The identity of living beings, epigenetics, and the modesty of philosophy. *Erkenn* 76, 279-298.
 9. Brugman, D., Podolskij, A. J., Heymans, P. G., Boom, J., Karabanova, O. & Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behavior in adolescents: an intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 289-300.
 10. Bühler, Ch. (1962). *Values in psychotherapy*. New York: The Free Press of Glencoe.
 11. Copleston, F. (1994). *A history of philosophy. Vol. VIII. Modern philosophy: empiricism, idealism, and pragmatism in Britain and America*. New York: Doubleday.
 12. Copleston, F. (1994). *A History of Philosophy. Volume IX. Modern Philosophy: From the French Revolution to Sartre, Camus, and Levi-Strauss*. New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Image Books. Doubleday.
 13. Egan, K., *The flaw in progressivism. Chapter 1: Part 1. The strange case of Herbert Spencer*. Retrieved August 6, 2013 from <http://www.sfu.ca/~egan/FlawCh1.html>.
 14. Egan, K., *The flaw in progressivism. Chapter 3: Development, progress, and the biologized mind. Part 1. Introduction*. Retrieved August 6, 2013 from <http://www.sfu.ca/~egan/FlawCh3.html>.
 15. Egan, K., *The Flaw in Progressivism Chapter 3: Development, progress, and the biologized mind. Part 2. Into the twentieth century with Jean Piaget*. Retrieved August 6, 2013 from <http://www.sfu.ca/~egan/FlawCh3.html>.
 16. Encyclopedia of Philosophy. Retrieved 2 July 2013 from <http://www.iep.utm.edu/synderes/>.
 17. Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle. Selected papers*. New York: International Universities Press.

18. Fromm, E. (1984). Disobedience as a psychological and moral problem. In: *On disobedience and other essays* (pp. 1-9). London: Routledge & Kegan Paul.
19. Fromm, E. (1947/2002). *Man for himself: an inquiry into the psychology of ethics*. London: Routledge.
20. Gilson E. (2009). *From Aristotle to Darwin and back again: A journey in final causality, species and evolution*. San Francisco: Ignatius Press.
21. Hardy, S. A. (2008). Moral identity. In: F. C. Power, R. J. Nuzzi, D. Narvaez, D. K. Lapsley & T. C. Hunt (Eds.). *Moral education. A handbook. Volume II M-Z* (pp. 289-291). Westport: Praeger Publishers.
22. Hardy, S. A., Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48, 232-256.
23. Hart, D. (2005). Adding identity to the moral domain. *Human Development*, 48, 257-261.
24. Harter, S. (1999). *The construction of self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
25. Hermans, H. J. (1976). *Value areas and their development. Theory and method of self-confrontation*. Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
26. Higgins-D'Alessandro, A. (2006). Moral Functioning, moral identity, and moral self-concepts. *Notre Dame Symposium on Personality and Moral Character*, October 12-14, 2006. Retrieved 16 July 2013 from <http://cee.nd.edu/news/documents/HigginsDASummary.pdf>.
27. James, W. (1892). *Psychology. Briefer course*. New York: Henry Holt and Company.
28. Jung, C.G. (1970), *Civilization in Transition – The Collected Works of C.G. Jung Vol. 10* (2nd ed.), Princeton: Princeton University Press.
29. Koestenbaum, P. (1978). *The new image of the person. The theory and practice of clinical philosophy*. London: Greenwood Press.
30. Kuchinke, K. P. (1999). Adult development towards what end? A philosophical analysis of the concept as reflected in the research, theory, and practice of human resource development. *Adult Education Quarterly*. 49, 4, 148-162.
31. Laplane, L. (2011). Stem cells and the temporal boundaries of development: toward a species-dependent view. *Biological Theory*. 6, 48-58.
32. Lapsley, D. K. (2008). Moral self-identity as the aim of education. In: L. P. Nucci; D. Narvaez (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 30-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
33. Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
34. Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

35. Minelli, A. (2003). *The development of animal form. Ontogeny, morphology, and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
36. Narvaez, D., Lapsley, D. K., (2009), Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. In: D. M. Bartels, Ch. W. Bauman, L. J. Skitka, & D. L. Medin, (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*, Vol. 50, (pp. 237-274). Burlington: Academic Press.
37. Nelson, J. M. (2009). *Psychology, religion, and spirituality*. New York: Springer Science.
38. Overton, W. F. (2006). Developmental psychology: Philosophy, concepts, methodology. In: R. M. Lerner (Ed.) *Theoretical models of human development. Volume 1 of the Handbook of child psychology* (pp. 18-88). New York: Wiley.
39. Payne, A., Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41(3), 749-773.
40. Peat F. D. *Active information, meaning and form*. Retrieved August 10, 2013 from <http://www.fdavidpeat.com/bibliography/essays/fzmean.htm>.
41. Peat F. D. *Active information*. Retrieved August 10, 2013 from <http://www.fdavidpeat.com/ideas/activeinfo.htm>.
42. Pradeu, T., Laplane, L., Morange, M., Nicoglou, A., Vervoort, M. (2011). The boundaries of development, *Biological Theory*. 6, 1-3.
43. Robinson, D. W. (2005). *Conscience and Jung's moral vision. From Id to Thou*. New Jersey: Paulist Press.
44. Rowe J., Kahn R. (1997). Successful ageing. *The Gerontologist*. 37 (4), 433-440.
45. Rozuel, C. (2010). Moral tension in the psyche: A Jungian interpretation of managers' moral experiences. *EJBO Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*. 15(1), 36-43. Retrieved 10 August 2013 from <http://ejbo.jyu.fi/>
46. Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. & Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748.
47. Spaemann, R. (2102). Pausing and last fight. In: R. Spaemann. *Steps outside himself. Speeches and essays* (pp. 260-277). Warszawa: Oficyna Naukowa (in Polish).
48. Spencer, H. (1891). *Essays: scientific, political, & speculative*. London: Williams and Norgate. Retrieved August 2, 2013 from <http://www.gutenberg.org/files/29869/29869-h/29869-h.htm>.
49. Spencer, H. (1911). *Essays on education & kindred subjects*. The Floating Press. Retrieved August 2, 2013 from <http://books.google.pl/books?id=RouxKpTEcuAC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=%22progresses+from+the+homogeneous+to+the+heterogeneous%22&source=bl&ots=jQEDSZpBQP&sig=n1hdQF1O2BgG75iTdJDRoVaepT8&hl=pl&sa=X&ei=7dIAUrtzC8jLswa-4ICoDg&ved=0>

CD8Q6AEwBA#v=onepage&q=%22progresses%20from%20the%20homogeneous%20to%20the%20heterogeneous%22&f=false

50. Staudinger, U. M., Lindenberger, U. (2003). Why read another book on human development? Understanding human development takes a metatheory and multiple disciplines. In: U. M. Staudinger, U. Linderberger (Eds.). *Understanding human development: dialogues with lifespan psychology* (pp. 1-13). New York: Springer Science.
51. Symonds, P.M. (1951). *The ego and the self*. New York: Appleton-Century-Crofts.
52. Vonèche, J. (2006). The implicit normativity of developmental psychology. In: L. Smith, J. Vonèche (Eds.), *Norms in human development* (pp. 35-56). Cambridge: Cambridge University Press.
53. Waterman, A. S. (1990). The relevance of Aristotle's conception of eudaimonia for the psychological study of happiness. *Theoretical & Philosophical Psychology*, 10 (1), 39-44.
54. Waterman, A. S. (1993). Finding something to do or someone to be: A eudaimonist perspective on identity formation. In J. Kroger (Ed.). *Discussions on Ego Identity* (pp. 147-168). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
55. Waterman, A. S. (2011). Eudaimonic Identity Theory: Identity als Self-Discovery. In: S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles (Eds.). *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 357-379). New York: Springer.
56. Youniss, J., Yates, M. (1999). Youth service and moral-civic identity. A case for everyday morality. *Educational Psychology Review*, 11(4), 361-376.

Czesław Walesa
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn

Differences in religiousness in women and men

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie zasadniczych różnic psychicznych między kobietą i mężczyzną – na podstawie literatury przedmiotu oraz przedstawienie różnic w zakresie religijności kobiet i mężczyzn w różnych okresach dorosłości – na podstawie własnych badań empirycznych. Przebadano po 60 osób w wieku wczesnej, średniej i późnej dorosłości metodą wywiadu eksploracyjno-krytycznego, stosując standardowy kwestionariusz pytań. Prezentacja tabelaryczna wyników badań własnych daje wgląd w różnice między kobietami i mężczyznami w poszczególnych parametrach religijności we wczesnej, średniej i późnej dorosłości. W jakościowej interpretacji wyników badań uwzględniono różnice istotne ze statystycznego punktu widzenia oraz trendy, czyli różnice mniejsze, ale zachowujące określoną systematyczność. W dyskusji zostało sformułowane stwierdzenie, że ujmowanie natury i właściwości płci żeńskiej i męskiej może odbywać się nie tylko za pomocą jej zróżnicowania, lecz także za pomocą relacji i więzi między kobietą i mężczyzną.

Summary

The aim of the article is to show fundamental psychological differences in women and men on the basis of subject literature, as well as to exhibit gender differences in religiousness on the basis of own empirical research. In the study 60 participants in early, middle and late adulthood were examined with the explorative critical interview. The table presentation of the results shows an insight into differences between women and men in early, middle and late adulthood in terms of particular dimensions of religiousness. In the qualitative interpretation of the results the statistically significant differences, as well as trends, that is, smaller differences which maintain a specified regularity, were described. In the discussion part of the article a statement was formulated saying that the nature and properties of female and male gender may be grasped by not only describing differences among them, but also by recognizing closer relationships and bonds which they share.

Słowa kluczowe: kobieta, mężczyzna, religijność, okresy dorosłości

Keywords: woman, man, religiousness, adulthood periods

Wstęp

Płeć wpływa na sferę biologiczną, psychiczną, duchową i religijną człowieka. Swoiście i adekwatnie do swojej natury wpływają (1) pierwszorzędowe cechy płciowe, czyli genetyczno-mózgowe; a także (2) cechy drugorzędowe, czyli hormonalno-neuroprekaźnikowe; (3) również istotne są cechy trzeciorzędowe, czyli gonadalne, których podstawą u kobiety są jajniki, a u mężczyzny – jądra; (4) najbardziej wizualne są cechy czwartorzędowe, czyli ogólnocieleśne, zaznaczające się w budowie ciała (widzimy, że ktoś jest kobietą lub mężczyzną); (5) ważne są również kulturowe cechy płciowe, zaznaczające się w specyfice ról kobiety i mężczyzny oraz w specyfice kulturowych cech kobiecych i męskich. Każda grupa tych cech warunkuje w sposób zgodny z ich naturą uwewnętrznione i uzewnętrznione zachowanie człowieka (stosownie do poziomu rozwoju i sytuacji zewnętrznej). Termin „płeć” oznacza w niniejszej pracy bycie kobietą lub mężczyzną. Płeć jest rzeczywistością naturalną (z komponentami wykreowanymi kulturowo) o dużej mocy dyskryminacyjnej i regulacyjnej, o powszechnej dostępności oraz wyraźnych obserwowalnych wskaźnikach i silnym zabarwieniu emocjonalnym. Dlatego też wywiera silny wpływ na zachowanie człowieka, zwłaszcza w okresach jego młodości i dorosłości. (Moir, Jessel 1995; Blum 2000; Mandal 2003; Chybicka, Kaźmierczak 2006).

Religijność to osobowa i pozytywna relacja człowieka do Boga, która przejawia się w świadomości religijnej, uczuciach religijnych, decyzjach religijnych, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktykach religijnych, moralności religijnej, doświadczeniach religijnych i formach wyznania wiary (Walesa 2005). Skrótową formę badawczej operacjonalizacji religijności przedstawia kwestionariusz pytań do wywiadu eksploracyjnego, zamieszczony w dalszej części pracy.

Dorosłość została określona w niniejszej pracy za pomocą wieku życia. I tak wczesną dorosłość obejmują lata 25-39, średnią dorosłość: 40-59 i późną dorosłość: lata 60-80 (i następne, które nie zostały uwzględnione w badaniach). Wiek od 18 do 25 lat nazywany często młodą dorosłością został zaliczony do przedziału młodości – jako okres młodości.

Celem niniejszej pracy jest ukazanie zasadniczych różnic psychicznych między kobietą i mężczyzną – na podstawie literatury przedmiotu oraz przedstawienie różnic między kobietą i mężczyzną w dziedzinie religijności w różnych okresach dorosłości – na podstawie własnych badań empirycznych. Różnice między religijnymi zachowaniami kobiet i mężczyzn są nadzwyczaj subtelne. Ich wykrycie i naukowe uprawomocnienie nie jest rzeczą łatwą.

Bibliografia – cytowana najczęściej z adnotacją „Por.” – ma pogłębić, poszerzyć i uzupełnić określoną informację przez porównanie do innych badań czy innego stanowiska badawczego. Niektóre pozycje bibliograficzne mają charakter nie tyle uzupełniający, co raczej polemiczny; niektóre zaś przedstawiają dane zjawisko czy wyodrębnioną rzeczywistość – w innym aspekcie. Łącznie – niniejsza praca

i zamieszczona bibliografia – mają poinformować Czytelnika o tym, jak złożona i wieloaspektowa jest rzeczywistość, którą Autor usiłuje przedstawić.

1. Psychiczne różnice między kobietami i mężczyznami w świetle literatury przedmiotu

Praca niniejsza koncentruje się na różnicach płciowych w religijności ludzkiej. Inne różnice między kobietą i mężczyzną w dziedzinie psychicznej stanowią kontekst podjętej problematyki. Chciałbym przedstawić względną całość psychicznych różnic między kobietami i mężczyznami. Wykorzystuję dane naukowe z nowszych pozycji bibliograficznych zajmujących się tą problematyką i tematyką, jak np. S. L. Bem: *Męskość – kobiecość. O różnicach wynikających z płci* (2000); A. Dakowicz: *Płeć psychologiczna a poziom samoaktualizacji* (2000); E. Mandal: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią* (2000); L. Brannon: *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni* (2002); Z. Melosik: *Kryzys męskości w kulturze współczesnej* (2002); B. Wojciszke: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice* (2002); M. Piątek: *Płeć a rozwój religijności* (2008) i inne, przedstawione w bibliografii.

Dane dotyczące psychicznych różnic między kobietami i mężczyznami przedstawiam w zestawieniach tabelarycznych.

Tabela 1. Zestawienie psychicznych różnic między kobietami i mężczyznami.

Kobiety	Mężczyźni
Cechy ontologiczne	
1. Orientacja związana i kontekstualna.	1. Orientacja w kierunku bycia innym.
2. Zasada współzależności i przynależ-ności.	2. Zasada niezależności oraz izolacji przedmiotu po-znania.
3. Tendencja do wspólnotowości i troski.	3. Tendencja do profesjonalizmu i kompetencji, mocy i władzy.
4. Narracyjny charakter ujmowania zjawisk.	4. Paradygmatyczny charakter ujmowania zjawisk.
5. Występuje przywiązywanie większej uwagi do prze-strzeni wewnętrznej.	5. Występuje przywiązywanie większej uwagi do prze-strzeni zewnętrznej.
6. Świat kobiet jest przede wszystkim siecią związków międzyludzkich.	6. Świat mężczyzn jest przede wszystkim siecią obiektów.
7. Orientację kobiecą określamy jako wspólnotową, akcentującą wiązanie.	7. Orientację męską określamy jako sprawczą, charak-teryzującą się wydajnością i siłą.
8. Ważny jest typ relacji „twarz w twarz” (procesy in-tymne).	8. Ważny jest typ relacji „ramię w ramię” (wspólne działanie).
9. Kobiety mają większy dostęp do zasobów społecz-no-religijno-charytatywno-altruistycznych i au-totelicznych, co pozwala im być totalnie z drugim człowiekiem.	9. Mężczyźni mają większy dostęp do zasobów finan-sowo-gospodarczo-instrumentalnych, wzmacniają-cych ich moc, władzę i autorytet.
10. Środowisko kobiece jest autocentryczne, bezpo-średnie, osobowe i raczej stałe.	10. Środowisko męskie jest głównie allocentryczne, w dystansie, nieosobowe i raczej nieprzewidywalne.

Właściwości specyficznych zdolności nacechowanych płciowo	
1. Kobiety są sprawniejsze w odkodowywaniu lub interpretowaniu wizualnych lub słuchowych sygnałów (wskazówek) na temat stanu uczuć drugiej osoby i w przyjmowaniu jej punktu widzenia. Lepiej też zapamiętują informacje zakodowane w powiązaniu z innymi ludźmi. Pierwsze i drugie często wzbudza zachowania pomocowe. 2. Kobiety często unikają sukcesu szkolnego, bo utożsamiają sukces z utratą kobiecości i boją się rywalizacji z mężczyznami. Sukces kobiet w zawodach zdominowanych przez mężczyzn nie jest akceptowany społecznie. 3. W karierze zawodowej kobiety często spotykają się ze zjawiskiem tzw. „szklanego sufitu”, czyli subtelnej dyskryminacji, ograniczającej ich dostęp do wszystkich profitów. „Szklany sufit” to niewidzialna bariera. 4. Przy podejmowaniu decyzji kobiety są bardziej wrażliwe na aspekty czysto ludzkie i moralne oraz na kontekst sytuacyjny; w proces decyzyjny kobiety wnoszą więcej uczuciowości, wrażliwości, empatii i komponentów duchowych; dlatego też wykazują skłonność do ujmowania większej liczby danych faktograficznych i emocjonalnych. 5. Kobiety percypują większe ryzyko zasadniczo we wszystkich aspektach życia i dlatego są bardziej ostrożne. 6. W ramach zabaw nacechowanych płciowo dziewczynom najczęściej proponuje się lalki. W zabawach występuje proces uczenia się zachowań związanych z żeńskim wzorcem płci biologiczno-psychiczno-społeczno-kulturowo-duchowej i religijnej. 7. Sukcesy kobiet przypisuje się przyczynom zewnętrznym i/lub niestabilnym (poza kontrolą danej osoby). 8. Badania nad atrybucją sukcesu i porażki u kobiet wskazują na to, że kobiety preferują zadania wymagające dużych umiejętności, o ile są to zadania kobiece. 9. Bliskość psychiczną kobiety najczęściej osiągają poprzez podzielenie uczuć i zwierzanie się (odbieranie i przekazywanie informacji na tematy intymne). 10. Moralność kobiet zorientowana jest głównie na troskę i odpowiedzialność.	1. Na mężczyzn większy wpływ wywierają wzorce informacyjne, nawet wtedy, gdy mają z nimi kontakt krótki, np. kilkuminutowy. Mężczyźni lepiej zapamiętują informacje zakodowane w powiązaniu ze sobą, co często wzbudza stany i zachowania agresywne. 2. Mężczyźni osiągają lepsze rezultaty w sytuacji współzawodnictwa szkolnego. Występują negatywne aspekty sukcesu mężczyzn w zawodach gwałcących stereotypy rodzajowe dotyczące zawodu (np. mężczyzna w szkole pielęgniarstwa). 3. W karierze zawodowej mężczyźni niekiedy spotykają się ze zjawiskiem tzw. „szklanych ruchomych schodów”, czyli niewidzialnej siły wynoszącej mężczyzn na wyższe szczeble kariery (np. pielęgniarz jest przez koleżanki faworyzowany). 4. Przy podejmowaniu decyzji mężczyźni częściej wykazują tendencję do ujmowania analitycznego, wydobywając istotne komponenty decyzyjne; częściej pomijają kontekst sytuacyjny na rzecz tego, co udało się z niego wyabstrahować; w procesie decyzyjnym częściej odwołują się do metod opartych na obliczeniach, regułach i dedukcji, dlatego ten proces staje się krótszy, a jednocześnie bardziej myślowo-abstrakcyjny. 5. Mężczyźni podejmują większe ryzyko, które jest ujmowane jako charakterystyka męska (odwaga itp.) 6. W ramach zabaw nacechowanych płciowo chłopcom najczęściej proponuje się różne pojazdy, coś do strzelania, piłki futbolowe, młotki i tym podobne urządzenia. W zabawach występuje proces uczenia się zachowań związanych z płcią męską. 7. Sukcesy mężczyzn przypisuje się czynnikom wewnętrznym i/lub stabilnym (np. ich umiejętnościom i zdolnościom). 8. Badania nad atrybucją sukcesu i porażki u mężczyzn wskazują na to, że mężczyźni preferują zadania wymagające dużych umiejętności, o ile są to zadania męskie. 9. Bliskość psychiczną mężczyźni najczęściej osiągają poprzez podzielenie działania (poprzez wspólne czynności o charakterze „ramię w ramię”). 10. Moralność mężczyzn zorientowana jest głównie na reguły, sprawiedliwość, prawo i logikę faktów.

Cechy fizyczno-psychiczno-społeczne ważne dla psychicznych różnic między kobietami i mężczyznami	
1. Zachowania kobiet powinny być wzmacniane i poprawiane przez samoasercję, indywiduację i samo-aktualizację. 2. Socjalizacja kobiet predysponuje je do zaangażowania w sprawy ludzkie, rozwiązywania konfliktów, łagodności i skłonności opiekuńczych. 3. Kobieta kształtuje swą tożsamość poprzez uczestniczenie w okresie dzieciństwa w życiu swej matki; obserwowanie jej zachowania. 4. Kobiety częściej przeżywają depresję, gdyż są bardziej skłonne do szczegółowego roztrząsania własnych uczuć, a także skłonne są kierować negatywne uczucia do wewnątrz. 5. Zaburzenia psychiczne występujące najczęściej u kobiet korelują z ich stereotypową rolą: (1) zależności (osobowość zależna), (2) bierności (depresja), (3) samopoświęcenia (osobowość autodestrukcyjna), (4) lęku (agorafobia), (5) emocjonalności (osobowość histeryczna). 6. Przemoc kobiet jest przejawem utraty samokontroli na poziomie emocjonalnym. 7. Cechy typowo kobiece: Kobieta jest: (1) wrażliwa, (2) troskliwa, (3) łagodna, (4) mająca poczucie estetyki, (5) uczuciowa, (6) czuła, (7) wrażliwa na potrzeby innych, (8) delikatna, (9) zdolna do poświęceń.	1. Zachowania mężczyzn powinny być poprawiane poprzez łagodzenie i zmiekczenie ich postępowania. 2. Socjalizacja mężczyzn jest bardziej instrumentalna, akcentująca dominację, moc i panowanie. 3. Mężczyzna kształtując swą tożsamość w okresie dzieciństwa musi odrzucić kobiecość swojej matki i kształtować tożsamość nie tylko odrębną, ale i zupełnie inną. Jest to trudniejsze niż u dziewczynek i wymaga bardziej skomplikowanych procesów psychicznych, ale dzięki temu kształtuje się bogatsza i trwalsza tożsamość męska. 4. Mężczyźni częściej potrafią uporać się z depresją i z negatywnymi uczuciami poprzez podjęcie działania. 5. Zaburzenia psychiczne występujące najczęściej u mężczyzn korelują ze stereotypową męską rolą: (1) stosowania przemocy (osobowość aspołeczna), (2) nieostrożności (nadużywanie substancji psychoaktywnych), (3) niewłaściwej seksualności (zaburzenia preferencji seksualnych). 6. Mężczyźni stosują przemoc, by uzyskać kontrolę nad innymi ludźmi. 7. Cechy typowo męskie: Mężczyzna jest: (1) z poczuciem humoru, (2) otwarty na świat zdarzeń zewnętrznych, (3) mający zdolność przekonywania, (4) mający siłę przebicia, (5) nastawiony na sukces, (6) rywalizujący, (7) sprytny, (8) niezależny, (9) preferujący ryzyko.

Kryterialne cechy relacji heteroseksualnych

1. Zwierzenia kobiet są bardziej obszerne i bliższe prawdziwych uczuć. Kobiety w kontaktach interpersonalnych ujawniają większą otwartość i łatwiej przychodzi im odkrywanie siebie. Kobiety zdradzają dużo więcej szczegółów innej kobiecie (niż mężczyzna mężczyźnie). W przyjaźni kobiety częściej zwracają uwagę na wsparcie emocjonalne oraz intymność. Od partnerów i partnerek przyjaźni otrzymują więcej czułości. Kobieta jest bardziej atrakcyjną partnerką przyjaźni zarówno dla kobiet jak i dla mężczyzn. 2. Osoby płci żeńskiej wykazują mniejszą stałość tożsamości płciowej: Gdy dziewczynki ze szkoły podstawowej i kobiety dorosłe zapytano, co by było gdyby zmieniły płeć, to one przedstawiały określone korzyści. Podstawy wobec zmaskulinizowanych dziewcząt są bardziej tolerancyjne. 3. Seksualność kobiet jest mniej intensywna i mniej nastawiona na różnorodność. 4. Dla kobiet małżeństwo bywa całym ich życiem, ale kobiety zamężne nie są fizycznie i psychicznie zdrowsze niż niezamężne. Sposobem osiągania bliskości w związku małżeńskim bywają dla kobiet zwierzenia (werbalne strategie intymnej komunikacji zachodzą w stylu społecznym i empatycznym). 5. Kobiety mają większą dostępność do informacji o seksie. 6. Kobiety prowadzą specyficzną wojnę o prawa kobiet, m.in. poprzez publikacje, np. Mary Wollstonecraft: „Vindication of the rights of women” (<i>Obrona praw kobiet</i>), 1792; Betty Friedan: „The feminine mystique” (<i>Mistyka kobiecości</i>), 1963. Kobiety chcą zdobyć równe prawa z mężczyznami, np. w rządzie, parlamencie, policji i wojsku – nie tracąc przy tym kobiecości.	1. Mężczyźni w swoich zwierzeniach bardziej zwracają uwagę na zróżnicowanie tematyki omawianych spraw prywatnych. Mężczyźni często nie uzewewnętrzniają informacji o sobie. Standardy kultury euro-amerykańskiej zakazują mężczyźniom sprawiać wrażenie czułych, wrażliwych i podatnych na skrzywdzenie. W dziedzinie „odkrywania siebie” mężczyźni skłonni są powiedzieć więcej kobiecie niż innemu mężczyźnie. Mężczyźni od partnerów i partnerek przyjaźni otrzymują więcej szacunku. 2. Osoby płci męskiej wykazują większą stałość tożsamości płciowej: Gdy chłopców ze szkoły podstawowej i mężczyzn (osoby dorosłe) zapytano, co by było, gdyby zmienili płeć, to uważali, że byłoby to katastrofą. Postawy wobec sfeminizowanych chłopców są mniej tolerancyjne. Mężczyźni są przedmiotem silniejszej stereotypizacji rodzaju. Męski stereotyp jest bardziej skrajny od kobiecego. 3. Seksualność mężczyzn jest bardziej intensywna i bardziej nastawiona na różnorodność. 4. Dla mężczyzn małżeństwo bywa tylko częścią ich życia, ale czerpią oni większe korzyści z małżeństwa. Żonaci mężczyźni są fizycznie i psychicznie zdrowsi od niezonatych. Sposobem osiągania bliskości w związku małżeńskim bywa dla mężczyzn seks. Mężczyźni w werbalnej strategii intymnej komunikacji wykazują styl rywalizacyjny i hierarchiczny. 5. Dla mężczyzn istnieją większe bariery, utrudniające im zdobywanie wiedzy o seksie. W sprawach seksu mężczyźni często „błądzą w mroku”. 6. Mężczyźni w wielu konfliktach z kobietami wykazują bezradność, np. w walce o prawo do wychowania dziecka po rozwodzie małżeńskim.
---	---

Cechy religijności	
1. Socjalizacja kobiet akcentuje rozwiązywanie konfliktów, podporządkowanie, delikatność, łagodność i skłonności opiekuńcze, które to cechy są kongruentne z zachowaniem religijnym. Role kobiet koncentrujące się na rodzinie sprzyjają religijności.	1. Socjalizacja mężczyzn jest raczej instrumentalna: religia mniej współbrzmi z męskimi rolami, wartościami i obrazem siebie. Jednakże nie męskość jako taka, ale jej „macho” (męczyzna agresywny i twardy) sprzeciwia się religijności.
2. Kobiety ujmują Boga bardziej egzystencjalnie i w sposób życiowo pogłębiony, ale to im niekiedy utrudnia przebieg procesów transcendencji oraz immanencji, które dokonują się poprzez wykładanie cech dotyczących Boga z rzeczywistości zmysłowych.	2. Mężczyźni w swej religijności akcentują określoną racjonalność, poczucie konieczności, świadomość reguł i uwarunkowań oraz logikę faktów. Chcą oni najpierw Boga poznać i zrozumieć, mimo że jest to droga trudniejsza z powodu procesów abstrakcyjnych oraz innych upośrodkowań.
3. Kobiety, bardziej wrażliwe na swoje stosunki z ludźmi, podkreślają w Bogu cechy przyjaciela i miłującego ojca.	3. Mężczyźni, bardziej wrażliwi na powodzenie i rywalizację, podkreślają w Bogu atrybuty pana i stróża prawa (byt kryjalny).
4. Kobiety doświadczają bardziej różnorodnych uczuć religijnych, przeżywając je bardziej intensywnie. Częściej kształtują się u nich religijne stany uczuciowe, np. stan pokoju i ufności po liturgii pokutnej, a stan miłości i fascynacji po liturgii eucharystycznej.	4. U mężczyzn uczucia religijne często przechodzą w procesy intelektualne i dysforyczne, co pod wpływem np. silniejszego wątplenia religijnego prowadzi do buntu i negacji.
5. W nabożeństwach i aktywnościach liturgicznych uczestniczy więcej kobiet, które w tym uczestnictwie doświadczają radości religijnej i wolności.	5. W nabożeństwach i aktywnościach liturgicznych ważne funkcje przeważnie pełnią mężczyźni. W Kościele katolickim więcej jest mężczyzn, którzy są doktorami Kościoła, twórcami reguł zakonnych, liderami ruchów i reform w Kościele, twórcami religijnych koncepcji teoretycznych. Mężczyźni są bardziej przejęci swoimi ekspansywnymi rolami.
6. Doświadczenia religijne przebiegają u kobiet bardziej spontanicznie i z większym udziałem wyobraźni oraz uczuć. W tych doświadczeniach częściej żywią one przekonania dotyczące Boga (jako Kogoś Dobrego).	6. W doświadczeniach religijnych mężczyzn częściej obecny jest pierwiastek specyficznej racjonalności, świadomości określonych reguł oraz warunków i wymagań w życiu religijnym; także częstsze jest doznanie woli Bożej, którą niekiedy ujmują jako apel do działania.
7. Ofiara o charakterze religijnym częściej występuje u kobiet. Ich ofiarami bywają trudne działania w sprawach pozornie drobnych, ale podtrzymujących lub ratujących życie bliskiego człowieka.	7. Ofiary religijne mężczyzn przybierają niekiedy charakter niezwykły, gdyż wynikają one z radykalnej wiary i głębokiego zaufania Bogu. Biblijnym wzorcem takiej ofiary, jest ofiara dokonana przez Abrahama.

Różnice między kobietami i mężczyznami przedstawione w tabelarycznym zestawieniu nie dotyczą całej natury człowieka ani wszystkich aspektów celu czy sensu ludzkiego życia. Kobiety i mężczyźni mają równe szanse w spełnianiu swego człowieczeństwa i w osiągnięciu celu życia, ale sposoby i drogi prowadzące do tego bywają różne. Porównywane w danej kategorii cechy kobiety i mężczyźni nie są ani lepsze, ani gorsze, ale po prostu różne, a często komplementarne, wzajemnie się uzupełniające w systemie wartości i stylu życia, w realizacji celu życia i w dokonywaniu decyzji życiowo doniosłych (por. Faver 2000; Głuchowska 2007; Fehige 2013; Rollero, Targaglia 2013).

2. Sposób badania różnic w zakresie religijności kobiet i mężczyzn

2.1. Osoby badane

Przebadano po 60 osób religijnych (według wskazania sędziów kompetentnych, którymi byli np. proboszczowie czy liderzy wspólnot religijnych) w każdym z trzech okresów dorosłości: wczesnej (25-39 lat), średniej (40-59 lat) i późnej (60-80 lat). W każdej grupie połowę stanowiły kobiety, a połowę – mężczyźni (w sumie przebadano 90 kobiet i 90 mężczyzn). Badania odbywały się w większych miastach (np. w Lublinie i w Puławach) od września 2012 r. do marca 2013 r.

2.2. Metoda i technika badań

Metodę badań stanowił wywiad eksploracyjno-krytyczny typu piagetowskiego, zaś technikę – kwestionariusz pytań do wspomnianego wywiadu. Zestaw pytań był następujący:

1. Chrystus w drugim człowieku – jak to rozumiesz?
2. Jaki jest twój sposób myślenia w sytuacji życiowo trudnej?
3. W jaki sposób wiedza religijna oświeca twoje życie?
4. Opisz zmiany przełomowe w swojej świadomości religijnej?
5. Jakie uczucia religijne przeżywasz w twoim codziennym życiu?
6. Jakie uczucia negatywne towarzyszą twojej relacji z Bogiem?
7. W jakich sytuacjach przeżywasz religijne uniesienia, fascynację, entuzjazm?
8. W jaki sposób nadzieja religijna wpływa na twoje postępowanie?
9. Czym kierujesz się w decyzjach życiowych?
10. Jakie ponosisz koszty dochowania wierności Bogu?
11. Jakie jest twoje poczucie interwencji Bożej w najważniejszych decyzjach życiowych?
12. Gdybyś mógł(a) rozpocząć od nowa swoje życie religijne, to co zmienił(a)byś w twoim sposobie decydowania?
13. Do czego cię pociąga, wzywa i apeluje twoja wspólnota religijna?
14. Jak realizujesz swoją odpowiedzialność za Kościół?
15. Jak więź ze wspólnotą osób wierzących wpływa na twoje życie?
16. Jakimi wzorcami oraz ideałami wspólnoty osób wierzących kierujesz się w swoim życiu?
17. Jakie podejmujesz praktyki religijne?
18. Co pomaga ci w spełnianiu praktyk religijnych?
19. Co przeszkadza ci w podejmowaniu praktyk religijnych?
20. Jak przeżywasz swoje uczestnictwo w liturgii?
21. Jakimi kryteriami posługujesz się w rozpoznawaniu dobra i zła moralnego?

22. Jak radzisz sobie z tym, co przeszkadza ci w kontaktach z Bogiem i ludźmi?
23. Jak radzisz sobie z niejednolitym ocenianiem ważnych wydarzeń przez autorytety moralne?
24. Jak rozumiesz zasadę: „Kochaj i czyń co chcesz”?
25. Jak przeżywałeś momenty dotknięcia przez Boga, czyli wyraziste doświadczenie Jego działania w twoim życiu?
26. W jaki sposób doświadczenia religijne wpływają na twoje życie?
27. W jaki sposób odróżniasz w swoim życiu doświadczenia autentycznie religijne od niereligijnych?
28. Jakiego działania Ducha Św. doświadczasz w swoim życiu?
29. Jak wygląda twój osobisty kontakt z Bogiem? (Gdy osoba nie wspomina o modlitwie, dopytujemy: „Jak wygląda twoja modlitwa?”)
30. Jak zachowujesz się w sytuacji wystawienia twojej wiary na poważną próbę?
31. Jak patrzysz na życie wieczne poprzez uczestniczenie w Eucharystii?
32. Czy w twoim życiu zachodzi zjawisko współodczuwania z Kościołem i w jaki sposób?
33. Jaki wpływ wywarła twoja religijność na twoje życie?
34. Jakie wpływy bezpośrednie, a jakie pośrednie wywarła religijność na twoje życie?
35. Czy pamiętasz jakieś wydarzenia religijne, które zaważyły na twoich losach?
36. Jakie najważniejsze znaczenia dla swojego życia czerpiesz ze swojej religijności?
37. Jakie są twoje zachowania dotyczące przeżywania piękna religijnego?
38. Na czym polega piękno życia prawdziwie chrześcijańskiego?
39. Od czego zależy twoje przeżywanie piękna religijnego?
40. Czy spotkałeś się z brzydotą duchową? Jakie są jej cechy?
41. W jaki sposób osoby dorosłe kształtują atmosferę pomyślną do wprowadzenia dzieci i młodzieży w zasady życia religijnego?
42. Jakie działania wierzącej osoby dorosłej najlepiej służą do wprowadzenia dzieci i młodzieży w zasady życia religijnego?
43. W jaki sposób osoby dorosłe kształtują atmosferę pomyślną do wprowadzania dzieci i młodzieży w zasady życia religijnego?
44. Jakie komponenty mimowolne i zaplanowane są istotne w sytuacji religijnego wychowania dzieci i młodzieży?

Pierwsze 32 pytania kwestionariusza ujmują 8 parametrów religijności (po 4 na każdy parametr): (1) świadomość religijną (pytania od 1 do 4), (2) uczucia religijne (pytania od 5 do 8), (3) decyzje religijne (pytania od 9 do 12), (4) więź ze wspólnotą osób wierzących (pytania od 13 do 16), (5) praktyki religijne (pytania od 17 do 20), (6) moralność religijną (pytania od 21 do 24), (7) doświadczenia religijne (pytania od 25 do 28) i (8) formy wyznania wiary (pytania od 29 do 32). Dalsze pytania dotyczą zagadnień specyficznych, a mianowicie (a) wpływu religijności na życie osoby wierzącej (pytania od 33 do 36), (b) przeżywania piękna

religijnego (pytania od 37 do 40) i (c) wychowania religijnego dzieci i młodzieży (pytania od 41 do 44).

2.3. Sposób opracowania wyników badań własnych

Odpowiedzi uzyskiwane w toku badań były kategoryzowane przez zespół osób kompetentnych. Poziom istotności różnic między poszczególnymi grupami wypowiedzi kobiet i mężczyzn obliczano za pomocą testu Chi-kwadrat.

3. Różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn w świetle własnych badań empirycznych

Różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn zostaną przedstawione w trzech etapach: (1) ogólna tabelaryczna prezentacja wyników badań własnych, (2) opis, interpretacja i wyjaśnianie tych wyników i (3) dyskusja.

3.1. Prezentacja tabelaryczna wyników badań własnych

Prezentacja wyników badań własnych ogranicza się do omówienia wyników odpowiedzi na jedno typowe pytanie spośród każdej dziedziny, obejmującej po cztery pytania. Ta prezentacja zostanie przedstawiona w formie jednej wydłużonej tabeli oraz opisu werbalnego.

Tabela 2. Rozkład liczebności, dotyczących odpowiedzi na poszczególne pytania, według wieku, płci i kategorii, z zaznaczeniem **istotności różnic między kobietami i mężczyznami** w każdej grupie wiekowej.

Wiek i płeć Pytania i kategorie	25-39		40-59		60-80		Istotność różnic między K i M w grupach wieku		
	K	M	K	M	K	M	25-39	40-59	60-80
1. Chrystus w drugim człowieku – jak to rozumiesz?									
Dobroć w drugim człowieku	12	7	12	5	10	10	ni	ni	ni
Miłość do człowieka	14	12	13	10	11	12	ni	ni	ni
Godność osoby ludzkiej	9	8	7	8	9	5	ni	ni	ni
Podobieństwo człowieka do Boga	4	11	11	13	9	12	ni	ni	ni
Szacunek dla człowieka	3	8	6	6	6	7	ni	ni	ni
Pomoc/służba człowiekowi	10	7	7	5	6	8	ni	ni	ni
Miłosierdzie Chrystusa	6	4	1	2	2	3	ni	ni	ni
2. Jakie uczucia negatywne towarzyszą twojej relacji z Bogiem?									
Brak negatywnych uczuć	13	13	10	11	9	8	ni	ni	ni
Lęk	5	5	6	7	14	3	ni	ni	0,01
Żal	4	5	5	7	7	9	ni	ni	ni
Smutek	16	5	2	2	3	3	0,05	ni	ni
Złość	4	6	2	6	3	4	ni	ni	ni

Nieporozumienie	9	8	5	8	6	5	ni	ni	ni
Zniechęcenie	6	4	7	1	1	5	ni	ni	ni
3. Czym kierujesz się w decyzjach życiowych?									
Dekalog	11	5	6	10	12	8	ni	ni	ni
Sumienie	4	4	3	4	1	2	ni	ni	ni
Intuicja	1	5	1	0	0	0	ni	ni	ni
Rozsądek i kalkulacja	2	15	12	7	5	9	0.01	ni	ni
Miłość	4	1	5	2	5	3	ni	ni	ni
4. Do czego cię pociąga, wzywa i apeluje wspólnota religijna?									
Pomoc bliźnim	8	45	8	8	6	6	0,001	ni	ni
Wiara w Boga	19	13	7	10	15	12	ni	ni	ni
Modlitwa	9	7	11	9	8	9	ni	ni	ni
Zaangażowanie w życie Kościoła	4	7	7	5	6	11	ni	ni	ni
Czynienie dobra	7	5	6	9	4	6	ni	ni	ni
Praktyki religijne	7	8	7	8	6	5	ni	ni	ni
Bycie jednością	2	3	4	7	3	6	ni	ni	ni
5. Jakie podejmujesz praktyki religijne?									
Msza święta	18	23	17	16	23	19	ni	ni	ni
Sakramenty	15	9	12	12	20	25	ni	ni	ni
Praktyki dotyczące informowania i wychowania	7	9	22	10	14	10	ni	0,05	ni
Praktyki pobożnościowe	18	25	23	25	34	35	ni	ni	ni
Modlitwa	17	18	24	20	20	19	ni	ni	ni
Pielgrzymki	5	9	6	8	2	1	ni	ni	ni
Przynależenie do wspólnoty	4	1	5	4	4	7	ni	ni	ni
6. Jak radzisz sobie z niejednołitym ocenianiem ważnych wydarzeń przez autorytety moralne?									
Autonomia moralna	4	1	3	3	2	1	ni	ni	ni
Poprzez analizę różnych poglądów	18	18	2	6	5	10	ni	ni	ni
Korzystanie z własnego rozumu	6	3	11	9	3	9	ni	ni	ni
Rozmowa z osobami duchownymi i życiowo mądrymi	5	5	4	5	5	5	ni	ni	ni
Przez odwołanie się do Pisma Świętego	4	3	2	4	9	8	ni	ni	ni
Przez niesądzenie innych osób	0	0	7	4	1	1	ni	ni	ni
Przez rozmowę z bliźnim	0	0	3	1	3	2	ni	ni	ni
7. W jaki sposób odróżniasz w swoim życiu doświadczenia autentycznie religijne od niereligijnych?									
Przez modlitwę	4	2	10	14	21	25	ni	ni	ni
Za pomocą dekalogu	9	8	10	5	3	5	ni	ni	ni
Za pomocą wiary	8	4	7	4	8	4	ni	ni	ni
Przez własne przekonania	16	21	9	5	10	14	ni	ni	ni
Za pomocą rady bliskich osób	6	10	6	7	3	1	ni	ni	ni
8. Czy w twoim życiu zachodzi zjawisko współodczuwania z Kościołem i w jaki sposób?									
Współodczuwanie w radości i smutku z Kościołem	9	7	10	9	9	8	ni	ni	ni
Obrona Kościoła	2	1	0	1	3	4	ni	ni	ni
Modlitwa za Kościół	2	3	2	6	4	9	ni	ni	ni
Współodpowiedzialność za Kościół	8	3	7	5	4	3	ni	ni	ni
Pomoc potrzebującym	1	2	2	0	0	2	ni	ni	ni

9. Jaki wpływ wywarła twoja religijność na twoje życie?									
Praktyki pobożnościowe	9	7	6	4	8	3	ni	ni	ni
Obrzędy religijne	0	4	4	1	2	1	ni	ni	ni
Praktyki wspólnotowe	3	11	13	19	12	13	0,05	ni	ni
Zaangażowanie religijne	19	30	37	23	3	7	ni	ni	ni
Uczucia religijne	7	8	20	9	13	10	ni	0,05	ni
Praca nad sobą	14	8	10	8	25	21	ni	ni	ni
10. Jakie są twoje zachowania dotyczące przeżywania piękna religijnego?									
Praktyki pobożnościowe	9	7	6	4	7	4	ni	ni	ni
Obrzędy religijne	0	4	3	2	2	1	ni	ni	ni
Praktyki wspólnotowe	4	10	13	19	12	13	ni	ni	ni
Zaangażowanie religijne	18	31	37	23	3	7	ni	ni	ni
Uczucia religijne	7	8	20	9	14	9	ni	0,05	ni
Formy wyznania wiary	14	8	10	8	25	21	ni	ni	ni
11. W jaki sposób osoby dorosłe wprowadzają dzieci i młodzież w zasady życia religijnego?									
Przez własny przykład życia prawdziwie chrześcijańskiego	4	7	9	8	9	11	ni	ni	ni
Przez uczestnictwo we mszy świętej	10	5	6	4	6	4	ni	ni	ni
Przez posyłanie dzieci na lekcje religii / na spotkania w Kościele	1	4	7	6	1	3	ni	ni	ni
Przez rozmowy o Bogu i o prawdach wiary	3	10	1	5	5	6	ni	ni	ni
Przez wspólną modlitwę	7	3	5	4	5	3	ni	ni	ni
Przez wspólne przygotowania do świąt i innych uroczystości kościelnych	5	1	2	3	4	3	ni	ni	ni

Kolejność pytań, reprezentujących poszczególne dziedziny religijności została ustalona według modelu struktury religijności (Walesa 2005).

3.2. Opis, interpretacja i wyjaśnianie wyników badań własnych

1) W tabeli wyników badań zostały przedstawione trzy rodzaje różnic między wynikami kobiet i mężczyzn: (1) różnice istotne ($p < 0,05$) lub bardzo istotne ($p < 0,01$), albo wysoce bardzo istotne ($p < 0,001$) ze statystycznego punktu widzenia, (2) różnice nie osiągające istotności statystycznej, ale zachowujące określoną systematyczność i pozwalające na sformułowanie mniej lub bardziej wyraźnego trendu, (3) różnice nieznaczące, minimalne, bliskie zeru.

Niekiedy w danej grupie wyników badań, np. w 2. części tabeli 2. (wskazującej na dziedzinę uczuć religijnych) – pojawia się tylko jedna istotna i bardzo istotna różnica, co stanowi informację bardzo znaczącą i ważną dla podjętej problematyki. Tutaj ważne jest to, że uczucie lęku w relacji do Boga jest w sposób wyraźny dominujące u kobiet z najstarszej grupy wiekowej.

Interesujące są również takie różnice między wynikami kobiet i mężczyzn, które wprawdzie nie osiągają istotności statystycznej, ale są znaczące – albo z tego

powodu, że w każdej grupie wiekowej jest ten sam kierunek różnicy (np. w każdej grupie wiekowej mężczyźni mają wyższy pomiar w uczuciu złości), albo dlatego, że wielkość różnicy w danej grupie wiekowej jest zbliżona do statystycznie istotnej, np. w uczuciu zniechęcenia kobiety z drugiej grupy wiekowej mają prawie istotnie wyższy pomiar niż mężczyźni.

Tematycznie ważne są wreszcie takie rozkłady liczebności, jak np. w dziedzinie 6. („Jak radzisz sobie z niejednorodnym ocenianiem ważnych wydarzeń przez autorytety moralne?”), gdzie nie ma ani żadnej istotnej różnicy, ani znaczącego trendu różnic. Wymaga to specjalnego sposobu wyjaśniania.

Wyjaśnianie wyników badań dotyczących zróżnicowania płciowego religijności u osób dorosłych odbywa się w powiązaniu z zestawem psychicznych różnic między kobietami i mężczyznami, przedstawionym w tabeli 1. Należy tu uwzględnić przede wszystkim podstawowe, osiowe cechy płciowe.

2) Wyjaśnianie wyników badań rozpoczynam od 4. części tabeli 2. (wskazującej na dziedzinę więzi ze wspólnotą osób wierzących) w powiązaniu z częścią 8. (formy wyznania wiary) i z częścią 11. (wychowanie dzieci i młodzieży). Są to najbardziej podstawowe i źródłowe dziedziny religijności człowieka dorosłego. Odpowiedzi na pytanie „Do czego cię pociąga, wzywa czy apeluje wspólnota religijna?” wskazują na wysoce bardzo istotną różnicę ($p < 0,001$) między wypowiedziami kobiet i mężczyzn z okresu wczesnej dorosłości (25-39 lat) w kategorii „Pomoc bliźnim”. Ta różnica jest uderzająca. Prawdopodobnie okres wczesnej dorosłości jest dla badanych mężczyzn okresem bardzo trudnym (zakładanie rodziny, wychowanie dzieci, walka o byt codzienny) i wymagającym wzmożonej aktywności. To uwrażliwia ich na potrzeby innych ludzi, a wspólnota religijna wzywa do niesienia pomocy tym osobom, których bieda i potrzeby są dostrzegalne, a ze względu na różne formy bliskości – stanowią swoiste wezwanie.

Również w kategorii „Bycie jednością” mężczyźni uzyskali wyższe pomiary, zwłaszcza w grupie średniej i później w dorosłości. Nie jest to różnica statystycznie istotna, ale – trend znaczący. Prawdopodobnie wyższe pomiary mężczyzn w tej kategorii wynikają z ich zorientowania na reguły, sprawiedliwość i prawo, z czym łączy się preferencja przestrzeni zewnętrznej.

Dziedzina więzi ze wspólnotą osób wierzących łączy się z dziedziną form wyznania wiary, ujętą w pytaniu: „Czy w twoim życiu zachodzi zjawisko współodczuwania z Kościołem i w jaki sposób?” W tej drugiej dziedzinie nie ma różnicy istotnej ze statystycznego punktu widzenia, ale w trzech kategoriach występują mniej lub bardziej znaczące trendy różnicy między wypowiedziami kobiet i mężczyzn. Kobiety uzyskały wyższe pomiary w kategoriach: „Współodczuwanie w radości i smutku z Kościołem” oraz „Współodpowiedzialność za Kościół”, a mężczyźni – w kategorii „Modlitwa za Kościół”. Wyniki kobiet można wyjaśnić ich cechami osiowymi „ku wspólnotcie”, a wyniki mężczyzn – ich świadomością określonych reguł, warunków i wymagań w życiu religijnym.

Ze strony religijnych osób dorosłych występuje tendencja do wprowadzania dzieci i młodzieży w zasady życia religijnego, która powinna spotkać się z tendencją dzieci i młodzieży do uczestniczenia w życiu religijnym osób dorosłych. Osoby badane odpowiadały na pytanie: „W jaki sposób osoby dorosłe wprowadzają dzieci i młodzież w zasady życia religijnego?” (część 11. tabeli 2.) Odpowiedzi nie różnicowały kobiet i mężczyzn w sposób statystycznie istotny. Wystąpiły jedynie trendy różnicujące, a mianowicie kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały na to, że osoby dorosłe wprowadzają dzieci i młodzież w zasady życia religijnego przez uczestnictwo we mszy świętej, a także przez wspólną modlitwę. Mężczyźni zaś częściej niż kobiety mówili, że odbywa się to przez rozmowy o Bogu i o prawdach wiary. Inne kategorie, jak: „Przez własny przykład życia prawdziwie chrześcijańskiego”, „Przez wspólne przygotowania do świąt i uroczystości kościelnych” – były mniej więcej jednakowo preferowane przez kobiety i mężczyzn, chociaż można by wskazywać na mało znaczące trendy w pojedynczych okresach dorosłości. W okresie np. wczesnej dorosłości mężczyźni bardziej preferują wypowiedź „Przez własny przykład życia prawdziwie chrześcijańskiego” oraz „Przez posyłanie dzieci na lekcje religii/ na spotkania w kościele”, a kobiety preferują wypowiedź „Przez wspólne przygotowania do świąt i uroczystości kościelnych”. Kobiety w dziedzinie wychowania bardziej akcentują relację osobową „twarzą w twarz”, z więzią uczuciową i orientację na troskę i odpowiedzialność. Mężczyźni zaś bardziej akcentują własną kompetencję i atrybuty swego „ja” – wykazując większą aktywność, indywidualizm i zorientowanie na reguły i porządek (por. Pajestka 2012).

3) Dziedzina informacyjna, reprezentowana przez część 1. w tabeli 2., jest także podstawowa i źródłowa dla całej religijności. Część 9. z tej tabeli ma charakter specyficznie informacyjny, tzn. dotyczy przekonania co do wpływu religijności na własne życie. Osoby badane akcentowały tu głównie własne życie religijne.

Na pytanie, jak rozumiesz stwierdzenie, że Chrystus jest w drugim człowieku – odpowiedzi kobiet i mężczyzn były dość podobne: zarówno liczbowo, jak i jakościowo. Na przykład kategoria „Miłość do człowieka” wskazuje na wysoce znaczące liczby wypowiedzi w każdym okresie dorosłości, ale bez ujmowania istotnych różnic między kobietami i mężczyznami. Dla chrześcijanina bowiem jest to coś tak zasadniczego i ważnego, że płeć nie jest tu czynnikiem różnicującym. W dwu kategoriach występują wyraźne trendy zróżnicowania płci. W kategorii „Dobroć w drugim człowieku” w pierwszych dwóch okresach dorosłości kobiety uzyskały znacznie wyższe wyniki niż mężczyźni. W kategorii zaś „Podobieństwo człowieka do Boga” mężczyźni uzyskali wyniki wyższe niż kobiety we wszystkich trzech okresach dorosłości. Jak to wyjaśnić? Między innymi tym, że kobiety mają większy dostęp do zasobów społeczno-religijno-charytatywno-altruistycznych i autotelicznych, co pozwala im łatwiej być z drugim człowiekiem i odkryć jego dobroć. Mężczyźni zaś w swojej religijności akcentują procesy rozumienia i myślenia przez analogię, co ułatwia wykrycie podobieństwa człowieka do Boga.

Przy omawianiu części 9. tabeli 2. należy zauważyć, że na 6 wyróżnionych kategorii 4 stanowią komponenty religijności, a 2 wykraczają poza tę sferę. W kategorii „Praktyki wspólnotowe” mężczyźni uzyskują większe wyniki we wszystkich trzech okresach dorosłości, a we wczesnej dorosłości ta różnica jest istotna ze statystycznego punktu widzenia. Przy czym praktyki religijne obok działań ściśle religijnych – obejmują czynności pozareligijne, m.in. różne przedsięwzięcia pomocowe (np. przeprowadzki), patriotyczne i finansowe (np. zbieranie pieniędzy na leczenie kogoś ze wspólnoty) i inne z dziedziny profanum, a także z dziedziny sacrum (np. dekorowanie ołtarzy na Boże Ciało). Wyraźny trend zróżnicowania płci występuje w kategorii „Praca nad sobą” – przy większych wynikach kobiet. Praca nad sobą obejmuje tu różne działania w zakresie przestrzeni wewnętrznej, np. wychodzenie z nałogu palenia, ćwiczenia rehabilitacyjne, różne treningi (np. asertywności) itp. Słaby trend, ale idący przez wszystkie trzy okresy dorosłości, ujawnił się również w kategorii „Praktyki pobożnościowe” – z systematyczną przewagą wypowiedzi - kobiet w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości. Jak wyjaśnić stwierdzone różnice? Wspomnianą różnicę statystycznie istotną można wytłumaczyć tym, że mężczyźni mają większy dostęp do zasobów finansowo-gospodarczo-instrumentalnych, wzmacniających ich moc, władzę i autorytet i kształtujących ich świat działania. Przewagę zaś kobiet na poziomie mniej lub bardziej wyrazistych trendów można wyjaśnić sposobami ich socjalizacji, akcentującymi uczucia wyższe, opanowanie i etyczne standardy życia, a także inne formy zachowania kongruentne z religijnością. Dzięki temu kobiety doświadczają bardziej różnorodnych uczuć religijnych, które przeżywają z większą intensywnością (por. Kimura 2006).

4) Część 3. tabeli 2. reprezentuje dziedzinę decyzji religijnych, a te stanowią sedno aspektu wolnościowego człowieka. Zrealizowane zaś decyzje religijne często prowadzą do praktyk religijnych (część 5. tabeli 2.).

W odpowiedzi na pytanie: „Czym kierujesz się w decyzjach życiowych?” mężczyźni z okresu wczesnej dorosłości w sposób bardzo istotny częściej niż kobiety wskazują na rozsądek i kalkulację. Kategoria ta jest zgodna z podstawowymi, osiowymi cechami mężczyzn, a zwłaszcza z tym, że w decyzjach analizują oni alternatywy, stany rzeczy, prawdopodobieństwo ich zaistnienia i kalkulują użyteczność zgodnie z dostępnymi informacjami. Kobiety uzyskały niewielką przewagę we wszystkich okresach dorosłości w kategorii „Miłość”, co jest także zgodne z ich cechami osiowymi, a zwłaszcza z tym, że decyzję ujmują bardziej całościowo, akcentując jej kontekst, a w tym właśnie miłość. Przy podejmowaniu decyzji kobiety preferują aspekty czysto ludzkie i moralne. W proces zaś decyzyjny wnoszą więcej uczuciowości i empatii (por. Miller, Hoffman 1995).

5) W części 7. tabeli 2. ujmujemy najbardziej centralną dziedzinę religijności, jaką stanowi doświadczenie religijne: jeżeli ktoś doświadczył nadprzyrodzoności i samego Boga, to nie potrzebuje niczego więcej do podtrzymywania i ugruntowania swojej więzi z Bogiem. Konsekwencyjną zaś dziedzinę religijności, jaką jest mo-

ralność religijna przedstawia część 6. tabeli 2. W obu zestawach brak jest istotnej różnicy między wypowiedziami kobiet i mężczyzn. To pozwala na przypuszczenie, że w najbardziej ważnych rzeczach, dotyczących więzi człowieka z Bogiem i w istotnych życiowych konsekwencjach tej więzi nie ma większej różnicy między kobietami i mężczyznami.

Na pytanie zaś: „W jaki sposób odróżniasz w swoim życiu doświadczenia autentycznie religijne od niereligijnych?” (z części 7.) kobiety częściej niż mężczyźni w trzech okresach dorosłości odpowiedziały: „Za pomocą wiary”. Różnica ta nie jest istotna ze statystycznego punktu widzenia, ale jest znacząca. Można ją wyjaśniać tym, że kobiety ujmują Boga bardziej egzystencjalnie i w sposób życiowo pogłębiony. W części zaś 6. na pytanie: „Jak radzisz sobie z niejednorodnym ocenianiem ważnych wydarzeń przez autorytety moralne?” w kategorii: „Przez analizę różnych poglądów” mężczyźni ze średniego i późnego okresu dorosłości uzyskali większe wyniki niż kobiety. Jest to znaczący trend zróżnicowania płciowego. Jak go wyjaśnić? Przede wszystkim cechami osiowymi płci męskiej, zasadą izolacji przedmiotu poznania; zorientowaniem w moralności na reguły, prawo i logikę faktów i akcentowaniem w swojej religijności specyficznej racjonalności (por. Baumsteiger i in. 2013; Diessner i in. 2013; Lee 2013).

6) W 2. części tabeli 2. dotykamy trudnej do określenia problematyki różnic między kobietami i mężczyznami w zakresie uczuć religijnych, a w części 10. – przeżywania piękna religijnego, które stanowi swoisty, względnie autonomiczny komponent dziedziny uczuć religijnych.

Na pytanie: „Jakie uczucia negatywne towarzyszą twojej relacji z Bogiem?” kobiety z okresu wczesnej dorosłości uzyskały istotnie większy wynik w kategorii „Smutek”. Możemy to wyjaśnić tym, że kobiety przeżywają realistycznie bardziej różnorodne uczucia religijne i często bardziej intensywnie. Niekiedy kształtują się u nich specyficzne stany uczuciowe, a wśród nich stan smutku religijnego. Przy czym smutek religijny jest uczuciem negatywnym w sensie przykrego doznania, ale w sensie ontologicznym jest czymś pozytywnym, gdyż oczyszcza, kształtuje i wzmacnia pozytywną relację człowieka do Boga.

W kategorii „Żal” zaznacza się słaby trend, obejmujący wszystkie trzy okresy dorosłości i wskazujący na systematycznie większe wyniki mężczyzn. Żal religijny ma charakter bardzo pozytywny pod względem ontologicznym. Mężczyźni uzyskali również większe wyniki w kategorii „Złość”, która wskazuje na uczucia ontologicznie negatywne, takie jak: negacja, bunt i bluźnierstwo wobec Boga. Częstsze pojawianie się uczuć ontologicznie negatywnych u mężczyzn można wyjaśnić „męską” specyfiką uczuć, które niekiedy przechodzą w procesy dysforyczne, co pod wpływem wątplenia religijnego może prowadzić do buntu i negacji.

Odpowiedzi na pytanie: „Jakie są twoje zachowania dotyczące przeżywania piękna religijnego?” (część 10. tabeli 2.) wskazują na to, że zasadniczo każdy akt religijny łączy się z określonym pięknem religijnym. Niektóre jednak kategorie zachowań religijnych i sytuacji religijnych wywołujących piękno bardziej przy-

należą do kobiet, a inne – do mężczyzn. I tak: różnica istotna pod względem statystycznym w kategorii „Uczucia religijne” w okresie średniej dorosłości wypadła na korzyść kobiet. Na korzyść zaś mężczyzn wskazuje jednolity trend obejmujący wszystkie okresy dorosłości w kategorii „Praktyki wspólnotowe” oznaczające liturgie i spotkania o charakterze religijnym (m.in. domowe przygotowania liturgii eucharystycznej czy pokutnej), działania, niekiedy nadzwyczajne ewangelizacyjne, podejmowane w duchu wiary itp. Interesujący jest układ wyników zebranych w kategorię „Zaangażowanie religijne”. W okresie wczesnej i późnej dorosłości znaczną przewagę w tej kategorii uzyskali mężczyźni, a w okresie średniej dorosłości – kobiety. Jak wyjaśnić te różnice? Po pierwsze: zaangażowanie religijne kobiet i mężczyzn jest inne, jest inaczej ustrukturyzowane i ma inne komponenty dominujące. W zaangażowaniu kobiet przeważają uczucia i wyobrażenia, a w zaangażowaniu mężczyzn – czynniki i procesy intelektualne. Jeden i drugi typ zaangażowania charakteryzuje specyficzny typ aktywności, opisywany często określeniami: „uniesienie ducha”, „działania pod natchnieniem”, „poryw serca” itp. Po drugie: wrażliwość kobiet i mężczyzn ma inną dynamikę i skierowana jest na inne bodźce. Po trzecie: religijność mężczyzn zawiera więcej komponentów racjonalnych (por. Sternberg 2001).

7) Kategorie, według których określono różnice w zakresie religijności kobiet i mężczyzn, przedstawiają swoistą rzeczywistość, która często leży u podłoża niepokrywających się i komplementarnych dziedzin religijności. Najczęściej występujące wśród nich kategorie to „Modlitwa” (występująca w tabeli 2 w częściach 4, 5, 7 i 8, (określających odpowiednie dziedziny religijności) i „Wspólnota”, w aspekcie przynależenia, współodpowiedzialności i praktyki (występująca w częściach 5, 8, 9 i 10). Na drugim miejscu występuje „Zaangażowanie religijne” (w częściach 4, 9 i 10) oraz „Pomoc człowiekowi” (w częściach 1, 4 i 8). Kategorie, które pojawiły się dwukrotnie, to „Miłość” (w 1 i 3), „Dobroć” tkwiąca w człowieku lub wymagająca realizacji (w 1 i 4) i „Uczucia” (w 9 i 10).

Identyczne lub bardzo podobne sformułowanie danej kategorii w różnych dziedzinach religijności oznacza to, że pojęcie denotacyjne danej kategorii jest jednakowe w tych dziedzinach, ale jego kontekst emocjonalno-motywacyjno-interakcyjny jest różny. Na przykład kategoria „Modlitwa” w części 4., czyli w dziedzinie więzi ze wspólnotą osób wierzących, oprócz znaczenia podstawowego ma charakter liturgii oraz interakcji nie tylko z Bogiem, ale i z ludźmi – więzi kształtującej i spajającej wspólnotę. „Modlitwa” zaś w części 5., czyli w dziedzinie praktyk religijnych oprócz tego samego znaczenia denotacyjnego ma charakter czynu, wykonywanego przez Kościół. „Modlitwa” w części 7., czyli w dziedzinie doświadczeń religijnych, charakteryzuje się konotacją właściwą dla bezpośredniego i naoczno-kontaktowania się z rzeczywistością nadprzyrodzoną. I wreszcie „Modlitwa” w części 8., czyli w dziedzinie form wyznania wiary, wnosi dodatkowy aspekt zawierzenia Bogu, wypływający z wiary radykalnej i przeobrażającej życie ludzkie.

W przypadku kategorii „Miłość”, która znalazła się w części 1. (świadomość religijna) i 3. (decyzje religijne) – należy stwierdzić, że jej pojęcie denotacyjne jest takie samo, ale treść konotacyjna jest zupełnie różna. W zestawie 1. są to komponenty poznawczo-informacyjno-orientujące, a w zestawie 3. – komponenty dotyczące ludzkich wyborów, a zwłaszcza użyteczności tych wyborów. Ks. Piotr Skarga nazwał je „pożytkami Bożymi” (oczywiście w sensie chrześcijańskim). Dziedziny świadomości religijnej i decyzji religijnych dostarczają dobrze zróżnicowanych treści do kształtowania bogatej aury konotacyjnej kategorii „Miłość”.

3.3 Dyskusja

Czymś najważniejszym w niniejszej pracy nie są własne wyniki badań empirycznych jako fakty badawcze, ale strategia myślenia i ujmowania postawionych zagadnień i określony styl rozwiązywania podjętych problemów. Przy opracowaniu wyników badań należało wysledzić różnice między kobietami i mężczyznami, zwłaszcza te istotne ($p < 0,05$), bardzo istotne ($p < 0,01$) i wysoce bardzo istotne ($p < 0,001$) ze statystycznego punktu widzenia. Jednakże brak istotnych różnic w niektórych porównaniach kobiet i mężczyzn może być równie interesujący jako sygnalizujący ich cechy ogólnoludzkie. Ludzie bowiem, mimo, że różnią się płcią, nie różnią się istotnie między sobą w tym, co w życiu jest najważniejsze, a zwłaszcza w możliwościach więzi z Bogiem (por. De Vaus, McAllister 1987; Reich 1997).

Cechy płci są bardzo ważne w naszym myśleniu i ludzkim funkcjonowaniu. Posługując się bowiem cechami płci, opisujemy różne dziedziny życia i świata. Stwierdzamy na przykład to, że nauka ma charakter męski, wykazując ukierunkowanie na wyodrębnianie i abstrahowanie, na czyn, który wyraża się w dążeniu do poznawania, w ekspansywności i w bronienu swego stanowiska. Natura zaś ma charakter kobiecy, gdyż implikuje ukierunkowanie na współuczestniczenie i współdziałanie, nieobjęte żadnymi kontraktami. Jednakże przed nami pozostaje problem pomiaru tych cech (por. Yakushko 2011).

Przedstawione w niniejszej pracy różnice między kobietami i mężczyznami ujmowane od strony rzeczywistości dynamicznej wskazują na to, że cechy płciowe wpływają na zachowanie, a jednocześnie zachowanie wpływa na cechy płciowe. Przy czym niektóre różnice w zachowaniach kobiet i mężczyzn uwarunkowane są głównie czynnikami wrodzonymi, a inne – czynnikami środowiskowymi i sytuacyjnymi, np. mężczyzna, który stał się ojcem i aktualnie przebywa na urlopie wychowawczym może wykazywać wobec swego dziecka wielką troskliwość, ale inną niż jego żona. Ogólnie rzecz ujmując należy stwierdzić, że w określonych sytuacjach występują tendencje do pogłębiania różnic między kobietami i mężczyznami, a w innych sytuacjach – do ich pomniejszania. Na ogół w cywilizacjach i kulturach rywalizujących (np. euroamerykańska czy japońska) różnice między kobietami i mężczyznami są bardziej wyraziste (por. Konopka 2013).

Zamiast pytać o cechy różnicujące kobiety i mężczyzn można by przejść do sfery nie tylko bardziej dynamicznej, ale i wielowymiarowej. Moglibyśmy wtedy przeanalizować to, czego chcą lub nie chcą kobiety i czego chcą lub nie chcą mężczyźni; a także: do czego dążą i czego unikają kobiety oraz do czego dążą i czego unikają mężczyźni; a wreszcie: jakie są pragnienia i tęsknoty kobiet oraz jakie są pragnienia i tęsknoty mężczyzn. Można też dociekać, co z tego uwarunkowane jest czynnikami wewnętrznymi, a co – czynnikami zewnętrznymi. Można by także zastanawiać się nad pozycją człowieka z racji bycia kobietą lub mężczyzną. Jeżeli cokolwiek z tego weźmiemy na warsztat badawczy, to analiza poszczególnych komponentów może obejmować ich rozczłonkowanie na składniki prostsze. Na przykład stwierdzeniu, że kobiety są bardziej uczuciowe towarzyszy pytanie: „Czy w doświadczaniu uczuć, czy też w ich wyrażaniu (ekspresji), a być może w obu: zarówno w doświadczaniu, jak i w wyrażaniu uczuć?” (por. Yakushko 2007; Tyler, Williams 2014).

Sednem ujmowania natury i właściwości płci żeńskiej i męskiej nie muszą być różnice między kobietami i mężczyznami, lecz relacje i więzi między nimi. Należałoby tu w większej mierze koncentrować się na podobieństwach i cechach komplementarnych. Wymaga to oczywiście innej niż w niniejszej pracy metodologii i techniki badań. Zamiast akcentować wtedy taką lub inną właściwość płciową – należałoby wskazać na taką lub inną uprzywilejowaną pozycję z racji bycia kobietą lub mężczyzną. Dotyczy to zabawy, uczenia się, pracy, związków, zawodu, religijności oraz innych sfer życia psychicznego (por. Thompson 1991).

Zakończenie

W zakończeniu niniejszej pracy należy stwierdzić, że jej cel podstawowy został osiągnięty. Na podstawie literatury przedmiotu wykazano istotne różnice między kobietami i mężczyznami, co posłużyło do przedstawienia na podstawie empirycznych badań własnych, różnic w zakresie ich religijności.

Różnice między kobietami i mężczyznami należałoby w przyszłości w piśmiennictwie naukowym przedstawiać w systemach cech, a nie za pomocą pojedynczych cech. Niektóre spośród przedstawionych w tabeli 1. cech mają charakter normatywny (np. cecha łączenia się u kobiet), a inne mają charakter sytuacyjny (np. to, że ofiary religijne u mężczyzn niekiedy przybierają charakter niezwykły). Przy tym wszystkie cechy są modyfikowane przez czynniki społeczne, kulturowe i historyczne (por. Hahn i in. 2013).

W dalszych badaniach należałoby wskazać nie tylko na różnice cech kobiet i mężczyzn, ale i na stopień, czyli wielkość tych różnic. Jednocześnie różnice między kobietami i mężczyznami należałoby ująć bardziej specyficznie, uwzględniając wiek, wykształcenie, status ekonomiczny, stan zdrowia, zawód, stanowisko pracy, sytuację domową itp. Różnice w dziedzinie religijności między kobietami

i mężczyznami zostały przedstawione za pomocą opracowanych przez badaczy (którzy stanowili zespół sędziów kompetentnych) kategorii. W przyszłych badaniach należałoby zwrócić większą uwagę na to, aby kategorie miały charakter teoretyczny (por. Miluska 1996).

Na pytanie o strategię aplikacyjne przedstawianych w niniejszej pracy badań należałoby wskazać na (1) wykryte prawidłowości podstawowe, dotyczące różnicowań płciowych religijności u osób dorosłych oraz (2) przydatność praktyczną tych badań w procesach samowychowania osób dorosłych, a także w procesach wychowania i kierowania – wykonywanych przez duszpasterzy, liderów wspólnot religijnych i tych osób, które podejmują działania wychowawcze wśród osób dorosłych (np. nauczyciele w szkołach wyższych).

Bibliografia

1. Baumsteiger R., Chenneville T., Mc Guire J. F. (2013). The roles of religiosity and spirituality in moral reasoning. *Ethics and Behavior*, 23, 266-277.
2. Bem S. L. (2000). Męskość i kobiecość. O różnicach wynikających z płci. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
3. Blum D. (2000). Mózg i płeć. Warszawa: Wydawnictwo *Prószyński i S-ka*.
4. Brannon L. (2002). Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
5. Chybicka A., Kaźmierczak M. (red.) (2006). Kobieta w kulturze – kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne. Kraków: Wydawnictwo *Impuls*.
6. Dakowicz A. (2000). Płeć psychologiczna a poziom samoaktualizacji. Białystok: Wydawnictwo *Trans Humana*.
7. De Vaus D., McAllister J. (1987). Gender differences in religion: A test of the structural location theory. *American Sociological Review*, 52, 472-481.
8. Diessner R., Iyer R., Smith M. M., Haidt J. (2013). Who engages with moral beauty? *The Journal of Moral Education*, 42, 139-163.
9. Faver C. A. (2000). To run and not be weary: Spirituality and women's activism. *Review of Religious Research*, 42, 61-78.
10. Fehige Y. (2013). Sexual diversity and divine creation: A tightrope walk between Christianity and science. *Zygon. Journal of Religion & Science*, 48, 35-59.
11. Głuchowska A. (2007). Ja – współzależne i Ja – niezależne: o specyfice samowiedzy kobiet i mężczyzn. *Studia Psychologiczne*, 45, 5-14.
12. Hahn A.C., Xiao D., Sprengelmeyer R., Perrett D.J. (2013). Gender differences in the incentive salience of adult and infant faces. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66, 200-208.

13. Kimura D. (2006). Płeć i poznanie. Warszawa: PIW.
14. Konopka K. (2013). Płeć psychologiczna a gotowość do agresji interpersonalnej u kobiet i mężczyzn. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18, 65-80.
15. Lee R.L.M. (2013). Facing the beyond: Experiences, metaphors, and spiritualities of the afterlife. *Journal of Contemporary Religion*, 28, 109-123.
16. Mandal E. (2000). Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
17. Mandal E. (2003). Kobiecość i męskość. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
18. Melosik Z. (2002). Kryzys męskości w kulturze współczesnej. Poznań: Oficyna Wydawnicza *Impuls*.
19. Miller A. S., Hoffmann J. P. (1995). Risk and religion: An explanation of gender differences in religiosity. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 34, 63-75.
20. Miluska J. (1996). Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia. Poznań: Wydawnictwo UAM.
21. Moir A., Jessel D. (1995). Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą. Warszawa: PIW.
22. Pajestka G. (2012). Orientacje społeczne a płeć. Czy rywalizacja to tylko „męska rzecz”? *Psychologia Społeczna*, 7, 64-70.
23. Piątek M. (2008). Płeć a rozwój religijności. Tarnobrzeg: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu.
24. Reich K. H. (1997). Do we need a theory for the religious development of women? *International Journal for the Psychology of Religion*, 7, 67-86.
25. Rollero C., Targaglia S. (2013). Men and woman at work: The effects of objectification on competence, pay and fit for the job. *Studia Psychologica*, 55, 139-152.
26. Sternberg R.J. (2001). Miłość jest opowieścią. Poznań: Dom Wydawniczy *Rebis*.
27. Thompson E.H., Jr. (1991). Beneath the status characteristic: Gender variations in religiousness. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 381-394.
28. Tyler R. E., Williams S. (2014). Masculinity in young men's health: Exploring health, help-seeking and health service use in an online environment. *Journal of Health Psychology*, 19, 457-470.
29. Walesa Cz. (2005). Rozwój religijności człowieka. T I. Dziecko. Lublin: Wydawnictwo KUL.
30. Wojciszke B. (2002). Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenie na różnice. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

31. Yokushko O. (2007). Do feminists feel better about their lives? Examining patterns of feminist identity development and women's subjective well-being. *Sex Roles: Journal of Research*, 57, 223-234.
32. Yokushko O. (2011). Preliminary validation of the Women's Spirituality Instrument: Development of a measure to assess feminist religious and spiritual attitudes. *Psychology of Religion and Spirituality*, 3, 194-200.

Małgorzata Tatala, Małgorzata M. Mach
Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Lublin

Satysfakcja z życia rodzinnego polem kształtowania tendencji do transcendowania u dziecka w wieku przedszkolnym

Family life satisfaction in shaping tendencies to transcend in preschool children

Streszczenie

Artykuł, odwołując się do satysfakcji z życia rodzinnego rodziców i ogólnej satysfakcji z ich własnego życia, podejmuje próbę ukazania wzajemnych oddziaływań na kształtowanie tendencji do transcendowania poznawanej przez dziecko przedszkolne rzeczywistości, co przejawia się w pokonywaniu naturalnych ograniczeń rozwojowych.

W badaniu uczestniczyły 33 małżeństwa, które posiadały przynajmniej jedno dziecko w wieku przedszkolnym. Zastosowano trzy narzędzia badawcze: Skalę Satysfakcji z Życia Rodzinnego opracowaną przez B. Lachowską, Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS) Dienera, Emmons, Larsen i Griffin w autoryzowanym opracowaniu Z. Juczyńskiego oraz Metryczkę Danych Demograficznych skonstruowaną na potrzeby prezentowanych badań.

Otrzymane wyniki badań empirycznych wykazały, iż zadowolenie z życia rodzinnego rodziców oraz ogólna satysfakcja z ich własnego życia pozytywnie ze sobą korelują. Można przyjąć, iż dzieci wychowujące się w takich rodzinach są bardziej skłonne do przekraczania ograniczeń typowych dla omawianego okresu rozwojowego.

Summary

On the background of family life satisfaction and general life satisfaction of parents, the article presents interactions between them in shaping tendencies to transcendence which are manifested in overcoming typical developmental limitations.

In the study participated 33 marriages with at least one pre-school child. The methods used were: Family Life Satisfaction (Lachowska) Subjective Well-Being Scale (SWLS, Diener, Emmons, Larsen & Griffin) and Demographic Data Metrics constructed for the purpose of the research.

The results showed positive correlation between family life satisfaction of the parents and their general life satisfaction. Thus, it can be assumed that children raised in such families are more able to overcome typical developmental limitations of preschool years.

Słowa kluczowe: satysfakcja z życia rodzinnego, wiek przedszkolny, tendencja do transcendowania

Keywords: family life satisfaction, pre-school children, transcending

Wprowadzenie

Wzrastanie ku pełni człowieczeństwa w biegu życia stanowi trudne i wymagające wyzwanie. Wśród różnorodnych uwarunkowań występujących już od wczesnego dzieciństwa można wskazać na szereg determinantów wyznaczających kierunek zmian w rozwoju psychicznym. Jednym z głównych czynników optymalnego rozwoju są uwarunkowania środowiskowe, wśród których można wyodrębnić tendencje społeczno-kulturowe, a zwłaszcza oddziaływania rodziny obejmujące wychowanie dzieci.

Sfera życia rodzinnego stanowi źródło odczuwania subiektywnej satysfakcji, co jest widoczne, gdy w optymalnym stopniu zaspokojona jest potrzeba akceptacji, posiadania bliskiej osoby i zrozumienia z jej strony. Satysfakcja z życia rodzinnego przyczynia się również do pozytywnego rozwoju dziecka, stanowiąc optymalne środowisko do przekraczania jego typowych ograniczeń rozwojowych (Crosnoe, Wirth, Pianta i in., 2010). Dziecko wzrastające w rodzinie, szczególnie w wieku przedszkolnym, jest podatne na bodźce zewnętrzne będące istotnym czynnikiem ukierunkowującym rozwój procesów poznawczych ściśle powiązanych z działaniem (Smykowski, 2005). W omawianym okresie rozwój powyższych procesów rozumianych całościowo, także rozwój spostrzeżeń, pamięci, a zwłaszcza rozwój myślenia, stanowi podstawę poszerzania orientacji dziecka w świecie zewnętrznym. Dziecko w prawidłowym procesie rozwoju transcenduje rzeczywistość świata zewnętrznego, co przejawia się poprzez pokonywanie naturalnych ograniczeń sfery zjawiskowej (por. Tatala, 2003). Szczególnie jest to zauważalne w rodzinie doświadczającej satysfakcji z życia rodzinnego.

Prezentowane zagadnienia stanowią próbę ukazania związku pomiędzy odczuwaną przez rodziców dzieci przedszkolnych satysfakcją z życia rodzinnego a ogólną satysfakcją z życia, co pozwala na wskazanie prawidłowości i procesów efektywnego stymulowania rozwoju tendencji do transcendowania u tych dzieci.

W ramach podejmowanych zagadnień, wyznaczających strukturę artykułu zostaną omówione: psychologiczny kontekst satysfakcji z życia rodzinnego, tendencja do transcendowania u dziecka przedszkolnego, przyjęta metoda badawcza, dyskusja nad uzyskanymi wynikami badań oraz wnioski końcowe. Termin *pole* w niniejszym artykule jest analogiczny do terminu *pole* w fizyce, gdzie oznacza przestrzeń, w której działają odpowiednie siły i wpływy, np. pole grawitacyjne czy pole elektromagnetyczne (Drabik, Sobol, 2014).

Należy podkreślić, iż dysponowano wskaźnikiem współzależności pomiędzy odczuwaną przez rodziców dzieci przedszkolnych satysfakcją z życia rodzinnego a ogólną satysfakcją z życia i na podstawie tych danych dokonano ekstrapolacji odczuwanej satysfakcji na procesy transcendowania u dzieci w omawianym okresie rozwojowym.

Psychologiczny kontekst satysfakcji z życia rodzinnego

Rodzina stanowiąca *communio personarum*, czyli osobową wspólnotę mężczyzn i kobiety powstałą na fundamencie łączącej ich miłości, której naturalnym celem jest wzajemne uzupełnianie się i dopełnianie oraz rozwój, a następnie przekazanie i podtrzymywanie zapoczątkowanego życia – tworzy optymalne warunki wychowania potomstwa (Kowalczyk, 2012; Osewska, 2013). Rodzina określana jest również jako naturalna grupa społeczna, która składa się zazwyczaj z małżonków obojga płci oraz ich dzieci, stanowiąc względnie trwałą i dynamiczną całość (Ziemska, 2009; Kowalczyk, 2013). T. Rostowska (2012) przedstawia rodzinę jako system złożony ze zróżnicowanych i powiązanych ze sobą subsystemów, które stanowią źródło indywidualnych doświadczeń człowieka. W tym ujęciu wspólnota rodzinna pełni rolę grupy wsparcia dla jednostki podejmującej różnorodne role i obowiązki (Mach, 2013).

Nieco inny aspekt wspólnoty rodzinnej akcentuje paradygmat systemowego ujęcia rodziny (Bertalanffy, 1984). W modelu tym każdy członek rodziny zachowując własną odrębność stanowi jednocześnie integralną i spójną całość systemu.

Rodzina tworzy źródło oraz przestrzeń kształtowania się wzorów postaw, dokonywanych wyborów oraz sposobów ujmowania, postrzegania i formowania poglądów. Gwarancją harmonijnego oraz integralnego rozwoju rodziny, a także jej potomstwa są obdarzający się miłością dojrzały rodzice (Osewska, 2013, Castellano, Velotti, Crowell i in. 2014). Określony poziom dojrzałości małżonków, zdolność do empatii oraz ich wzajemna odpowiedzialność stanowią źródło satysfakcji z życia rodzinnego (Rostowska, Lewandowska-Walter, 2012, Osewska, 2013). Wspólnota rodzina zapewnia zaspokojenie potrzeby afiliacji, akceptacji i zrozumienia poszczególnym członkom rodziny, gdyż jakość więzów rodzinnych rzutuje na całokształt życia człowieka (Plopa, 2006; Johnson, Anderson, 2013).

Wymienione wyznaczniki prawidłowo funkcjonującej rodziny zwiększają szansę na poczucie satysfakcji i szczęścia rodzinnego szczególnie u tych dzieci, które wychowują się w pełnej rodzinie (Bjarnason, Bendtsen, Arnarsson i in., 2012). W tym kontekście należałoby uwzględnić również wiek dziecka i dynamikę jego rozwoju, a zwłaszcza możliwości przekraczania ograniczeń rozwojowych.

Tendencja do transcendowania u dziecka przedszkolnego

Tendencja do transcendowania, jak już wcześniej zauważono, stanowi naturalną skłonność dziecka do przekraczania sfery zjawiskowej i ograniczeń rozwojowych, jak np. synkretyzm, egocentryzm, animizm, artyficyjizm, antropomorfizm i nastawienie magiczne.

Pierwszymi sygnałami jakie można uznać za oznaki transcendowania, są skłonności dziecka do przenoszenia uwagi z cech przedmiotów, które można uznać za powierzchowne, jednak z pewnych względów przykuwające uwagę (np.

jasność czy barwa), na cechy, które posiadają bardziej istotne właściwości takie, jak wielkość, ilość czy niektóre formy kształtu (por. Harris, 2002).

W procesie rozwoju inteligencji dziecko staje się zdolne do wyodrębniania bardziej istotnych właściwości przedmiotów oraz cech czynności lub operacji i odnoszenia ich do płaszczyzny wyższej. Na przykład, znajdując się na poziomie inteligencji sensoryczno-motorycznej odnosi się do płaszczyzny wyobrażeniowo-symbolicznej, a z tej ostatniej – do płaszczyzny pojęciowej. Należy przy tym zauważyć, iż każda nowa płaszczyzna dodaje coś istotnego do poprzedniej. Rekonstruując wyodrębnione elementy na płaszczyźnie wyższej, dziecko kształtuje nowe struktury relacyjne (Brajša-Žganec, Hanzec, 2014).

Przekraczanie ograniczeń rozwojowych może się odbywać nie tylko w kierunku wertykalnym, a więc z płaszczyzny rozwojowo niższej na wyższą, ale i horyzontalnym, tj. na inną dziedzinę w obrębie tego samego poziomu rozwojowego (np. dziecko usiłuje przełożyć werbalizowane treści na język kogoś innego). W ten sposób mogą powstawać nowe znaczenia, wartości i użyteczności oraz nowe prawa, struktury i funkcje, tworząc kolejne struktury hierarchiczne (por. Son, Simon, 2012, Duncan, Te One, 2014).

Znaczącym czynnikiem wyzwalającym tendencję do transcendowania jest badawcza postawa rodzica bądź opiekuna w odniesieniu do nowych obiektów i sytuacji, które to zachowanie staje się dla dziecka wzorem do podejmowania analogicznej aktywności w takich sytuacjach. I na odwrót. Wycofywanie się matki, obojętność wobec nowości powodują, że dziecko nie będzie wykazywało zainteresowania światem i dążenia do jego odkrywania (Pereira, Barros, Mendonça i in., 2014, Sheidow, Henry, Tolan i in., 2014).

Zdolność do transcendowania występuje nie tylko w dziedzinie intelektualnej, lecz także uczuciowej, wolitywnej, estetycznej i religijnej oraz w każdej innej sferze aktywności człowieka, np. w relacjach rodzinnych. W życiu rodzinnym umiejętność przekraczania sfery zjawiskowej i ograniczeń rozwojowych ujawnia się zwłaszcza u tych dzieci, których rodzice, zaangażowani w proces wychowania, udzielają im pomocy wycofującej się (Tatala, 2002). Wówczas dziecko wspierane jest przez rodziców w takim wymiarze, w jakim jest ono w stanie przyjąć oferowaną pomoc. Podejmowane wówczas działania mają na celu pobudzenie aktywności własnej dziecka do rozwijania tęsknoty za czymś dobrym, prawdziwym, pięknym i sprawiedliwym. Atmosfera rodzinna, która sprzyja kształtowaniu tendencji do przekraczania sfery zjawiskowej i ograniczeń rozwojowych, pozwala dziecku na aktualizację jego zdolności i tkwiących w nim potencjalności (por. Tatala, Walesa, 2004).

Należałoby podkreślić, iż aktywność dziecka w sferze poznawczej nakierowana na zdobywanie informacji i posługiwanie się nią, jak również emocjonalno-motywacyjnej i decyzyjno-działaniowej – rozwija zdolność do transcendowania (por. Walesa, 2005; Piaget, 2011).

Metoda

Problem

W prezentowanych badaniach podjęty problem sformułowano następująco: *W jaki sposób związek pomiędzy satysfakcją z życia rodzinnego rodziców a ogólną satysfakcją z ich własnego życia przyczynia się do występowania tendencji do transcendowania u dziecka przedszkolnego?*

Metoda

W badaniach wykorzystano następujące narzędzia badawcze: (1) *Skalę Satysfakcji z Życia Rodzinnego* opracowaną przez B. Lachowską (2012), (2) *Skalę Satysfakcji z Życia* (SWLS) E. Dienera, R. A. Emmons, R. J. Larsen i S. Griffin w autoryzowanym opracowaniu Z. Juczyńskiego (2008) oraz (3) *Metryczkę Danych Demograficznych* skonstruowaną na potrzeby badań.

Skala Satysfakcji z Życia Rodzinnego składa się z sześciu twierdzeń w skali siedmiostopniowej i zawiera zróżnicowane opinie na temat stopnia osiągnięcia przez respondentów najważniejszych celów w rodzinie².

Skala Satysfakcji z Życia bada ocenę pięciu jego aspektów, m.in. przeświadczenie, że własne życie zbliża się ku ideałowi oraz że nie występuje potrzeba przeprowadzania w nim zmian. Zadaniem respondentów jest dokonanie oceny w skali siedmiostopniowej na ile zgadzają się oni z podanymi stwierdzeniami.

Metryczka Danych Demograficznych składa się z dwunastu pytań. Obok informacji dotyczących wieku i płci respondentów, zbiera dane o miejscu zamieszkania, liczbie i wieku wychowywanych dzieci, wykształceniu badanych, rodzaju i przebiegu pracy zawodowej, a także ośrednich miesięcznych zarobkach.

Osoby badane

Zbadano grupę 33 małżeństw w wieku od 22 do 38 lat. Średnia wieku osób badanych wyniosła 32 lata ($SD=3,74$). Najwięcej osób badanych znajdowało się w przedziale wiekowym od 27 do 33. roku życia, co stanowiło 45% badanych, 19% badanych znajdowało się w wieku pomiędzy 34. a 38. rokiem życia, zaś w przedziale wiekowym od 22. do 26. roku życia znajdowało się 36% osób badanych. Zarówno kobiety, jak i mężczyźni byli aktywni zawodowo i posiadali przynajmniej jedno dziecko w wieku od 3 do 6 lat. Większość badanych osób (73%) posiadało jedno dziecko, 24% osób posiadało dwoje dzieci. Większość osób badanych ($N=52$) pochodziła z dużych miast (powyżej 100 tys. mieszkańców) i posiadała wyższe wykształcenie ($N=48$). Badane osoby scharakteryzowano również pod względem zajmowanego stanowiska pracy oraz posiadanych dochodów. Wysokość dochodów jest jednym z głównych predyktorów subiektywnie odczuwanej

satysfakcji. Ponad połowa badanych oceniała swoje dochody na wysokości od 2001 zł do 3000 zł. Wszystkie badane osoby w momencie badania były zatrudnione. Stanowisko administracyjne zajmowało 45% badanych, a na stanowisku kierowniczym lub dyrektorskim pracowało 15% osób badanych. 32% badanych znajdowało się na stanowisku robotniczym.

Wyniki

Uzyskane wyniki badań zostaną zaprezentowane, z uwzględnieniem średniej, wyników minimalnych, maksymalnych, odchylenia standardowego, wariancji, skośności oraz kurtozy. Pierwszy z wymienionych aspektów został zaprezentowany w Tabeli 1.

Tab. 1. Charakterystyka badanej grupy – statystyki opisowe zmiennych

	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SD</i> ²	Skośność		Kurtoza	
						SE		SE	
<i>Satysfakcja z życia</i>	9	35	21,55	4,68	21,94	0,00	0,29	0,62	0,58
<i>Satysfakcja z życia rodzinnego</i>	14	38	30,55	4,97	24,71	-0,99	0,29	1,31	0,58

Min. – minimum

Max. – maksimum

M – średnia arytmetyczna

SD – odchylenie standardowe

*SD*² – wariancja

SE – standardowy błąd średniej

Średni wynik uzyskany w *Skali Satysfakcji z Życia Rodzinnego* wynosi $M=30,55$ ($SD=4,97$, $SD^2=24,71$), co oznacza, że osoby badane pod wieloma względami ujmują własne życie rodzinne jako satysfakcjonujące, zmierzające do ideału, a warunki życia jako zbliżone do subiektywnie wzorcowych. Najniższy uzyskany wynik w *Skali Satysfakcji z Życia Rodzinnego* wyniósł 9, natomiast najwyższy 35 punktów. W *Skali Satysfakcji z Życia* uzyskany średni wynik wynosi $M=22$ ($SD=4,68$, $SD^2=21,94$, $p<0,05$), co wskazuje na to, że osoby badane odczuwają w wysokim stopniu satysfakcję ze swojego życia. Najwyższy uzyskany wynik wyniósł 38 punktów, najniższy 14 punktów. Warto zauważyć, że najniższy możliwy do uzyskania wynik wynosi 5 punktów, przy czym żaden z respondentów nie uzyskał takiego wyniku. Następnie sprawdzono, czy satysfakcja z życia rodzinnego ma związek z ogólną satysfakcją z życia. Uzyskane wyniki badań zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Tab. 2. Korelacja między skalami: *Satysfakcja z Życia* a *Satysfakcja z Życia Rodzinnego*: współczynnik korelacji r Pearsona

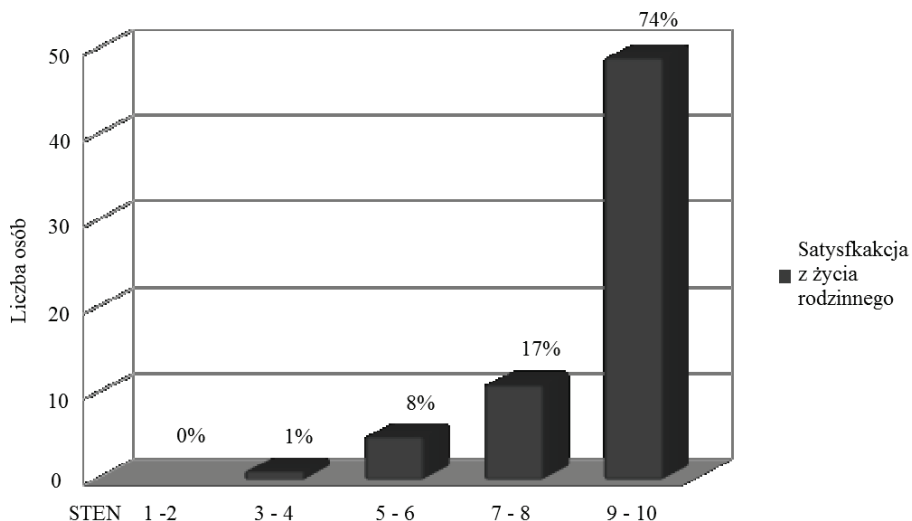
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>df</i>	<i>Satysfakcja z Życia</i>	<i>Satysfakcja z Życia Rodzinnego</i>
<i>Satysfakcja z Życia</i>	21,55	4,68	64	-	
<i>Satysfakcja z Życia Rodzinnego</i>	30,55	4,97	64	0,61*	-

* $p < 0,05$

Uzyskane wyniki ($r_{(1,64)} = 0,61$) wskazują na pozytywny związek między satysfakcją z życia i satysfakcją z życia rodzinnego. Zależność ta okazała się być statystycznie istotna $p < 0,05$. Oznacza to, że satysfakcja z życia rodzinnego tłumaczy w 37% ($R^2 = 0,37$) ogólną satysfakcję z życia: im wyższy poziom satysfakcji z życia, tym wyższa satysfakcja z życia rodzinnego. Wyjaśnienie subiektywnie odczuwanej satysfakcji z życia wymaga odniesienia się do obszaru życia rodzinnego.

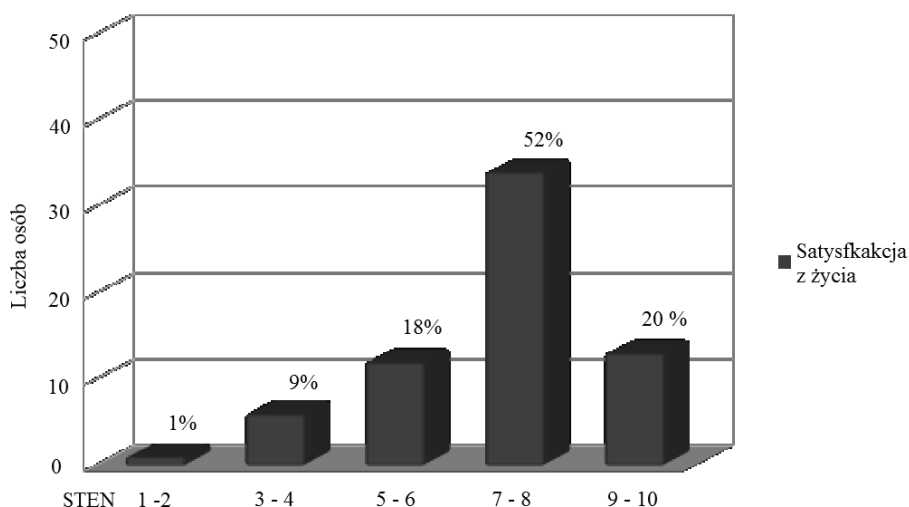
W celu porównania uzyskanych wyników badań, ze względu na nierówną liczbę itemów, w użytych do badań narzędziach, dokonano standaryzacji uzyskanych wyników surowych na skalę stenową, co pozwoliło na wyodrębnienie pięciu poziomów satysfakcji z życia i satysfakcji z życia rodzinnego: (1) bardzo niski (1–2 sten), (2) niski (3–4 sten), (3) średni (5–6 sten), (4) wysoki (7–8 sten) i (5) bardzo wysoki (9–10 sten) (por. rysunek 1–2) (Francuz, Mackiewicz, 2007).

Rys. 1. Rozkład liczbowy i procentowy uzyskanych wyników w Skali Satysfakcji z Życia Rodzinnego



Uzyskane wyniki badań w Skali Satysfakcji z Życia Rodzinnego wskazują, że najliczniejszą grupę $N=49$, tj. 74% stanowią respondenci, których ocena życia rodzinnego została uznana za wysoką. U najmniejszej liczby badanych $N=1$ (1%) satysfakcja z życia rodzinnego została określona na poziomie niskim.

Rys. 2. Rozkład liczbowy i procentowy uzyskanych wyników w Skali Satysfakcji z Życia



Wyniki badań uzyskane w *Skali Satysfakcji z Życia* potwierdzają powyższą prawidłowość. Najliczniejszą grupę $N=34$ (52%) stanowią respondenci, których poziom życia został oceniony jako wysoki. Najmniej respondentów $N=1$ (1%) określa satysfakcję z życia na poziomie bardzo niskim.

Dyskusja

W prezentowanych badaniach podjęto próbę ukazania współzależności pomiędzy satysfakcją z życia rodzinnego a ogólną satysfakcją z życia rodziców, która przyczynia się do występowania tendencji do transcendowania u dziecka przedszkolnego. Rodzina jako naturalne środowisko wychowania dziecka kształtuje jego rozwój emocjonalny i społeczny. Wywiera ponadto decydujący wpływ na rozwój funkcji poznawczych dziecka oraz pełni znaczącą rolę w kształtowaniu jego obrazu świata. Określone zachowania rodziców stymulują przekraczanie infantylnych sposobów ujmowania przez dziecko rzeczywistości i występujących ograniczeń jego rozwoju, tj.: synkretyzmu, egocentryzmu czy magicznego postrzegania świata. Jest to szczególnie zauważalne w przypadku rodzin doświadczających satysfakcji z życia rodzinnego i ogólnej satysfakcji z życia.

Wyniki uzyskanych badań dotyczących zaobserwowanej współzależności pomiędzy satysfakcją z życia rodzinnego a satysfakcją z życia korespondują z rezultatami uzyskanymi przez B. S. Wiese, A. M. Freunda i P. B. Baltesa (2002), na podstawie których autorzy wysnuli wniosek, iż satysfakcja rodzinna ma znaczący związek z ogólną satysfakcją z życia, a nawet z poczuciem sukcesu życiowego. Ponadto stwierdzili, iż poczucie satysfakcji z życia rodzinnego odnosi się do wyborów życiowych i wyraża się w przekonaniu osób badanych, że w ich życiu nie występuje potrzeba dokonywania zmian.

Podobne rezultaty badań osiągnął H. Meulemann (2001) potwierdzając, iż satysfakcja z życia rodzinnego ma pozytywny związek z odczuwanym sukcesem życiowym. Wśród czynników warunkujących poczucie sukcesu życiowego najistotniejszym okazała się sfera życia rodzinnego, natomiast w mniejszym stopniu, ale nie mniej istotna praca zawodowa (por. Mach, 2012; 2013).

Uzyskane wyniki badań można odnieść również do wniosków sformułowanych przez L. Angeles (2010) i A. Bandurę (2011), które potwierdziły występowanie pozytywnego związku między satysfakcją z życia rodzinnego rodziców a satysfakcją z życia odczuwaną przez dzieci.

M. Katsikitis i współpracownicy (Katsikitis, Bignell, Rooskov i in., 2013) zauważyli natomiast, iż odczuwana przez rodziców satysfakcja z życia rodzinnego zapewnia lepsze osiągnięcia rozwojowe dziecka. Autorzy podkreślają, iż poczucie dobrostanu rodziców jest istotne zarówno dla rozwoju poznawczego dziecka, jak i funkcjonowania całej rodziny. Zaznaczają przy tym, że nastrój depresyjny, niezadowolenie oraz stres odczuwane przez rodziców wywierają negatywny wpływ

na rozwój zdolności poznawczych, kształtowania pojęć i samokontrolę dziecka (Castellano, Velotti, Crowell i in. 2014). Podobnie niski poziom satysfakcji z życia u rodziców ma związek z występującymi trudnościami wychowawczymi dziecka, a także jego agresywnością w stosunku do rówieśników i bliskich. Do podobnych wniosków doszły J. Waldfogel, T. A. Craigie i J. Brooks-Gunn (2010), które zauważają, iż sytuacja rodzinna dziecka oraz struktura rodziny oddziałują na jego osiągnięcia w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Uzyskane przez autorki wyniki badań pozwoliły na wyodrębnienie pięciu wymiarów funkcjonowania rodziny: zasoby i zdrowie psychiczne rodziców, a także jakość ich związku oraz równość rodziców i zaangażowanie ojca. Wymiary te znacząco oddziałują na pogłębiające się u dziecka przeżywanie stanów emocjonalnych, w tym większą jego zdolność do samokontroli, kształtowania się życzliwych i partnerskich relacji międzyludzkich zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami, oraz głębszych i stałych zainteresowań (por. Senko, 2012, Sheidow, Henry, Tolan i in. 2014).

Odnosząc wyniki badań do koncepcji psychospołecznego rozwoju *ego* Erika H. Eriksona (1974, 1997) należy zauważyć, iż w optymalnie funkcjonującej rodzinie dziecko w okresie przedszkolnym charakteryzuje się podwyższoną aktywnością oraz wykazuje większą inicjatywę. Przejawiając pasję odkrywania rzeczywistości przeżywa ono wówczas silną potrzebę autonomicznej aktywności, by – m.in. poprzez stawianie pytań prowokujących do znalezienia satysfakcjonujących odpowiedzi – dążyć do poznania prawdy, a poprzez to przekraczać własną sferę zjawiskową i ograniczenia rozwojowe.

Wnioski

Zaprezentowane opracowanie przedstawia wzajemne oddziaływania satysfakcji z życia rodzinnego i ogólnej satysfakcji w kształtowaniu tendencji do transcendowania u dziecka przedszkolnego. Przeprowadzone analizy pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

1. Rodzina – jako pierwsze i podstawowe środowisko wychowania dziecka w wieku przedszkolnym – kształtuje optymalne środowisko dla jego rozwoju. Proces ten realizowany jest poprzez całokształt zachowań rodziców, którzy przeżywają poczucie satysfakcji z życia rodzinnego i ogólnej satysfakcji z życia.
2. Satysfakcja z życia rodzinnego i ogólna satysfakcja z życia rodziców może oddziaływać na kształtowanie tendencji do transcendowania u dziecka i przyczyniać się do pokonywania jego naturalnych ograniczeń rozwojowych.
3. Rodzice odczuwający satysfakcję z życia rodzinnego starają się nie tylko nagradzać postępy dziecka w dziedzinie poznania, ale również pomagać w kształtowaniu procesów i schematów na wyższym poziomie rozwojowym.
4. Umiejętność przekraczania sfery zjawiskowej i naturalnych ograniczeń rozwojowych ujawnia się szczególnie u tych dzieci, którym rodzice udzielają po-

mocy wycofującej się. Wówczas dziecko wspierane jest przez rodziców w takim wymiarze, w jakim jest ono w stanie przyjąć oferowaną pomoc.

5. Przedstawione opracowanie może się przyczynić do bardziej wnikliwego zrozumienia rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, a jednocześnie sprzyjać stymulowaniu procesów rozwojowych w kontekście oddziaływań rodziców przeżywających satysfakcję z życia rodzinnego.

*

Zaprezentowane analizy skłaniają do podjęcia dalszych badań, których zakres wyznaczają zagadnienia szczegółowe wyrażone w postaci pytań: Jakie cechy i wyznaczniki rodziny mogą przyczynić się do kształtowania tendencji do transcendowania u dziecka przedszkolnego? Jakie prawidłowości rozwojowe można wyodrębnić w tym procesie? Zwrócenie uwagi na proponowaną problematykę może znacząco przyczynić się do stymulowania rozwoju dziecka, a w konsekwencji do uzyskiwania przez dziecko bardziej znaczących osiągnięć w różnych dziedzinach.

Bibliografia

1. Angeles L. (2010). Children and Life Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 11, 523-538.
2. Bandura A., Caprara G. V., Barbaranelli C., Regalia C., Scabini E. (2011). Impact of Family Efficacy Beliefs on Quality of Family Functioning and Satisfaction with Family Life. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 3, 421-448.
3. Bakiera L. (2013). Zaangażowane rodzicielstwo w kontekście satysfakcji małżeńskiej i zawodowej osób dorosłych, *Psychologia Rozwojowa*, 18, 2, 21-33.
4. Bertalanffy L. (1984). Ogólna teoria systemów. Podstawy, rozwój, zastosowania. Warszawa: PWN.
5. Bjarnason T., Bendtsen P., Arnarsson A. M., Borup I., Iannotti R. J., Löfstedt P., Haapasalo I., Niclasen B. (2012). Life Satisfaction Among Children in Different Family Structures: A Comparative Study of 36 Western Societies. *Children & Society*, 26, 51-62.
6. Brajša-Žganec A., Hanzec I., (2014). Social Development of Preschool Children in Croatia: Contributions of Child Temperament, Maternal Life Satisfaction and Rearing Practices. *Journal of Child & Family Studies*, 23,1, p. 105-117.
7. Castellano R., Velotti P., Crowell J., Zavattini G., (2014). The Role of Parents' Attachment Configurations at Childbirth on Marital Satisfaction and Conflict Strategies. *Journal of Child & Family Studies*, 23, 6, p. 1011-1026.

8. Crosnoe R., Wirth R. J., Pianta R. C., Leventhal T., Pierce K. M. (2010). Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood. *Child Development*, 81, 3, 972-987.
9. Drabik L., Sobol E. (2014). *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
10. Duncan J., Te One S., (2014). Joining the tots: Visual research tools to connect families and community in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39, 3, p. 37-45.
11. Erikson E. H. (1994). Insight and responsibility. Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight. New York: W. W. Norton & Company.
12. Erikson E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
13. Francuz P., Mackiewicz R. (2007). *Liczy nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
14. Johnson D., Anderson J. R. (2013). The Longitudinal Association of Marital Confidence, Time Spent Together, and Marital Satisfaction. *Family Process*, 52, 2, 244-256.
15. Juczyński Z. (2008). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
16. Katsikitis M., Bignell K., Rooskov N., Elms L., Davidson G. R. (2013). The family strengthening program: Influences on parental mood, parental sense of competence and family functioning. *Advances in Mental Health*, 11, 2, 143-151.
17. Kowalczyk S. (2013). *Personalizm – podstawy, idee, konsekwencje*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
18. Harris P. L. (2002). What do children learn from testimony? W: P. Carruthers, S. Stich (Eds), *The cognitive basis of science*, Cambridge: Cambridge University Press, 316-334.
19. Lachowska B. (2012). *Skala Satysfakcji z Życia Rodzinnego*. Lublin: Katedra Psychologii Wychowawczej i Rodziny KUL.
20. Mach M. M. (2012). Satysfakcja zawodowa i rodzinna oraz potrzeby mężczyzn w fazie wczesnej dorosłości. W: Liberska H., Malina A., Suwalska-Barancewicz D. (red), *Funkcjonowanie współczesnych młodych ludzi w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Difin.
21. Mach M. M. (2013). Projekty osobiste i poczucie sukcesu życiowego z perspektywy współczesnej rodziny. W: Cudo A., Kopeć N., Sawicki K. (red), *Rodzina wobec wyzwań współczesności*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
22. Meulemann H. (2001). Life satisfaction from late adolescence to mid-life. The impact of life success and success evaluation on life satisfaction of former

- gymnasium students between ages 30 and 43. *Journal of Happiness Studies*, 2, 445-465.
23. Osewska E. (2013). Jakość życia wspólnotowego rodziny jako podstawa skuteczności wychowania. *Roczniki Nauk o Rodzinie*, 5, 60, 5-22.
24. Pereira A., Barros L., Mendonça D., Muris P. (2014). The Relationships Among Parental Anxiety, Parenting, and Children's Anxiety: The Mediating Effects of Children's Cognitive Vulnerabilities. *Journal of Child & Family Studies*, 23, 2, 399-409.
25. Piaget J. (2011). Jak sobie dziecko wyobraża świat. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
26. Plopa M. (2006). Więzy w małżeństwie i rodzinie. Metody badań. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
27. Rostowska T., Lewandowska-Walter A. (red.). (2012), Małżeństwo i rodzicielstwo a zdrowie. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
28. Senko T. (2012). Analiza porównawcza relacji matki z synem oraz ich zachowań osobowościowych. *Horyzonty Psychologii*, 2, 105-118.
29. Sheidow A., Henry D., Tolan P., Strachan M. (2014). The Role of Stress Exposure and Family Functioning in Internalizing Outcomes of Urban Families. *Journal of Child & Family Studies*, 23, 8, p. 1351-1365.
30. Smykowski B. (2004). Proces formowania tożsamości. W: Beisert, M. (red.), Seksualność w cyklu życia człowieka. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke, 40-69.
31. Son L. K., Simon D. A. (2012). Distributed Learning: Data, Metacognition, and Educational Implications. *Educational Psychology Review*, 24, 3, 379-399.
32. Tatala M. (2002). Rodzina naturalnym środowiskiem kształtowania uczuć religijnych dziecka przedszkolnego. W: J. Makselon (red.), *Studia z psychologii rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 183-192.
33. Tatala M. (2003). Symbol w wychowaniu religijnym dziecka przedszkolnego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4, 190, 63-73.
34. Tatala M., Walesa C. (2004). Stymulowanie rozwoju procesów poznawczych dziecka przedszkolnego. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 5, 99-108.
35. Walesa C. (2005). Rozwój religijności dziecka. Tom 1. Dziecko. Lublin: Wyd. KUL.
36. Waldfogel J., Craigie T. A., Brooks-Gunn J. (2010). Fragile Families and Child Wellbeing. *The Future of Children*. 20, 2, 87-112.
37. Wiese B. S., Freund A. M., Baltes P. B. (2002). Subjective Career Success and Emotional Well-Being: Longitudinal Predictive Power of Selection, Optimization, and Compensation. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 321-335.

38. Ziemska M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

¹ Inspiracje do napisania niniejszego artykułu zaczerpnięto z pracy magisterskiej M. M. Mach. *Satysfakcja zawodowa i rodzinna a poczucie sukcesu życiowego u mężczyzn w fazie wczesnej dorosłości*, napisanej pod kierunkiem prof. Bogusławy Lachowskiej.

² Przykładowe twierdzenia skali: *Gdybym miał/miała decydować raz jeszcze, wybrałbym/wybrałabym tego samego partnera; Gdybym mógł/mogła jeszcze raz przeżyć swoje życie, to w swojej rodzinie nie chciałbym/chciałabym prawie nic zmienić.*

Marta Pawelec, Justyna Cholewińska, Anna Mazur, Wioletta Ozga

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii

Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych w percepcji nauczycieli

Discipline problems in the group of preschool children in the perception of teachers

Streszczenie

Trudności wychowawcze są związane z zachowaniami dziecka odbiegającymi od przyjętych norm społecznych. Charakterystyczne jest dla nich niepoddawanie się zwykłym oddziaływaniom wychowawczym. Prezentowane badania obrazują specyfikę trudności wychowawczych z perspektywy nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wyniki badań staną się podstawą działań podejmowanych w ramach innowacji pedagogicznej „Pozytywna dyscyplina w edukacji przedszkolnej” autorstwa Marty Pawelec i Justyny Cholewińskiej. Owa innowacja ma na celu wspomóc nauczycieli oraz rodziców w radzeniu sobie z trudnościami wychowawczymi charakterystycznymi dla wieku przedszkolnego. Zastosowanym narzędziem badawczym była Ankieta trudności wychowawczych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym, autorstwa Anny Mazur. Struktura narzędzia nawiązuje do koncepcji skutecznej dyscypliny Thomasa Phelana. Próbką badawczą stanowiło 15 nauczycieli oceniających zachowania 172 dzieci w wieku od trzech do sześciu lat.

Summary

Discipline problems are associated with child's behaviour deviating from accepted social norms. They are characterized by resisting the usual educational influence. This paper presents the results of research on discipline problems faced by preschool teachers. The study was carried out in order to identify the behaviour of preschoolers that teachers most often recognize as difficult and requiring from them appropriate educational activities to be taken. The results of the study will form basis for the activities taken under the educational innovation „Positive disciplining in preschool education” by Marta Pawelec and Justyna Cholewińska. The innovation is aimed at supporting teachers and parents in dealing with discipline problems characteristic of the preschool age. The applied research tool was a Survey of discipline problems faced by teachers of preschool age children by Anna Mazur. The structure of the tool relates to the effective discipline concept by Thomas Phelan. The sample included 15 teachers assessing the behaviour of 172 children aged three to six.

Słowa kluczowe: trudności wychowawcze, wiek przedszkolny, trudne zachowania przedszkolaków, nauczyciele przedszkoli.

Keywords: discipline problems, preschool age, difficult preschooler behaviour, preschool teachers

Wprowadzenie

Trudności wychowawcze współwystępują z procesem wychowania. Mogą dotyczyć rodziców, nauczycieli i innych osób zajmujących się wychowaniem zarówno w rodzinie, jak i w różnego typu placówkach. Sformułowano do tej pory wiele definicji trudności wychowawczych. Najpełniejsze ujęcie tego terminu, integrujące wcześniejsze podejścia, przedstawiła Dąbrowska i Wojciechowska-Charlak. Według nich „trudności wychowawcze to niezgodne z obowiązującymi normami społecznymi i utrudniające współżycie formy zachowań u dzieci i młodzieży nie poddające się zwykłym zabiegom wychowawczym, a spowodowane najczęściej niekorzystnymi warunkami życia i niewłaściwym wychowaniem, przy jednoczesnym, prawidłowym rozwoju intelektualnym jednostki” (Dąbrowska i Wojciechowska-Charlak, 2005 s.156). Można też spojrzeć na tę kwestię z innej perspektywy jako na sytuację trudną wychowawczo dla rodzica czy nauczyciela. Wskazuje to na znaczenie oddziaływań wychowawczych, które stosowane w sposób nieskuteczny mogą przyczynić się do powstawania takich trudności, a nawet wzmacniać je. Natomiast dostosowanie ich do potrzeb dziecka i zaistniałej sytuacji może skutecznie im przeciwdziałać. Dlatego też trudności wychowawcze dzieci mogą pojawiać się w różnych obszarach pracy nauczyciela przedszkola, a umiejętne dostosowanie zasad, form i metod pracy może pozwolić uniknąć lub zminimalizować ich występowanie (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2014).

Z analizy literatury psychologiczno-pedagogicznej oraz doświadczeń wychowawców wynika, że dla prawidłowego wychowania istotne jest, by od najmłodszych lat dzieci były poddawane prawidłowym oddziaływaniom wychowawczym. Zwiększa to szanse na sukces wychowawczy. Ważnym etapem procesu wychowawczego jest okres przedszkolny. Jest to faza rozwojowa, w której dzieci przechodzą od życia w ograniczonym środowisku domowym do życia w otwartym pozadomowym środowisku. W związku z tym dziecko musi nauczyć się dostosowywać swoje działanie do nowych warunków, a równocześnie zachować zwyczaje swojego domu (Smykowski, 2013). Jest to proces długotrwały, skomplikowany i niełatwy. U niektórych przedszkolaków mogą mieć miejsce na tyle duże trudności adaptacyjne i rozwojowe, że zachowanie dzieci może znacząco odbiegać od przyjętych norm, nie poddawać się zwykłym zabiegom wychowawczym, czyli sprawiać trudności opiekunom, w tym także nauczycielom. W celu wsparcia nauczycieli i rodziców w radzeniu sobie z trudnościami wychowawczymi został opracowany przez Martę Pawelec i Justynę Cholewińską program „Pozytywna dyscyplina w edukacji przedszkolnej”, który jako innowacja pedagogiczna jest wdrażany w dwóch przedszkolach na terenie Lublina. Program opiera się na koncepcji skutecznej dyscypliny Thomasa Phelana (2005). Phelan uważa, że wychowywanie dzieci jest procesem o ogromnym znaczeniu. Jest to proces bardzo skomplikowany i trudny, w którym łatwo o popełnienie błędu. Wychowywanie oznacza pielęgnowanie i wspieranie, ale także dostarczanie dzieciom frustracji.

Wychowawcy dostarczają frustracji poprzez wyznaczanie granic tworzonych przez system nakazów, zakazów i reguł wprowadzanych dla dobra dzieci, często jednak przez dzieci odbieranych jako działania restrykcyjne, a nie wskazówki. Takie rozumienie wychowania stanowi podstawę przekonania, że wychowawcy, zarówno rodzice, jak i nauczyciele, powinni nauczyć się odpowiednich działań, sposobów postępowania z dziećmi, które zwiększą ich skuteczność. System tych działań określa się mianem skutecznej dyscypliny. Składa się ona z trzech głównych części: panowanie nad złym zachowaniem, inicjowanie dobrego zachowania oraz wzmacnianie więzi z dzieckiem. Podstawową metodą w zakresie panowania nad złym zachowaniem jest tzw. *wyliczanie* i następujące po nim *odstawienie* lub jego alternatywa, np. utrata przywileju lub ograniczenie lubianej aktywności. Działanie jest prowadzone przy zachowaniu zasady „zero mówienia, zero emocji”. Głównymi metodami w zakresie inicjowania dobrego zachowania są pochwały, proste prośby, minutniki, naturalne konsekwencje, tabele motywacyjne. Dla wzmacniania więzi z dzieckiem w środowisku rodzinnym stosowane są metody budowania wysokiej i jednocześnie adekwatnej samooceny dzieci, czułość i pochwały, słuchanie ze zrozumieniem, pozytywna komunikacja z dziećmi, zabawa jeden na jeden, unikanie nadwychowawczości. Koncepcja ta została dostosowana do potrzeb i warunków przedszkola oraz rodziców przedszkolaków. Istotnym elementem wprowadzanej innowacji jest to, iż metody wprowadzane i stosowane w przedszkolu mogą być przeniesione do środowiska rodzinnego przez wszystkich rodziców, którzy wyrażą taką wolę i zechcą dokładnie się zapoznać się z proponowanym systemem wychowawczym. W niniejszej publikacji zaprezentowane zostaną wyniki badań przeprowadzonych w placówkach eksperymentalnych przed rozpoczęciem realizacji programu. Badania miały na celu rozpoznanie zachowań przedszkolaków, które nauczyciele, najczęściej i w największym stopniu, uznają za trudne.

Trudności wychowawcze w grupie dzieci przedszkolnych związane z pracą nauczyciela

Trudności wychowawcze pojawiające się w edukacji przedszkolnej związane są z procesem wychowania mającym na celu wywołanie zamierzonych zmian w osobowości dziecka. Proces ten polega na właściwym stymulowaniu i kształtowaniu rozwoju przedszkolaka. Środowiskiem w największym stopniu związanym z wychowaniem małego dziecka i odpowiedzialnym za nie jest rodzina (Pawelec, Cholewińska, Mazur i Ozga, 2014). Kluczowe znaczenie ma również wychowawca, który wspomaga wysiłki dziecka, włącza się w jego samoradną aktywność, udziela wyjaśnień, kształtuje postawy społeczno-moralne (Dąbrowska i Wojciechowska-Charlak, 2005; Klim-Klimaszewska, 2010). Nauczyciel przez umiejętne

stosowanie zasad, metod i form pracy wychowawczej może uniknąć lub zminimalizować występowanie wielu trudności wychowawczych.

Zasady a rodzaje trudności wychowawczych w grupie przedszkolnej

Praca wychowawcza z dziećmi w wieku przedszkolnym powinna opierać się na pięciu zasadach. Zasady te rozumiane są jako ogólne normy prawidłowego kierowania rozwojem dzieci. Są one następujące: zaspokajanie potrzeb, aktywność, indywidualizacja, organizacja życia społecznego, integracja (Klim-Klimaszewska, 2010). Nauczyciel, przede wszystkim przez działania opiekuńcze i wychowawcze, zaspakaja potrzeby biologiczne, bezpieczeństwa, miłości, uznania, ruchu i działania, poznawania świata, nawiązywania kontaktów rówieśniczych. Zaspokojenie tych potrzeb stwarza atmosferę zaufania, buduje wiarę we własne możliwości, co ułatwia oddziaływanie wychowawcze. Na drugim końcu tego kontinuum jest nieumiejętne zaspokojenie wskazanych potrzeb, które może przejawiać się w nadmiernych wymaganiach i ograniczeniach, krytyce. Dziecko zazwyczaj reaguje na to uporem, przekorą, a nawet agresją (Haug-Schnabel, 2001). Brak werbalnego docenienia wysiłków dziecka skutkuje obniżeniem motywacji do kontynuowania aktywności, a co za tym często idzie – zaprzestaniem działania (Kozłowska, 1984). Natomiast niejasnemu określeniu i niekonsekwentnemu stosowaniu zasad panujących w grupie przedszkolnej może towarzyszyć niepokój i wycofanie. Druga z zasad – aktywność – może być wprowadzana przez rozbudzanie i zachęcanie dziecka do aktywności własnej, zarówno przez zapewnienie odpowiedniej liczby zabaw ruchowych, jak i poznawania świata przez własne działania. Spadek aktywności własnej dziecka świadczy o zmęczeniu lub złym samopoczuciu, towarzyszy mu dekoncentracja. Prowadzenie zajęć edukacyjnych w tej sytuacji może powodować marudzenie, niewywiązywanie się z obowiązków, obniżenie poziomu wykonywania prac. Zasada indywidualizacji wskazuje na konieczność dostosowania wymagań i oddziaływań do możliwości rozwojowych, różnic indywidualnych i potrzeb dziecka. Wychowawca, dostosowując zadania do aktualnego poziomu rozwoju dziecka, umożliwia mu osiągnięcie poczucia sukcesu i satysfakcji, zachęcając je w ten sposób do dalszych wysiłków. Ujednolicenie wymagań często powoduje zniechęcenie tych dzieci, dla których wykonanie zadania przekracza ich możliwości, natomiast znudzenie tej grupy przedszkolaków, dla których zadanie jest zbyt łatwe. Odmienne oddziaływanie wychowawcze powinny być także kierowane do dzieci nadaktywnych, pobudliwych, których reakcje są gwałtowne, wyrażające nieposłuszeństwo, upór i konfliktowość (Siemek, 1987; Brazelton i Sparrow, 2012). Nartowska wskazuje, w jaki sposób pracować z takim dzieckiem, by nie sprawiało trudności wychowawczych. „Dzieci te bardziej niż inne wymagają spokojnego, a nawet przyciszonego głosu, niewywołującego u nich pobudzenia emocjonalnego, konsekwentnego postępowania (...). Natomiast nagły

bodziec (krzyk, ostra uwaga lub szarpnięcie) wywołuje niewspółmierną reakcję emocjonalną, co ujawnia się w dezorganizacji zachowania, we wzmożonej dezorganizacji ruchowej, czasem wybuchu złości lub agresji skierowanej najczęściej na inne dzieci lub przedmioty” (1980 s. 177). W sytuacji dużej liczebności dzieci w grupie przedszkolnej nauczyciel może mieć trudność z wprowadzeniem w życie tego podejścia. Następną z zasad – organizowania życia społecznego – polega na ustaleniu zrozumiałych dla dzieci wymagań dotyczących kontaktów z kolegami i nauczycielem (Dudzińska, 1983). Istotne jest przestrzeganie w wychowaniu norm moralnych zarówno przez nauczyciela, jak i przedszkolaki, gdyż zachowania dorosłego niezgodne z normami społeczno-moralnymi są modelowane przez grupę (Kozłowska, 1984). Inną formą wprowadzania tej zasady jest uwzględnienie swobodnych zabaw dzieci w planie dnia. Umożliwia im to nabycie umiejętności współdziałania z rówieśnikami, a dzieje się to dzięki wychowaniu w grupie i przez grupę. Gdy nauczyciel realizuje rygorystycznie zaplanowany program dnia kosztem zabaw indywidualnych, pozbawia przedszkolaków możliwości opanowania w sposób naturalny tej umiejętności. Rozsądny wychowawca powinien unikać krytyki, ośmieszania, kar cielesnych, gwałtownych zachowań w pracy wychowawczej nauczyciela, wywołują one bowiem negatywne emocje, lęk, niepewność hamujące aktywność dziecka, przez to w sytuacjach społecznych może przejawiać ono bierność (Nartowska, 1980). Może zdarzyć się, że na skutek stresu przeżywanego przez dziecko pojawią się objawy psychosomatyczne (Iskra, 2008). Integracja jest ostatnią z zasad ułatwiającą zrozumienie dziecka i efektywną pracę z nim. Wychowawca, stosując ją, bierze pod uwagę współzależność rozwoju somatycznego i psychicznego. Świadomość wpływu zdrowia i samopoczucia oraz przeżyć emocjonalnych na zachowanie dziecka daje możliwość lepszego zrozumienia wywołujących się problemów wychowawczych. Ważne jest, by nie przeceniać roli wychowania umysłowego, lecz zrównoważyć je ze stymulowaniem rozwoju emocjonalnego, społecznego i fizycznego (Klim-Klimaszewska, 2010).

Metody a radzenie sobie z trudnościami wychowawczymi w grupie przedszkolnej

Metody, które może wykorzystać nauczyciel w wychowaniu przedszkolnym oparte są na działaniu (czynne), obserwacji (percepcyjne), słowie (werbalne) (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014; Klim-Klimaszewska, 2010; Tyrała, 2001). Metody czynne realizowane są przez stwarzanie warunków do spontanicznej zabawy i własnych inicjatyw. Wychowawca pozostawia dziecku swobodę, czuwając tylko nad jego bezpieczeństwem. Inną formą tej metody jest kierowanie własną aktywnością dziecka przez zachętę, radę czy podsuniecie pomysłu. Nauczyciel może także stawiać zadania dziecku do rozwiązywania samodzielnie, dzięki temu odkrywa ono nowe zjawiska i przyswaja pożądane

umiejętności. Oczywiście nabywanie umiejętności praktycznych i wiadomości odbywa się także przy pomocy ćwiczeń, jednakże nie mogą one dominować nad innymi formami. Stosując w sposób zrównoważony wszystkie wymienione oddziaływania zwiększa się wewnętrzną motywację dziecka do poznawania i uczenia się w przedszkolu. Ogranicza to możliwość zachowań problemowych, gdyż przedszkolak jest autentycznie zaangażowany w poznawanie świata (Dąbrowska i Wojciechowska-Charlak, 2005). Metody percepcyjne oparte są na bezpośrednim kontakcie z otoczeniem materialnym i percepcji zachowania społecznego i sztuki. Można zaliczyć do nich metodę obserwacji i pokazu przedmiotów, zjawisk, czynności. Dzięki umożliwieniu ich polisensorycznego poznawania, nauczyciel zwiększa atrakcyjność zajęć w odbiorze dzieci. Wśród metod oglądowych dopełniającą rolę pełni przykład osobisty nauczyciela, który dostarcza wzorów postępowania w różnych sytuacjach społecznych (Dudzińska, 1983). Udostępnianie dzieł sztuki teatralnej, muzycznej i plastycznej pozwala na przeżywanie ich i zrozumienie. Trzecia z metod oparta jest na słowie i zaliczyć można do niej: rozmowy, zagadki, opowiadania, objaśnienia i instrukcje, sposoby społecznego porozumiewania się oraz metodę żywego słowa. Każda z nich powinna służyć nie tylko rozwijaniu zasobu słownictwa i wiedzy, lecz przede wszystkim zaspokojeniu ciekawości dotyczącej poznawanego świata (Klim-Klimaszewska, 2010; Tyrała, 2001). Wychowawca, umiejętnie stosując wymienione metody, może sprawić, by przedszkolak był zainteresowany i zaangażowany w prowadzone zajęcia. Nakład pracy, jaki musi włożyć w zorganizowanie i przeprowadzenie atrakcyjnych dla dzieci zajęć, jest warty wysiłku, gdyż dzieci zaabsorbowane interesującą je aktywnością w mniejszym stopniu stwarzają problemy wychowawcze.

Formy pracy a radzenie sobie z trudnościami wychowawczymi w grupie przedszkolnej

Nauczyciel wychowania przedszkolnego wykorzystuje różne formy pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Należą do nich: zajęcia i zabawy dowolne, zajęcia obowiązkowe, sytuacje okolicznościowe (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014; Klim-Klimaszewska, 2010). W trakcie zajęć dowolnych często występują konflikty między dziećmi w postaci bicia, przewisk, skarżenia. Dudzińska, zamiast karania za te przewinienia, proponuje przeciwdziałanie im. „Aby skutecznie przeciwdziałać nieporozumieniom w przedszkolu, konieczne są: dobra znajomość każdego wychowanka, dobra znajomość sytuacji, które najczęściej prowadzą do konfliktów, modyfikowanie ich, podnoszenie na coraz wyższy poziom świadomości społecznej dzieci, wprowadzanie ich w świat wartości moralnych, pojęć, norm współżycia, uczenie oceniania cudzego i własnego postępowania” (1983, s. 211). Zajęcia obowiązkowe realizowane są przez spacer, wycieczki, uroczystości przedszkolne, czynności samoobsługowe, prace

użyteczne oraz zajęcia organizowane przez nauczyciela. Ostatnią formą pracy wychowawczej, ale także ważną, są sytuacje okolicznościowe. Nauczyciel ma okazje do oddziaływań wychowawczych w nieoczekiwanych sytuacjach nastrożających przedszkolakowi trudności. Mogą one wynikać z przeżyć dziecka, jego obserwacji i zainteresowań lub złego samopoczucia. Dziecko jest wtedy bardzo podatne na działania wychowawcze, gdyż dotyczą one jego własnych doświadczeń.

Poznanie wychowanka a trudności wychowawcze w grupie przedszkolnej

Kluczową sprawą w zrozumieniu i zapobieganiu zachowaniom problemowym wychowanka jest dogłębne poznanie go. Nauczyciel przedszkolny, by to uczynić, może posłużyć się w zmodyfikowanej formie różnymi technikami, między innymi: różnymi rodzajami obserwacji, eksperymentem naturalnym, wywiadem z dzieckiem i jego rodzicami (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014; Łukasik, Jagielska i Solecki, 2013; Nartowska, 1980). Najlepszym okresem do prowadzenia obserwacji jest czas zabaw dowolnych, gdy nauczyciel nie jest bezpośrednio zaangażowany w prowadzenie zajęć. W trakcie obserwacji nauczyciel powstrzymuje się od oceniających sądów, notuje zachowania dziecka. Dzięki temu może zaobserwować, jakie działania przedszkolaka i jego kolegów poprzedzają wystąpienie konfliktów, w jakich sytuacjach występują one najczęściej. Przeprowadzenie wielu takich obserwacji przyczynia się do tego, że formułowane wnioski są znacznie obiektywniejsze od jednorazowych oceniających spostrzeżeń, prowadzących do etykietowania wychowanka. Obserwacja dziecka z tendencjami do zachowań agresywnych może pokazać, co jest przyczyną jego agresji: czy jest to reakcja na frustrację, zachowania naśladowcze, czy też zachowania instrumentalne (Brzelton i Sparrow, 2012; Kozłowska, 1984). Daje informacje także o tym, jakie sytuacje poprzedzają wystąpienie rękoczynów, jakie zachowania dziecka ukazują narastającą złość (Haug-Schnabel, 2001). Warto także zaobserwować relacje zachowań dziecka i jego rodzica (Wilgocka-Okoń, 1987). Wychowawca może także posłużyć się eksperymentem naturalnym, by sprawdzić sposoby działania dziecka, formy zachowań, reakcje na określone sytuacje. Najczęściej realizuje to przez zaaranżowanie sytuacji w całkowicie naturalnych, codziennych warunkach i polecenie wykonania określonego zadania (Nartowska, 1980). Dopelnieniem wcześniej przedstawionych sposobów poznania dziecka jest wywiad z nim. Jest to zadanie trudne ze względu na występujący w tym okresie egocentryzm w mowie i w myśleniu. Jednakże, jak wskazuje Yarrow (1970), wywiad bezpośredni może być efektywnie użyty już w odniesieniu do 4-latków. Wymaga to jednak dobrej znajomości prawidłowości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym oraz użycia metody wywiadu słownego w połączeniu z zabawą (Hornowska, Brzezińska, Appelt i Kaliszewska-Czeremska, 2014; Yarrow, 1970).

Informacje uzyskane w ten sposób należy uzupełnić wywiadem przeprowadzonym z rodzicem. To, w jaki sposób nauczyciel odbierze informacje przekazywane od rodziców, zależy od jego podejścia. Ważne jest, by uzyskane wiadomości nie prowadziły do wskazywania błędów i szukania winnych, lecz do zrozumienia trudnych zadań rodziców i prawdziwej sytuacji dziecka, a w konsekwencji stworzenia planu dalszego wychowania (Nartowska, 1980). Wychowawca, poznając dzieci, powinien także zwrócić uwagę na stosunki, jakie panują między dziećmi w grupie. Przeprowadzona analiza powinna zawierać odpowiedzi na takie pytania jak: którym dzieciom przystosowanie się do współżycia z rówieśnikami nastręcza trudności i jakiego rodzaju, czy współdziałanie w grupie polega na respektowaniu praw, czy na podporządkowaniu się części dzieci jednostkom bardziej aktywnym i agresywnym, czy powstałe grupki nie mają tendencji do izolowania się, czy są w grupie dzieci odrzucane lub niezapraszane do zabawy, jaka jest pozycja poszczególnych dzieci w grupie (Dudzińska, 1983). Integrując wiadomości uzyskane za pomocą wymienionych metod, nauczyciel uzyskuje pełniejszy obraz wychowanka. Ułatwia mu to dostosowanie oddziaływań wychowawczych do potrzeb i sytuacji dziecka, jak również skuteczne przeciwdziałanie pojawiającym się trudnościom.

Skuteczna komunikacja a trudności wychowawcze w grupie przedszkolnej

Komunikacja pomiędzy wychowawcą i wychowankiem pełni istotną rolę w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, zarówno w radzeniu sobie z trudnymi uczuciami, działaniami dziecka, jak i motywowaniu go do zachowań pożądanых przez nauczyciela. Grunt pod efektywną komunikację z dziećmi tworzy podmiotowe traktowanie ich, uwzględniające poszanowanie i serdeczność w kontaktach, współudział w działaniach, współodpowiedzialność oraz akceptację ich inicjatywy (Dąbrowska i Wojciechowska-Charlak, 2005). W prawidłowej komunikacji ogromną rolę spełniają komunikaty nadawane do dziecka i odbieranie komunikatów od niego. Z tej perspektywy trudnościom wychowawczym może sprzyjać przekazywanie dziecku komunikatów nieakceptujących, które blokują dalszy proces komunikacji. Wyrażane są one w formie: nakazów, ostrzeżeń, gróźb, krytyki, wyśmiewania, ośmieszania, moralizowania, pouczenia, oceniającego interpretowania. W sytuacji, gdy dziecko przeżywa problemy, nieskuteczne okazują się także reakcje werbalne, takie jak chwalenie, uspokajanie, wypytywanie, odwracanie uwagi, które w innych okolicznościach mogą być pożądane (Gordon, 2007). Gdy dziecko zachowuje się problematycznie, wychowawca może nadać skuteczny komunikat w sposób nieraniący uczuć wychowanka, opisując, co widzi, informując, jaki jest efekt tego zachowania, a co najważniejsze, mówiąc o swoich uczuciach i potrzebach w związku z tą sytuacją (Faber i Mazlish, 2013). Taka

nieoceniająca dziecko forma przekazu zmniejsza prawdopodobieństwo reakcji w postaci buntu, oporu, prowokowania, oszukiwania, oskarżania innych, wycofania się (Gordon, 2007). Równie ważne w procesie komunikacji jest empatyczne i aktywne słuchanie. Nauczyciel, by aktywnie słuchać, powinien prawidłowo zrozumieć przekaz dziecka następnie werbalnie mu to zakomunikować. Aby zrozumieć wypowiedź dziecka, należy skupić się na tym, jak przedszkolak odczuwa tę sytuację trudną, a więc na nim samym, nie zaś na treści komunikatu lub własnym podejściu do tej sprawy (Gordon, 2007; Kucbart, 2010). Należy wziąć pod uwagę słowną treść przekazu, zachowanie niewerbalne wychowanka i towarzyszący mu kontekst sytuacyjny. Proces ten zakłada aktywność nauczyciela przez zaakceptowanie i nazwanie uczuć dziecka. Dostarczanie wychowankowi takiej informacji zwrotnej daje mu poczucie, że został prawidłowo zrozumiany, a jego uczucia poszanowane. Ułatwia to zidentyfikowanie prawdziwego problemu leżącego u podstaw trudnego zachowania (Faber i Mazlish, 2013). Podmiotowe podejście oraz efektywna komunikacja tworzy w grupie przedszkolnej klimat wsparcia, dający dzieciom szanse swobodnego mówienia o napotykanym trudnościach, jak również modelowania pozytywnych aspektów relacji nauczycieli – wychowanek na interakcje z rówieśnikami (Karwowska-Struczyk, 2012).

Współpraca środowiska przedszkolnego i rodzinnego

Optymalne i spójne oddziaływania wychowawcze wobec przedszkolaków umożliwia ścisła współpraca nauczycieli prowadzących grupę, personelu pomocniczego oraz rodziców dzieci. Aby osiągnąć ten cel, nauczyciele współpracując ze sobą, otwarcie się komunikują, wymieniają obserwacjami, wspólnie planują działania wychowawcze wobec poszczególnych dzieci, dyskutują nad skutkami zastosowanych działań, wzajemnie wspierają się w pracy z dziećmi, dzielą odpowiedzialność za funkcjonowanie grupy (Karwowska-Struczyk, 2012). Układając swoją współpracę z rodzicami, stosują zasady pozytywnej motywacji, partnerstwa, wielostronnego przepływu informacji, aktywnej i systematycznej współpracy oraz najważniejszą – zasadę jedności oddziaływań wychowawczych w domu i w przedszkolu (Dąbrowska i Wojciechowska-Charlak, 2005; Klim-Klimaszewska, 2010). Wychowawca może podjąć współpracę z rodzicami, korzystając z formy kontaktu zbiorowego lub indywidualnego. Biorąc pod uwagę rozwiązywanie problemów wychowawczych, szczególnie pożądaną formą kontaktu, a często zaniedbywaną, są konsultacje pedagogiczne. Ta forma współpracy zwiększa odpowiedzialność za wyniki wychowania zarówno nauczycieli, jak i rodziców (Guz, 1996; Waloszek, 1994). Dudzińska wskazuje na to, że rozmowa ta ma służyć dokładnemu poznaniu wychowanka, jak również problemów wychowawczych, z jakimi spotykają się jego rodzice (1983). Innym celem jest przekazanie informacji o osiągnięciach dziecka oraz trudnościach, jakie stwarza w wychowaniu zespołowym. Konsulta-

cje te będą skuteczne, gdy w ich efekcie zostaną ustalone spójne sposoby postępowania z dzieckiem, które będą wprowadzane na terenie przedszkola i domu.

Wszystkie opisane powyżej zagadnienia obecne są w koncepcji Phelana (2005). Zgrupowane zostały przez niego w trzech obszarach: panowanie nad złym zachowaniem, inicjowanie dobrego zachowania oraz wzmacnianie więzi z dzieckiem.

Problematyka i cel badań własnych

Zasadniczym celem prezentowanych badań była eksploracja trudności wychowawczych w grupie dzieci w wieku przedszkolnym. Przeprowadzone analizy miały na celu określenie skali problemu oraz jego poszczególnych komponentów przed wprowadzeniem innowacji pedagogicznej „Pozytywna dyscyplina w edukacji przedszkolnej”, której autorkami są Marta Pawelec i Justyna Cholewińska.

Analiza literatury przedmiotu oraz obserwacja środowiska nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym pozwoliła na sformułowanie następującego ogólnego problemu badawczego: Na czym polegają trudności wychowawcze w grupie dzieci w wieku przedszkolnym, w percepcji nauczycieli? Na jego podstawie postawiono szczegółowe pytania badawcze:

1. Czy występowanie trudności wychowawczych jest powszechnym zjawiskiem wśród dzieci w wieku przedszkolnym?
2. Z jakimi trudnościami wychowawczymi stwarzanymi przez dzieci w wieku przedszkolnym nauczyciele spotykają się najczęściej?
3. Które zachowania dzieci, sprawiających trudności wychowawcze, nauczyciele uznają za najbardziej istotny problem wychowawczy?

Zastosowane metody i procedura badawcza

Zastosowanym narzędziem badawczym była *Ankieta trudności wychowawczych nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym*, autorstwa A. Mazur. Przykłady trudnych zachowań, wybrane do kwestionariusza, zaczerpnięto z literatury psychologiczno-pedagogicznej, a następnie poddano ocenie 15 sędziów kompetentnych, nauczycieli przedszkoli. Struktura narzędzia nawiązuje do koncepcji skutecznej dyscypliny Thomasa Phelana. Pozwala na wyodrębnienie trzech wymiarów: zachowań typu „stop”, zachowań typu „start” oraz zachowań stanowiących, według oceny nauczyciela danego dziecka, najbardziej istotną trudność wychowawczą.

A. Zachowania typu „stop” są to takie zachowania dziecka, które w ocenie nauczyciela są niewłaściwe, zbyt niebezpieczne lub niezgodne z normami i dlatego należy oduczyć dziecko ich manifestowania.

- B. Zachowania typu „start” są to takie zachowania dziecka, które w ocenie nauczyciela są pożądane, ale dziecko jest niechętne do ich realizacji lub nie wykonuje ich wcale.
- C. Zachowania uznane przez nauczyciela za najbardziej istotną trudność wychowawczą są to te niewłaściwe zachowania dziecka, które w ocenie nauczyciela są najbardziej problematyczne.

W części A i B ankiety nauczyciel zaznaczał częstość występowania danej trudności wychowawczej na pięciostopniowej skali, przyjmującej następujące oznaczenia: 0-nigdy; 1-rzadko; 2-trudno określić; 3-często; 4-zawsze. W części C wybierał, spośród zaznaczonych w poprzedniej części ankiety, pięć niewłaściwych zachowań wychowanka, które uważał za najbardziej problematyczne w stosunku do danego dziecka i oznaczał je cyfrą 1. Pozostałe niepożądane zachowania oznaczał cyfrą 0.

W części A i B wskaźnik stanowiła suma punktów, będąca podstawą analizy ilościowej. W części C odpowiedzi respondentów analizowane były pod kątem jakościowym.

Badania miały charakter dobrowolny, anonimowy i grupowy. Realizowały je odpowiednio przygotowane osoby. Badania prowadzono w przedszkolach podczas spotkań z nauczycielami. Respondenci uzyskali informację, iż celem przeprowadzanej ankiety jest poznanie trudności wychowawczych, z jakimi spotykają się nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym przed wprowadzeniem innowacji pedagogicznej „Pozytywna dyscyplina w edukacji przedszkolnej”. Badanych poinformowano również, że otrzymane dane mają posłużyć dostosowaniu programu innowacji do aktualnych potrzeb nauczycieli oraz ocenie efektywności wdrażanego programu. Badani nauczyciele otrzymali ankiety zawierające pisemną instrukcję. W przypadku wątpliwości mieli możliwość uzyskania dodatkowych informacji i wyjaśnień od osoby przeprowadzającej badanie. Każdy nauczyciel wypełniał odrębną ankietę w stosunku do każdego z wychowanków swojej grupy.

Próba badawcza

Próbę badawczą stanowiło 15 nauczycieli oceniających zachowania 172 dzieci w wieku od trzech do sześciu lat (do analiz wykorzystano ocenę zachowań trudnych 172 dzieci). Badani to aktywni nauczyciele, opiekującymi się grupami w przedszkolach, w których jest wdrażana innowacja pedagogiczna „Pozytywna dyscyplina w edukacji przedszkolnej”. Badania przeprowadzono we wrześniu 2013 roku w dwóch przedszkolach na terenie Lublina.

Analiza i interpretacja wyników badań własnych

Pierwszym etapem prowadzonych prac badawczych było policzenie statystyk opisowych w zakresie zmiennych: zachowania typu „stop” i zachowania typu „start”.

Średni wynik w skali zachowania typu „stop” to 11,1. Rezultat ten na tle potencjalnego zakresu zmiennej, wynoszącego od 0 do 120, plasuje się jako wynik bardzo niski. Sugeruje to, że nauczyciele dzieci przedszkolnych deklarują ogólnie niski poziom trudności wychowawczych związanych z występowaniem niepożądanych zachowań wychowanków. Minimalny wynik wynosi 0, maksymalny 47, rozstęp 47. Mediana wynosi 6. Oznacza to, że co najmniej połowa badanych osób uzyskała wyniki plasujące się poniżej tej wartości. Analizowany zbiór był jednomodalny. Wartość dominanty 0 informuje, iż największa liczba respondentów osiągnęła właśnie ten rezultat w omawianej skali. Taka konfiguracja wyników sugeruje, że 20,3% dzieci w wieku przedszkolnym nie sprawia swoim opiekunom żadnych trudności wychowawczych związanych z niewłaściwymi zachowaniami (tabela 1).

Analiza miar kształtu rozkładu zmiennej, wykonana testem Kołmogorowa-Smirnowa (dane przedstawione w tabeli 2) informuje, że rozkład istotnie statystycznie różni się od rozkładu normalnego $Z(172) = 0,18$; $p < 0,001$ i posiada cechy rozkładu dodatnio skośnego (wykres 1). Wskazuje to, iż częstość występowania wyników niskich, w zakresie omawianych zachowań w badanej grupie, jest wyższa niż wysokich.

Średni wynik zmiennej zachowania typu „start” wynosi 7,8. Wartość ta na tle potencjalnego zakresu zmiennej, mieszczącego się w granicach od 0 do 40, kształtuje się jako rezultat niski. Wskazuje to, iż nauczyciele dzieci przedszkolnych deklarują, iż bardzo rzadko mają do czynienia z występowaniem trudności przy motywowaniu wychowanków do pożądanых zachowań. Minimalny wynik wynosi 0, maksymalny 29, rozstęp 29. Wartość mediany 6 oznacza, że co najmniej połowa respondentów uzyskała wyniki plasujące się poniżej tej wartości. Opisowany zbiór jest jednomodalny. Wartość dominanty 0 pozwala stwierdzić, iż największa liczba badanych osiągnęła taki wynik w rozpatrywanej skali. Otrzymane dane informują, że nauczyciele nie doświadczają trudności wychowawczych przy motywowaniu 19,2% dzieci do stosownych zachowań (tabela 1). Przeprowadzona testem Kołmogorowa-Smirnowa (dane przedstawione w tabeli 2) analiza kształtu rozkładu zmiennej zachowania typu „start” wykazała, iż kształt rozkładu odstaje istotnie statystycznie od rozkładu normalnego $Z(172) = 0,14$; $p < 0,001$ i posiada charakterystyki typowe dla rozkładu prawoskośnego (wykres 2). Taka konfiguracja wyników sugeruje, że badani nauczyciele oceniają doświadczane przez siebie trudności przy motywowaniu dzieci do pożądanых zachowań jako stosunkowo niewielkie i niedotyczące wszystkich dzieci.

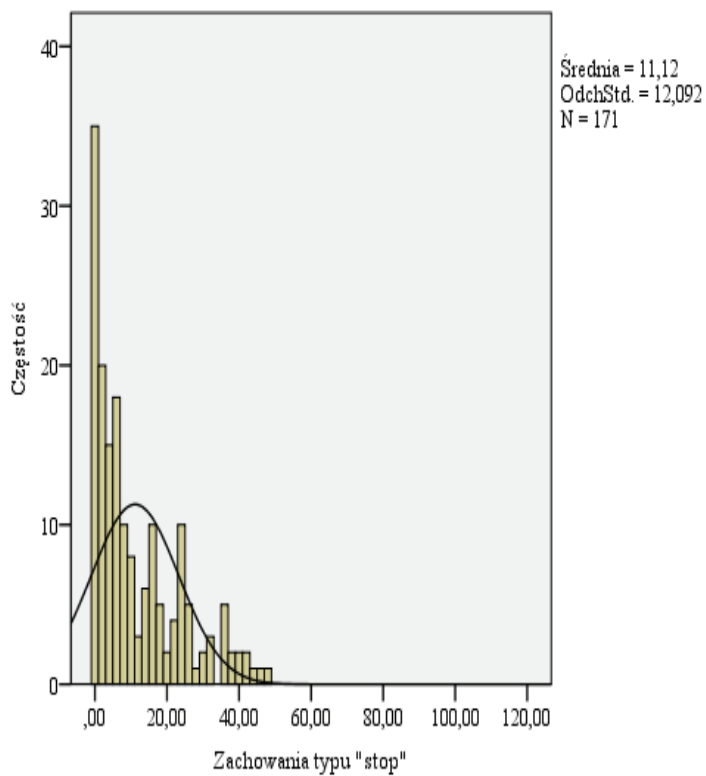
Tab. 1. Statystyki opisowe zmiennych: zachowania typu „stop” i „start”.

	Zachowania typu „stop”	Zachowania typu „start”
N	172	172
Ważne Braki danych	0	0
Średnia	11,1	7,8
Błąd standardowy średniej	0,92	0,54
Mediana	6	6
Dominanta	0	0
Odchylenie standardowe	12,09	7,08
Wariancja	146,21	50,12
Skośność	1,12	0,79
Błąd standardowy skośności	0,19	0,19
Kurtoza	0,31	-0,21
Błąd standardowy kurtozy	0,37	0,37
Rozstęp	47	29
Minimum	0	0
Maksimum	47	29

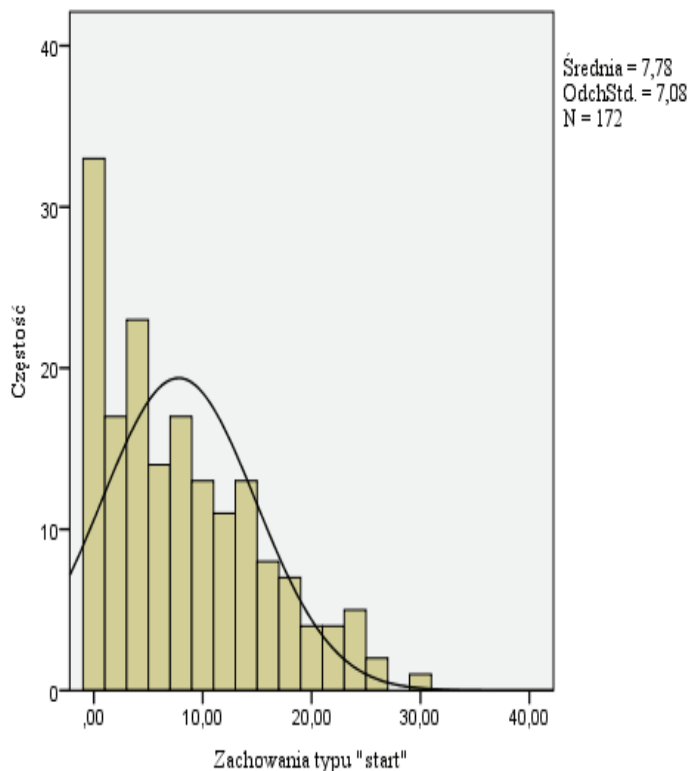
Tab. 2. Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa normalności rozkładów zmiennych: zachowania typu „stop” i zachowania typu „start”.

Skala	Statystyka	df	Istotność
Zachowania typu „stop”	0,18	172	0,000
Zachowania typu „start”	0,14	172	0,000

Wyk. 1. Rozkład zmiennej zachowania typu „stop”

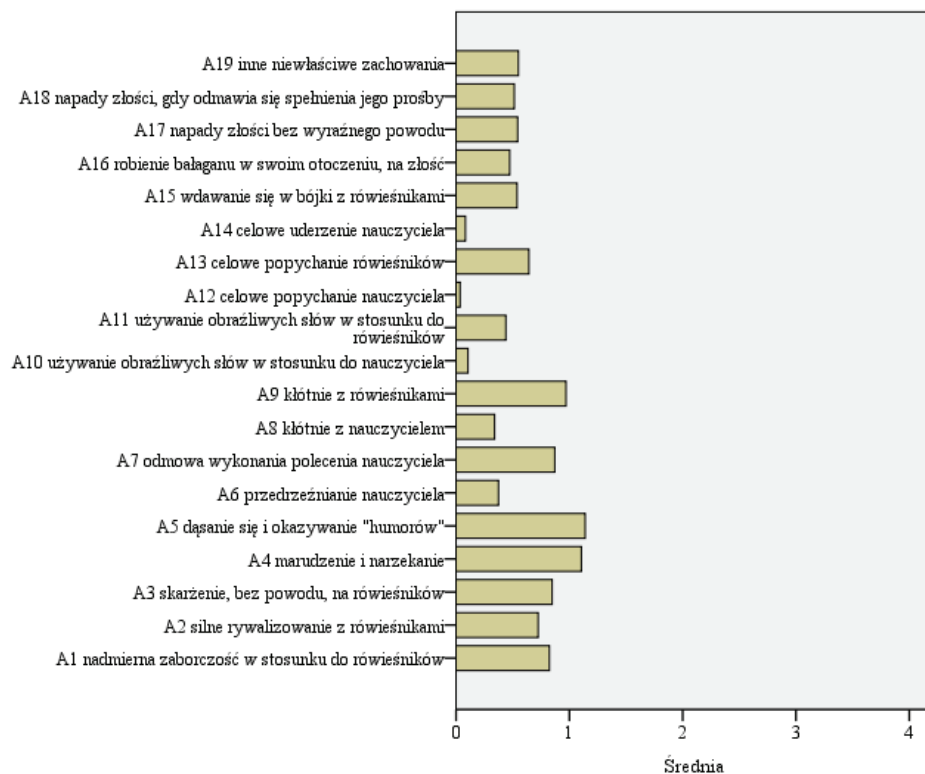


Wyk. 2. Rozkład zmiennej zachowania typu „start”



Analiza powyższych danych pozwoliła stwierdzić, że występowanie trudności wychowawczych jest zjawiskiem występującym wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Wykazano, że nauczyciele doświadczają trudności wychowawczych związanych z zachowaniami typu „stop” w przypadku 79,7% wychowanków, a problemy dotyczące motywowania dzieci do pożądaných działań występują u 80,8% przedszkolaków. Należy jednak podkreślić, iż nasilenie badanego zjawiska jest bardzo niskie. Oznacza to, że choć sytuacje tego typu zdarzają się, to jednak pojawiają się stosunkowo rzadko.

Wyk. 3. Częstość występowania zachowań typu „stop”



Kolejnym etapem prowadzonych prac badawczych było poszukiwanie odpowiedzi na pytania: jakie niewłaściwe zachowania dzieci w wieku przedszkolnym pojawiają się najczęściej, do jakich zachowań najczęściej trudno jest nauczycielom zmotywować podopiecznych. W tym celu obliczono średnie i odchylenia standardowe poszczególnych pytań, wchodzących w skład skal zachowania typu „stop” (wykres 3) i zachowania typu „start” (wykres 4).

Przeprowadzone analizy wskazują, że w zakresie zachowań typu „stop” nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej spotykają się z trudnościami wychowawczymi dotyczącymi: dąsania się i okazywania „humorów” przez wychowanka (A5; $M=1,16$; $SD=1,41$); marudzenia oraz narzekania (A4; $M=1,10$; $SD=1,32$); kłótni z rówieśnikami (A9; $M=0,98$; $SD=1,25$); odmawiania wykonania polecenia nauczyciela (A7; $M=0,88$; $SD=1,20$); skarżenia bez powodu (A3; $M=0,84$; $SD=1,16$) i nadmiernej zaborczości w stosunku do rówieśników (A1; $M=0,83$; $SD=1,10$), a także silnego rywalizowania z nimi (A2; $M=0,83$; $SD=1,10$).

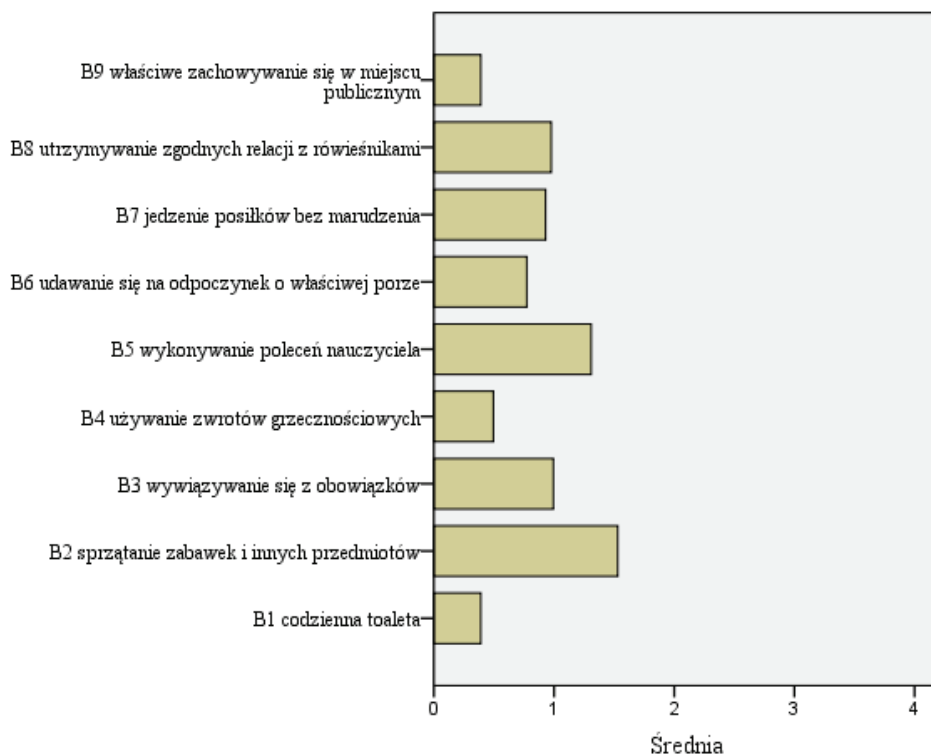
Najrzadziej występującymi trudnościami wychowawczymi w skali zachowań typu „stop” okazały się zachowania polegające na: celowym popychaniu (A12; $M=0,03$; $SD=0,32$) i uderzeniu (A14; $M=0,08$; $SD=0,44$) nauczyciela oraz na uży-

waniu obraźliwych słów w stosunku do niego (A11; $M=0,10$; $SD=0,47$). Wskazuje to, że w kontakcie z dziećmi przedszkolnymi nauczyciele bardzo rzadko doświadczają z ich strony agresji fizycznej oraz werbalnej.

Wykonane analizy świadczą o tym, iż w zakresie zachowań typu „start” nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym najczęściej spotykają się z trudnościami wychowawczymi polegającymi na motywowaniu dzieci do: sprzątania zabawek i innych przedmiotów (B2; $M=1,53$; $SD=1,34$); wykonywania poleceń nauczyciela (B5; $M=1,31$; $SD=1,38$); wywiązywania się z przydzielonych obowiązków (B3; $M=0,99$; $SD=1,28$); utrzymywania zgodnych relacji z rówieśnikami (B8; $M=0,98$; $SD=1,23$) oraz jedzenia posiłków bez marudzenia (B7; $M=0,93$; $SD=1,29$), a także udawania się na odpoczynek o wskazanej przez nauczyciela porze (B6; $M=0,77$; $SD=1,20$).

Najrzadziej występujące trudności, w omawianej skali, dotyczą motywowania dzieci do: korzystania z codziennego treningu czystości (B1; $M=0,39$; $SD=0,78$); właściwego zachowywania się w miejscu publicznym (B9; $M=0,39$; $SD=0,87$) i używania zwrotów grzecznościowych (B4; $M=0,49$; $SD=0,93$).

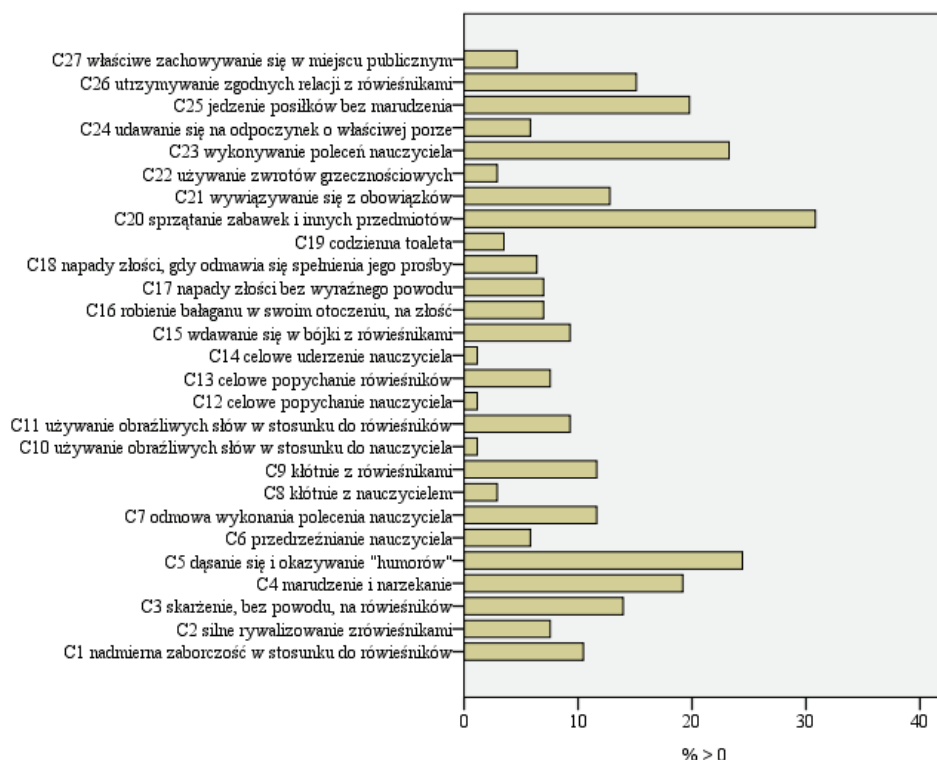
Wyk. 4. Częstość występowania zachowań typu „start”



Dalszym etapem prowadzonych eksploracji było ustalenie, jakie zachowania dziecka w przedszkolu stanowią, w ocenie nauczyciela, najbardziej istotną trudność wychowawczą. W tym celu policzono rozkład procentowy pytań wchodzących w skład skali C. Otrzymane wyniki przedstawia wykres 5.

Zebrane dane wskazują, iż nauczyciele za najbardziej istotną trudność wychowawczą uznają następujące zachowania dzieci: niechęć do sprzątanía zabawek i innych przedmiotów (C20-30,8% badanych); dąsanie się i okazywanie humorów (C5-24,4% badanych); niewykonywanie poleceń nauczyciela (C23-23,3% badanych); marudzenie podczas posiłków (C25-19,8% badanych); marudzenie i narzekanie w różnych sytuacjach (C4-19,2% badanych); trudność z utrzymywaniem zgodnych relacji z rówieśnikami (C26-15,1% badanych); skarżenie, bez powodu, na rówieśników (C3-14% badanych); niewywiązywanie się z obowiązków (C21-12,8% badanych); kłótnie z rówieśnikami (C9-11,6% badanych); odmowa wykonania polecenia nauczyciela (C7-11,6% badanych) oraz nadmierna zaborczość w stosunku do rówieśników (C1-10,5% badanych).

Wyk. 5. Niewłaściwe zachowania dzieci w przedszkolu uznane przez nauczycieli za najbardziej istotną trudność wychowawczą



Ostatni etap prowadzonych prac badawczych obejmował ustalenie, czy istnieje zależność pomiędzy występowaniem u dzieci w wieku przedszkolnym zachowań typu „stop” i „start”. Aby to sprawdzić, zastosowano współczynnik korelacji liniowej r Pearsona. Analizy korelacyjne potwierdziły współwystępowanie analizowanych zmiennych. Im częściej występują u dziecka zachowania niepożądane typu „stop”, tym częściej pojawiają się trudności z motywowaniem go do zachowań typu „start”. Nasilenie trudności wychowawczych związanych z zachowaniami typu „start” wzrasta wraz ze wzrostem nasilenia zachowań typu „stop”. Oznacza to, że te dzieci, które przejawiają więcej trudności w zakresie zachowań „stop”, jednocześnie trudniej motywować do zachowań typu „start”. Uzyskane dane przedstawiono w tabeli 3.

Tab. 3. Współczynniki korelacji między zmiennymi: zachowania typu „stop” i „start”.

	Zachowania typu „stop”	Zachowania typu „start
Zachowania typu „stop”	1	,61**
Zachowania typu „start	,61**	1

**korelacja istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Prezentowane badania zobrazowały specyfikę trudności wychowawczych z perspektywy nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku przedszkolnym. Analizy wykazały, iż trudności wychowawcze są zjawiskiem dość powszechnym, lecz o stosunkowo niskim nasileniu. Istotne jest, że nauczyciele w przypadku około 20% podopiecznych deklarują brak problemów wychowawczych. Natomiast w przypadku pozostałych wychowanków występujące trudności oceniają jako sporadyczne. Uzyskane wyniki mogą sugerować, iż dzieci znajdujące się pod opieką wychowawców przedszkolnych przestrzegają stawianych im przez opiekunów granic i z reguły nie pozwalają sobie na nieodpowiednie zachowania, a jeśli już takie wystąpią, to pojawiają się one bardzo rzadko. Do najczęściej występujących niepożądanych zachowań dzieci nauczyciele zaliczają: dąsanie się i okazywanie „humorów”, marudzenie oraz narzekanie, kłótnie z rówieśnikami, odmawianie wykonania polecenia nauczyciela, skarżenie bez powodu i nadmierną zaborczość w stosunku do rówieśników, a także silne rywalizowanie z nimi. Wśród najczęściej występujących, wskazywanych przez wychowawców przedszkolnych, trudności związanych z motywowaniem podopiecznych do stosownego postępowania znajdują się zachowania dotyczące: sprzątanía zabawek i innych przedmiotów, wykonywania poleceń nauczyciela, wywiązywania się z przydzielonych obowiązków, utrzymywania zgodnych relacji z rówieśnikami, jedzenia posiłków bez marudzenia, a także udawania się na odpoczynek o wskazanej przez opiekuna porze. Nauczyciele deklarują, iż największym problemem wychowawczym są dla nich następujące zachowania wychowanków: odmowa sprzątanía zabawek i innych przedmiotów, dąsanie się i okazywanie humorów, niewykonywanie poleceń nauczyciela, marudzenie podczas jedzenia posiłków, marudzenie i narzekanie, nieutrzymywanie zgodnych relacji z rówieśnikami, skarżenie – bez powodu

- na rówieśników, niewywiązywanie się z obowiązków, kłótnie z rówieśnikami, odmowa wykonania polecenia nauczyciela oraz nadmierna zaborczość w stosunku do rówieśników. Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, iż analizowane rodzaje trudności wychowawczych, związane z występowaniem zachowań niewłaściwych oraz z pojawianiem się trudności przy motywowaniu do pożądanых, są wprost proporcjonalnie powiązane. Wraz ze wzrostem nasilenia i częstości występowania zachowań typu „stop”, wzrastają trudności z zachowaniami typu „start”.

Odnotowane przez nauczycieli rodzaje trudności wychowawczych w grupie dzieci przedszkolnych wydają się być powiązane ze specyfiką tego etapu rozwoju człowieka. W okresie przygotowującym kilkulatek do rozpoczęcia nauki w szkole, dziecko stopniowo nabywa oraz kształtuje umiejętności związane z samodzielną regulacją swojego postępowania, a także sukcesywnie rozwija swoją samodzielność. Musi nauczyć się funkcjonowania w środowisku wykraczającym poza dobrze poznane otoczenie domowe, w związku z czym przyswaja nowe wzory działania, podejmuje próby zrozumienia jego sensu, a także opanowuje zakres dopuszczalnych zachowań. Wszystko to sprawia, że postępowanie przedszkolaka zaczyna nabierać charakteru społecznego. Początek omawianego etapu rozwoju cechuje sporadyczne liczenie się ze zdaniem innych, nieświadome wyrządzanie krzywdy rówieśnikom, brak posłuszeństwa i sprawianie przykrości opiekunom. Działania kilkulatek są nastawione na realizację jego własnych potrzeb oraz pragnień. Wraz z rozwojem dziecka, wiążącym się z opanowywaniem obowiązujących reguł społecznych, stopniowym wychodzeniem z egocentryzmu oraz z innymi przeobrażeniami rozwojowymi, wzrasta jego gotowość do podporządkowania się obowiązującym w przedszkolu zasadom, woli nauczycieli i rodziców oraz chęć uczenia się od nich. Aby wymienione zmiany mogły się dokonać, istotnym zadaniem opiekunów dziecka jest wskazywanie odpowiednich wzorców, a także kontrola i ukierunkowywanie działań dziecka, które przygotowują kilkulatek do adekwatnego radzenia sobie z sytuacją, najpierw przedszkolną, a w dalszej kolejności szkolną (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 2014; Smykowski, 2013).

W kontekście podjętych prac badawczych pojawiają się pytania skłaniające do dalszych eksploracji. Czy otrzymane wyniki obrazują rzeczywiste nasilenie trudności wychowawczych nauczycieli przedszkolnych, czy jest to raczej ich subiektywne postrzeganie analizowanego zjawiska? Zasadne wydaje się również ustalenie, czy i jakie cechy osobowościowe pedagogów mogą pełnić rolę czynnika chroniącego przed występowaniem nadmiernie nasilonych trudności wychowawczych, mogących pojawiać się w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym? Istotnym obszarem wymagającym prowadzenia dalszych badań jest także pytanie, czy istnieją różnice między nauczycielami a rodzicami w zakresie dostrzeganych przez nich trudności wychowawczych?

Bibliografia

1. Brazelton, T.B., Sparrow J.D., (2012). *Dzieci pełne złości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
2. Dąbrowska, T., Wojciechowska-Charlak, B. (2005). *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
3. Dudzińska, I. (1983). Współpraca nauczyciela z rodzicami. W: I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny* (s. 527-532). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
4. Dudzińska, I. (1983). Znajomość zespołu dziecięcego podstawą wychowania społeczno-moralnego. W: I. Dudzińska (red.), *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny* (s. 162-168). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
5. Faber, A., Mazlish, E. (2013). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina.
6. Gordon, T. (2007). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
7. Guz, S. (1996). *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
8. Hang-Schuabel, G. (2001). *Agresja w przedszkolu. Poradnik dla rodziców i wychowawców*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
9. Hornowska, E., Brzezińska, A.I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
10. Iskra, J. (2008). Odporność na stres a zdrowie psychosomatyczne młodzieży. W: A. Bochniarz, J. Bogucki, A. Grabowiec (red.), *Zdrowa szkoła zdrowy uczeń. Teoria i praktyka edukacji zdrowotnej* (s. 189-196). Lublin: Wydawnictwo NeuroCentrum.
11. Karwowska-Struczyk, M. (2012). *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
12. Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
13. Kozłowska, A. (1984). *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
14. Kucbart, A. (2010). Komunikacja interpersonalna jako podstawowe narzędzie w pracy z wychowankiem – perspektywa psychologiczna. W: K. Kaleta, J. Mróz (red.), *Psychologiczne aspekty trudności w wychowaniu dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania* (108-124). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

15. Łukasik, J., Jagielska, K., Solecki, R. (2013). *Nauczyciel, wychowawca, pedagog: szkolne wyzwania*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
16. Nartowska, H. (1980). *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
17. Pawelec, M., Cholewińska, J., Mazur, A., Ozga, A. (2014). Analiza trudności
18. wychowawczych rodziców dzieci w wieku przedszkolnym. W: M.Z. Stepulak (red.) *Współczesne problemy systemu rodzinnego. Diagnostyka-Terapia-Profilaktyka*, (s. 229-255), Lublin: Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe WSEI.
19. Phelan, T. W. (2005). *Skuteczna dyscyplina. Dla dzieci w wieku 2-12 lat*. Warszawa: LIEBER.
20. Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2014). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
21. Siemek, D. (1987). *Problemy wychowawcze wieku przedszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
22. Smykowski, B. (2013). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165-205). Gdańsk: GWP.
23. Tyrała, P. (2001). *Metodyka wychowania. Bliżej nauczycielskiej prakseologii*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
24. Waloszek, D. (1994). Odpowiedzialność rodziców i nauczycieli za edukację dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu*, 7, 395-400.
25. Wilgocka-Okoń, B. (1987). Poznawanie dziecka a proces wychowawczy. *Wychowanie w Przedszkolu*, 12, 675-685.
26. Yarrow, L. J. (1970). Przeprowadzanie wywiadu z dziećmi. W: P. H. Mussen (red.), *Podręcznik metod badania rozwoju dziecka* (t. 2, s. 6-47). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Piotr Szczukiewicz, Jacek Olszewski
Zakład Psychologii Klinicznej i Neuropsychologii
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej Lublin

Podjęcie egzystencjalne w psychologii i psychoterapii – możliwości i ograniczenia

Existential approach in psychology and psychotherapy – limitations and opportunities

Streszczenie

Artykuł przedstawia genezę podejścia egzystencjalnego oraz jego związki z filozofią. Zaprezentowano główne założenia psychologii i psychoterapii egzystencjalnej. Omówiono cele terapii w ujęciu egzystencjalnym, z uwzględnieniem zróżnicowania w obrębie tego nurtu terapeutycznego. Autorzy ukazują walory podejścia egzystencjalnego, zwłaszcza w przewyżnianiu redukcjonistycznej koncepcji człowieka w psychologii. Wskazują wkład psychoterapii egzystencjalnej w rozumienie pojęcia zdrowia, znaczenia relacji terapeutycznej i podmiotowości pacjenta. Zwrócono uwagę na nowe ujęcie problemów związanych z superego i nieświadomością. Artykuł wskazuje również na niebezpieczeństwa i ograniczenia tkwiące w psychoterapii, w tym także ograniczenia obecne w działaniach opartych na założeniach egzystencjalnych.

Summary

The paper presents the origin of existential approach and its relation to philosophy. The main principles of existential psychology and psychotherapy were presented. The aims of existential therapy as well as the differences among some strands of this therapeutic movement were discussed. The authors show advantages of existential approach, especially in overcoming reductionism in psychology. They point to the influence existential psychotherapy exerts on understanding of health, the meaning of therapeutic relationship and subjectivity of a patient. The attention was paid to presenting a new attitude towards super ego and problems related to unconsciousness. The article also points at some risks and limitations which are present in activities based on existential principles.

Słowa kluczowe: psychologia egzystencjalna, psychoterapia egzystencjalna, fenomenologia, analiza egzystencji, logoterapia

Key words: existential psychology, existential psychotherapy, phenomenology, existential analysis, logotherapy

Wprowadzenie

Nurt egzystencjalny w psychologii spełnił istotną rolę w rozwoju teorii psychologicznych oraz koncepcji oddziaływań terapeutycznych. Wiąże się z tym nurtem nazwiska wielkich filozofów, psychiatrów i psychologów. Tymczasem egzystencjalna psychologia bywa traktowana tylko jako zjawisko historyczne lub jest po prostu utożsamiana z podejściem humanistycznym. Dlatego zamiarem autorów jest wskazać na wciąż inspirujące i żywotne tezy egzystencjalnej psychologii i uzasadnić aktualność niektórych koncepcji zaliczanych do nurtu egzystencjalnego.

W artykule przedstawione zostały główne założenia egzystencjalnej psychologii i psychoterapii. Omówiono cele terapii w ujęciu egzystencjalnym, z uwzględnieniem zróżnicowania w obrębie tego nurtu terapeutycznego. Ukazano walory podejścia egzystencjalnego w rozwiązywaniu problemów psychicznych ludzkiej egzystencji. Jednocześnie artykuł wskazuje na niebezpieczeństwa i ograniczenia tkwiące w psychoterapii, w tym także ograniczenia obecne w działaniach opartych na założeniach egzystencjalnych.

Filozofia egzystencjalna a psychologia

Podstawowe założenia psychologii egzystencjalnej wywodzą się z filozoficznych korzeni tego kierunku, a więc z egzystencjalizmu. Prekursorem egzystencjalizmu był żyjący w pierwszej połowie XIX wieku Søren Kierkegaard, choć źródła tego nurtu wolno dopatrywać się już dużo wcześniej, gdy refleksja filozoficzna skupiała się na aspekcie przeżyciowym i na doświadczeniu osobistym człowieka – a więc odnieść się trzeba do poglądów św. Augustyna czy Blaise'a Pascala. Jednak dopiero od pierwszej połowy XX wieku, za sprawą takich myślicieli jak Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, egzystencjalizm można potraktować jako kierunek filozoficzny w pełnym tego słowa znaczeniu. Filozofia ta, posługując się pojęciem egzystencji, stara się analizować taki sposób istnienia, który jest specyficzny dla człowieka, którym odróżnia się on od innych istot żywych. Właśnie istnienie człowieka jest podstawowym przedmiotem filozofii, gdyż tylko byt ludzki jest faktem pierwotnym dla refleksji filozoficznej (por. Tartakiewicz, 2004). Egzystencjalna filozofia stawiała się na tyle popularna, że właściwie dała początek szerszemu zjawisku, które można określić jako prąd myślowy, a którego wpływy odnajdziemy m.in. w literaturze tego okresu (np. M. Bierdiajew, F. Dostojewski, F. Kafka, A. Camus, A. de Saint-Exupéry).

Egzystencjaliści przeciwstawiali się idealizmowi, który zamyka człowieka w świecie abstrakcyjnych idei i odrywa od konkretnego doświadczenia, (np. poglądy Hegla – idea nadrzędnych procesów dziejowych) oraz przeciwstawiali się scjentyzmowi, który model obiektywizmu naukowego uznaje za model wszelkiego poznania, co sprawia, że człowieka traktuje się jedynie jako część przyrody

poddaną jej determinizmom (np. poglądy Spencer'a czy Comte'a). Obiektywizm naukowy zatrzymuje się na tym, co podlega prawom seryjności (powtarzalności) i na uogólnieniach. Ten sposób podejścia w naukach o człowieku sprawia, że nie docenia się konkretnej egzystencji ani ludzkich możliwości (por. Hall, Lindzey, 1994). Tymczasem, według egzystencjalistów, człowiek zawsze może być czymś więcej niż jest. Etyka egzystencjalnej filozofii postulowała zatem, aby człowiek wychodził poza swoje ograniczenia, poza siebie samego.

Drugim źródłem inspiracji dla nurtu określanego mianem psychologii egzystencjalnej – obok też egzystencjalnych filozofów – były poglądy przedstawicieli tzw. fenomenologii. Ten kierunek filozoficzny jest bardzo blisko związany z myśleniem egzystencjalnym, według niektórych historyków filozofii stanowi nawet jedno ze źródeł egzystencjalizmu (por. Tatarkiewicz, 2004). Fenomenologia nie jest jednak tożsama z egzystencjalizmem. Została ona zainicjowana przez Edmunda Husserla w początkach XX wieku. Fenomenologia postulowała metodę filozofowania polegającą na zaniechaniu czysto pojęciowych spekulacji i „powrót do samych rzeczy”, tj. do uzyskania bezpośredniego doświadczenia tego, co dane nam jest w rzeczywistości. Głównym zadaniem filozofii fenomenologicznej jest analiza i opis przeżyć czystej świadomości (tzw. aktów intencjonalnych). Przedstawicielami fenomenologii byli m.in.: Nicolae Hartmann, Max Scheler, Edith Stein, a w Polsce – Roman Ingarden. Fenomenologia wywarła wpływ na wszystkie ważniejsze kierunki filozofii XX wieku oraz na sposoby badania zjawisk kulturowych (m.in. sztuki, religii). W psychologii niezwykle popularna stała się metoda fenomenologiczna, która polega na prostym, czy wręcz naiwnym, ale jednocześnie dokładnym i całościowym, opisie zjawisk dostępnych w bezpośrednim doświadczeniu. Taki opis doświadczenia pomaga uchwycić istotę jakiegoś zjawiska – np. stanu psychicznego, tak jak jawi się on na „ekranie świadomości”. Z metody fenomenologicznej korzystali m.in. psycholodzy postaci oraz badacze procesów percepcji, a w psychologii egzystencjalnej metodę fenomenologiczną wykorzystywano w procesie terapii do tzw. analizy egzystencji (por. Lindzey, Hall, 1994; Oleś, 2003). Ścisłe powiązanie fenomenologii i myśli egzystencjalnej u początków psychologii egzystencjalnej sprawia, że w psychologii ten nurt bywa też nazywany fenomenologiczno-egzystencjalnym (por. Sikora, Trzópek, 1999a; Jastrzębski, 2010).

Psycholodzy egzystencjalni, czerpiąc z powyższych założeń, za punkt wyjścia obierają konkretną ludzką egzystencję. Zresztą sam termin *egzystencja* odnosi się tu tylko do człowieka – zgodnie z tradycją filozofii egzystencjalnej – bowiem istnienie innych bytów ma zupełnie odmienny charakter. Dla psychologa kluczem do zrozumienia istnienia pojedynczego człowieka jest jego *doświadczenie egzystencjalne*. Tym mianem określa się sytuacje, kiedy człowiek doświadcza najsilniej swego istnienia, kiedy najmocniej przeżywa samą istotę własnej egzystencji. Chodzi tu o doświadczenie typowo ludzkich atrybutów istnienia, np.: samoświadomości, tragiczności, wolności czy odpowiedzialności. Filozofowie egzystencjalni próbowali wskazać najważniejsze doświadczenia egzystencjalne. Dla Heideggera

takim doświadczeniem jest trwoga, zwłaszcza wobec śmierci, dla Sartre'a jest nim też doświadczenie obrzydzenia, dla Marcela – misterium przeżycia religijnego człowieka. Przełożenie tych poglądów na psychologię zaowocowało np. poglądami Jaspersa, wnioskiem, że doświadczenie egzystencjalne ma miejsce w sytuacjach granicznych, kiedy odsłania się nietrwałość bytu, kiedy człowiek doświadcza szczególnych wyzwań (por. Jaspers, 1990). Przeżycia ekstremalne są istotne dla psychologa, bowiem odsłaniają „nagą egzystencję” i poniekąd zmuszają człowieka do autentycznego przeżywania swego istnienia. Doświadczenie egzystencjalne odsłania potencjały, jakie tkwią w jednostkowej egzystencji. Życiowym zadaniem człowieka jest właśnie urzeczywistnienie swych możliwości, gdyż tylko wtedy życie jest autentyczne. Właśnie do tych poglądów nawiązą potem zwolennicy samorealizacji i samoaktualizacji (por. Rogers, 2002).

Egzystencjalizm zarzucił typowy dla nauk XIX-wiecznych pozytywistyczny model poznania, który był mocno zabarwiony materializmem i determinizmem. Determinizm koncepcji biologicznych, m.in. teorii ewolucji, doboru naturalnego, wpływu genów itp., kłócił się ze spojrzeniem na człowieka, jakie mieli egzystencjaliści. Człowiek może doświadczać ograniczeń, ale w swym istnieniu przede wszystkim jest wolny. Jest wrzucony w egzystencję bez własnej woli, jednak albo przyjmuje swoje istnienie, albo je odrzuca. W każdej sytuacji ma wybór. Również psychologowie wskazywali, że człowiek ma zdolność do przekraczania psychofizycznych lub społecznych uwarunkowań. Tę właściwość istnienia określano np. mianem zdolności do *autotranscendencji* (por. Frankl, 1998). Frankl twierdził, że odwołanie się do tej zdolności jest konieczne w procesie terapii, jeśli chcemy komuś pomóc w autentycznym przeżywaniu swego życia. Warto podkreślić, że pojęcie wolności nie zostało potraktowane w sposób skrajnie idealistyczny. Nie ma wolności bez ograniczeń. Akcentowanie przez psychologów egzystencjalnych wolności człowieka nie oznaczało, że człowiek może w dowolny sposób przeciwstawiać się ograniczeniom. Nie może, ale może pozostać podmiotem swoich działań nawet w sytuacji ograniczenia. Dlatego proste myślenie przyczynowo-skutkowe jest dobre w świecie przyrody, ale w odniesieniu do człowieka nie wyjaśnia zbyt wiele. Człowiek jest bowiem nie tylko popychany przez popędy, ale też motywowany przez znaczenia i wartości. Ma to liczne implikacje w badaniach psychologicznych oraz terapii i profilaktyce, także na gruncie polskim (por. Szczukiewicz, 2011). Jakkolwiek pełne zaprezentowanie recepcji w Polsce różnych nurtów psychologii egzystencjalnej wymaga osobnej publikacji, niemniej jednak warto krótko zasygnalizować niektóre próby włączenia przez polskich badaczy i praktyków perspektywy egzystencjalnej w integracyjne myślenie o psychoterapii (np. Ciepliński, 2010; Kaczmarczyk, 2010) oraz pokazać badania empiryczne inspirowane paradygmatem egzystencjalnym (por. np. Ciepliński, 2004; Ostrowski, 2008; Popielski 1994, 2008; Skrzypińska, 2002).

Założenia antropologiczne, które wprowadza egzystencjalizm, pozwalają psychologom egzystencjalnym patrzeć na człowieka jak na istotę wielowymiarową,

której egzystencja realizuje się w wymiarze fizycznym, społecznym, psychicznym, ale też duchowym. Wymiar duchowy dla egzystencjalisty jest tym, co wyróżnia ludzką egzystencję. Jest on niesprowadzalny do pozostałych wymiarów i często w tradycji egzystencjalnej określany jako „wymiar noetyczny”, gdzie gr. *nous* – oznacza: umysł, poznanie, ducha (por. Popielski, 1994). Jeśli problemy związane z poczuciem sensu życia, systemem wartości lub dążeniami z nich wynikającymi, próbuje się rozpatrywać tylko jako problemy psychiczne, to jest to błąd redukcjonizmu. Podstawowe zjawiska charakteryzujące ludzką egzystencję, np. wolność, odpowiedzialność, autotranscendencja czy dążenie do sensu, mają właśnie charakter duchowy. Sprowadzenie tych zjawisk tylko do sfery psychofizycznej albo psychospołecznej nie pozwala ich w pełni zrozumieć. Człowiek bowiem to „egzystencja podmiotowo-osobowa”, która wyraża się wielowymiarowością bycia i wielokierunkowością stawania się (por. Popielski, 1996, 2004).

2. Relacja psychoterapeutyczna a analiza egzystencji

Powyższe założenia psychologów-egzystencjalistów znalazły swoje odzwierciedlenie także w psychoterapii. Przede wszystkim dlatego, że wybitni przedstawiciele nurtu egzystencjalnego byli też praktykującymi psychoterapeutami, a ich refleksje i analizy miały służyć lepszemu zrozumieniu człowieka w jego cierpieniu i trudnościach. Założenia czynione odnośnie do ludzkiej natury i zainteresowanie właściwościami ludzkiej egzystencji sprawiły, że psychoterapia oparta na tych podstawach zyskała swego czasu miano „psychoterapii antropologicznej” (Kratohvil, 1974, s. 84-96). Pacjent jest bowiem spostrzegany przez pryzmat założeń ontologicznych. Podstawową konsekwencją tych założeń w obszarze psychoterapii jest nowy paradygmat działań psychoterapeutycznych, w którym pacjent staje się także podmiotem (a nie tylko przedmiotem) psychoterapii, a jego konkretne istnienie jest rozpatrywane w odniesieniu do nieredukcjonistycznej koncepcji ludzkiej natury. Dostrzeganie podmiotowości osoby korzystającej z pomocy stało się wręcz hasłem sztandarowym nurtu egzystencjalnego. Jak pisał Frankl: „Ograniczanie podejścia do pacjenta do stosowania odpowiednich technik terapeutycznych nieodłącznie wiąże się z ryzykiem manipulacji, natomiast sprowadzanie go do czystej dynamiki grozi uprzedmiotowieniem pacjenta (...). Rzekłbym nawet, że uprzedmiotowienie stało się grzechem pierwotnym psychoterapii. Tymczasem człowiek nie jest rzeczą. Właśnie owa 'podmiotowość', jako przeciwieństwo 'przedmiotowości', jest lekcją, jaką powinniśmy wyciągać z egzystencjalizmu” (Frankl, 2010, s. 17).

Ten paradygmat prowadził do charakterystycznego dla egzystencjalnej terapii rozumienia relacji psychoterapeutycznej. Odwoływano się do pojęć typowych dla nurtu egzystencjalnego w filozofii, które przełamywały *strukturę cogito* – czyli podejście typowe dla kartezjańskiego dualizmu podmiot-przedmiot – czerpiąc

z analiz takich filozofów jak Max Scheler, Martin Buber czy Gabriel Marcel. Do sytuacji terapeutycznej odnoszono zatem pojęcie dialogu, relacji JA-TY, czy też stosowano kategorię spotkania, aby w ten sposób podkreślić, że tylko bezpośrednie zaangażowanie w kontakt z drugim człowiekiem oraz realne współprzeżywanie pozwala poznać drugą osobę i jej pomóc (por. Szczukiewicz, 1998). Relacja terapeutyczna – jako spotkanie osób – wymaga od terapeuty czegoś więcej niż tylko racjonalności, obserwacji czy interpretacji. „Umiejętność przebywania w prawdziwym związku z inną osobą, która doświadcza głębokiego niepokoju czy winy, albo czuje zbliżającą się tragedię, wymaga od każdego z nas zmobilizowania najlepszych cech ludzkich. Właśnie dlatego podkreślam doniosłość ‚spotkania’ i używam raczej tego słowa niż słowa ‚związek’. W tym spotkaniu muszę umieć, do pewnego stopnia, doświadczyć tego, czego doświadcza pacjent. Jako terapeuta muszę być otwarty na jego świat. (...) Terapeutyczne spotkanie wymaga od nas, abyśmy sami byli istotami ludzkimi, w najszerszym sensie tego słowa. Prowadzi to nas do punktu, kiedy nie możemy już mówić o tym w kontekście wyłącznie psychologicznym, w sposób abstrakcyjny, ale musimy rzucić się sami w terapeutyczne spotkanie” (May, 1989, s. 123-124).

Nie tylko samo rozumienie zasad relacji terapeutycznej wyróżnia psychoterapię egzystencjalną. W okresie początkowym, w obszarze metod, psychoterapia egzystencjalna odróżniała się od dominujących w owym czasie nurtów (czyli psychoanalizy i terapii behawioralnej) praktycznym zastosowaniem metody fenomenologicznej. Metoda ta w odniesieniu do procesu terapii uzyskiwała miano *analizy egzystencji*. Termin ten wprowadził, na określenie zarówno postępowania terapeutycznego, jak i teorii działań terapeutycznych, Ludwig Binswanger, używając określenia *Daseinanalyse* (za: Kratochvil, 1974 oraz Hall, Lindzey, 1994). Pojęciem *analizy egzystencji* posługiwali się także inni przedstawiciele psychologii egzystencjalnej, zwłaszcza psychoterapeuci z niemieckiego obszaru językowego, np.: Karl Jaspers, Medard Boss czy Ernst Gebsattel. Psychoterapeuci egzystencjalni zarzucali psychoanalitikom, że tradycyjna analityczna metoda terapii – czyli psychoanaliza i metody o nią oparte – redukuje człowieka do zbioru części (kompleksów, archetypów, popędów), które to części opierają się powtórnej syntezie. Dlatego psychoterapeuta może ulec pokusie potraktowania problemu pacjenta jako „nic więcej, jak tylko” ... i podania diagnozy, np. „kompleks Edypa” czy „charakter narcystyczny”. Na podstawie takiej analizy obraz części staje się podstawą myślenia o całości. Niekiedy pacjent jest gotów poddać się takim działaniom, byle tylko uwolnić się od dręczących objawów. Redukcjonizm zawarty w takim podejściu może jednak odbić się na nim, kiedy okaże się, że uwolnił się od cierpienia tylko na krótko. Zagrożenie związane z metodą analityczną łatwo obserwować w wymiarze społecznym. Freudyści ulegali pokusie wypowiadania się na temat kultury czy koncepcji człowieka na podstawie danych psychopatologicznych. Kultura dla niektórych z nich była wtedy po prostu „efektem mechanizmu sublimacji”, a religia „zbirową nerwicą” (por. Olszewski, 2010).

Analiza egzystencji opiera się na innej zasadzie niż psychoanaliza. Zresztą samo słowo „analiza” może być tu mylące, bowiem psychologia egzystencjalna właściwie przeciwstawiała się analizowaniu pacjenta jako zbioru części. Analiza egzystencji nie polega na poszukiwaniu części składowych i wyjaśnieniu przyczynowych, ale oznacza raczej fenomenologiczny opis doświadczenia (por. Szczukiewicz, 2002). Taki opis pomaga uchwycić istotę jakiegoś zjawiska – np. stanu psychicznego, tak jak jawi się on na „ekranie świadomości”. Typowe terapeutyczne pytania to: co teraz przeżywasz, jak się z tym czujesz, co się teraz z tobą dzieje, jakie to budzi w tobie uczucia itp. Celem analizy egzystencjalnej jest pomaganie jednostce w osiągnięciu większej wolności i świadomości w przeżywaniu siebie i relacji, dokonywania autentycznych wyborów i samodzielnym, odpowiedzialnym podejściu do własnego życia i świata (por. Längle, 2003).

Pierwszym krokiem analizy egzystencjalnej jest fenomenologiczny opis mający uchwycić istotę przeżyć, a nie ich elementy składowe czy przyczyny. Na dalszych etapach pracy terapeutycznej taki opis pozwala pacjentowi na większą samoświadomość, a co za tym idzie na bardziej autentyczne przeżywanie swojego życia, w tym także na nowe odniesienie do własnego cierpienia i osobistych problemów. „Celem terapeuty jest nie tylko pomóc pacjentowi stać się świadomym, ważniejsza jest pomoc w przemianie świadomości (*awareness*) w samoświadomość (*consciousness*). Świadomość jest wiedzą, że coś z zewnątrz zagraża człowiekowi w jego świecie (...). Dzięki samoświadomości świadomość sytuuje się na jakościowo innym poziomie. Pacjent zaś może zrozumieć, że to on jest osobą, która jest zagrożona, ale że jest zarazem podmiotem, który posiada świat. Daje mu to możliwość wglądu, intuicyjnego wewnętrznego widzenia świata i jego problemów w relacji do siebie samego. Tym samym umożliwia mu uporządkowanie dręczących go problemów” (May, 1995, s.35).

3. Tematy psychoterapii egzystencjalnej

Pierwsi przedstawiciele podejścia egzystencjalnego w terapii byli psychiatrami i praktykującymi psychoterapeutami, z reguły o ukierunkowaniu psychoanalitycznym. Należy tu wspomnieć przede wszystkim V. E. Gebstatta, E. Minkowskiego, L. Binswängera, M. Bossa, K. Jaspersa i V. Frankla. Reprezentowali oni najpierw myślenie psychodynamiczne, które potem rozwijali i rewidowali inspirować się fenomenologią E. Husserla i M. Schellera oraz egzystencjalną filozofią, szczególnie M. Heideggera (por. Sikora, Trzópek, 1999a). To za sprawą spotkania doświadczenia klinicznego, fenomenologii i filozofii egzystencjalnej wyłoniły się – omówione w poprzednim punkcie – postulat upodmiotowienia pacjenta oraz psychoterapia rozumiana jako analiza egzystencji. Lata 60. XX wieku przyniosły jednak nowe prace psychologów i terapeutów odwołujących się do tego kierunku.

Na gruncie amerykańskim szczególne zasługi miał Rollo May, dzięki któremu psychologia egzystencjalna wyszła poza język niemieckich filozofów i znalazła nowych zwolenników. Do znaczących przedstawicieli psychoterapii egzystencjalnej odpowiedzialnych za jej rozwój w USA zaliczyć trzeba także Irvina D. Yaloma (2008), Ronalda D. Lainga (1997) i Adriana van Kaama (1969, za: Jastrzębski, 2010). W tym czasie w Europie rozwijała się dalej logoterapia Viktora E. Frankla, który nadal odwoływał się do analizy egzystencji, ale wzbogacił nurt egzystencjalny mocnymi podstawami teoretycznymi uzasadniającymi antyredukcjonistyczne spojrzenie na funkcjonowanie człowieka, zwłaszcza na kwestie związane z duchowością, sumieniem, poczuciem sensu życia itp. Ten kierunek na gruncie polskim kontynuuje i rozwija jako noo-logoterapię Kazimierz Popielski (por. 1987, 1994, 1996, 2004, 2008).

To połączenie europejskiej i amerykańskiej myśli egzystencjalnej wprowadziło do psychoterapii wiele nowych tematów i inspirujących rozstrzygnięć. Chodzi nie tylko o znaczenie relacji terapeutycznej czy analizę egzystencji, ale różne aspekty procesu terapii i ujmowania obszarów problemowych. Dotyczy to na przykład samego określania zdrowia i choroby, jak też pojęcia czasu, libido, wyparcia i oporu, niepokoju i poczucia winy (por. May, 1995; Laing, 1997; Frankl, 1998; Yalom, 2008). Z tego różnorodnego obszaru wskażemy tu tylko kilka twierdzeń reprezentatywnych dla nurtu egzystencjalnego, dotyczących psychodynamiki, koncepcji zdrowia psychicznego, winy i lęku oraz superego i nieświadomości.

Psychoterapeuci o tej orientacji podkreślają nieraz, że terapia egzystencjalna jest terapią psychodynamiczną, bo opiera się na psychodynamicznym modelu funkcjonowania umysłu. Akceptują w ten sposób założenie, że w człowieku działają siły, które pozostają ze sobą w konflikcie, a różne myśli, uczucia i zachowania są nieraz wynikiem działania tych sprzecznych sił, obecnych na różnych poziomach świadomości czy całkiem nieświadomych. Zasadnicza różnica polega na tym, że w psychoterapii egzystencjalnej kładzie się akcent na inny rodzaj konfliktów wewnętrznych. Bada się nie tyle konflikty związane z dążeniami popędowymi czy zinternalizowanymi dorosłymi, ale konflikty dotyczące problemów tkwiących w samej istocie ludzkiej egzystencji (por. Yalom, 2008). Sam Yalom nazywa takie konflikty „konfrontacją jednostki z danymi istnienia” (s. 15), a rozumie przez to zderzenie człowieka z nieuchronnością śmierci i przemijania, konsekwencjami wolności i dokonywania wyborów, izolacją egzystencjalną oraz brakiem sensu.

Charakterystyczne dla terapii egzystencjalnej jest też rozumienie zdrowia psychicznego, a szczególnie występowanie przeciw tzw. „pustej koncepcji zdrowia” czyli definiowaniu zdrowia z perspektywy patologii, np. jedynie jako brak choroby. Nerwice oraz zaburzenia zachowania są, przy takim ujęciu zdrowia, prostą konsekwencją faktu, że chory jest nieprzystosowany do życia społecznego (por. Olszewski, 2008, 2010). W takim ujęciu normy zdrowia psychicznego wywodzą się z wymagań panującej kultury, a psychoterapia to przywracanie równowagi (homeostazy). Egzystencjalna psychoterapia podkreśla braki takiego ujęcia – w sferze

duchowej nie obowiązuje bowiem zasada homeostazy, homeostaza w wymiarze noetycznym jest raczej zastojem i czymś niepożądanym. Dlatego zamiast wyciszać neurotyczny niepokój lepiej jest pomagać pacjentowi wniknąć w sferę jego duchowości, gdzie ów niepokój może nabrać nowego znaczenia (por. Frankl, 1998; May, 1995). Poczucie winy oraz lęk nie są bowiem jednoznacznie negatywnymi zjawiskami, naznaczonymi neurotycznością. Egzystencjalny terapeuta próbuje uchwycić wszystkie aspekty ludzkiego doświadczenia, jakie mogą stać za lękiem czy poczuciem winy. Może się bowiem okazać, że neurotyczny lęk czy wina są tylko końcowym rezultatem tłumienia normalnej winy czy niepokoju. Dlatego też celem terapii „nie powinno być wyeliminowanie ich (...), ale pomaganie ludziom, naszym pacjentom i nam samym, w konstruktywnej konfrontacji z niepokojem i winą. (...) Funkcja terapii polega na daniu ludziom kontekstu, w którym będą oni zdolni do konstruktywnej konfrontacji i doświadczenia niepokoju i winy” (May, 1989, s. 120).

Niezwykle interesujące w podejściu egzystencjalnym jest nowe rozumienie sfery *superego* oraz nieświadomości. Najmocniej zwrócił uwagę na ten problem Viktor E. Frankl, który zauważył, że ludzie chorują nie tylko wskutek tłumienia tendencji *id*, ale także wskutek tłumienia *superego* (por. 1978). Tłumienie *superego* związane jest z ucieczką od odpowiedzialności. Ludzie coraz mniej chętnie chcą posługiwać się sumieniem, tłumią tendencję „powinienem”, podążając za „pragnę”, „chcę”, czy „lubię”. Prawdopodobnie tego typu dążenia utwierdza dość powszechna współcześnie kulturowa tendencja do konsumpcjonizmu. Jednak procesy tłumienia nie rozwiązują konfliktów wewnętrznych z obszaru *superego*, dlatego mogą one powracać, np. jako problemy psychosomatyczne (por. Olszewski, 2008, 2010). Sfera nieświadomości nie dotyczy bowiem tylko *id* i popędowości, ale może obejmować też wymiar noetyczny. Nieświadomość może zawierać zatem także treści związane z przeżywaniem sensu życia, procesami wartościowania czy religijności. „Dzięki analizie egzystencji wiemy, z jak głębokich i niezbywalnych pokładów wypływa nie tylko nieświadome czy tłumione *libido*, lecz również nieświadome czy stłumione *religio*. To pierwsze jednak trzeba zaliczyć do nieświadomości popędowej, natomiast ostatnie przynależy z istoty do nieświadomości duchowej” (Frankl, 1978, s. 45). Frankl twierdzi, że w czasach Freuda procesy wyparcia i tłumienia mogły dotyczyć głównie frustracji w obszarze seksualności, ale współcześnie odnoszą się w jeszcze większym stopniu do frustracji egzystencjalnej (dążenia do sensu i nadawania życiu znaczenia). Metody psychoanalizy, które pomagają poznawać sferę nieświadomości mogą być zatem wykorzystane do badania nieświadomej duchowości. Sam Frankl podaje niezwykle interesujące przykłady egzystencjalnej analizy snów, w wyniku której odsłaniają się konflikty wewnętrzne z obszaru duchowego – szczególnie ze sfery religijności (por. tamże).

Egzystencjalne podejście do pomagania cechuje charakterystyczne dla tego nurtu zdystansowanie do technicyzacji życia i ludzkich relacji. Na ten aspekt zwracają uwagę autorzy klasycznej już pracy „Systemy psychoterapeutyczne” (Prochaska,

Norcross, 2006). Pomimo uwag krytycznych, widzą oni w terapii egzystencjalnej m.in. metodę szczególnie dobrze wpisującą się w paradoksalne skutki rewolucji technologicznej, za jakie przyjmują wzrost wolności w dostępie do informacji przy jednoczesnej osobistej izolacji współczesnego człowieka. W tym kontekście egzystencjalna wrażliwość w psychoterapii może wносить niezbędne uzupełnienie, a niekiedy nawet remedium na liczne współczesne naciski skłaniające do ekonomizacji czy proceduralizacji usług terapeutycznych (por. Ciepliński, 2010).

4. Ograniczenia podejścia egzystencjalnego

Podjęcie egzystencjalne w psychologii i psychoterapii spotkało się z różnorodnym przyjęciem. Z jednej strony olbrzymie zainteresowanie postulatami humanizacji psychoterapii, z drugiej strony nieufność czy wręcz wrogość ze względu na „nienaukowość” i filozoficzny język. Wiele twierdzeń psychologii egzystencjalnej przemawiało do ruchu humanistycznego w psychologii i psychiatrii amerykańskiej, który zaczął rozwijać się na tym kontynencie jeszcze zanim dotarły tam prace egzystencjalistów. Pewnie dlatego właśnie w USA „psychologia egzystencjalna wywarła prawie natychmiast wpływ na sposób myślenia i praktykę zawodową wielu psychologów i była jednym z głównych czynników, które przyczyniły się do powstawania nowych koncepcji i technik, szczególnie w dziedzinie poradnictwa i psychoterapii” (Lindzey, Hall, 1994, s. 317). To myślenie egzystencjalne należy w dużym stopniu przypisywać rozkwit psychologii humanistycznej, począwszy od lat 50. XX wieku, kiedy ten nurt nabrał kształtu formalnego i zaczął się dynamicznie rozwijać. Psychologia humanistyczna przełamała dominację psychoanalizy i behawioryzmu oraz zasłużyła na miano tzw. „trzeciej siły” w psychologii. Wpływ myślenia egzystencjalnego na te zmiany podkreślany jest często przez wspólną nazwę: nurt humanistyczno-egzystencjalny (por. Grzesiuk, Jakubowska, 2005). Należy jednak pamiętać, że nie są to podejścia tożsame, pomimo wielu cech wspólnych. Dokładna prezentacja i dyskusja istniejących różnic przekracza jednak ramy niniejszego artykułu. Można tylko wspomnieć, że rozróżnienia między myśleniem egzystencjalnym a humanistycznym można dokonywać począwszy od spojrzenia na ludzką naturę, poprzez znaczenie nadawane dociekaniom intelektualnym i sposób definiowania poszczególnych pojęć (takich jak np. samorealizacja, sens życia, spotkanie, sumienie czy lęk), aż po określanie istotnych elementów procesu terapeutycznego.

Nieufność wobec podejścia egzystencjalnego związana była z dystansem, jaki ma psychologia egzystencjalna do badań empirycznych. Irvin Yalom uważał wręcz, że establishment akademicki objął podejście egzystencjalne swego rodzaju kwarantanną, która ograniczyła zasięg psychoterapii związanej z tym nurtem. Pisał, że „brak wsparcia ze strony akademickiej psychiatrii i psychologii ma istotne znaczenie dla terapii egzystencjalnej, instytucje akademickie bowiem kontrolują

wszystkie drogi, którymi płyną środki na rozwój dyscyplin klinicznych: szkolenie praktyków i teoretyków, zdobywanie funduszy, przyznawanie licencji oraz publikacje w czasopismach (...). Niezwykle trudno wykuć karierę akademicką z badań empirycznych nad kwestiami egzystencjalnymi. Charakter podstawowych założeń terapii egzystencjalnej sprawia, że albo nie daje się do nich zastosować metodologii empirycznej, albo jest ona po prostu niewłaściwa” (2008, s. 29).

Opór wobec orientacji egzystencjalnej wynikał także z poczucia zagrożenia filozofią. Część dawnych badaczy uważała, że psychologia, która stosunkowo niedawno oddzieliła się od filozofii, utraci status nauki, jeśli ponownie zacznie posługiwać się filozoficznymi pojęciami. Na ten zarzut egzystencjalni psychologowie odpowiadali, że każda nauka odwołuje się do jakiejś filozofii, choć nie zawsze się do tego przyznaje. Tzw. obiektywna psychologia odwołuje się bowiem do filozofii kartezjańskiej (podobnie jak nauki ścisłe), tymczasem psychologia egzystencjalna odwołuje się do ontologii Heideggera. Oba podejścia są w tym samym stopniu filozoficzne i naukowe. Przewaga nurtu egzystencjalnego polega na tym, że o swych filozoficznych założeniach – zwłaszcza dotyczących koncepcji człowieka – mówi wprost, a nie „przemycia ich ukradkiem” jak inne nurty (por. May, 1989).

Należy jednak nadmienić, że zainteresowanie filozoficznymi założeniami na temat bytu ludzkiego (egzystencji) jest też źródłem napięć w obrębie terapii egzystencjalnej, bo niektórzy terapeuci odrzucają taką refleksję filozoficzną, która dokonuje trwałych rozstrzygnięć na temat natury ludzkiej, a opowiadają się za czystą fenomenologią. Jak wspomina Emmy van Deurzen, egzystencjalna psychoterapeutka holenderska, pracująca w Wielkiej Brytanii: „Najbardziej wyzwalającym aspektem terapii egzystencjalnej było dla mnie to, że nie musiałam akceptować restrykcyjnego obrazu ludzkiej psychiki czy osobowości. Nie było potrzeby przyjmować esencjalistycznej lub deterministycznej wizji ludzkiej natury. Fenomenologia dawała możliwość wolnej i otwartej eksploracji, bez kalki moralności czy dogmatycznej teorii ludzkiej rzeczywistości” (2014, s. 12).

Egzystencjaliści zwracali zresztą uwagę, że same deklaracje w dziedzinie antropologii – zwłaszcza sposobu ujmowania ludzkiej natury – nawet jeśli są jawne, to nie gwarantują, że psychoterapeuta nie zamknie pacjenta w jego wewnętrznym świecie, skazując go na nieustanną autoanalizę i egocentryczną troskę o zaspokojenie potrzeb. Odnosi się to także do psychologii humanistycznej w ujęciu Masłowa czy Rogersa. Ważna jest bowiem nie tylko jawność założeń antropologicznych, ale ich trafność (por. Opoczyńska 1999). Idee egzystencjalne odnajdziemy przecież także w psychoterapii Gestalt czy terapii rogeriańskiej, które również zaliczane są do „psychoterapii antropologicznej”. Jednak nie każde odwołanie się do filozofii człowieka uwolni psychologię i psychoterapię od redukcjonizmu. Dlatego też Frankl zarzucał orientacji humanistycznej, że choć w jej intencji było przywrócenie człowiekowi osobowego oblicza, to osobowe istnienie człowieka zostało zdominowane myśleniem o człowieku jako samorealizującym się organizmie.

Z tej perspektywy widać, że zasadniczy błąd teorii psychologicznych i psycho-
terapeutycznych polega na zniekształceniu prawdy o człowieku poprzez zbyt
uproszczenia. Nie wystarczy zadeklarować zainteresowanie człowiekiem, aby
uniknąć takiego błędu – dotyczy to także psychologii egzystencjalnej. Stąd też
najważniejszy zarzut jako Rollo May stawiał współczesnej mu psychologii to *ni-
mis simplicandum* – bagatelizowanie, zbyt upraszczanie człowieczeństwa (May,
1989, s. 10). W kontekście zarzutów formułowanych pod adresem podejścia eg-
zystencjalnego można jednak sformułować tezę, że im bardziej współczesna psy-
chologia unika lub upraszcza refleksję nad istotą człowieczeństwa oraz specy-
ficznie ludzkimi aspektami istnienia, tym częściej pomijany jest właśnie dorobek
psychologów egzystencjalnych lub krytykowane jest tego rodzaju podejście. Tym
chyba można tłumaczyć fakt, że trzecie, poprawione wydanie „Teorii osobowości”
G. Lindzey’a i C.S. Hall’a (2004) zawiera znacznie zredukowaną prezentację myśli
egzystencjalnej¹.

Druga grupa zarzutów wobec podejścia egzystencjalnego w psychologii wy-
nika z silnego wydźwięku etycznego prac psychologów i psychiatrów, którzy przy-
znawali się do powiązań z tym nurtem. Krytycy uważają, że podkreślanie odpo-
wiedzialności jednostki za własną egzystencję otwiera drogę do moralizowania
i pouczania, w sytuacjach kiedy człowiek nie spełnia postulatów odpowiedzialności.
Wysoce postulatowy charakter też egzystencjalnych psychologów wypominał
temu nurtowi np. Antoni Kępiński (skądinąd bardzo zainteresowany podejściem
egzystencjalnym): „Z punktu widzenia psychiatrii stawianie człowieka na tak wy-
sokim piedestale może być niekiedy dla chorego traumatyzujące i w porównaniu
z tym, czego w imię tego szczytnego ludzkiego ideału oczekuje się od niego,
bądź też się od niego wymaga, może wzmacniać w nim poczucie winy, uczynić go
w jego własnych oczach jeszcze bardziej ‘złym’ i ‘niegodnym’” (1992, s.180). Kry-
tykowano również wprowadzanie do psychologii kategorii religijnych, jak choćby
pojęcia Boga. Psycholodzy egzystencjalni odpowiadali, że dla zrozumienia ludz-
kiej egzystencji potrzeba odwołać się do specyficznie ludzkich form aktywności,
jeśli w ogóle psychologia ma mieć jakieś znaczenie dla ludzi. Dlatego, tak jak nie
można pominąć samoświadomości człowieka, tak też nie można pominąć sztuki,
religii czy etyki.

Rzeczywistych ograniczeń psychoterapii o orientacji egzystencjalnej upatrywać
należy raczej w ograniczeniach, jakie są wpisane w psychoterapię i pomoc psycholo-
giczną w ogóle. Przede wszystkim nie można absolutyzować podejścia terapeutycz-
nego w rozwiązywaniu ludzkich problemów. Jeśli pomoc psychologiczną, a złasz-
cza jej najbardziej wyspecjalizowaną i profesjonalną formę jaką jest psychoterapia,
potraktujemy jako najważniejszy sposób przezwyciężania problemów ludzkiej eg-
zystencji, to grozi nam właśnie absolutyzowanie tej formy oddziaływań. Efektem

¹ W niniejszym artykule, prezentując założenia psychologii egzystencjalnej, odwołujemy się do
wcześniejszego wydania pracy Lindzey’a i Hall’a – z 1994 roku. Zmienione wydanie z roku 2004
powstało przy udziale trzeciego współautora: J. B. Campbella.

takiej absolutyzacji jest przesadne skupienie człowieka na sferze „ja” i osobistym doświadczeniu. Obserwacje niektórych badaczy wskazują, że nacisk na sferę doświadczenia grozi wyolbrzymieniem indywidualnych form ekspresji i zachowania, a w konsekwencji tworzy „przymus zaspokajania swoich potrzeb” (por. Vitz, 1994). Paul Vitz (1994) uważa ponadto, że ta tendencja wychodzi poza gabinety terapeutyczne, stając się silną tendencją w życiu społecznym – Vitz określa ją mianem *selfizmu*. Selfizm jest skutkiem absolutyzowania podejścia terapeutycznego, prowadzi do nasilenia tendencji egocentrycznych w człowieku, a co za tym idzie czyni z człowieka doskonałego konsumenta, podatnego na wpływ reklam.

Terapeuci egzystencjalni z reguły są świadomi wspomnianych ograniczeń. Karl Jaspers dostrzegał niebezpieczeństwo „atmosfery psychologicznej”, a więc koncentracji na przeżyciach i doznaniach, dlatego przestrzegał przed traktowaniem wglądu w psychiczną rzeczywistość jednostki za cel ostateczny i podkreślał: „Człowiek musi troszczyć się o rzeczy, a nie o siebie samego (...) o Boga, a nie o wiarę, o byt, a nie o myślenie, o dokonania, a nie o przeżycia” (1990, s. 417). Także Frankl przeciwstawiał się nadmiernej samointerpretacji i ciągłemu „wyrządzaniu siebie”, traktując ją jako krótkotrwały etap przejściowy na drodze do przekroczenia siebie i otwartości na świat zewnętrzny. Koncentracja na autoanalizie, badaniu siebie jest, według niego, wskaźnikiem pustki egzystencjalnej – człowiek zwraca się do swego wnętrza, bowiem nie odnajduje sensu w realizowaniu wartości w świecie faktycznym (por. 1978).

Podsumowanie

Trudno formułować obecnie ostateczne i uogólnione oceny wpływu oraz znaczenia psychologii egzystencjalnej i wywodzących się z niej sposobów pomagania, gdyż mimo wszystko jest to nurt wciąż rozwijający się. Przy tym, nie wywodzi się z niego jednolita szkoła psychoterapii, ale różne podejścia o wspólnych korzeniach. Sądzymy jednak, że konkluzją niniejszego artykułu może być z pewnością stwierdzenie, że podejście egzystencjalne podniosło wyżej poprzeczkę, jeśli chodzi o wymagania stawiane koncepcjom człowieka stosowanym w psychologii i psychoterapii. Dotyczy to zwłaszcza podkreślania podmiotowości człowieka w relacji terapeutycznej oraz unikania redukcjonistycznej antropologii. Należy też zaznaczyć, iż to dzięki psychologii egzystencjalnej rozpowszechnia się przekonanie, że próba zrozumienia człowieka i rozmaitych aspektów jego funkcjonowania nie może być w pełni owocna, jeśli pominie różne wymiary, w których realizuje się ludzka egzystencja. Zasadnicze osiągnięcia psychoterapii o orientacji egzystencjalnej związane są z położeniem nacisku na poznawanie i analizę specyficznie ludzkich akcentów istnienia. Chodzi np. o zwrócenie uwagi na problem woli, decyzji i wyborów; uświadomienie problemów o charakterze duchowym, które

również podlegają procesowi wyparcia, antyredukjonistyczne ujęcie sumienia i wprowadzenie do dialogu terapeutycznego obiektywnej hierarchii wartości.

Podejście egzystencjalne wciąż zatem stanowić może inspirujące zaplecze działań psychoterapeutycznych, dostarczając dobrej teorii do wszelkiej aktywności nakierowanej na zrozumienie i pomoc osobie. Również metody wykorzystania kontaktu terapeutycznego oparte na egzystencjalnych podstawach, takie jak analiza egzystencjalna czy logoterapia, nadal wydają się aktualne w odniesieniu do problemów egzystencji współczesnego człowieka.

Bibliografia

1. Ciepliński, K. (2004). *Doświadczenie wolności. Empiryczna analiza wybranych uwarunkowań psychologicznych*, niepubl. Rozprawa doktorska, BU: KUL.
2. Ciepliński, K. (2010). Existenciálne aspekty integralnej psychoterapeutickej praxe W: *Existenciálne významné hodnoty v osobnom, spoločenskom a kultúrnom kontente*. W: E. Naništové i P. Fotta (red.), 238-248. Trnava.
3. Frankl V.E. (1978). *Nieświadomiony Bóg*. Warszawa: I.W. PAX.
4. Frankl V.E. (1998). *Homo patiens*. Warszawa: I.W. PAX. (I wyd. 1976)
5. Frankl V.E. (2010). *Wola sensu*. Warszawa: Wyd. Czarna Owca.
6. Grzesiuk L., Jakubowska U. (2005). Terapia humanistyczno-egzystencjalna. W: L. Grzesiuk (red.). *Psychoterapia. Teoria*. 177-189. Warszawa: Eneteia.
7. Hall C.S., Lindzey G. (1994). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
8. Jaspers K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: PIW.
9. Jastrzębski A. (2010). O pewnej próbie stworzenia metapsychologii. *Roczniki Psychologiczne*, Tom XII, Nr 2, 55-72.
10. Kaczmarczyk I. (2010). Osoby Dorosłe – Dzieci alkoholików z perspektywy psychologii egzystencji. W: K. Gąsior, J. Chodkiewicz (red.), *Leczenie alkoholików i członków ich rodzin*, 412-424. Kielce: Wyd. Jedność.
11. Kępiński A. (1992). *Rytm życia*. Warszawa: Saggiarius.
12. Kratochvil S. (1974). *Psychoterapia*. Warszawa: PWN.
13. Laing R. D. (1997). *Ja i inni*. Poznań: D.W. Rebis.
14. Längle A. (2003). Analiza egzystencjalna – poszukiwanie zgody na życie. *Psychoterapia*, 2 (125), 33-46.
15. May R. (1989). *Psychologia i dylemat ludzki*. Warszawa: IW PAX.
16. May R., (1995), *O istocie człowieka*, DW Rebis, Poznań.
17. Oleś P. K. (2003). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Scholar.

18. Olszewski J. K. (2010). *O zaradności obezwładnionych lękiem. Osoby z nerwicowymi zaburzeniami lękowymi a stres*. Lublin: Wyd. UMCS.
19. Olszewski J. (2008). Wpływ osobowości na choroby i dysfunkcje somatyczne. Wybrane zagadnienia. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J*, Vol. XXI, 113-129.
20. Opoczyńska M. (1999), Psychologia egzystencjalna a podstawowe zagadnienia psychoterapii. W: M. Opoczyńska (red.). *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, 193-220. Kraków: Wyd. UJ.
21. Ostrowski, T. M. (2008). *Libertalno-waloryczny model sensu życia w kontekście zdrowia i choroby wieńcowej*. Kraków: Wyd. UJ.
22. Popielski K. (1987). *Wymiar ludzki – znaczące odkrycie współczesnej psychologii*. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – pytanie otwarte*, 7-24. Lublin: R.W. KUL.
23. Popielski K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości*. Lublin: R.W. KUL.
24. Popielski K. (1996). Elementy psychologii podmiotu osobowego. W: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens; studia z psychologii egzystencji*, 25-76. Lublin: R.W. KUL.
25. Popielski K. (2004). *Noo-Logoterapia – elementy wprowadzenia*. Kielce: ŚCPiE.
26. Popielski K. (2008). *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*. Lublin: Wyd. KUL.
27. Prochaska J.O., Norcross J.C. (2006). *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna*. Warszawa: IPZ.
28. Rogers C. R. (2002). *Sposób bycia*. Poznań: D.W. Rebis.
29. Sikora K., Trzópek J. (1999a). Narodziny psychologii egzystencjalnej i jej związki z innymi kierunkami w psychologii, W: M. Opoczyńska (red.). *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, 79-128. Kraków: Wyd. UJ.
30. Sikora K., Trzópek J. (1999b). Specyfika egzystencjalnego ujęcia człowieka w psychologii. W: M. Opoczyńska (red.). *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, 129-161. Kraków: Wyd. UJ.
31. Skrzypińska, K. (2002). *Pogląd na świat a poczucie sensu i zadowolenie z życia*. Kraków: Impuls.
32. Szczukiewicz P. (1998). Kontakt psychoterapeutyczny a dialog osobowy. W: P. Bytniewski, J. Mizińska (red.). *Dialog kultur – o granicach pluralizmu*, 133-142. Lublin: UMCS.
33. Szczukiewicz P. (2002). Analiza egzystencji. *Remedium* 3 (109), 20-21.
34. Szczukiewicz P. (2011). Psychologia egzystencjalna a działania profilaktyczne. W: Z.B. Gaś (red.). *Profesjonalna profilaktyka w szkole*, 33-40. Lublin: Innovatio Press WSEI.
35. Van Deurzen E. (2014). Becoming An Existential Therapist. *Journal of The Society for Existential Analysis*, January 2014, 6-16.

36. Van Kaam, A. L. (1969). *Existential foundations of psychology*. Garden City–New York: Image Books.
37. Vitz, P. (1994). *Psychology as Religion*. New York: Eerdmans Publ. Comp.
38. Yalom, I.D. (2008). *Psychoterapia egzystencjalna*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

Kazimierz Przybyłko

Poradnia Leczenia Bólu przy Klinice Anestezjologii Uniwersytetu Medycznego w Lublinie

Czesław Walesa

Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Uwarunkowania różnic w rozwoju i zachowaniu się rodzeństwa

Determinants of differences in development and behavior of siblings

Streszczenie

Artykuł pt. „Uwarunkowania różnic w rozwoju i zachowaniu się rodzeństwa” stanowi zaproszenie P.T. Czytelników do refleksji nad tą problematyką. Do podstawowych dziedzin tej problematyki należą wewnętrzne i zewnętrzne komponenty warunkujące rozwój i zachowanie człowieka. Na szczególną uwagę zasługują tu dziedziczenie i wychowanie w rodzinie, a także to, że geny od ojca i od matki wywierają różny wpływ na rozwój człowieka, jak również to, że cechy genomu ulegają zmianie pod wpływem doświadczenia życiowego. Dotyczy to szczególnie centralnego układu nerwowego człowieka.

Summary

The article invites the reader to reflect on the issue of differences in development and behavior of siblings. Internal and external components conditioning human development and behavior are inherent to the basic domains of this issue. The importance of both heredity and family upbringing need to be stressed. Maternal and fraternal genes influence development in a different manner and also characteristics of the genome are subjected to changes during life experiences. It applies especially to the central nervous system.

Słowa kluczowe: uwarunkowanie, czynniki rozwojowe, dziedziczenie, środowisko, genom, zachowanie

Keywords: conditioning, developmental factors, heredity, environment, genome, behavior

Wstęp

Termin „uwarunkowania” należy rozumieć w niniejszej pracy jako czynniki wpływające i/lub powodujące różnice wśród rodzeństwa. Autorzy koncentrują się jedynie na różnicach u rodzeństwa. Podobieństwo jest odwrotnością tych różnic. (Rostowska, Pastwa-Wojciechowska 2010).

Problem zasygnalizowany w tytule niniejszej pracy można sformułować w pytaniu: Czy komponenty genetyczne i środowiskowe (a zwłaszcza wychowanie w rodzinie) odpowiednio determinują różnice w rozwoju i zachowaniu się rodzeństwa?

Człowiek jako osoba jest istotą bardzo złożoną i dlatego trzeba go analizować w wielu aspektach. Stanowi on zintegrowaną całość, w której można wyodrębnić dziedziny: fizyczno-biologiczną, psychiczno-społeczną, i duchowo-religijną. Wyrunkują one jego zachowanie w aspekcie dziedziczenia i środowiska. (Oniszczenko 2005). Jednocześnie zachowanie człowieka może wywierać określony wpływ na dynamizm jego dziedziczenia i środowiska. (Signer 1986). Refleksje i rozważania dotyczące wspomnianych i kontekstowo bliskich tematy, są zasadniczo dobrze znane w psychologii, ale ciągle aktualne. Mają one pobudzić do myślenia i do ewentualnej rewizji ujmowania przedstawionych i pokrewnych zagadnień (por. Korf 2003; Dilalla 2006).

Poszczególne stwierdzenia w niniejszej pracy są formułowane na podstawie literatury przedmiotu oraz wieloletniego doświadczenia klinicznego jednego z jej Autorów. Podstawą zaś teoretyczną tych stwierdzeń jest psychologia poznawczo – rozwojowa (Grygielski 1994).

1. Komponenty warunkujące zachowanie człowieka

Dwoje dzieci z tej samej rodziny oraz tych samych rodziców i wychowane w tych samych warunkach ma inny bieg życia – np. jeden syn jest dobrym księdzem, a drugi niepoprawnym złodziejem. Jak to możliwe, skoro mają tych samych rodziców i te same geny, wychowują się w tym samym środowisku, przebywają w tych samych warunkach bytowo-żywieniowych czy środowiskowo-społecznych? Skąd te różnice zachowań i biegu życia? (por. Mięslowicz 2001). Na tym przykładzie obserwujemy indywidualne różnice w zakresie ludzkiej psychiki i jej uwarunkowań wieloma komponentami, nie tylko genetycznymi.

Rozpatrując problem zachowań dziecka, musimy dokładnie prześledzić i przeanalizować jego rozwój osobniczy od chwili jego poczęcia. Należałoby również ocenić stan zdrowia fizycznego i psychicznego matki w czasie ciąży oraz warunki przebiegu ciąży, porodu i stanu dziecka po porodzie, oceniając jego stan przy pomocy skali Apgar (w punktach: 10, 8, 6, 4). Należy tu ocenić warunki życia w pierwszych miesiącach życia dziecka. Mają one wpływ na rozwój psychiczny

dziecka i na rozwój jego cech osobniczych, prócz tych, które wynikają z uwarunkowań genetycznych (por. Shan i in. 2013; Stuss 1992).

Należy podkreślić to, że na rozwój psychiczny dziecka ma przemożny wpływ zachowanie matki i jej kontakt emocjonalny z dzieckiem. Uwzględniamy to, że dziecko po urodzeniu przeżywa szok nowego, innego bytowania – w nowych, nieznanych, a nawet obcych warunkach życia. Dlatego też kontakt emocjonalny matki z dzieckiem (karmienie piersią dziecka, przytulanie) ma określone znaczenie w tworzeniu i rozwoju więzi emocjonalno-uczuciowej z drugim człowiekiem w bliższej i dalszej przyszłości (por. Rostowski 2008).

Każdy człowiek – niezależnie od płci – dziedziczy 50% genów po matce i 50% po ojcu. Jest to prawda biologiczna i wielokrotnie stwierdzona przez naukę. Ale rozwój człowieka, to nie tylko rozwój biologiczny, lecz przede wszystkim psychiczno-społeczno-duchowy, który obejmuje zachowanie, uczucia, postawy oraz inne przejawy życia. Człowiek i jego rozwój psychiczno-społeczno-duchowy, to bardzo skomplikowany byt, który jest wyjątkowy i niepowtarzalny, różniący się od wszystkich innych bytów występujących w przyrodzie. Jest to byt najwyżej zorganizowany, który myśli, komunikuje się językowo, czuje, reaguje na różne bodźce – wewnętrzne i zewnętrzne – i wykazuje skomplikowane formy zachowania (por. Passarge 2004).

Rozwój psychiczny człowieka jest uwarunkowany przez wiele czynników, nie tylko genetycznych, ale i społecznych, wielorako środowiskowych oraz przez różne doświadczenia życiowe. Biorąc pod uwagę omawiany rozwój czy jego zaburzenia, musimy prześledzić wszystkie etapy życia dziecka, poczynając od jego życia prenatalnego i postnatalnego (por. Pazio 2014).

Ważną rolę w przebiegu tego rozwoju odgrywa środowisko wspólne oraz specyficzne. Elementami wewnętrznymi środowiska wspólnego są członkowie tej samej rodziny oraz ich wzajemne relacje. Elementami zaś zewnętrznymi tego środowiska są komponenty otoczenia fizycznego rodziny, jej status społeczno-ekonomiczny, zwyczaje i tradycje rodzinne oraz inne czynniki, wpływające na upodobnienie lub zróżnicowanie rodzeństwa. Środowisko specyficzne ujmowane w aspekcie podmiotowym i subiektywnym, dotyczy indywidualnego sposobu spostrzegania, odczuwania, interpretowania, reagowania na ten sam bodziec, np. na określone zachowanie się matki czy ojca. Może też dotyczyć indywidualnego doświadczania w grupie rówieśniczej, szkolnej i innej. Środowisko to ujmowane w aspekcie przedmiotowym i obiektywnym obejmuje takie zdarzenia jak: struktura rodziny, interakcje w rodzinie (z zaakcentowaniem postępowania rodziców), kolejność urodzin dzieci, urazy prenatalne, przebyte choroby, doświadczone wypadki oraz inne zdarzenia, wobec których jednostka zachowuje się pasywnie, reaktywnie lub aktywnie (por. Xu i in. 2012; McNamara Barry i in. 2013).

Istotną rolę w rozwoju psychicznym człowieka pełni wychowanie i postawa rodziców. Nie ma skutecznego wychowania tam, gdzie są wyraźne rozbieżności w postawach, celach czy wartościach między rodzicami, a przede wszystkim w re-

lacjach rodziców między sobą i dzieckiem, oraz prawidłowych i czytelnych przykładach ze strony rodziców w zakresie życia społecznego, moralnego i religijnego. Tam bowiem gdzie mamy do czynienia z diametralnymi różnicami zdań rodziców co do postaw, zachowań, wymagań i obowiązków w stosunku do dziecka – nie ma efektywnego wychowania, a nawet może tworzyć się patologia wychowania por. Froch, Przybyłko 2004; Crespo i in. 2013).

Należy stwierdzić, że na proces formowania zachowania i kształtowania cech u dzieci w jednej rodzinie, także u bliźniaków, wpływa wiele czynników, których nie da się wyrazić i jednoznacznie określić. Oprócz genów dziedziczonych po równo od ojca i matki, które w określony sposób determinują rozwój i zachowanie, jest jeszcze wiele innych czynników, które wpływają na proces zachowania i na wiele cech osobniczych dziecka. Należy tu jeszcze raz podkreślić, że dziecko urodzone w tej samej rodzinie, z tymi samymi genami, różni się od swojego brata czy siostry w uzewnętrznionym zachowaniu, postawie czy reakcji na ten sam bodziec. Jedną z przyczyn – choć nie jedyną – jest jego specyficzny rozwój prenatalny, z uwzględnieniem aktu poczęcia. Stan psychiczny matki oraz jej zdrowie fizyczne i psychiczne, sposób odżywiania, przebyte choroby, praca zawodowa i warunki bytowania, akceptacja ciąży lub jej odrzucenie, rozwój ciąży – prawidłowe lub niesprzyjające rozwojowi czynniki (np. alkoholizm, nikotynizm czy inne używki), szokujące przeżycia matki w czasie ciąży, wreszcie sam poród – prawidłowy lub powikłany, np. kleszczowy, pośladkowy, przedłużający się, powodujący niedotlenienie mózgu dziecka – te czynniki mogą mieć wpływ na późniejszy rozwój, zachowanie i reakcje dziecka. Mamy tu zatem do czynienia z innymi, specyficznymi warunkami rozwoju dziecka, choć urodzonego w tej samej rodzinie i w tych samych warunkach socjalnych rodziny (por. Oniszczenko 2005).

Oprócz tego rodzice niekiedy traktują inaczej jedno dziecko niż drugie w zakresie przekazywania uczuć, akceptacji czy wymagań, co może mieć wpływ na jego cechy i zachowanie. Również na różnice indywidualne ma wpływ zdrowie dziecka, przebyte choroby i inne czynniki, które inaczej przebiegają u brata czy siostry w tej samej rodzinie (por. Wolański 1976).

Jednym z ważnych czynników kształtujących zachowanie, jest zapewnienie prawidłowej opieki dziecku w pierwszych latach życia – nie tylko żywieniowej, ale nade wszystko emocjonalno-uczuciowej, która ma przemożny wpływ na dalsze jego życie i funkcjonowanie w społeczeństwie. Na rozwój i zachowanie dziecka ma też duży wpływ środowisko społeczne, szczególnie tam, gdzie występują słabe związki emocjonalne między rodzeństwem, a jeszcze bardziej tam, gdzie dotyczy to nieprawidłowych relacji rodziców z dzieckiem lub tam, gdzie niektóre dzieci są faworyzowane. Wtedy inne dzieci mogą czuć się odrzucone, a środowiskiem znaczącym w wychowaniu tych dzieci może stać się ulica (por. Ladd 2013).

Czynnikiem stymulującym rozwój zachowań dziecka (np. poznawczych, uczuciowych, społecznych, moralnych i religijnych) jest przede wszystkim dom rodzinny, następnie szkoła i instytucje religijne, ale tylko wtedy, gdy rodzice, w tym

współdziałają, jeśli sami przestrzegają tych norm moralnych i religijnych dając dziecku przykład swego zachowania (por. Walesa 2005).

Najważniejszym czynnikiem wpływającym na rozwój i zachowanie dziecka jest prawidłowo funkcjonujący dom rodzinny, kochający się i współdziałający na wszystkich płaszczyznach rodzice. Dom, w którym rodzice się kochają i wymagają od siebie i dzieci określonych, odpowiedzialnych zadań – stosownie do wieku i możliwości rozwoju dziecka (por. Froch, Przybyłko 2004).

Są to tylko niektóre ważne uwarunkowania dotyczące różnic w zachowaniach dzieci i młodzieży, pochodzących z tych samych rodzin. Czynniki genetyczny jest ważny, ale jest tylko jednym z wielu czynników wpływających na zachowanie dziecka. Badania w tym zakresie wskazują, że mimo iż połowa genów pochodzi od matki i połowa od ojca, to jednak określony gen ojca lub matki może być dominujący w cechach dziedziczonych, a więc i w zachowaniach. Przyjmuje się hipotezę, że chłopcy w swych zachowaniach są raczej podobni do matki, a córki – bardziej upodabniają się do ojca. Taka hipoteza potwierdza się często w praktyce, chociaż brakuje ścisłych badań na ten temat (por. Brandley i in. 2009; Bał 2011).

Zachowania dziecka zależą od wielu czynników, o których była mowa, i choć determinacja genowa jest ważna, to jednak cechy osobnicze zależne są od całego procesu wychowania i wprowadzania w zasady dobrych wzorców zachowań. Ma to ogromne znaczenie w kształtowaniu osobowości. Wychowanie domowe ma tak wielką moc i znaczenie, że nawet uwarunkowania genetyczne i cechy wrodzone można zmieniać i korygować, pod warunkiem, że potrafimy o tym przekonać dorastającego lub starszego wychowanka, a on zaakceptuje proponowane zmiany i przyjmie je jako własne do realizacji. Te zmiany są osiągalne poprzez jednakowe działanie wychowawcze obojga rodziców, przykład ich zachowań, postaw i wartości moralnych oraz roztropność, karność, systematyczność, obowiązkowość, odpowiedzialność za swoje czyny oraz miłość do swojego dziecka (por. Amato, Booth 2001).

Choć człowiek jest wolny – ma wolną wolę i może robić co chce – to jednak nie ukształtuje prawdziwej wolności bez odpowiedzialności za swoje czyny. Gwarrancją zaś wolności jest prawda. Dlatego nie sprawdziła się metoda wychowania bezstresowego, czyli strategia „róbta co chceta”, bo to prowadzi młodzież na błędne drogi, czego niekiedy jesteśmy świadkami.

Co zatem determinuje nasze zachowanie? Geny odziedziczone po rodzicach, czy środowisko społeczne? Co ma większy wpływ na nasze życie? A może nasz los i nasze zachowanie? Współczesne badania mówią, że oba czynniki – dziedziczenie i środowisko – bardzo ściśle na siebie oddziałują, a efektem tego jesteśmy my jako byty jedyne i niepowtarzalne (por. Fraley i in. 2013).

Rodzice dają nam zawsze po 23 chromosomy (tyle samo od ojca i matki), dlatego każda komórka naszego ciała zawiera dwie wersje tego samego genu – po jednej w spadku od każdego z rodziców. Czy to znaczy, że w tym samym stopniu dziedziczymy cechy matki i ojca, że geny ojca i matki mają taki sam wpływ na

to, jacy jesteśmy? Niekoniecznie. Wyniki najnowszych badań z dziedziny biologii molekularnej zaprzeczają tej teorii. Okazuje się, że np. w trakcie rozwoju mózgu, w niektórych jego obszarach przewagę zyskują raz geny ojca, raz matki. Na przykład – ojcowskie geny w większym stopniu określają nasz wzrost, nawyki żywieniowe i płodność. Geny zaś matki silniej wpływają na rozwój obszarów odpowiedzialnych za kompleksowe myślenie, a także bardziej niż ojcowskie warunkują skłonność do niektórych chorób psychicznych (por. Fuller, Shields 2000; Bal 2011).

2. Gen od ojca i gen od matki

Jak to się dzieje, że w tym procesie przekazywania przez rodziców genów – raz jest preferowany gen ojca, a raz gen matki? Badania naukowe dopiero niedawno wykryły – a może raczej przybliżyły mechanizm tego zjawiska. Zjawisko to nazywano „rodzicielskim piętnem, lub naznaczeniem genetycznym”. Aby gen rodzica wpłynął na cechy potomka, najpierw musi zostać odczytany jako substancja dziedziczna DNA (kwas dezoksyrybonukleinowy). To decyduje, czy dany gen zostaje wyciszony – czy przeciwnie – uaktywniony. Stąd zachowania potomka mogą wykazywać większą dominację cech ojca lub matki (por. Wilkins, Haig 2003).

W zapłodnionej komórce jajowej w niektórych genach dominują tylko czynniki dziedziczne ojca, a w innych – matki. Równowaga między wpływem cech dziedzicznych od ojca i matki jest istotna dla zdrowego i prawidłowego rozwoju dziecka. Zaburzenie tej równowagi może doprowadzić do poważnych problemów zdrowotnych u potomka, łącznie z upośledzeniem umysłowym, autyzmem, schizofrenią czy chorobą Alzheimera w późniejszym wieku. (Por. Dobzhansky 1979).

Mówi się często, że bliźnięta jednojajowe są do siebie podobne jak dwie krople wody. Jest to stwierdzenie nieprawdziwe. Gdy bowiem przyjrzymy się dokładniej tym bliźniakom, to możemy dostrzec subtelne różnice w ich zachowaniu, a nawet w wyglądzie. Znałe są też przypadki, że jedno z bliźniąt cierpi na chorobę dziedziczną, podczas gdy drugie jest zupełnie zdrowe. Jak to jest możliwe – przecież posiadają identyczny genom? Jest to przykład na to, że geny nie są jedynym czynnikiem, który determinuje nasze życie, zdrowie i zachowanie – nawet w przypadku bliźniactwa jednojajowego.

Epigenetyka bada, jakie ślady pozostawiają w genomie doświadczenia życiowe, analizując, w jaki sposób identyczna informacja genetyczna poddana wpływom zewnętrznym zmienia się – czego skutkiem są różne cechy organizmu. Epigenetycy – w odróżnieniu od genetyków badających elementy genomu DNA w chromosomach w jądrze – koncentrują się na szukaniu odpowiedzi na pytania: Jak sterowane są ludzkie geny? Dlaczego jeden z nich „włącza” jakąś cechę dziedziczną, a inny „wyłącza”. Wyniki tych badań mogą zrewolucjonizować nasze wyobrażenie o współpracy genów i otoczenia (por. Rich 2000).

3. Identyczny kod, a różne bliźnięta

W 2005 roku zbadano w Narodowym Centrum Medycznym w Madrycie 80 jednojajowych bliźniąt w wieku od 3 do 74 lat. Równocześnie przeprowadzono wywiady z tymi bliźniakami, pytając ich o przyzwyczajenia, sposoby spędzania wolnego czasu, nawyki żywieniowe, uprawiane sporty, korzystanie z używek itp. Wyniki tych badań były zaskakujące w tym sensie, że u tych bliźniąt widać było wyraźne różnice zachowań (por. Jones 1998).

U bliźniąt jednojajowych, wraz z wiekiem i wpływami środowiska, ujawniają się coraz większe różnice zachowań, a zwłaszcza preferencji i zainteresowań. Z tych badań można wnioskować, że istotny wpływ na zachowanie człowieka ma środowisko społeczne, które skutecznie determinuje zachowania. Te różnice zachowań są jeszcze bardziej widoczne u tych bliźniąt, które z różnych powodów wychowywały się osobno w innych środowiskach społecznych i rodzinnych. U tych par bliźniaczych spotykamy też różnice nie tylko w zachowaniach zewnętrznych, ale również w ich zainteresowaniach, poglądach wartościujących i w preferencjach. Przy ocenie tych różnic nie należy zapominać o wpływie na zachowanie tych czynników, które się kształtują i formują w procesie wychowania (por. Massimini, Delle Fave 2000).

Podsumowując, należy podkreślić, że zachowanie człowieka jest uwarunkowane wieloma czynnikami – wrodzonymi i nabytymi w środowisku rodzinnym, które mogą być przyjęte nawet jako nawyki lub druga natura. Nawyki te, nie zawsze są korzystne dla podmiotu, niekiedy wymagają refleksyjnej zmiany. Bywają one trudne do pokonania, bo przechodzą z pokolenia na pokolenie, a niekiedy stanowią nośnik cech dziedzicznych (por. Waxman i in. 2007).

Człowiek jest jednak wolny, ma wolną wolę, rozum, intelekt, sumienie. Potrafi analizować i wyciągać wnioski. Rozum kieruje naszym zachowaniem i postępowaniem, myśleniem i analizą w działaniu. Te przymioty są przynależne tylko człowiekowi, który myśli, analizuje, poddaje refleksji i koryguje swoje zachowanie, nawet bardzo utrwalone. Jest to możliwe, pod warunkiem, że sam potrafi wyciągać wnioski ze swojego postępowania i nawyków. Jest to trudne, ale możliwe do zrealizowania (Margalit, Raskind 2013).

Życie nie toczy się obok nas. To my żyjemy i podlegamy różnym uwarunkowaniom. Uświadomienie sobie tych uwarunkowań oraz zidentyfikowanie ich w sytuacji tu i teraz może stanowić skuteczny czynnik w efektywnym przeżywaniu, antycypowaniu i planowaniu własnego życia, a także w niesieniu pomocy innym ludziom w problemach określonych jako „Tu jest moje <<być>>, moje <<musieć>> i moje <<chcieć>>” (por. Harper 2005).

Zakończenie

W zakończeniu należy stwierdzić, że odpowiedź na pytanie: Czy komponenty genetyczne i środowiskowe (a zwłaszcza wychowanie w rodzinie) odpowiednio determinują różnice w rozwoju i zachowaniu się rodzeństwa? – jest pozytywna. Należy też stwierdzić, że komponenty te wzajemnie się warunkują i determinują. Na proces rozwoju, formowania zachowania i kształtowania cech rodzeństwa, także bliźniaków, wpływa tak wiele czynników, że trudno je zidentyfikować, jednoznacznie opisać i wyjaśnić. Wielu badaczy najbardziej eksponuje czynnik genetyczny. Jednakże określony gen ojca lub matki może być w określonych warunkach i sytuacjach dominujący. Mimo że determinacja genowa jest ważna, to jednak cechy osobnicze dziecka zależą od jego wychowania i skomplikowanego procesu wprowadzania w zasady wzorców zachowania. W samym procesie przekazywania genów oraz ich uskuteczniania zachodzą zjawiska jakby tajemnicze, np. to, że niekiedy preferowany jest gen ojca, a niekiedy matki. Oprócz tego w określonym procesie dziedziczenia jeden gen „włącza” jakąś cechę, a inny gen cechę tę „wyłącza” – przy udziale innych czynników (por. Zagórska, Lipska 2013).

Czynniki genetyczne i pozostałe wrodzone jako swoista potencjalność wyznaczają ramy dalszego rozwoju człowieka i jego zachowania. Jednocześnie jednak realizacja tej potencjalności zależy od czynników zewnętrznych, a w pierwszych latach życia – głównie od wychowawczej atmosfery rodziny (por. Harden 2014; Sanders i in. 2014).

Dziecko nie może zmienić swojego wyposażenia genetycznego ani innych czynników wewnętrznych, ani środowiska zewnętrznego, z rodzinnym włącznie. Mimo to nie jest ono w pełni zdeterminowane czynnikami wewnętrznymi ani zewnętrznymi. Aktywność bowiem własna, inicjatywność, potencjał preferencyjno-decyzyjny, rozwijająca się świadomość (stosownie do etapu rozwoju) i wola życia –decydują o dalszym jego rozwoju, strukturze zachowania oraz kształcie i przebiegu życia (por. Vogel, Mitulsky 1997; Abbey, Bastos 2014; Granic i in. 2014).

Bibliografia

1. Abbey E., Bastos A. C. (2014). Creating bridges to the future: The poetica dimension through family life. *Culture & Psychology*, 20, 232-243.
2. Amato P. R., Booth A. (2001). The legacy of parents marital discord: Consequences for children's marital quality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 627-638.
3. Bal J. (red.) (2011). *Biologia molekularna w medycynie. Elementy genetyki klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

4. Brandley J. R., Johnson D. R. Pober B. (2009). *Genetyka medyczna*. Tłum. T. Mazurczak. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
5. Crespo C., Santos S., Canavarro M. C., Kielpikowski M., Pryor J., Féres – Carneiro T. (2013). Family routines and rituals in the context of chronic conditions: A review. *International Journal of Psychology*, 48, 729-746..
6. Dillala L., (2006). Social development of twins. *Twin Reaserch and Human Genetics* 9, 95-102.
7. Dobzhansky T., (1979). *Różnorodność i równość* (tłum. A. Makarewicz). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
8. Fraley R. C., Roisman G. J., Haltigan J. D. (2013). The legacy of early experiences in development: Formalizing alternative models of how early experiences are carried forward over time. *Development Psychology*, 49, 109-126.
9. Froch W., Przybyłko K., (2004). *Wychowanie dzieci i młodzieży w rodzinie (Poradnik dla rodziców)*. Lublin: Wydawnictwo Gramma.
10. Froch W., Przybyłko K. (2005). *Jak żyć roztropnie. Rady i drogowskazy złotych myśli, aforyzmów i przysłów*. Lublin: Wydawnictwo Diecezjalne w San domierzu.
11. Fuller G. M., Shields D. (2000). *Podstawy molekularne biologii komórki (Aspekty medyczne)*. Tłum. Kozłowska. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
12. Granic J., Lobel A., Engels R.C.M.E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist*, 69, 66-78.
13. Grygielski M. (1994). *Style komunikacji rodzicielskiej a identyfikacja dzieci z rodzicami*. Lublin: TM KUL.
14. Harden K.P. (2014). Genetic influences on adolescent sexual behavior: Why genes matter for environmentally oriented researchers. *Psychological Bulletin*, 140, 434-465.
15. Harper L. (2005). Epigenetic inheritance and the intergenerational transfer of experience. *Psychological Bulletin*, 13, 340-360.
16. Harris J. (2000). *Geny czy wychowanie: co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego* (tłumacz. A. Polkowski). Wydawnictwo: Jacek Santorski.
17. Jones S. (1998). *Język genów, biologia, historia i przyszłość ewolucji*. (Tłumacz. K. Salawa). Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.
18. Korf B. R. (2003). *Genetyka człowieka. Rozwiązywanie problemów medycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
19. Ladd K. L. (2013). Religious meaning and control in the midst of cancer. *Studia Psychologica*, 55, 169-179.
20. Margalit M., Raskind J. (2013). The experience of loneliness among children with special educational needs. *Psychology and Education*.

21. Massimini F., Delle Fave A. (2000). Individual development In a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55, 24-33.
22. McNamara Barry C., Prenoveau J. M., Diebl C. L. (2013). The value of walking the walk: The relation between family faith activities and emerging adults religiousness. *Journal of Psychology and Christianity*, 32, 206-220.
23. Mięslowicz J. (red.) (2001). *Auksologia: rozwój biologiczny człowieka i młodzieży, jego oceny od narodzin do dorosłości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
24. Oniszczenko W. (2005). *Genetyczne podstawy ludzkiego zachowania. Przegląd badań w populacji polskiej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
25. Passarge E. (2004). *Genetyka. Ilustrowany przewodnik*. (Tłumacz. T. Mazurczak). Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL).
26. Pazio S. (2014). Siejmy, a ktoś zbierze owoce. *Najwyższy Czas*, 25, z. 1-2, 16-17.
27. Rich H. J. (2000). *Geny czy wychowanie: co wyrośnie z naszych dzieci i dlaczego* (tłumacz. A. Polkowski). Warszawa: Wydawnictwo: Jacek Santorski.
28. Rostowska T., Pastwa – Wojciechowska B. (red.) (2010). *Rozwój bliźniąt w ciągu życia. Aspekty biopsychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
29. Rostowski J. (2008). The neuropsychological basis of social intelligence. *Polish Journal of Social Science*, 3, 53-80.
30. Sanders A., Szymański K., Fiori K. (2014). The family roles of siblings of people diagnosed with a mental disorder: Heroes and lost children. *International Journal of Psychology*, 49, 257-262.
31. Shan S., Xin T., Wang L., Li Y., Li L., (2013). Identifying influential factors of knowledge sharing in emergency events: A virtual community perspective. *Systems Research and Behavioral Science*, 30, 367-382.
32. Stuss D. (1992). Biological and psychological development of executive function. *Brain and Cognition*, 20, 8-23.
33. Vogel F., Mitulski A. G. (1997). *Human Genetics – Problems and Approaches*. 3 rd Ed. Heidelberg – New York: Springer Verlag.
34. Walesa Cz. (2005). *Rozwój religijności człowieka*. T I. Dziecko. Lublin: Wydawnictwo KUL.
35. Waxman S., Medin D., Ross N. (2007). Folkbiological reasoning from a cross-cultural developmental perspective: Early essentialist notions are shaped by cultural beliefs. *Development Psychology*, 43, 294-308.
36. Wilkins J. F., Haig J., (2003). What goes to the genomic imprinting: The function of parent – specific gene expression. *Nature Reviews Genetics*, nr 4.
37. Wolański N. (1976). *Zmieniający się człowiek*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

38. Xu X., Xu Y., Melior D., Duan L. (2012). Motivation and social contexts: A crossnational pilot study of achievement, power, and affiliation motives. *International Journal of Psychology*, 47, 111-117.
39. Zagórska W., Lipska A. (2013). „Tak kiedyś zostało ustalone”. Rytuały rodzinne z perspektywy autobiograficznej młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, 45, z. 4, 117-137.

Lidia Anna Wiśniewska

Katedra Psychologii, Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Agata Celińska-Miszczyk

Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Ciało a *psyche* – perspektywa jakościowa i ilościowa w poznawaniu relacji *body-mind*

Body and *psyche* – the quantitative and qualitative approaches in solving
the body-mind problem

Streszczenie

Badania nad ciałem i cielesnością, a szczególnie nad ich związkiem z psychiką i całościowym funkcjonowaniem osoby, zajmują obecnie ważne miejsce w psychologii. W próbach poznania sposobu doświadczania własnej cielesności i jej związku z *psyche*, psychologowie wykorzystują bogaty wachlarz metod. Głównie są to metody o charakterze ilościowym. Często zdarza się, iż wykorzystywane narzędzia nie ujmują specyfiki odbioru własnej cielesności w danej grupie. Wtedy stosowane są metody jakościowe. Nie tylko pokazują one sposób przeżywania cielesności w tych grupach, ale pozwalają także na lepsze poznanie relacji *body-mind*. Metody te są również wykorzystywane jako narzędzie diagnostyczno-terapeutyczne w pracy z pacjentami, w tym z osobami cierpiącymi na zaburzenia, w których często brak akceptacji ciała wpływa na brak integralności psychicznej m.in. w zaburzeniach odżywiania czy dysmorfofobii. Celem artykułu jest ukazanie swoistości podejścia ilościowego i jakościowego – ich specyfiki (nie ograniczonej jedynie do rodzaju zastosowanych technik pomiaru) i roli w badaniach nad związkiem między ciałem a psychiką.

Summary

The research on the body and corporeality, and especially on their relationship with the *psyche* and the overall functioning of a person currently occupies a prominent place in psychology. In their attempts to study experiences with corporeality and its relationship with the *psyche*, psychologists make use of a wide range of methods. These are primarily quantitative methods. It is frequently the case that the tools do not capture the specificity of reception of one's own corporeality. Then qualitative methods are applied. Not only do they show the way of experiencing corporeality but also make it possible to become better acquainted with the *body-mind* relation. These methods are also used as a diagnostic-therapeutic tool in working with patients, including those suffering from disorders in which not accepting their own body leads to mental disintegrity, inter alia eating disorders or dysmorphophobia. The aim of this paper is to present the specific character of the quantitative and qualitative approaches – their specificity (not limited only to the type of the applied measurement) and their role in research on the relationship between body and *psyche*.

Słowa kluczowe: problem *body-mind*, obraz ciała, cielesność, podejście skoncentrowane na zmiennych, podejście skoncentrowane na osobie

Keywords: *body-mind* problem, body image, embodiment, variable-centered research, person-centered research

„[...] rozwój nauki to nie tyle odkrycie nowych faktów, ile wynalezienie nowych (szerszych lub głębszych) perspektyw ujmowania faktów tudzież odpowiednich metod wyjaśniania lub uzasadniania” (Kamiński, 1981, s. 208).

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich lat można zaobserwować rosnące zainteresowanie jakościową perspektywą w psychologii (por. np. *Roczniki Psychologiczne*, 2010, XIII(1); *Przegląd Psychologiczny*, 2012, 55(2); *Czasopismo Psychologiczne*, 2014, 20(1)). Intrygującą dyskusję nad statusem jakościowego podejścia w psychologii polskiej zainicjował W. Paluchowski (2010), zaś interesujące podsumowanie swojego głosu w niej wyraziła K. Stemplewska-Żakowicz (2010, s. 19), zadając pytanie: czy wybór pomiędzy metodami ilościowymi a jakościowymi stanowi dla psychologów „Hamletowski dylemat” czy też „różnorodność do wyboru”? W tym kontekście istotna jest kwestia, jaką porusza Paluchowski (2010): czy opozycyjne przeciwstawienie perspektywy ilościowej perspektywie jakościowej jest uzasadnione i (co znaczące) czy może być użyteczne? Odpowiadając, należy zgodzić się, że bezzasadne jest przeciwstawienie obu perspektyw. Z tego punktu widzenia metody jakościowe są narzędziami badacza, do których sięga obok narzędzi o ilościowym charakterze (Oleś, 1990; Paluchowski, 2001; Stemplewska-Żakowicz, 2010; Łaguna, Stemplewska-Żakowicz, 2012).

Jeśli przyjmiemy, że mówiąc o perspektywie ilościowej i jakościowej, mówimy o różnych paradygmatach badawczych (o odmiennych założeniach ontologicznych, epistemologicznych czy aksjologicznych), to możemy traktować te podejścia jako odmienne (Giorgi, 1970/2002, s. 42, 89-101, 222-224; Oleś, 1990; Paluchowski, 2001, 2010; Stemplewska-Żakowicz, 2010; Uchnast, 2013). Pojawia się w tym kontekście pytanie: czy odmiennność obu perspektyw oznacza ich wzajemne wykluczanie? Istotne jest zatem zaprezentowanie specyfiki obu perspektyw badawczych i wynikającej stąd ich użyteczności. Ze względu na aspekt użyteczności warto uczynić to w odniesieniu do konkretnego kontekstu. Przedmiotem artykułu jest przedstawienie tego zagadnienia w perspektywie badań nad powiązaniem między ciałem a psychiką, gdyż badania nad ciałem i cielesnością oraz nad ich związkiem z psychiką i całościowym funkcjonowaniem osoby zajmują obecnie ważne miejsce w psychologii.

1. Problem *body-mind* jako problem naukowy

Związek ciała i umysłu był przedmiotem rozważań przedstawicieli wielu różnych dziedzin, jednak to filozofia była jedną z pierwszych nauk, która zainteresowała się tą problematyką. Kolejne pokolenia filozofów prezentowały różne podejścia do tego tematu: od pochwały dla ciała, przyznania naczelnej władzy umysłowi po oddzielenie jednego od drugiego (por. Kowalik, 2003; Błajet, 2006; Kowalczyk, 2009). To ostatnie stanowisko, głoszone przez Kartezjusza, wywarło znaczący wpływ na rozumienie cielesności na gruncie innych nauk (Damasio, 1999; Kwiatkowski, 2007), szczególnie zaś w psychologii.

Zainteresowanie przedstawicieli psychologii problematyką cielesności sięga początków XX wieku. Trafnie zauważa Kowalik (2003, s. 10): „Początek XX wieku można uznać za ten moment w historii rozwiązywania problemu *mind-body*, kiedy to doszło do jego zasadniczego przekształcenia z zagadnienia filozoficznego w zagadnienie naukowe”. Wtedy to pojawiły się pierwsze pojęcia związane z ciałem, takie jak *schemat ciała*, autorstwa Heada (Kowalik, 2003), czy późniejszy Schilderowski *obraz ciała* (Mirucka, 2003b; Brytek-Matera, 2008). Prowadzone badania dotyczyły funkcjonowania osób z zaburzeniami postrzegania ciała, jego schematu czy innymi nieprawidłowościami związanymi z uszkodzeniem mózgu (Głębocka, Kulbat, 2005).

Z czasem wzrosła nie tylko liczba terminów wykorzystywanych do opisu fenomenu cielesności, ale również sposób ich rozumienia (por. Wolak, 1989; Schier, 2005; Brytek-Matera, 2008; Sakson-Obada 2009a,b,c, Wiśniewska, 2014). Najczęściej badacze posługują się terminem *obraz ciała* (*body image*¹). Jednakże, jak trafnie zauważa Głębocka (2009, s. 18), często jest on traktowany jako: „parasol pojęciowy dla wielu czynników związanych z wyglądem fizycznym”. Stąd liczne próby jego bardziej precyzyjnego zdefiniowania poprzez m.in. uszczegółowienie jego zakresu². *Obraz ciała* – metaforycznie określany jako mentalna reprezentacja tego, co widzimy w lustrze – jest rozumiany także w kontekście innych terminów takich jak: *zadowolenie z ciała*, *z wagi*, *z wyglądu* czy *zaabsorbowanie ciałem* (Schier, 2009). Generalnie można zauważyć, iż definiowanie *obrazu ciała* bardzo często wywodzi się z kartezjańskiego dualizmu i związane jest z oddzieleniem cielesności od tożsamości czy osobowości jednostki. Inaczej rozumiane jest *Ja-ciele-*

¹ Angielski termin *body image* najczęściej tłumaczony jest na język polski jako *obraz ciała*. W literaturze polskiej niektórzy autorzy posługują się także – choć znacznie rzadziej – terminem *wizerunek ciała* (por. Głębocka, 2009).

² Problemy terminologiczne nie dotyczą jedynie wielości sposobów rozumienia *obrazu ciała*, ale ogólnie mnogości pojęć wykorzystywanych do opisu cielesności. Mimo iż Kowalik (2003, s. 13) – dokonując analizy problemu *body-mind* – uważa, że obserwowana tendencja do tworzenia i używania nowych terminów: „była koniecznością”, ponieważ „przyczyniła się do stopniowego klarowania i precyzowania szczegółów, odnoszących się do rozumienia wizerunku ciała oraz odkrywania nowych jego aspektów”, to jednak doprowadziła do braku precyzji terminologicznej i utrudniła interpretowanie wyników prowadzonych badań.

sne, które badacze traktują bardziej jako element *self* osoby (por. Sakson-Obada, 2009a,c; Mirucka, 2003a,b).

Reasumując, problem *body-mind* jest nadal obecny w psychologii, a mimo wielkiej liczby podejść i prób jego wyjaśnienia, rosnącej liczby badań, w tym wykorzystujących najnowocześniejsze zdobycze nauki, nie udało się definitywnie rozstrzygnąć związku cielesności i jej przeżywania z osobowością czy psychospołecznym funkcjonowaniem jednostki (por. Wiśniewska, 2014). Być może wynika to z faktu, iż większość badań nad cielesnością prowadzona była w paradygmacie badań ilościowych, co nie zawsze umożliwia poznanie specyfiki doświadczania cielesności. Stąd postulowanie rozwijania perspektywy jakościowej.

2. Perspektywa „jakościowa” i „ilościowa” w psychologii

Odmienność podejścia jakościowego i ilościowego była i jest podejmowana w psychologii. Zwraca się uwagę nie tylko na swoistość obu perspektyw i wiążące się z tym zalety, lecz również ich ograniczenia. Podstawowe różnice pomiędzy perspektywą ilościową i jakościową, znaczące w świetle podejmowanej problematyki, można sformułować w kategoriach nie tyle przeciwstawności, co odmienności obu podejść (por. tabela 1) (Oleś, 1990; Robins i in. 1996; Gałdowa, 1999; Straś-Romanowska, 2000; Giorgi, 2002; Uchnast, 1988, 2003; Magnusson, 2003; Oleś, 2010; Łaguna-Steremlewska-Żakowicz, 2012).

Pojawienie się jakościowej perspektywy w badaniach psychologicznych Paluchowski (2010, s. 8) traktuje jako „etap w rozwoju psychologii”, nie zaś reakcję i *panaceum* na ograniczenia podejścia wywodzącego się z perspektywy przyrodniczej. Warto w tym kontekście zauważyć, że już u progu XX wieku pojawił się jeden z pierwszych głosów krytycznych, odnoszących się do takiego sposobu uprawiania psychologii. W. Stern (1918/1923, s. 3-4) na pierwszych kartach dzieła poświęconego osobie ludzkiej stwierdza dobitnie: „Psychologia skoncentrowała się do tego stopnia na analizie jego [człowieka] cielesnych funkcji i części, jego psychicznych treści [...], [na analizie] jego elementarnych osiągnięć społecznych i kulturowych – na coraz głębszej analizie elementarnych procesów i prawidłowości opanowujących ich związki – a zatem na tym, co «w człowieku» i «u człowieku» – że w tych dążeniach zagubiony został on sam – człowiek”.

Być może wypowiedzi tego typu, ugruntowane w doświadczeniu ograniczeń ilościowego ujmowania człowieka jako przedmiotu badań i jednocześnie w powszechnej ówczesnie dominacji tego podejścia, zdecydowały o prezentowanej dziś często polaryzacji obu perspektyw - jakościowej i ilościowej (Łaguna, Steremlewska-Żakowicz, 2012). Należy jednak podkreślić, że sam Stern nie był przeciwnikiem ilościowej perspektywy badawczej. Będąc reprezentantem nurtu personalistycznego w psychologii, postulował jedynie, aby punktem wyjścia psychologicznych badań i analiz było adekwatne do rzeczywistości ujęcie człowieka jako osoby („żyjące-

j”całości) oraz odniesienie do konkretnego kontekstu, w którym on „żyje” (istnieje i działa) (Stern, 1923; 1935/1950 – por. Celińska-Miszczuk, 2010).

Akcentując tę potrzebę, Stern (1935/1950, s. 603-609) podkreślał konieczność zmiany ówczesnej perspektywy badawczej. Stwierdzał on mianowicie, że osoba (jako *unitas multiplex*) nie może być adekwatnie ujęta z perspektywy żadnego z dominujących ówczesnie podejść: (1). ani z perspektywy jedności (*unitas*), kiedy to indywidualna organizacja ujmowana była jedynie w formie prostej, przejawiającej się z największą siłą tendencji czy właściwości; (2). ani też z perspektywy wielości (*multiciplitas*), kiedy indywidualna organizacja określona była jedynie poprzez „sumatywne” wykazanie wielu tendencji czy właściwości, stanowiących jedynie określone (na podstawie ich nasilenia – nie zaś w odniesieniu do zasady organizacji całości), odosobnione jej zewnętrzne wskaźniki (symptomy).

Zdaniem Sterna, „osoba nie ujawnia siebie ani formie *unitas*, ani też w formie *multiplicitas*, lecz jedynie w formie *unitas* i *multiplicitas* warunkujących się wzajemnie”. Stern (1935/1950, s. 604) stwierdza zatem, że jedyną adekwatną perspektywą ujęcia *indywidualnej* organizacji jest perspektywa jakościowa (teleologiczna). Zatem to nie zewnętrzne przejawy, lecz „wewnętrzne określenie aktywności osoby, jej rzeczywista motywacja” odkrywana w konkretnym kontekście życiowym jest jedyną, adekwatną perspektywą ujęcia ludzkiej rzeczywistości. Jest to niezbędnym warunkiem właściwego – jakościowego i holistycznego ujęcia człowieka – jego niepowtarzalności (Stern, 1935/1950, s. 606-608; por. Celińska-Miszczuk, 2010).

O tym, że poglądy Sterna nie straciły na aktualności może świadczyć fakt, że współcześnie coraz częściej pojawiają się postulaty rozwijania podejścia jakościowego, określanego jako skoncentrowane na osobie (*person-centered research*), gdyż uwzględnia ono właściwe człowiekowi (osobowe) wymiary sposobu istnienia i działania, stwarza szansę ujawnienia się nie tylko złożoności i wielowymiarowości rzeczywistości specyficznie ludzkiej, lecz również właściwej jedynie człowiekowi (warunkowanej podmiotowym działaniem) integralności. Zadaniem tej – holistycznej, jakościowej – perspektywy ma być właśnie dążenie do zrozumienia ludzkiej indywidualności (Oleś, 1990; Robins i in., 1996; Straś-Romanowska, 2000; Uchnast, 2000; 2003, 2006; 2013; Giorgi, 2002; Magnusson, 2003).

Badania jakościowe są coraz częściej podejmowane również w odniesieniu do problematyki cielesności (por. dalsza część artykułu). Jakościowa perspektywa uwidacznia się mianowicie nie tylko w rodzaju metod wykorzystywanych przez badaczy, lecz również w specyficznym sposobie badawczego podejścia – w dążeniu do poszukiwania niepowtarzalnych z n a c z e n elementów (w tym przypadku ciała) z uwagi na ich rolę/funkcję, jaką mają dla człowieka (naturalnej i pierwotnej całości). Istotne w tym względzie jest uwzględnienie znaczenia konkretnego – osobowego kontekstu. Charakterystykę obu perspektyw wraz ze znaczeniem, jakie ma każda z nich w poznawaniu relacji *body-mind* prezentuje tabela 1.

Tab. 1. Specyfika perspektywy ilościowej i jakościowej oraz ich możliwe znaczenie w poznawaniu relacji *body-mind* (opracowanie A. Celińska-Miszczuk na podst. Oleś, 1990; Robins i in., 1996; Gałdowa, 1999; Straś-Romanowska, 2000; Paluchowski, 2001; Uchnast, 2000, 2006, 2013)

IŁOŚCIOWA PERSPEKTYWA	JAKOŚCIOWA PERSPEKTYWA
precyzyjne dookreślenie ilościowych wskaźników	dążenie do ujęcia właściwej człowiekowi
typowości/ogólności	niepowtarzalności i zmienności
badanego zjawiska	w sposobie istnienia i działania
analiza-redukcja zjawiska	
do jego przejawów (wskaźników)- wyabstrahowanie	ujęcie całościowe i funkcjonalne
zjawiska z konkretnego kontekstu	
badanie i interpretowanie przedmiotu	ujawnienie znaczenia elementów (np. ciała) z uwagi
w kategoriach ogólnych	na ich rolę/funkcję
– poszukiwanie ogólnych praw i zależności przyczynowo-skutkowych	jaką mają dla człowieka
	(naturalnej i pierwotnej całości)
Co oferuje w poznawaniu relacji <i>body-mind</i>?	
- Opis, wyjaśnianie i przewidywanie z zakresie typowych/ogólnych prawidłowości (znaczące w badaniach grupowych). - uwzględnienie jednoznacznych i wspólnych dla danej grupy wskaźników umożliwia porównywanie wyników grup badanych osób (najczęściej w zakresie ich nasilenia). - Wiele narzędzi i możliwości badawczych: - badania zakrojone na szeroką skalę; - interdyscyplinarność – współpraca i porozumienie naukowców z bardzo różnorodnych dziedzin.	- szansa dogłębnego poznania i zrozumienia zjawiska – uchwycenie jego specyfiki, która ujawnia się: - względnie niezależnie od ram teoretycznych/interpretacyjnych psychologa/badacza; - w bezpośrednim związku z konkretną sytuacją życiową, w jakiej osoba żyje(kontekst kulturowy) - Może być źródłem cennych inspiracji dla tworzenia narzędzi czy hipotez badawczych. - Podstawa dla wielu form psychoterapii (narzędzie badania – kwestionariusz, wywiad, rysunek staje się jednocześnie narzędziem terapii).
CEL: Weryfikacja teorii i powtarzalność badań	CEL: Odkrywanie kryterium trafności

3. Cieleśność w badaniach psychologicznych – między perspektywą jakościową a ilościową

Zainteresowanie ciałem i cieleśnością na gruncie psychologii spowodowało, iż wybór metod do badania tej sfery jest duży. W nurcie ilościowym dominują głównie metody kwestionariuszowe. Szczególnie na gruncie amerykańskim ich wybór jest bardzo szeroki³. Jednakże nie każdy z testów opracowanych w Stanach Zjednoczonych jest dostępny w Polsce, a tylko nieliczne doczekały się polskiej adaptacji, dokonywanej głównie w ośrodkach akademickich, gdzie metody te są wykorzystywane do realizacji własnych programów badawczych⁴.

Mimo podobieństw kulturowych między państwami Europy Zachodniej, Stanami Zjednoczonymi, Australią czy Kanadą a Polską, należy zachować ostrożność przy wykorzystywaniu czy adaptacji testów konstruowanych poza granicami kraju. Można oczywiście znaleźć kwestionariusze tworzone w Polsce, ale zazwyczaj ich zastosowanie nie jest powszechne. Ponadto, jedynie nieliczne ujmują *Ja-ciele-*

³ Ich zestawienie można znaleźć w książce pod redakcją Casha i Pruzinsky'ego (2002) oraz Brytek-Matery (2008).

⁴ np. Skala *Body Esteem Scale* (Jakubiec, Sękowski, 2007).

sne⁵, a większość z nich koncentruje się na badaniu stosunku do własnego ciała, odczuwanej satysfakcji z ciała i jego poszczególnych części⁶ czy zachowań prezentowanych wobec ciała.

Niektóre z nich są przeznaczone tylko dla jednej płci (np. *Skala Ja Cieleśnego*; Mirucka, 2005 – przeznaczona dla kobiet), a inne – do badania grup klinicznych, głównie osób z zaburzeniami odżywiania, co – jak trafnie zauważają Głębocka i Kulbat (2005, s. 30-31) – nie jest do końca właściwe, gdyż: „nie jest możliwy pełny opis i zrozumienie osobliwości wizerunku ciała, jeśli uwaga badaczy skierowana jest przede wszystkim na ludzi, którzy z tym wizerunkiem mają poważne problemy”. Specyfika doświadczania własnej cielesności jest szczególna wśród osób, które prezentują dysfunkcyjny stosunek do jedzenia – zarówno tych z zaburzeniami odżywiania, jak i z otyłością, stąd ten nurt badań, mimo iż bardzo ważny, nie do końca pozwala na poznanie ogólnych prawidłowości dotyczących *obrazu ciała* czy *Ja-cieleśnego*, a wszystkie wyciągane wnioski mogą być aplikowane jedynie do podobnych populacji.

Z drugiej jednak strony, brakuje metod pozwalających na ujęcie specyfiki doświadczania własnej cielesności w określonych grupach, np. osób cierpiących na różne schorzenia somatyczne czy z różnymi dysfunkcjami narządowymi. Należałoby rozważyć, czy próby ich tworzenia mają sens – mnogość, złożoność i różnorodność chorób, z którymi zmagają się osoby, a w których, w mniejszym lub większym stopniu, ich ciało ulega deformacji, zmieniając doświadczanie własnej cielesności, powoduje, iż takich metod musiałoby być nieskończenie wiele – a niektóre z nich wykorzystywane byłyby zapewne bardzo rzadko. Sam proces ich konstrukcji, a następnie sprawdzania ich psychometrycznych właściwości, byłby trudny i skomplikowany. Należy jednocześnie pamiętać, iż jakiegokolwiek metody ilościowe i tak nie uwzględniają kontekstu sytuacyjnego i indywidualnej sytuacji osoby badanej. I tutaj można sięgnąć po metody powstałe na gruncie podejścia jakościowego.

Objęmuje one szereg różnych narzędzi. Są to m.in. testy projekcyjne⁷ – głównie metody rysunkowe (takie jak różne wersje testów figur czy sylwetek ludzkich⁸), zdania niedokończone czy różnego rodzaju formy pracy z metaforą. Do tej

5 W Polsce będzie to m.in. *Skala Ja-Cieleśnego* Miruckiej (2005) i skala *Ja cielesnego* Sakson-Obady (2009).

6 Rysunkowy *Arkuszy Samooceny Wyglądu* (Janowski, 2011) – wersja eksperymentalna, uzyskana od Autora.

7 W ostatnich latach w środowisku psychologów trwa dyskusja na temat wartości niektórych metod projekcyjnych – por. Śliwerski, Witkowski: „Jak odróżnić kąpiel od kipieli” <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=417>. W przypadku badań cielesności prezentowany materiał staje się często początkiem dyskusji, dalszych badań nad tym, czy ma skupić uwagę badanego na konkretnie – ciele. Oczywiście, stosowanie każdego narzędzia – i z grupy jakościowej, i ilościowej – wymaga pewnej ostrożności i zawsze jest związane z możliwością nadużycia czy nadinterpretacji.

8 Np. *Color A-Person Body Dissatisfaction Test* (Zarek, 2007), rysunki figur ludzkich (Bąk-Sosnowska, Trzcieniecka-Green., Zahorska-Markiewicz, 2004).

grupy można zaliczyć także wywiad (od swobodnego do strukturalizowanego). Metody z tej grupy umożliwiają dogłębne poznanie i zrozumienie zjawiska poprzez uchwycenie jego specyfiki, która ujawnia się w m.in. bezpośrednim związku z konkretną sytuacją życiową, w jakiej jednostka żyje, co umożliwia uchwycenie nie tylko kontekstu indywidualnego, ale i kulturowego. Często są one jednocześnie narzędziami wykorzystywanymi w psychoterapii.

W ciągu ostatnich lat w literaturze przedmiotu można zaobserwować rosnące zainteresowanie badaczy wykorzystaniem metod jakościowych do badania cieleśności i jej doświadczania na gruncie psychologii. Niekiedy prowadzone programy badawcze ujmują metody z obu grup: tzn. metody ilościowe i jakościowe. Zbieg ten ma na celu jak najlepsze poznanie specyfiki *obrazu ciała* czy *Ja-cielesnego* w badanych grupach (por. Altabe, 1998).

Z oczywistych względów nie da się omówić wszystkich programów badawczych – nie taki jest także cel tego artykułu. Zaprezentowane zostaną wybrane badania prowadzone w nurcie jakościowych – aby uchwycić specyfikę tego podejścia i pokazać jego wartość teoretyczną i praktyczną.

4. Z badań jakościowych nad cielesnością

Wśród badań prowadzonych w nurcie jakościowym można wyodrębnić wiele obszarów tematycznych. Dla potrzeb tego artykułu omówionych zostanie kilka skupiających się wokół pewnych zagadnień, jednocześnie z wyeksponowaniem zalet podejścia jakościowego. Pierwszy z nich dotyczy badań nad osobami cierpiącymi na różne schorzenia somatyczne. Do tej grupy można zaliczyć m.in. badania nad osobami doświadczającymi przewlekłych bólów dolnego odcinka kręgosłupa (Obsorn, Smith, 2006), kobiet cierpiących na hirsutyzm (Ekbäck, Wijma, Benzein, 2009) czy po mastektomii (Thomas-MacLean, 2005; Gallagher i in., 2010; Piot-Ziegler i in., 2010), osób po przeszczepie serca (Kaba i in., 2005), ofiar wypadków (Paiva i in., 2010) czy osób otyłych (Ellis i in., 2014, Warholm i in., 2014). Wspólną płaszczyzną tych badań jest to, że ujmują specyfikę funkcjonowania osoby w konkretnej sytuacji życiowej – zmagającej się z określonymi problemami, stając się podstawą do prowadzenia działań terapeutycznych.

Drugą grupę tematów badawczych w nurcie badań jakościowych obejmują badania nad mężczyznami. Wśród badań nad ciałem i cielesnością dominują badania nad kobietami. Dopiero w ostatnich latach uwaga zostaje skierowana także na panów i specyfikę ich doświadczeń związanych z ciałem – stąd zainteresowanie także podejściem jakościowym. Prowadzone w tym nurcie badania dotyczą obrazu ciała i doświadczania własnej cielesności u mężczyzn hetero- i homoseksualnych (Bottamini, Ste-Marie, 2006; Filiault, Drummond, 2009; Morgan, Arcelus, 2009; Duncan. 2010).

Trzeci nurt obejmuje próby poznania specyfiki własnej cielesności wśród osób z zaburzeniami odżywiania (Hepworth, 1993; Marsden, Karagianni, Morgan, 2007; Dittmann, Freedman, 2009; Rortveit, Astrom, Severinsson, 2009ab; Pat-
ching i Lawler, 2009). Wprawdzie – jak zauważono wcześniej – jest to tematyka często podejmowana na gruncie cielesności, ale perspektywa jakościowa stara się ująć to, co unikatowe, specyficzne, a jednocześnie mające konkretne implikacje praktyczne – a więc mogące stać się podstawą do szerszej dyskusji.

Oprócz wymienionych wyżej wątków tematycznych badania nad doświadczaniem własnej cielesności obejmują także badania nad kobietami w okresie menopauzy (Lindh-Astrand i in., 2010), kobietami w ciąży (Jordan, Capdevila, Johnson, 2005; Clark i in., 2009) czy nad obrazem ciała u różnych grup etnicznych (Altabe, 1998).

Wybrane badania zostały zebrane w tabeli 2. Analizując dane w niej zawarte, można zauważyć, jak wiele informacji – użytecznych w konstruowaniu programów profilaktycznych i oddziaływań terapeutycznych – daje podejście jakościowe. Wyłania ono i uwypukla potrzeby, lęki i niepokoje, trudności czy wyzwania osób znajdujących się w konkretnych sytuacjach życiowych, które mogłyby zostać zatraczone w paradygmacie ilościowym. Oczywiście, nie jest ono wolne od wad, ale wydaje się, że akurat w badaniach nad cielesnością, może dać ono nowy wgląd – nową perspektywę ujmowania problemów z doświadczaniem własnej cielesności.

Tab. 2. Wybrane badania nad ciałem i cielesnością w perspektywie jakościowej (opracowanie: L. A. Wiśniewska)

Autorzy	Grupa badawcza	Główne wnioski/ implikacje praktyczne
Hepworth (1993)	personel medyczny	anoreksja traktowana jako choroba kobieca, stąd u mężczyzn opisywana jako mająca cięższy przebieg, będąca powodem do wstydu czy stanowiąca zagrożenie dla męskości lub niediagnozowana
Drummond (2005)	mężczyźni homoseksualni pochodzenia azjatyckiego	postrzeganie swojego ciała jako bardziej kobiecego, odczuwanie społecznego przyzwolenia na większą swobodę i oryginalność w ubiorze
Kaba i in. (2005)	osoby po przeszczepie serca	„serce kogoś innego we mnie” – poczucie winy i wdzięczności związane ze śmiercią dawcy; pytania, czy serce kogoś może wpłynąć np. na osobowość
Thomas-MacLean (2005); Gallagher i in. (2010); Piot-Ziegler i in. (2010)	kobiety po mastektomii	konieczność nauczenia się życia w nowym ciele; problemy z dopasowaniem bielizny czy protezy; żaloba po ciele, które zostało utracone
Osborn i Smith (2006)	osoby cierpiące na przewlekłe bóle dolnego odcinka kręgosłupa	większa świadomość i silniejsze odrzucenie części ciała, które powodują ból; odłączenie ciała od swojego Ja, wyróżnienie Ja (the self) i coś (an it) – ciało; ciało znika (disappearance), gdy nie ma bólu, a gdy on się pojawia – ciało wysuwa się na pierwszy plan, objawiając się w sposób patologiczny (disappearance)
Paiva i in. (2006)	ofiary wypadków	przekonania religijne, wartości moralne czy duchowe, jako nadające doświadczeniu fizycznego cierpienia głębszego znaczenia i umożliwiające ponowną integrację systemu Ja
Marsden, Karagianni i Morgan (2007)	kobiety z zaburzeniami odżywiania	zaburzenie jako wola Boga – później jako coś, co się Bogu nie podoba; postrzeganie zachowań w kategorii grzechu, winy, kary i odkupienia

Dittmann, Freedman (2009)	kobiety o zaburzonym obrazie ciała uprawiające jogę	joga jako pozwalająca m.in. na większą akceptację cielesności i większy szacunek dla ciała, oddychanie jako szczególnie pomocny aspekt w doświadczaniu związku z ciałem
Ekback, Wijma, Benzein (2009)	kobiety cierpiące na hirsutyzm	4 sposoby opisu swojego ciała: 1. ciało jako jarzmo (smutek, nadmierne zaabsorbowanie sobą, ciągłe myślenie o tym, czy nadmierne owłosienie jest widoczne i nieustanne próby pozbycia się go), 2. ciało jako dziwadło (życie w ciele z narzuconą tożsamością, odmienionym self), 3. ciało jako wstyd (poczucie niespełnienia normy kulturowej związanej z ideałem tego, jak powinna wyglądać kobieta – poczucie winy odnoszone do siebie jako osoby), 4. ciało jako więzienie (chęć ucieczki z ciała)
Rortveit, Astrom i Se-verinsson (2009a,b)	kobiety z zaburzonymi wzorcami odżywiania	poczucie bycia uwięzionym w ciele przez silne doznania cielesne – cierpienie fizyczne i ból wynikające z podejmowanych czynności np. wymiotowania, poczucie wstydu za swoje ciało – poczucie bycia ocenianym przez innych, którzy według badanych zauważają każdą, nawet najmniejszą zmianę związaną z ich fizycznością;
Lindh-Astrand i in. (2010)	kobiety w okresie menopauzy	zaprzestanie miesiączkowania – jako punkt zwrotny, obierany różnie: negatywnie – jako znak utraty młodości i płodności, pozytywnie – np. w niektórych społeczeństwach kobiety, które nie miesiączkują są bardziej akceptowane i mają wyższy status społeczny
Ellis i in. (2014)	kobiety o niskich zarobkach	uważanie wyrażenie „otyłych i z nadwagą” za obraźliwe; otyły to osoba ważąca ponad 250 kg, niezmotywowana do schudnięcia; nadwaga jako coś subiektywnego – jeśli kobieta czuje się dobrze i komfortowo w swoim ciele, nie powinna być tak oceniana

Reasumując, zarówno perspektywa ilościowa, jak i jakościowa są wykorzystywane w poznaniu relacji *body-mind*. Bardzo często badacze starają się łączyć oba podejścia, uznając je za komplementarne. Pierwsza z nich lepiej sprawdza się w badaniu większych grup czy opisie pewnych prawidłowości. Druga z kolei nie tylko pozwala na poznanie pewnej specyfiki, ujęcie indywidualności jednostki, ale także może być źródłem inspiracji do dalszych poszukiwań czy tworzenia narzędzi badawczych, a przede wszystkim – pozwala na przekładanie wyników badań na praktykę.

Zakończenie

W ostatnich latach wzrasta wśród psychologów zainteresowanie jakościową perspektywą. Ułatwia ona realizację dążenia do uchwycenia właściwej człowiekowi niepowtarzalności i dynamiki w jego sposobie istnienia i działania. Towarzyszy temu coraz większa tendencja do wykorzystywania metod jakościowych w celu poznawania relacji *body-mind*. Prezentowane przykłady badań jakościowych nad tą relacją wskazują, że zmierzają one do uchwycenia niepowtarzalnych (trudno uchwytanych tradycyjnymi /ilościowymi/ metodami – głównie kwestionariuszowymi) znaczeń ciała (lub jego elementów), z uwagi na jego rolę/funkcję, jaką

ma dla człowieka (naturalnej i pierwotnej całości). Znaczenia te odkrywane są w konkretnym kontekście – najczęściej w kontekście określonej choroby.

Dominująca dziś ilościowa perspektywa jest również cenna w poznawaniu tej relacji. Umożliwiając uwzględnienie jednoznacznych i wspólnych dla badanej grupy *wskaźników*, stwarza szansę porównywania wyników badanych osób w zakresie ich nasilenia, jak również szansę opisaną, wyjaśnienia (poszukiwania przyczyn) czy nawet przewidywania typowych/ogólnych prawidłowości. Jakościowa perspektywa natomiast stwarza szansę dogłębnego poznania i zrozumienia tej relacji – adekwatnie do rzeczywistości badanego podmiotu: uchwycenia jej specyfiki względnie niezależnie od ram teoretycznych/interpretacyjnych psychologa/badacza, za to w bezpośrednim związku z konkretną sytuacją życiową badanego podmiotu.

Pomimo niezaprzeczalnych zalet obu perspektyw, często pojawiają się uwagi krytyczne, wysuwane wzajemnie przez zwolenników każdej z nich. Wobec podejścia jakościowego często wysuwany jest zarzut nienaukowości – subiektywizmu, braku wiedzy pewnej i uniwersalnej, zarzut braku dostarczenia podstaw do realizacji przez psychologię jej znaczących celów: wyjaśniania i przewidywania zjawisk. Odnosząc się do zarzutu subiektywizmu, warto zaznaczyć, że podejście jakościowe nie powinno być wolne od metodologicznego rygoru⁹ (por. Paluchowski, 2001, s. 21; Stemplewska-Żakowicz, 2010, s. 89). Do ograniczeń podejścia ilościowego zalicza się często ryzyko redukcjonizmu – ryzyko pominięcia istotnych (z perspektywy znaczenia trafnego ujęcia badanego „obiekta”) faktów, abstrakcyjne ujęcie i związane z tym ryzyko braku zrozumienia indywidualności (por. Uchnast, 1988; Oleś, 1990; Gałdowa, 1999; Giorgi, 2002; Magnusson, 2003). Odnosząc się do tych uwag, należy podkreślić, że istotny w wyborze tej perspektywy powinien być również konkretny kontekst jej praktycznego wykorzystania (Paluchowski, 2001).

Jak zaznaczono powyżej, to, że odmienne rodowody metodologiczne decydują o jakościowej odmienności obu podejść, nie oznacza przyjęcia stanowiska o ich wzajemnym wykluczaniu. Coraz częściej pojawiają się zatem postulaty wykorzystywania obu perspektyw, zwłaszcza wykorzystania metod badania. Jak wskazuje Paluchowski (2010, s. 18), metody jakościowe i ilościowe mogą współwystępować i wzajemnie się uzupełniać. Również Stemplewska (2010, s. 88) stwierdza, że nie ma konieczności dokonywania dysjunktywnego wyboru pomiędzy podejściami – zwłaszcza jeśli wybór dotyczy stosowanych metod. Techniki jakościowe bywają i – jak ukazuje prezentacja przeglądu badań jakościowych nad cielesnością – mogą

⁹ Ustosunkowując się do uwagi o braku podstaw do wyjaśniania i przewidywania zjawisk, warto wspomnieć o realizowanych czy planowanych programach badawczych (inspirowanych dokonaniem przez J. Blocka (1971) opisem typów *prężności ego* z perspektywy charakterologicznej), w ramach których dokonuje się prób uchwycenia jakościowych organizacji właściwości w formie ogólnej typów, ujawniających się w sposób spójny w różnych badaniach (por. np. Robins i in., 1996, 1998; Asendorpf, 2002; Uchnast, 2008; Donnellan, Robins, 2010).

być nieocenionym narzędziem inspirowania, poszerzania czy nawet pogłębienia wiedzy wyniesionej z badań technikami ilościowymi.

Bibliografia

1. Asendorpf, J.B. (2002). Editorial: The Puzzle of Personality Types, *European Journal of Personality. Special Issue: The Puzzle of Personality Types*, 16, (S1-S5).
2. Altabe, M. (1998). Ethnicity and body image: quantitative and qualitative analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 23, 153-159.
3. Block, J. (1971). *Lives through time*. Berkeley: Bankroft Books.
4. Bąk-Sosnowska, M., Trzcieniecka-Green, A., Zahorska-Markiewicz, B. (2004). Ekspresja obrazu własnego ciała u osób otyłych na podstawie analizy porównawczej rysunku człowieka i rysunku siebie. *Psychoterapia*, 130(3), s. 36-44.
5. Błajet, P. (2006). *Ciało jako kategoria pedagogiczna. W poszukiwaniu integralnego modelu edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
6. Bottamini, G., Ste-Marie, D. (2006). Male voices on body image. *International Journal of Men's Health*, 5(2), 109-132.
7. Brytek-Matera, A. (2008). *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychologicznym*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
8. Cash, T.F., Pruzinsky, T. (red.) (2002). *Body image: a handbook of theory, research and clinical practice*. New York, London: The Guilford Press.
9. Celińska-Miszczyk, A. (2010). Czy Williama Sterna koncepcja osoby ludzkiej jest wciąż inspirująca? W: A. Tokarz (red.), *Wielkie teorie osobowości. Koniec czy początek?* Lublin-Nowy Sącz: TN KUL i WSB-NLU, 151-165.
10. Clark, A., Skouteris H., Wertheim, E.H., Paxton, S.J., Milgrom J. (2009). My baby body: a qualitative insight into women's body-related experiences and mood during pregnancy and the postpartum. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 27(4), 30-345.
11. Damasio, A. R. (1999). *Błąd Kartezjusza*. Poznań: Rebis.
12. Dittmann, K.A., Freedman, M.R. (2009). Body awareness, eating attitudes and spiritual beliefs of women practicing yoga. *Eating Disorders*, 17, 273-292.
13. Donnellan, M.B., Robins, R.W. (2010). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Personality Types: Issues and Controversies. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(11), 1070-1083.
14. Drummond, M.J.N. (2005). Asian gay men's bodies. *The Journal of Men's Studies*, 13(3), 291-300.
15. Duncan, D. (2010). Embodying the gay self: body image, reflexivity and embodied identity. *Health Sociology Review*, 19(4), 437-450.

16. Ekbäck, M., Wijma, K., Benzein, E. (2009). „It is always on my mind: women's experiences of their bodies when living with hirsutism. *Health Care of Women International*, 30, 358-372.
17. Ellis, S., Rosenblum K., Miller, A., Peterson, K.E., Lumeng, J.C. (2014). Meaning of terms 'overweight' and 'obese' among low-income women. *Journal of Nutrition Education & Behavior*, 46(4), 299-303.
18. Filiault, S.M., Drummond, M.J.N. (2009). Methods and methodologies: investigating gay men's body image in Westernized cultures. *Critical Public Health*, 19(3-4), s. 307-323.
19. Gallagher, P., Buckmaster, A., O'Carroll, S., Kiernan, G., Geraghty, J. (2010). External breast prostheses in post-mastectomy care: women's qualitative accounts. *European Journal of Cancer Care*, 19, 61-71.
20. Gałdowa, A. (1999). Wprowadzenie. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 9-36.
21. Giorgi, A. (2002). *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Białystok: W. U. Trans Humana.
22. Głębocka, A. (2009). *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
23. Głębocka, A., Kulbat, J. (2005). Czy wizerunek ciała? W: J. Kulbat, A. Głębocka (red.), *Wizerunek ciała. Portret Polek*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 9-28.
24. Hepworth, J. (1993). Qualitative analysis and eating disorders: discourse analytic research on anorexia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 15(2), 179-185.
25. Jakubiec, B., Sękowski, A. (2007). Obraz ciała u tancerzy. W: P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL* (t. 14) Lublin: Wydawnictwo KUL, 93-106.
26. Jordan, K., Capdevila, R., Johnson, S. (2005). Baby or beauty : a Q study into post pregnancy body image. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 23 (1), 19-31.
27. Kaba, E., Thompson, D.R., Burnard, P., Edwards, D., Theodosopoulou, E. (2005). Somebody else's heart inside me: a descriptive study of psychological problems after a heart transplantation. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 611-625.
28. Kamiński, S. (1981). *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin: TN KUL.
29. Kowalczyk, S. (2009). *Ciało człowieka w refleksji filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

30. Kowalik, S. (2003). Ja-cielesne – próba nowego spojrzenia. *Polskie Forum Psychologiczne*, 8 (1-2), 5-29.
31. Kwiatkowski, W. (2007). Kobięca cielesność – przedmiotowość niezidentyfikowana? W: B. Płonka-Syroka, J. Radziszewska, A. Szlagowska (red.), *Oczekiwania kobiet i wobec kobiet. Stereotypy i wzorce kobiecości w kulturze europejskiej i amerykańskiej*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 347-357.
32. Lindh-Astrand, L., Hoffmann, M., Hammar, M., Kjellgren, K.I. (2007). Women's conception of the menopausal transition – a qualitative study. *Journal of Clinical Nursing*, 16, 509-517.
33. Łaguna, M., Stemplewska-Żakowicz, K. (2012). Możliwości łączenia podejścia ilościowego i jakościowego w badaniach nad osobowością. *Przegląd Psychologiczny*, 55(2), 103-112.
34. Magnusson, D. (2003). Refleksje nad zagadnieniami metodologicznymi w zakresie badań rozwojowych: dwa przeciwstawne podejścia do badań indywidualnych. W: M. Marszał-Wiśniewska, T. Klonowicz, M. Fajkowska-Stanik (red.), *Psychologia różnic indywidualnych*. Gdańsk: GWP, 142-149.
35. Marsden, P., Karagianni, E., Morgan, J.F. (2007). Spirituality and clinical care in eating disorders: a qualitative study. *International Journal of Eating Disorders*, 40(7), 7-12.
36. Mirucka, B. (2003a). Poszukiwanie znaczenia cielesności i ja cielesnego. *Przegląd Psychologiczny*, 46 (2), 209-223.
37. Mirucka, B. (2003b). Ja-cielesne fundamentem osobowości. *Polskie Forum Psychologiczne*, 8(1-2), 30-40.
38. Mirucka, B. (2005). Kwestionariusz Ja Cielesnego (Skala J-C). *Przegląd Psychologiczny*, 48 (3), s. 313-329.
39. Morgan, J.F., Arcelus, J. (2009). Body image in gay and straight man: a qualitative study. *European Eating Disorders Review*, 17, 435-443.
40. Oleś, P.K. (1990). Próby integracji nomotetycznego i idiograficznego stylu badań w psychologii osobowości. W: A. Januszewski, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL* (t. 5). Lublin: RW KUL, 73-82.
41. Oleś, P.K. (2010). Spór o metody czy wartość badań? *Roczniki Psychologiczne*, 13(10), 61-67.
42. Osborn, M., Smith, J.A. (2006). Living with a body separate from the self. The experience of the body in chronic benign low back pain: an interpretative phenomenological analysis. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20, 216-220.
43. Paiva, L., Rossi, L.A., Costa, M.C.S., Dantas, R.A. S. (2010). The experiences and consequences of a multiple trauma event from the perspective of the patient. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(6), 1221-1228.

44. Paluchowski, W. (2001). *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*. Warszawa: WN SCHOLAR.
45. Paluchowski, W. (2010). Spór metodologiczny czy spór koncepcji – badania ilościowe vs jakościowe. *Roczniki Psychologiczne*, XIII (1), 7-22.
46. Patching, J., Lawler, J. (2009). Understanding women's experiences of developing an eating disorder and recovering: a life-history approach. *Nursing Inquiry*, 16, 10-21.
47. Piot-Ziegler, C., Sassi M.-L., Raffoul, W., Delaloye, J.F. (2010). Mastectomy, body deconstruction, and impact on identity: a qualitative study. *British Journal of Health Psychology*, 15, 479-510.
48. Robins, R.W., John, O.P., Caspi, A., Moffitt, T.E., Stouthamer-Loeber, M. (1996). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Boys: three replicable personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 157-171.
49. Robins, R.W., John, O.P., Caspi, A. (1998). The typological approach to studying personality. W: R. B. Cairns, L. R. Bergman, J. Kagan (red.), *Methods and models for studying the individual*. Thousand Oaks: Sage Publications, 135-160.
50. Rortveit, K., Astrom, S., Severinsson, E. (2009a). The feeling of being trapped in and ashamed of one's own body: a qualitative study of women who suffer from eating difficulties. *International Journal of Mental Health Nursing*, 18, 91-99.
51. Rortveit, K., Astrom, S., Severinsson, E. (2009b). Experiences of guilt as a mother in the context of eating difficulties. *Issues in Mental Health Nursing*, 30, 603-610.
52. Sakson-Obada, O. (2009a). *Pamięć ciała. Ja cielesne w relacji przywiązania i w traumie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
53. Sakson-Obada, O. (2009b). Ja cielesne – próba nowego spojrzenia. W: B. Ziolkowska, A. Cwojdzinska, M. Chołody (red.), *Ciało w kulturze i nauce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 30-43.
54. Sakson-Obada, O. (2009c). Trauma jako czynnik ryzyka dla zaburzeń Ja cielesnego. *Przegląd Psychologiczny*, 52(3), 309-326.
55. Schier, K. (2005). *Bez tchu i bez słowa. Więź psychiczna i regulacja emocji u osób chorych na astmę oskrzelową*. Gdańsk: GWP.
56. Schier, K. (2009). *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
57. Stemplewska-Żakowicz, K. (2010). Metody jakościowe, metody ilościowej: Hamletowski dylemat czy różnorodność wyboru? *Roczniki Psychologiczne*, XIII (1), 87-96.
58. Stern, W. (1923). *Person und Sache. System des kritischen Personalismus. Die menschliche Persönlichkeit* (t. 2). Leipzig: Barth.

59. Stern, W. (1950). *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Haag: Martinus Nijhoff.
60. Straś-Romanowska, M. (2000). O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 15-32.
61. Śliwowski, A., Witkowski, T. (2012). Jak odróżnić kąpiel od kipieli dostęp: <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=417> dostęp: 20.09.2014
62. Thomas-MacLean, R. (2005). Beyond dichotomies of health and illness: life after breast cancer. *Nursing Inquiry*, 12(3), 200-209.
63. Uchnast, Z. (1988). Podstawy psychologicznej analizy w świetle założeń psychologii postaci i psychologii fenomenologicznej. W: A. Biela, Z. Uchnast, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w KUL w r. ak. 1985/86*. Lublin: RW KUL, 11-68.
64. Uchnast, Z. (2000). Ku psychologii personalistycznej. *Studia Psychologica*, 3(3), 83-89.
65. Uchnast, Z. (2003). Osoba ludzka jako przedmiot psychologii: implikacje założeń podejścia fenomenologicznego i psychologii postaci. W: P. Francuz, M. Grygielski, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL* (t. 11). Lublin: Wydawnictwo KUL, 11-20.
66. Uchnast, Z. (2008). Typy charakteru i ich korelaty osobowościowe w wymiarze współdziałania – zabezpieczanie się. W: B. J. Soiński (red.), *Edukacja: Teologia i Dialog. Psychologiczne i pastoralne aspekty kapłaństwa* (t. 5). Poznań: Wydział Teologiczny UAM, 121-133.
67. Uchnast, Z. (2013). *Psychologiczna jakościowa analiza zdarzeń życiowych osoby ludzkiej. Podstawowe założenia podejścia personalistycznego*. W: J. Iskra, M. Artymiak (red.), *Doświadczenia człowieka*. Kraków: PETRUS, 11-26.
68. Warholm, C., Øien A.M., Råheim, M.L. (2014). The ambivalence of losing weight after
69. bariatric surgery, *International Journal of Qualitative Studies on Health & Well-Being*, 9, 1-13.
70. Wolak, K. (1989). Problematyka badań nad tożsamością własnej cielesności. *Przegląd Psychologiczny*, 32 (4), 937-957.
71. Wiśniewska, L.A. (2014). *Kobiece ciało – kobieca psychika. Ja-cielesne a psychospołeczne funkcjonowanie młodych kobiet*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
72. Zarek, A. (2007). Porównanie subiektywnej oceny ciała mężczyzn i kobiet w wieku 19-25 lat. *Annales Academiae Medicae Stetinensis*, 53(3), 26-33.

Psychologiczne wyznaczniki poziomu rozwoju ludzkiego życia

Psychological indicators of the level of human development

Streszczenie

Artykuł o charakterze refleksji autorskiej jest zaproszeniem Czytelnika do umysłowej rekapitulacji, dotyczącej psychologicznych wyznaczników poziomu rozwoju ludzkiego życia. Opis 20 wyznaczników (przy niektórych zawarte są elementy wyjaśnienia) jest zaproszeniem do dyskusji nad podstawowymi zasadami ludzkiego rozwoju.

S u m m a r y

The article which is the author's reflection invites the reader to recapitulate on the psychological determinants of the level of human development. In the paper there are 20 descriptions of these determinants (some of them include more detailed explanations) which can encourage a discussion on the basic principles of human development.

S ł o w a k l u c z o w e : wyznaczniki, rozwój, życie ludzkie

K e y w o r d s : determinants, development, human life

Wyznaczniki rozwoju w niniejszym ujęciu zawierają w sobie ładunek informacyjny wskaźników rozwoju i moc sprawczą oraz potencjał uwarunkowań czynników rozwoju. Sposób sformułowania, kolejność i liczba tych wyznaczników rozwoju – stanowią propozycję do przemyślenia i treści do przedyskutowania. Całość jest propozycją i zaproszeniem do refleksji, poszukiwania i wnikliwego wykrywania oraz twórczego kształtowania orientujących jednostek informacyjnych wskazujących na poziom rozwoju ludzkiego życia. Sposób treściowego ujmowania, dyskurs i wywody logiczne utrzymane są w poznawczo-rozwojowej koncepcji człowieka.

1. Pozytywny kierunek zmian w przebiegu ludzkiego życia. W miarę rozwoju ludzkiego życia coraz więcej jest procesów i tendencji pozytywnie ukierunkowanych, które stają się podstawą dalszego rozwoju i nabytków rozwojowych. Uwidaczniają się one w usensownionych formach pełnej ludzkiej aktywności: w zabawie, nauce, pracy, w sposobach spędzania wolnego czasu, w modlitwie – ogólnie w aktywności indywidualnej i podzielanej oraz w swoistym „wywąchiwaniu” kierunku dalszego rozwoju.

2. Tendencje samorozwojowe. Zasadniczo przez całe życie występują z różnym natężeniem i w różnej formie: aktywność własna, inicjatywność, spontaniczność, równoważenie majoryzujące, samosterowność i przekraczanie granic dotychczasowych osiągnięć rozwojowych (transgresja, transcendowanie), samowychowanie i wykraczanie poza siebie (samotranscendencja) – w różnych grupach ludzkich.

3. Intencjonalność w ujmowaniu i kreowaniu zdarzeń życiowych. Intencja bywa złączona z celem danej aktywności, a niekiedy ma charakter autonomiczny. Intencjonalność jest przeniknięta i objęta świadomością i autoświadomością. Niektóre cele są kreowane, a inne przejęte ze środowiska wychowawczego i kulturowego; istnieją też cele pośrednie: często idee i zarysy celu są przejęte ze środowiska, a pozostałe komponenty są kreowane i rozpracowane przez jednostkę.

4. Program własnego działania i życia. Pomyślny przebieg życia człowieka dorosłego, zwłaszcza na poziomie wyższym, wymaga uświadomionego programu własnego rozwoju: człowiek wie, czego w życiu chce i w czym ma się spełnić.

5. Preferencje i wartości. W miarę przebiegu ludzkiego życia następuje ukształtowanie właściwych i adekwatnych preferencji. Wartości jako zasady tych preferencji tworzą odpowiednią hierarchię, tak że wartości instrumentalne podporządkowane są wartościom finalnym i ostatecznym.

6. Informacja i energia. Pomyślny rozwój wymaga nie tylko odpowiedniej informacji, ale i formacji, energii i fascynacji. Jednocześnie powinna wystąpić przewaga informacji nad fascynacją, co przejawia się w tym, że coraz więcej przeżyć ma charakter zjawisk uzasadnionych. W wielu sytuacjach i okolicznościach występuje nadmiar informacji przy jednoczesnym niedoborze energii. Niekiedy dużo wiemy i nic z tego nie wynika.

7. Funkcja celów. Jak funkcja symboliczna we wczesnym dzieciństwie tak funkcja celów we wczesnych okresach dorosłości pełni doniosłą rolę w rozwoju ludzkiego życia. Z funkcją celów łączy się intencjonalność, a z nią poczucie, że się jest podmiotem, który poznając coś i chcąc czegoś – kieruje się i zmierza ku określonemu celowi.

8. Symbolizacja zdarzeń życiowych. Coraz więcej zdarzeń zostaje ujętych w sferze symbolicznej. Podstawowe jest ujmowanie językowe. Istotne są również inne formy symbolicznego ujmowania zdarzeń życiowych, np. graficzne, mimiczne i inne. Czymś doniosłym jest przyjmowanie i asymilowanie symboli kulturowych (wrastanie w daną kulturę).

9. Autonomia i komunikowanie egzystencjalne. W miarę rozwoju ludzkiego życia następuje zwiększanie się autonomii i uniezależnienia od warunków tu i teraz, co sprzyja wymianie osobowej: dawanie swego życia drugiemu i wzajemne branie życia od tego drugiego – w oparciu o wiedzę: „kim jestem” i „kim jest ten drugi”.

10. Kompetencje kompensacyjne. Zwiększają się od początku życia ludzkiego kompetencje kompensacyjne, a dzięki temu – otwartość i elastyczność osobowa, a zarazem, w miarę rozwoju ludzkiego życia, zwłaszcza od okresu dorastania, kształtuje się zdolność do zachowania swojej struktury osobowej i tożsamości.

11. Człowiek jako podmiot i osoba. W miarę rozwoju swego życia człowiek coraz bardziej czuje się podmiotem i osobą, a także odpowiedzialnym sprawcą, co skutkuje coraz lepszymi decyzjami, a zwłaszcza decyzjami życiowo doniosłymi.

12. Ekspresja życiowa. W miarę rozwoju ludzkiego życia udoskonala się zdolność do wyrażania siebie, do ekspresji i spełnienia się – człowiek po to żyje, aby dać wyraz temu, kim jest i co pragnie wypowiedzieć.

13. Transformacje. U źródeł rozwoju ludzkiego życia leżą transformacje, które dotyczą języka, myślenia, preferencji, a te w rzeczywistości wywodzą się z koordynacji procesów i działań, a z kolei procesy i działania wywodzą się z interakcji międzyludzkich. Język np. jako komunikacja językowa nie wywodzi się z głęźnia, ale z koordynacji interakcji wewnętrznych i zewnętrznych.

14. Życie zmierzające do spełnienia zależne jest od zdolności do uczestniczenia, podzielania, ustawiania się w perspektywie percepcji, doświadczenia i działania drugiego człowieka; przyjęcia odpowiedzialności za siebie oraz innych. Człowiek stojąc w prawdzie i licząc się z realiami rzeczywistości wspólnotowej, ludzkiej i kulturowej – wykazuje gotowość do wypełniania swego powołania.

15. Droga życia i system życia. Przy omawianiu rozwoju ludzkiego życia należy uwzględnić pojęcie drogi życia i systemu życia. Droga życia to biografia człowieka ujmowana w aspekcie jego oczekiwań, pragnień i spełnień. Często droga skoncentrowana jest na czymś, co dla danej osoby jest najważniejsze, np. na jej wierze religijnej. Droga życia sprowadza się wtedy do drogi wiary. Członkowie wspólnoty religijnej ujmują to jednym wyrazem „droga”. System życia oznacza tu sieć odpowiednio powiązanych obiektów w polu biegu ludzkiego życia. Obiekty te pozostają we wzajemnej ścisłej relacji, takiej że oddziaływanie na jeden z nich od-

powiednio wpływa na pozostałe. Poszczególne obiekty, a nawet cały system życia możemy kształtować, formować, urabiać, rozwijać i wielorako nań oddziaływać. Gdy jakaś doniosła myśl, wiara lub nadzieja zawładną człowiekiem, to wtedy droga życia i system życia stają się w pełni zasadne i usensownione. Ta myśl, wiara lub nadzieja staje się kluczem do zrozumienia poszczególnych wydarzeń.

16. Równowaga cech życia. Aby rozwój ludzkiego życia był pomyślny i harmonijny, następujące pary cech (procesów, tendencji, stanów, aktywności, dynamizmów) powinny być w określonej równowadze:

- automatyzacja – świadomość,
- nabywanie – pozbywanie się,
- aktywność siłowa – aktywność łagodna,
- być – mieć,
- dyferencjacja – integracja,
- podniecenie – uspokojenie,
- kontrola (czujność) – swoboda (relaks),
- akcja – kontemplacja,
- indywidualizacja – uspołecznienie,
- szybkość – powolność,
- informowanie – energetyzowanie,
- fascynacja – stan lękowy,
- interioryzacja – eksterioryzacja,
- nagłaśnianie – wyciszanie,
- czuwanie – sen,
- dominacja – submisja,
- dystans – bliskość,
- praca – odpoczynek.

17. Płaszczyzny odniesienia. Zasadniczo przez całe życie występuje konstruowanie nowych płaszczyzn odniesienia i ich restrukturyzacja. Wejście danej struktury w nową, wyższą płaszczyznę daje możliwości nowych relacji do innych komponentów, a przez to jakościowy skok w zmianie tej struktury. Za J. Piagetem wyróżniamy płaszczyznę sensomotoryczną, intuicyjno-wyobrażeniową, płaszczyznę operacji konkretnych, płaszczyznę operacji formalnych i płaszczyznę teoretycznych możliwości.

18. Progres czy regres w biegu ludzkiego życia.

Niekiedy trudno jest orzec (1) czy jakieś zdarzenie znajduje się na odcinku progresywnym czy regresywnym (np. N leży na linii k i l) albo (2) czy określony rozwój sprawnościowy jest składnikiem ogólnego regresu, np. moralnego (np. ktoś cierpliwie uczy się władać bronią, aby sprawnie dokonać morderstwa). Tu rozwój dziedziny drugorzędnej pełni rolę instrumentalną dla regresu dziedziny pierwszorzędnej.

19. Nabywanie i pozbywanie się. Rozwój ludzkiego życia to nie tylko nabywanie czegoś (przyrost, nabytki rozwojowe), lecz także wyzbywanie się czegoś, np.

uprzedzeń, infantylnych nastawień, prymitywnych przekonań, nierealistycznych i błędnych oczekiwań oraz myśli życzeniowych.

20. Egzystowanie w polu wyższego sensu. Człowiek na skutek specyficznej aktywności własnej oraz odpowiedniego wprowadzania ze strony osób z wyższego poziomu egzystencjalnego w danej dziedzinie (nauczyciel, wychowawca, lider, mistrz) – może zaistnieć w polu wyższego sensu (np. w polu religijnym, misji katolickiej, w polu ewangelizacji osób dorosłych) i w tym polu znaleźć sposób życia z perspektywą jego spełnienia na wyższym poziomie rozwojowym (tutaj „pole” to „przestrzeń” działania sił ideowych, skutecznie wznoszących człowieka wzwyż).

Marian Zdzisław Stepulak, Wiesław Kowalski
Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie

Sprawozdanie z interdyscyplinarnej konferencji naukowej pt. „Rodzina 2013”

W dniach 21-22 października 2013 roku odbyła się w Lublinie interdyscyplinarna konferencja naukowa pt. „Rodzina 2013”. Organizatorami tego przedsięwzięcia były następujące instytucje: Główny Urząd Statystyczny w Warszawie, Urząd Statystyczny w Lublinie, Wojewoda Lubelski, Urząd Miasta Lublin, Instytut Socjologii UMCS oraz Instytut Socjologii KUL Jana Pawła II. Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie była reprezentowana przez prodziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii – prof. dra hab. Wiesława Kowalskiego i kierownika Zakładu Psychologii Ogólnej i Diagnostyki Psychologicznej – ks. prof. dra hab. Mariana Zdzisława Stepulaka.

Pierwszy dzień konferencji odbywał się w Trybunale Koronnym, Rynek 1 w Lublinie, gdzie nastąpiło jej uroczyste otwarcie. Jako pierwsza wystąpiła dr Grażyna Marciniak, wiceprezes GUS, następnie Wojewoda Lubelski – prof. dr hab. Jolanta Szolno-Koguc, w następnej zaś kolejności wystąpiła Monika Lipińska, zastępca Prezydenta Miasta Lublina. W otwarciu konferencji uczestniczył również rektor UMCS – prof. Stanisław Michałowski i prorektor KUL Jana Pawła II – prof. dr hab. Paweł Smoleń. Jako ostatni głos zabrał dr Krzysztof Markowski, dyrektor Urzędu Statystycznego w Lublinie.

Pierwszej sesji plenarnej przewodniczył o. prof. dr hab. Leon Dyczewski. Jako pierwsza wystąpiła dr Grażyna Marciniak (GUS) z referatem pt. *Problematyka rodzin w badaniach GUS*. Podała ona aktualne dane związane z małżeństwem i rodziną w kontekście dynamicznych zmian, które dokonują się w ostatnich latach i pokazują wyraźny kryzys instytucji małżeństwa i rodziny. Następnie wystąpiła Monika Lipińska, zastępca Prezydenta Miasta Lublina podejmując zagadnienie *Współpracy partnerskiej na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu rodziny w Lublinie*. Prezentacja ukazała szereg nowatorskich rozwiązań, które w wyraźny sposób służą rodzinom wykluczonym społecznie, mieszkającym w Lublinie. Przygotowane programy są wzorem systemowej pomocy wykluczonej rodzinie. Prof. dr hab. Anna Kwak (UW) wygłosiła ciekawą prelekcję nt. *Refleksje nad współczesną rodziną a kontrowersje, pytania, wartości*. Autorka przeprowadziła ciekawe porównania w kontekście ostatnich lat pokazując dynamikę zmian w małżeństwie i w rodzinie. Wskazała także ważniejsze negatywne zjawiska występujące dzisiaj w rodzinie. Sesję tę zakończył wykład prof. dr hab. Elżbiety Trafiałek (UJK Kielce) odnoszący się do zagadnienia: *Rodzina w XXI w. w polskiej polityce społecznej. Między deficytami a formami wsparcia*. Zostały tutaj zapre-

zentowane szanse, ale również zagrożenia dotyczące realizacji polityki społecznej wobec polskiej rodziny.

Drugiej sesji plenarnej przewodniczyła prof. dr hab. Biruta Skrętowicz (UMCS). Pierwszy referat został wygłoszony przez Lucynę Nowak (GUS) i dotyczył zagadnienia *przemiany w formowaniu się polskich rodzin w latach 2002-2011 w świetle wyników spisów ludności*. Zostały tutaj w bardzo czytelny sposób ukazane istotne zmiany w strukturze i funkcjonowaniu rodziny w przedziale ostatniego dziesięciolecia. Bardzo oryginalny wykład przedłożył ks. dr hab. Janusz Balicki, prof. UKSW. Wystąpienie dotyczyło tematu: *Rodziny w zderzeniu kultur*. Autor przedstawił wyniki badań, które przeprowadził na jednej z uczelni angielskich. Badania ukształtowano jako porównawcze studium studentów islamskich z Wielkiej Brytanii i próby polskiej dotyczące małżeństwa i rodziny. Na tym tle można było zauważyć istotne różnice kulturowe i religijne. Ostatni referat w tej sesji dotyczył *feminizacji emigracji*, którego autorem była prof. dr hab. Zofia Kawczyńska-Butrym (UMCS). Autorka ukazała z socjologicznego punktu widzenia przyczyny i konsekwencje migracji zarobkowej kobiet.

Drugi dzień konferencji odbywał się w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Na początku sesji plenarnej gości powitał Krzysztof Hetman, Marszałek Województwa Lubelskiego, a jako pierwsza wystąpiła Swiłłana Zymowina, naczelnik GUS w Obwodzie Lwowskim z prelekcją na temat: *Sytuacja demograficzna w obwodzie lwowskim*. Zostały tutaj przedstawione aktualne trendy odnoszące się do życia rodzinnego w kontekście demograficznym. Następnie głos zabrał Georgij Chwałko, naczelnik GUS Obwodu Brzeskiego, który mówił o *rodzinie w badaniach statystycznych Republiki Białoruś*. Podobne w treści wystąpienie przedstawiła Lilia Baraniuk, pierwszy zastępca naczelnika GUS w Obwodzie Wołyńskim. Oba wystąpienia dotyczyły aktualnych danych statystycznych w odniesieniu do małżeństw i rodzin w obu Obwodach.

Pierwsza sesja panelowa z panelem 1. odbyła się pod przewodnictwem dra hab. Wojciecha Misztala (UMCS). Organizatorzy opracowali streszczenie tej sesji, nadając jej tytuł: *Mobilność rodziny*. A oto treść tego streszczenia: *Nasilająca się mobilność populacji wpływa na zmiany położenia społecznego i na funkcjonowanie rodziny oraz jej członków czynnie lub biernie uczestniczących w migracji. Zmiany te dostrzegane są w rodzinach żyjących w kraju przyjmującym, których członkowie zderzają się z obcymi sobie kodami kulturowymi i gdy, zwłaszcza kobiety, podejmują prace poniżej kompetencji i w warunkach poniżej społecznych i ekonomicznych standardów zatrudnienia. Zmiany te obserwowane są także w tych rodzinach, które pozostały w kraju i których tylko poszczególni członkowie wyjechali. Dotyczą one całej rodziny, gdyż wyjazd, szczególnie rodziców, powoduje często osłabienie więzi, funkcji opiekuńczej, socjalizacyjnej i wychowawczej. Konsekwencje w znacznym stopniu rzutują na sytuację dzieci i na ogólną kondycję rodziny oraz zmieniają się sytuacje tych, którzy wracają. Wnioski z przedstawionych analiz ukazują potrzebę uwzględnienia problemów rodzin włączonych w procesy migracyjne w politykę społeczną*

i prorodzinną (Z programu konferencji. Sesje panelowe, s. 5). Pierwszy referat wygłosiła dr hab. Jadwiga Plewko (KUL Jana Pawła II). Nosił on tytuł: *Tożsamość dziecka w procesach migracyjnych*. Jako drugi wystąpił Andrzej Jakubowski (Urząd Statystyczny w Lublinie) z prelekcją nt. *Migracje ludzi młodych*. Przedmiotem kolejnego wystąpienia była *wyjazdowa praca mężczyzn – specyficzne formy migracji*, autorstwa prof. dr hab. Zofii Kawczyńskiej-Butrym (UMCS). Natomiast *blaski i cienie migracji opiekuńczej kobiet* przedstawił dr Krzysztof Markowski (KUL Jana Pawła II i Urząd Statystyczny w Lublinie). Jako ostatnia wystąpiła dr Dorota Guzicka (KUL Jana Pawła II) z referatem pt. *Jakość życia rodzin migracyjnych*.

Panel 2 nosił tytuł: *Aktywność i praca*, przewodniczył mu dr hab. Arkadiusz Jabłoński, prof. KUL. Streszczenie tego panelu przedstawia się następująco: *Ważnymi aspektami funkcjonowania rodziny są praca zawodowa oraz podejmowane w obszarze rodziny aktywności. Wyznaczają one role i pozycje członków rodziny, zakres i podział obowiązków domowych, niejednokrotnie decydują o sytuacji bytowej rodziny. Nie bez znaczenia pozostają również indywidualne aspiracje i chęć samorealizacji, choć kwestie materialne stanowią niewątpliwie najważniejsze kryterium podejmowania pracy zawodowej. Współczesna rodzina to rodzina z dwojgiem pracujących rodziców, nastawionych z jednej strony na osiąganie satysfakcjonującego poziomu życia, z drugiej zaś inwestujących we własny i dzieci rozwój. To rodzina, w której role członków (matki, ojca, dzieci) podlegają redefinicji w kontekście pracy zawodowej. Jakimi motywacjami kierują się kobiety podejmujące obowiązki zawodowe? Czy rola matki jest determinowana rolą pracownicy? Czy praca dzieci wiejskich to konieczność? Kwestia aktywności zawodowej członków rodziny rzutuje więc na rodzinę jako całość, decydując o jej rozwoju i funkcjonowaniu* (Z programu konferencji. Sesje panelowe, s. 5). W panelu tym jako pierwsza wystąpiła dr Agnieszka Zgierska (GUS) z referatem nt. *Statystyczna rodzina na rynku pracy*, w dalszej kolejności zaprezentował się dr Michał Michalski (UAM Poznań) z prelekcją: *Rodzina a zrównoważony rozwój*. Jako trzecia swój wykład przedstawiła dr Małgorzata Szyszka (KUL Jana Pawła II). Wykład dotyczył tematu: *Motywy podejmowania pracy zawodowej przez kobiety*. Kolejny referat nosił tytuł: *Rola matki – narracje kobiet*, wygłoszony został przez dr Joannę Bielecką-Prus oraz dr Marzenę Kruk (UMCS). Panel zamknęło wystąpienie dra Stanisława Lachowskiego (UMCS) na temat: *Praca dzieci w rodzinie rolniczej*.

W godzinach popołudniowych odbyła się druga sesja panelowa, która składała się z dwóch części. Pierwszemu panelowi przewodniczył dr Krzysztof Markowski (Urząd Statystyczny w Lublinie). Tematem tej części konferencji była: *Jakość życia rodziny*. Treści panelu wyeksponowano w sposób następujący: *Jakość życia jest pojęciem wykorzystywanym na gruncie nauk społecznych, niemniej jednak trudno znaleźć jednoznaczną definicję tego zagadnienia. Przyjmując szeroki zakres definicyjny jakości życia należy nim objąć zarówno samopoczucie psychiczne, jak i fizyczne jednostki, a także warunki materialne i społeczne, w jakich żyje oraz kapitał społeczny, jaki posiada. Zagadnienie jakości życia rodziny i poszczególnych jej*

członków jest warte zainteresowania zarówno w sytuacji rodzin, które funkcjonują prawidłowo, ale także rodzin dysfunkcyjnych, wykluczonych czy funkcjonujących w specyficznych środowiskach społecznych. Jakość życia rodziny można analizować również w perspektywie odmiennych typów rodzin (rodzina niepełna, wielodzietna czy migracyjna), jak i indywidualnych uczestników życia rodzinnego (osoby starsze, dzieci, młodzież, osoby chore czy niepełnosprawne). Istotne jest również zwrócenie uwagi na fakt, iż jakość życia jest wypadkową czynników wymiernych, obiektywnych, takich jak zasoby materialne czy warunki mieszkaniowe oraz subiektywnych, takich jak poczucie szczęścia czy zadowolenie z życia (Z programu konferencji. Sesje panelowe, s. 5). Pierwsze wystąpienie odnosiło się do problemu jakości życia – osoba, rodzina, gospodarstwo domowe, której autorem była prof. dr hab. Teresa Słaby (SGH Warszawa). Następnie wystąpił prof. dr hab. Piotr Błędowski (SGH Warszawa) z referatem n.t. *Człowiek starszy w rodzinie*. Kolejny wykład poświęcony był rodzinnym aspektom bezdomności, który przygotował dr Paweł Rydzewski (WSPA w Lublinie). Dr Dariusz Wadowski (WSPA w Lublinie) wygłosił prelekcję pt. *Życie rodzinne wykluczonych*. Sesję zamknęło wystąpienie dr Justyny Szulich-Kałuży (KUL Jana Pawła II) nt. *Wizerunek rodziny w mediach*.

Ostatnia sesja panelowa dotyczyła problemu *potencjału rodziny*. Sesji tej przewodniczyła dr hab. Jadwiga Plewko (KUL Jana Pawła II). Treść tej części konferencji doczekała się następującego streszczenia: *W dobie przemian społecznych, świadomościowych i kulturowych, zagadnienie potencjału rodziny jest niezwykle istotne z punktu widzenia różnych dyscyplin nauki, a przede wszystkim polityki społecznej, prowadzonej w naszym kraju. Omawianie roli i funkcji współczesnej rodziny, oprócz ukazywania zagrożeń i patologii związanych z jej transformacją, powinno wskazać na istniejący w jej ramach znaczny potencjał, tkwiący zarówno w uczestnikach, jak i w samej strukturze. Współczesna rodzina nie traci na znaczeniu w tworzeniu kapitału społecznego swoich członków, wyposaża ich w zasoby i umiejętności korzystania z nich oraz określa sposoby radzenia sobie w świecie współczesnym. Potencjał rodziny wyraża się w świadczonej nawzajem pomocy, wspólnym korzystaniu z wytworzonych dóbr, tworzeniu sieci wsparcia i opieki, przekazywaniu wartości i zachowywaniu ciągłości kulturowej, a także kreowaniu przyszłego losu wszystkich pokoleń* (Z programu konferencji. Sesje panelowe, s. 6). Jako pierwsza zabrała głos prof. dr hab. Biruta Skrętowicz (UMCS) w referacie pt. *O społecznych konsekwencjach przemian dietności w Polsce uwag kilka*. Po tej prezentacji wystąpiła prof. dr hab. Mirona Ogryzko-Wiewiórowska (UMCS), która mówiła o *funkcjach rodziny: między dezorganizacją a reorganizacją*. Dr Monika Adamczyk (KUL Jana Pawła II) podjęła temat: *Znaczenie rodziny w tworzeniu zasobów kapitału społecznego jednostki*. Kolejny referat dotyczył tematu: *Parentyfikacja dziadków – uwarunkowania i konsekwencje*. Autorką prelekcji była dr Ewa Miszczak (UMCS). Jako ostatni wystąpił Władysław Wiesław Jagodziński (Polskie Towarzystwo Socjologiczne) z wykładem: *Rodzina i gospodarstwo domowe w Warszawie i na Mazowszu na tle kraju*.

Podsumowania i zakończenia konferencji dokonali: dr hab. Arkadiusz Jabłoński, prof. KUL, dr hab. Wojciech Misztal, dr Krzysztof Markowski oraz dr hab. Jadwiga Plewko.

Konferencja nt. „Rodzina 2013” okazała się bardzo ciekawym przedsięwzięciem nie tylko od strony organizacyjnej, ale również od strony naukowej. Zgromadziła ona bowiem dużą liczbę osób z różnych środowisk akademickich z Polski oraz gości z Białorusi i Ukrainy, którzy przedstawiali aktualny stan wiedzy na temat małżeństwa i rodziny. Największym zaś walorem tego spotkania był jego interdyscyplinarny charakter, wygłoszone referaty bowiem dotyczyły takich dyscyplin naukowych jak: demografia, politologia, socjologia, psychologia, praca socjalna, polityka socjalna, filozofia społeczna, etyka gospodarcza, nauki o rodzinie oraz gerontologia.

Współczesne trendy w badaniach nad religijnością człowieka: II Międzynarodowa Konferencja Psychologii Religii i Duchowości. Lublin, 3-4 czerwca 2014

Wprowadzenie

Na konferencji ogłoszono 2 wykłady plenarne, 81 referatów na 16 sesjach i przedstawiono 10 plakatów tematycznych – przy czym przytłaczająca większość prezentacji dotyczyła religijności.

Niniejsze sprawozdanie skoncentrowane jest na religijności w następujących jej aspektach: (1) natura (struktura) religijności, (2) funkcje religijności, (3) rozwój religijności i (4) psychologiczny pomiar religijności.

Niektóre wystąpienia ujmowały 2 aspekty, np. referat M. Borowskiej pt. „Regulacyjna funkcja religijności w realizacji wybranych zadań życia – doniesienie z badań” przedstawiał funkcję religijności po uprzednim omówieniu jej struktury. Podobnie referat B. Zarzyckiej pt. „Pocieszenie i napięcie religijne: konstrukt teoretyczny i struktura wewnętrzna polskiej adaptacji Skali Pocieszenia i Napięcia Religijnego” prezentował także 2 aspekty religijności: jej pomiar i strukturę.

W dalszym omawianiu trendów w badaniach nad religijnością człowieka (czyli religijności zarówno dorosłego jak też dzieci i młodzieży) będę się koncentrował na aspekcie pojedynczym.

1. Natura religijności

Religijność jako zjawisko, a więc jej natura i struktura przedstawiana była na konferencji w sposób różnorodny. W sposób całościowy i wieloaspektowy przedstawił ją w swoim wykładzie plenarnym C. Walesa. Struktura religijności – jako osobowa i pozytywna relacja człowieka do Boga – wyraża się według niego w 8 następujących parametrach: (1) świadomość religijna, (2) uczucia religijne, (3) decyzje religijne, (4) więź ze wspólnotą osób wierzących, (5) praktyki religijne, (6) moralność religijna, (7) doświadczenia religijne i (8) formy wyznania wiary. Istota tej koncepcji tkwi w ujęciu integracyjnym, w założeniach ontologicznych i w zakresach konotacyjnych. Koncepcja ta przewijała się w wielu referatach jako teoretyczna podstawa badań.

W wielu referatach przedstawiano jakiś fragment religijności w formie autonomicznej i swoiście holistycznej. Odnosi się to m. in. do referatów dotyczących obrazu Boga, np. M. Tatala; B. Kostrubiec w wystąpieniu „Treściowe wymiary obrazu Boga u kobiet w okresie młodej dorosłości, akcentowały trzy obszary konotacyjne: (1) wiedzy, (2) doświadczenia emocjonalnego i (3) tendencji do zachowań odnoszących się do Boga – które jednocześnie są ujmowane jako wymiary obrazu Boga.

Niektóre referaty przedstawiały specyficzny fragment religijności, jakim jest wspomniane już pocieszenie i napięcie religijne. Takie fragmenty religijności, jeżeli są dla określonej sytuacji kryterialne i przez to diagnostyczne mogą mieć duże znaczenie wziernikowe, a dzięki temu moc pragmatyczną.

Mogą być i takie dziedziny religijności, które zachodzą na zakresy duchowości czy określone konstrukty psychiczne. Tak wyglądają procesy transcendowania czy postrzegania pojęcia nadziei. Zasadniczo każdy fragment religijności, jest konstruktem jakby wziernikowym do pełnej religijności, tak jak każda kropla oceanu daje wgląd w naturę wszystkich wód oceanu.

W niektórych referatach tak ogólnie mówiono o religijności, że trudno dociec, jaka jest jej definicja, struktura, sposób jej badania oraz interpretowania, np. w referatach K. Sevinc: „Tolstoy: An example for autonomous religiousness” czy K. Chojeckiej i E. Szary: „Post-chrześcijaństwo – nowe zjawisko w tradycji kościołów przełomu XX i XXI wieku”. Niekiedy określenie religijności wynikało z kontekstu tematu referatu, np. Ł. B. Kuczała: „Pokój niepokoju” – interioryzacja w ujęciu św. Augustyna.” Jednakże sam kontekst myśli św. Augustyna nie został tu przedstawiony. W niektórych referatach zjawisko religijności znajdowało się w tle, jakby na obrzeżach horyzontu omawianego tematu, np. w referacie Z. Kaczmarka: „Cierpienie jako element przemieniający człowieka” (tu cierpienie traktowane jako integralny komponent przeżywania wiary religijnej).

2. Funkcje religijności

Funkcje religijności przedstawiane są w sposób najbardziej wyrazisty za pomocą terminów „wpływ religijności”, „rola religijności”, „religijność jako źródło...”, „religijność jako czynnik...” itp., co ilustrują referaty: J. J. Placha: „Rola religii w integralnym rozwoju osób z niepełnosprawnością” oraz I. Niewiadomska i. in.: „Religijność jako czynnik ochronny przed zachowaniami problemowymi w okresie adolescencji”. Autorzy tego referatu – przy okazji przedstawiania podstaw teoretycznych własnych badań empirycznych – omówili za literaturą przedmiotu (np. Boyatzis 2013; Rye i in. 2013) następujące funkcje religijności: (1) religijność umożliwia przyjmowanie przez człowieka szerszych perspektyw życiowych; (2) dostarcza energii i potencjalności do pełniejszej realizacji możliwości i zasobów człowieka; (3) religijność zapewnia ucieczkę od życiowych stresów – stanowi bufor, bez którego jednostka mogłaby popaść w zaburzenia psychiczne; (4) religij-

ność stanowi wspomaganie procesu socjalizacji, a m.in. hamowanie zachowań wskazujących na niedostosowanie społeczne; (5) religijność może ułatwiać ujście dla pojawiających się u danej osoby zaburzeń psychicznych. Wyliczanie funkcji religijności można by kontynuować niemal w nieskończoność, przyjmując różne kryteria podziału: np. według dziedziny biotycznej, psychicznej i duchowej człowieka; według aspektu poznawczo-informacyjnego, motywacyjno-emocjonalnego i decyzyjno-działaniowego; a także według sfery tożsamościowej, psychoseksualnej, społecznej, estetycznej i moralnej – z uwzględnieniem rzeczywistości wykreowanej kulturowo. Niektóre spośród tych funkcji zostały przedstawione w referatach i plakatach omawianej konferencji, np. D. Kornas-Biela: „Religijny kontekst oczekiwania na urodzenie dziecka” i M. Woźny, B. Lachowska: „Religijność rodziców a postawa wychowawcza względem ich dzieci” oraz J. Polak, A. Włoka: „Religijność narcyza w pracy. Modyfikujący wpływ religijności na postawy i zachowania organizacyjne u osób narcystycznych”.

Funkcje religijności często sygnalizowane były w treści artykułów ze spójnikiem „a”, co niekiedy utrudniało ich identyfikację, gdy kierunek wpływania nie był oczywisty. Niekiedy trudno określić, co jest czynnikiem wpływającym czy warunkującym, a co podlega wpływowi czy uwarunkowaniu. Mogą to ilustrować następujące referaty: A. Falewicz, S. Steuden: „Mądrość a wybrane aspekty religijności u osób w średniej i późnej dorosłości”; I. Sebastyańska-Targowska: „Diagnoza i leczenie niepłodności żeńskiej a religijność”; E. Zasępa: „Religijność a nasilenie zachowań problemowych u dorosłych z lekką niepełnosprawnością intelektualną”. Badacz w podobnych tematach może manipulować kierunkiem wpływania poprzez zmianę pozycji zmiennej niezależnej i zależnej.

Przy badaniu funkcji religijności najważniejsze jest trafne i dokładne określenie zjawiska religijności. W przeciwnym przypadku otrzymamy artefakty – nawet przy dobrym ustaleniu kierunku wpływania oraz pozycji zmiennej niezależnej i zależnej. Do kategorii „funkcje religijności” możemy zaliczyć takie jej efekty, które stanowią funkcje zrealizowane i spełnione. Do tej grupy należy większość badań nad tożsamością religijną, np. K. Kośnik: „Źródła tożsamości religijnej – meta-analiza badań z obszaru psychologii różnic indywidualnych po roku 2000” lub J. Żmizdiński: „Czy istnieje religijna tożsamość słuchowa („audentity”)”? Odkrywanie etnomuzycznej tradycji religijnej w Polsce po roku 1989”.

Efekty religijności mogą zaistnieć w różnych formach – stosownie do różnych odmian funkcji religijności, co pokazał artykuł np. Z. Grudzińskiej i E. Wrocławskiej-Warchali: „Religijne sposoby radzenia sobie i religia jako źródło dobrostanu u Polaków mieszkających w kraju i przebywających na emigracji w świetle badań testem projekcyjnym RAT (Religious Apperception Test)”. Efekty religijności mogą mieć różne natężenia, gdyż zrealizowanie określonej funkcji religijności może przybierać wartości od zera do określonego maksimum.

3. Rozwój religijności

Rozwój religijności to dziedzina sama w sobie bardzo obszerna. Została ona na konferencji – przedstawiona w sposób specyficzny. Były to referaty i plakaty dotyczące badań osób z określonych okresów rozwojowych, np. w sesji 5., zatytułowanej „Religijność w okresie adolescencji”, a w jej obrębie referaty: E. Rydz: „Psychologiczna analiza wybranych parametrów religijności u polskiej młodzieży katolickiej” czy M. R. Nowosielski, R. P. Bartczuk: „Analiza strukturalna procesów dekonwersyjnych w czasie adolescencji i metoda ich pomiaru”; a także plakat M. Szczesniak i in.: „Religijność i empatia wśród nastolatków. Badania empiryczne gimnazjalistów i licealistów”.

Częste jest przedstawianie zjawiska religijności w jakimś jednym okresie życia człowieka, bez odniesienia do innych okresów. Może to być cenne dla psychologii rozwojowej – przy kompletowaniu wiedzy na temat różnych aspektów danego okresu. Niekiedy religijność ujmowana jest nie jako zjawisko, ale jako czynnik przyczynowy czy warunkujący coś w danym okresie rozwojowym, co ilustrował referat I. Niewiadomskiej i in. zatytułowany „Religijność jako czynnik ochronny przed zachowaniami problemowymi w okresie adolescencji”.

Termin „rozwój religijny” w tytule wykładu czy referatu lub plakatu sygnalizuje wyraziste akcentowanie problematyki rozwojowej. Ilustrował to np. wykład plenarny pt. „Czesława Walesy koncepcja rozwoju religijnego” czy referat D. Musiał, A. Korneluk: „Metody do badania rozwoju religijności dzieci. Przegląd i analiza”. Rozwój religijny może przebiegać nierównomiernie w różnych dziedzinach życia psychicznego i wtedy wyłania się problem stylu religijności, co pokazał referat C. Walesy i in. „Skala rozwoju i stylu religijności młodzieży i człowieka dorosłego”. Zagadnienie stylu religijności jest czymś unikalnym na terenie psychologii rozwoju religijności.

Większość referatów, które należałoby zaliczyć do psychologii rozwoju religijności przedstawiała tematy obejmujące także inne dziedziny wiedzy, np. psychologię kliniczną, wychowawczą, emocji, szkolną, duchowości i inne. Były to tematy o zakresach krzyżujących się, co ilustrują referaty: T. Zakrzewska: „Reprezywny styl radzenia sobie z trudnościami a rozwój religijności i duchowości” czy M. Wiechetek i in.: „Religijność a postawy wobec hazardu u młodzieży”.

W sumie, wystąpienia na konferencji dotyczące rozwoju religijności – w formie bezpośredniej lub pośredniej – mówiły o tym, jak daleko w życiu religijnym sięgają możliwości dzieci, młodzieży i osób dorosłych (w okresie wczesnej, średniej i późnej dorosłości, czyli mniej lub bardziej zaawansowanej starości). Mówiły też o kompetencjach religijnych, a zwłaszcza o kompetencji do ujmowania, rozumienia, rozróżniania, tworzenia i wyrażania (ekspresji) symboli religijnych.

4. Psychologiczny pomiar religijności

Temat ten pojawiał się w wystąpieniach konferencyjnych w formie niemal autotelicznej i autonomicznej, jak w wykładzie plenarnym D. Hutsebauta: „Post-Critical Beliefs Scale”; a najczęściej w formie instrumentalnej – jako narzędzie pomiaru w określonym badaniu, jak w referacie R. D. Pietruszki i in.: „Religijność jako źródło pocieszenia i zmagania u członków grup religijnych: analiza porównawcza Drogi Neokatechumenalnej i Odnowy Charyzmatycznej”.

W różnych badaniach dotyczących pierwiastka religijności, a zwłaszcza w badaniach korelacyjnych, autorzy stosowali dostępne i w danych środowiskach osiągalne metody pomiaru religijności – na ogół bez głębszej refleksji i analizy, czy są to metody najbardziej adekwatne do problemu badawczego, np. w referacie B. Berezy i D. Suchy.: „Wyrażanie złości u osób o różnym poziomie religijności”. Autorki zastosowały tu *Skalę Centralności Religijności* C-15 S. Hubera. Czynnikiem decydującym o zastosowaniu tej lub innej metody pomiaru religijności na ogół bywa nie tylko jej osiągalność, lecz także prostota w stosowaniu, a więc niewielka liczba itemów i łatwość obliczania wyniku końcowego, co ilustruje m. in. referat: I. Lietaviete: „The role of religious coping and self – efficacy in adjustment to cancer”.

Autorzy plakatów, referatów i wykładów plenarnych wskazali na wiele aspektów psychologicznego pomiaru religijności oraz na jego funkcje praktyczne i teoretyczne (np. przyczynia się on do lepszego i głębszego zrozumienia religijności). Co autorzy metod ściśle testowych i kwestionariuszowych mierzą w religijności? Najczęściej takie jej aspekty, które są kompatybilne z podejmowanymi problemami badawczymi, a jakby po drodze – strukturę i niektóre funkcje religijności. Ilustrowały to dobrze plakaty: J. Moeglich: „Polska wersja kwestionariusza LeBe Tatiany Schnell w badaniach nad znaczeniem życia u rzymsko-katolickich księży w Polsce” oraz A. Wieradzkiej i in.: „Skala Tożsamości Religijnej (STR)”.

Warto zaznaczyć i to, że najczęściej stosowane w Polsce metody psychologicznego pomiaru religijności opierają się na zachodnich ujęciach teoretycznych, co uwidoczniło się m. in. w referatach: M. Jarosz, M. P. Wiechetek: „Przekonania post-krytyczne i wybrane aspekty poczucia sensu życia a przesądność” oraz J. Śliwak i in.: „Religijne, społeczno-poznawcze i zdrowotne korelaty przekonań post-krytycznych. Rezultaty dziesięcioletnich badań, z zastosowaniem PCBS w Polsce”. Omawiając psychologiczny pomiar religijności należy mieć na uwadze, że to, co człowiek przeżywa w kontakcie z Bogiem, uważa on za ścisłą i własną tajemnicę, która jest trudna do zakomunikowania nawet wtedy, gdy chce się on tym podzielić.



Na koniec można by zadać pytanie: Dlaczego w Polsce w 2014 r. odbyła się dopiero druga konferencja na temat psychologii religii (i duchowości)? Przecież naukowa psychologia religii istnieje od przeszło 100 lat. Zjawiska zaś religijności były i są w Polsce bardzo rozpowszechnione. Można by także zapytać o obiektywną i subiektywną, a zwłaszcza o naukową ważność poszczególnych wystąpień na omawianej konferencji. Które z nich trafiają w sedno rzeczywistości religijnej? W jaki sposób organizować i selekcjonować wystąpienia na konferencji, aby ująć specyficzną całość religijności? W jaki sposób organizować i selekcjonować zgłoszenia na konferencję, aby wyłonić jak najbardziej kompetentnych prelegentów? Jak i na jakie tematy należy przeprowadzić na konferencji dyskusję ekspertów, aby dążyć najnowsze i najważniejsze problemy z psychologii religii?

Tematy, które zostały przedstawione na omawianej konferencji, nie należą do zagadnień, które mijają się z modą. Stanowią one trwały wkład do wiedzy o człowieku w zakresie jego religijności, a jednocześnie wskazują na kierunek jej dalszego rozwoju.

Czymś interesującym było to, że prawie we wszystkich wystąpieniach religijność była ujmowana jako po prostu życie, ale w innym wymiarze. Ludzie przedstawiani są w tym życiu jako podmioty selekcjonujące i wybierające. Są to wybory ważne i decyzje życiowo doniosłe.

W wystąpieniach, nawet w tych, które przedstawiały metody i techniki do badania religijności, najczęściej akcentowane były aspekty teoretyczne – nie tylko w myśl powiedzenia, że „nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria”, ale i z nadzieją, że gdy badania religijności zostaną dobrze ustawione, to praktyka przyjdzie sama.

Na konferencji można było dostrzec wielki wysiłek autorów poszczególnych wystąpień w przekazywaniu ważnej dla nich informacji i chęć skomunikowania się ze słuchaczami – mimo niekiedy unikalnego podejścia badawczego i swoiście ujmowanego obiektu poznawczego. Akcent padał na próbę przekazania czegoś bardzo ważnego, a zarazem głęboko uwikłanego w życie.

Rodzi się jeszcze pytanie: Z użyciem jakiego klucza i za pomocą jakich kryteriów należy ujmować problematykę religijności? Częściowa odpowiedź zawiera się w moim wykładzie plenarnym proponującym poznawczo-rozwojową koncepcję integralnego rozwoju religijności, a także i w książce „Rozwój religijności człowieka. Tom I: Dziecko” (Lublin 2005: RWKUL). Odpowiedź ta prowadzi do stwierdzenia, że religijność jest rzeczywistością zupełnie inną (*ens valde alienum*), inną np. niż moralność czy przeżycie estetyczne albo poznanie wszechświata – i dlatego domaga się adekwatnego sposobu ujmowania oraz adekwatnego języka i dyskursu. Religijność opisywana jest np. językiem życia, a mianowicie wyrazami: *pragnienie, nasyce-
nie, radowanie się, narodzenie i śmierć, wybieranie i decydowanie* itp.