

Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży

w kontekście trudnych sytuacji
szkolnych i pozaszkolnych

pod redakcją naukową
**Danuty
Boreckiej-Biernat**


impuls



© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzent:

prof. dr hab. Mieczysław Radochoński

Redakcja wydawnicza:

Beata Bednarz

Korekta:

Aleksandra Bylica

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-689-5

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (12) 422-41-80, fax (12) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

CZĘŚĆ I

CZYNNIKI BIOLOGICZNE, OSOBOWOŚCIOWE I SPOŁECZNE JAKO PREDYKTORY ZABURZEŃ W ZACHOWANIU DZIECI I MŁODZIEŻY

LUDWIKA WOJCIECHOWSKA

Dobrostan psychiczny adolescenta w obliczu realizacji rozwojowych zadań społecznych	13
--	----

DOROTA DOMIŃSKA-WERBEL

Temperament jako wyznacznik strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacji społecznego nacisku	41
---	----

ANNA HIBNER

Sposoby reagowania młodzieży na presję społeczną jako funkcja różnic indywidualnych w oporowości psychologicznej oraz źródła presji	61
---	----

DANUTA BORECKA-BIERNAT

Osobowościowe dyskryminanty strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych	79
--	----

JUSTYNA ISKRA

Wybrane osobowościowe uwarunkowania trudności doświadczanych przez studentów pierwszego roku	99
---	----

PIOTR KWIATKOWSKI

Neurobehawioralne rozhamowanie a postawy młodzieży wobec używania substancji psychoaktywnych w kontekście postaw wychowawczych rodziców	121
---	-----

ELŻBIETA NAPORA

Komunikacja rodziców z młodzieżą – przegląd badań nad zagadnieniem	133
--	-----

MAŁGORZATA CYWIŃSKA

Zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym w sytuacjach konfliktu	151
--	-----

CZĘŚĆ II

FORMY POMOCY DZIECIOM I MŁODZIEŻY

W ZAPOBIEGANIU I REDUKOWANIU ZABURZEŃ W ZACHOWANIU

GRAŻYNA PORAJ

Biologiczne, psychologiczne i społeczne podłoże a kontrola i profilaktyka zachowań agresywnych	169
--	-----

AGATA WOŹNIAK-KRAKOWIAN, KATARZYNA PIĘŃKOWSKA

Wagary jako forma niedostosowania społecznego młodzieży – próba rozwiązania problemu	191
--	-----

MAŁGORZATA ZABŁOCKA

Zachowania dzieci nieśmiałych w trudnej sytuacji społecznej – diagnoza i korygowanie	213
--	-----

AGNIESZKA ROSIŃSKA, DARIUSZ ROSIŃSKI

Specyfika trudnych sytuacji społecznych w relacji uczniów – nauczycieli w procesie diagnozy zaburzeń socjalizacji	237
---	-----

Wstęp

Egzystencja człowieka bez konfrontacji z sytuacją trudną nie jest możliwa. Dorośli zazwyczaj nie doceniają tego, z jak wieloma skomplikowanymi przeżyciami muszą się zmierzyć młodzi ludzie. Życie codzienne niesie im różnorodne traumatyzujące wydarzenia (np. choroby, śmierć bliskich, rozwód rodziców, przemoc, poważny wypadek, niemożność sprostaną stawianym wymaganiom) i jest bogate w nadmiernie stymulujące zjawiska z elementami oceny, rywalizacji, wyzwania i walki. Niektóre z ważnych wydarzeń życiowych są udziałem większości dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie doświadczają w życiu codziennym wielu sytuacji, które stwarzają zagrożenie dla cenionych przez nich wartości, zaspokojenia potrzeb i realizacji celów społecznych (por. Guskowska, 2003). Doświadczane przez nich problemy w relacjach międzyludzkich bywają szczególnie uciążliwe. Stresujące jest dla nich także środowisko szkolne, zwłaszcza sytuacje testowania ich wiadomości i umiejętności (klasówki, sprawdziany, egzaminy) oraz uzyskane w ich wyniku oceny niedostateczne, a także niewłaściwe zachowania nauczycieli, godzące w poczucie wartości i autonomii uczniów (Jalinik, 1995; Galicka-Płachta, 2005; Talik, Szewczyk, 2009). Ze szkołą wiążą się też władczość i sztywność nauczyciela, co jest powodem konfliktowych sytuacji w relacji uczeń – nauczyciel (por. Guskowska i in., 2001). Źródłem doświadczanych przez dzieci i młodzież trudności mogą być również rodzina i kontakty z rówieśnikami, przy czym te ostatnie związane są z brakiem lojalności przyjaciół czy sprzeczkami z kolegami ze szkoły i z sympatią. Zostały one uznane przez mały procent badanych za najważniejszą przyczynę poczucia zagrożenia (por. Mikołowska-Olejniczak, 2002; Jelonkiewicz, Kosińska-Dec, 2004; Guskowska, 2005). W okresie dorastania ważnym źródłem napięć są konflikty z rodzicami dotyczące np. codziennych sytuacji i różnic w opiniach czy w gustach, np. w sprawach związanych z ubiorem, muzyką lub spędzaniem czasu wolnego (por. Jaworski, 2000; Ribner, 2005).

Od chwili narodzin każdy człowiek musi nauczyć się radzić sobie z trudnościami i wyzwaniami, które przed nim stoją. W sytuacjach stwarzających zagrożenie czy problemy z zaspokojeniem potrzeb czy osiągnięciem zamierzonego celu człowiek podejmuje aktywność umożliwiającą ich przezwyciężenie oraz złagodzenie przykrych stanów emocjonalnych. Jednak obserwacje dnia codziennego wskazują, że młodzi ludzie niejednokrotnie nie potrafią radzić sobie w sytuacjach

stresujących. Poddają się stymulacyjnemu działaniu sytuacji trudnej, co prowadzi do wzrostu emocji negatywnych i dezorganizacji zachowania. Pod wpływem dużego napięcia emocjonalnego obniża się zdolność prawidłowej percepcji i młody człowiek przestaje dostrzegać inne alternatywy i możliwości działania. Jest skupiony na dążeniu do zmniejszenia napięcia emocjonalnego, co powoduje, że traci możliwość realizacji stojącego przed nim celu, jakim jest zmiana lub usunięcie zagrażających i uznanych za szkodliwe okoliczności. Pozornie nie obciąża siebie trudnościami łączącymi się z ich rozwiązaniem, wstrzymuje się przed twórczą aktywnością, co sprawia, że w dłuższej perspektywie pojawia się poczucie niezadowolenia na tle osiągnięć innych ludzi. Wysokie napięcie emocjonalne uniemożliwia przezwyciężenie trudności, hamuje spontaniczną aktywność, zmniejsza motywację do transgresyjnych czynów, wywołuje poczucie bezradności i utratę kontroli nad własnym zachowaniem. W sytuacji utrzymywania się przez dłuższy okres problemów czy ich narastania zwiększa się napięcie emocjonalne o charakterze agresywnym, pojawia się intencja wyrządzenia krzywdy i szkody w fizycznym, psychicznym i społecznym dobrostanie innych osób oraz obniża się poziom organizacji czynności do stopniowej rezygnacji z własnych dążeń, z wyrażania swoich pragnień i ich zaspokajania (por. Tomaszewski, 1982). Łatwo zauważyć, że sytuacja trudna pobudza do agresywnego sposobu zachowania czy unikania konfrontacji z problemem. Umiejętność radzenia sobie z nim może przybierać ekster- i internalizacyjne objawy zaburzeń w zachowaniu. Wystąpienie zaburzeń w zachowaniu pod wpływem trudności świadczy zatem, że młody człowiek stracił możliwość kierowania wydarzeniami zgodnie ze swoimi zamierzeniami.

Niewątpliwie analiza zaburzeń w zachowaniu w społecznej sytuacji trudnej i określenie konstelacji czynników biologicznych, osobowościowych i społecznych w ich kreowaniu to ważne zadania badawcze. Ich zrealizowanie pomoże przewidzieć, zrozumieć oraz przeciwdziałać zachowaniom niepożądanym społecznie. Naukowe rozeznanie istoty zaburzeń w zachowaniu, ich objawów i przyczyn stanowi podstawę do wypracowania skutecznych działań profilaktycznych oraz interwencyjnych. Zapobieganie i redukovanie zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży wymaga wiedzy na temat mechanizmów ich powstawania.

Oddana do rąk Czytelników książka jest zbiorem artykułów o charakterze refleksji teoretycznej i doniesień z badań. Ich tematyka koncentruje się wokół zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście ich uwarunkowań oraz działań zmierzających do ich zapobiegania i ograniczenia.

Całość podzielona jest na dwie części. Część pierwsza, zatytułowana *Czynniki biologiczne, osobowościowe i społeczne jako predyktory zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży*, obejmuje osiem tekstów. Otwiera ją artykuł Ludwika Wojciechowskiej, w którym autorka przywołuje teorię zadań rozwojowych R.J. Havighursta, ukazując jej przydatność do zrozumienia dobrostanu osobowościowego, społecznego i emocjonalnego adolescenta. Dorota Domińska-Werbel zwraca uwagę na

znaczenie cech temperamentalnych w regulacji agresywnej i unikowej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacji nacisku społecznego. Problem sposobów reagowania młodzieży na presję społeczną jest tematem artykułu Anny Hibner. Autorka stara się rozpoznać znaczenie oporowości psychologicznej i źródła presji w ich wyjaśnieniu. Opracowanie Danuty Boreckiej-Biernat poświęcone jest roli czynników osobowościowych w kształtowaniu strategii zadaniowej i obrony w postaci agresywnego reagowania na trudności oraz unikania konfrontacji z trudnościami przez dorastających. Justyna Iskra przybliża Czytelnikom zagadnienie osobowościowych wskaźników umiejętności radzenia sobie z trudnościami doświadczanymi przez młodych ludzi rozpoczynających studia. Piotr Kwiatkowski omawia zagadnienie moderującego wpływu postaw wychowawczych na czynniki ryzyka, które decydują o osiągnięciu przez młodzież po narkotyki. Elżbieta Napora podejmuje refleksję nad rolą jakości komunikacji wewnątrzrodzinnej w procesie uspołecznienia dziecka dorastającego. Artykuł Małgorzaty Cywińskiej poświęcony jest problematyce agresji w sytuacji konfliktu wśród dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. Autorka stara się określić znaczenie warunków wychowawczych w wyjaśnianiu agresywnego reagowania na napięcie emocjonalne, jakie powstaje w tej sytuacji.

Na część drugą, zatytułowaną *Formy pomocy dzieciom i młodzieży w zapobieganiu i redukowaniu zaburzeń w zachowaniu*, składają się cztery artykuły. Grażyna Poraj podejmuje refleksję nad planowaniem i realizowaniem działań profilaktycznych oraz interwencyjnych zmierzających do redukcji agresji, poprzedzoną diagnozą czynników odpowiedzialnych za wystąpienie agresji u młodego człowieka. W kolejnym artykule Agata Woźniak-Krakowian i Katarzyna Pieńkowska referują wyniki badań dotyczących przyczyn niskiej frekwencji młodzieży w szkołach ponadpodstawowych i pokazują możliwość ich wykorzystania do odpowiednich działań profilaktycznych, interwencyjnych i terapeutycznych w celu zaradzenia problemowi wagarów i zachęcenia ucznia do uczęszczania na zajęcia szkolne. Małgorzata Zabłocka formułuje podstawowe założenia autorskiego programu przezwycięzania nieśmiałości u dzieci, charakteryzuje specyfikę zajęć inspirowanych tym programem oraz prezentuje jego skuteczność. Część ostatnią kończy tekst Agnieszki i Dariusza Rosińskich, którzy poruszyli kwestię warunków dokonywania diagnozy zaburzeń socjalizacji w środowisku szkolnym z uwzględnieniem płci nauczyciela i ucznia.

Pragnę bardzo serdecznie podziękować Autorom opracowań zamieszczonych w tej książce, wywodzącym się ze znaczących ośrodków naukowych w kraju, których wiedza, doświadczenie i twórczy wysiłek przyczyniły się do powstania niniejszej publikacji. W ich imieniu i swoim wyrażam nadzieję, że publikacja okaże się dla osób, dla których losy i funkcjonowanie młodego pokolenia nie są obojętne, użytecznym źródłem wiedzy na temat natury oraz sposobów zapobie-

gania i eliminowania zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży w społecznych sytuacjach trudnych, a przejawiających się m.in. w formie agresji i ucieczki.

Dziękuję również Panu Profesorowi Mieczysławowi Radochońskiemu za podjęcie się roli Recenzenta i za cenne uwagi, które podniosły wartość naukową publikacji.

Danuta Borecka-Biernat

Bibliografia

- Galicka-Płachta, I. (2005). *Stres w szkole: jak z potwora uczynić przyjaciela*. Białystok: Studio Astropsychologii.
- Guszkowska, M. (2003). *Przebieg transmisji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Guszkowska, M. (2005). *Aktywność ruchowa a przebieg transakcji stresowej u młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo AWF.
- Guszkowska, M., Gorący, A., Rychta-Siedlecka, J. (2001). Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży. *Edukacja Otwarta*, 4, 155–164.
- Jalinik, M. (1995). Lęk przed szkołą. *Edukacja i Dialog*, 6, 56–58.
- Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem. W: R. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk (red.). *Problemy człowieka w świecie psychologii* (s. 27–54). Płock: Novum.
- Jelonkiewicz, I., Kosińska-Dec, K. (2004). Zasoby a radzenie sobie ze stresem rodzinnym i szkolnym oraz zdrowie młodzieży. W: K. Kosińska-Dec, L. Szewczyk (red.). *Rozwój, zdrowie, choroba. Aktualne problemy psychosomatyki* (s. 91–104). Warszawa: BEL Studio.
- Mikołowska-Olejniczak, G. (2002). Szkolne uwarunkowania zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. W: A. Doliński (red.). *Modelowe rozwiązania działalności profilaktycznej w grupach dzieci i młodzieży* (s. 57–70). Zielona Góra: Komenda Chorągwi Ziemi Lubuskiej ZHP.
- Ribner, N. (2005). *Terapia nastolatków*. Gdańsk: GWP.
- Talik, E., Szewczyk, L. (2009). Stresory specyficzne dla nastolatków w okresie późnej adolescencji. W: L. Szewczyk, E. Talik (red.). *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychologia kliniczna nastolatka* (s. 17–36). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Tomaszewski, T. (1982). Człowiek w sytuacji. W: T. Tomaszewski (red.). *Psychologia* (s. 17–36). Warszawa: PWN.

Część I

Czynniki biologiczne, osobowościowe i społeczne jako predyktory zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży

LUDWIKA WOJCIECHOWSKA

Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego

Dobrostan psychiczny adolescenta w obliczu realizacji rozwojowych zadań społecznych¹

Wstęp

Okres adolescencji to czas licznych przemian uwarunkowanych czynnikami fizjologicznymi – procesem dojrzewania, a także naciskami społecznymi i specyficznymi oczekiwaniami, które kierowane są ku młodym dorastającym. Pojawiające się trudności w radzeniu sobie z własnym ciałem, z określeniem indywidualnej tożsamości czy znalezieniem odpowiedniej grupy społecznej, a także pozostawanie pod ciągłą presją społeczną ze względu na wypełnianie aktualnych zadań i planowanie przyszłości, mogą stanowić źródło niepokojów, wewnętrznych konfliktów, a nawet zaburzeń. Uporanie się z procesem włączania się w świat dorosłych jest tym bardziej złożone, że ze strony otoczenia społecznego – rodziców, szkoły lub grupy rówieśniczej, płyną niejednokrotnie niespójne sygnały lub oceny mogące wywołać poczucie zagubienia w dokonywaniu wyborów i kształtowaniu własnego Ja.

W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na oczekiwaniach społecznych kierowanych do adolescenta, a także na ich możliwych skutkach. W ich określeniu pomocna była koncepcja zadań rozwojowych R. Havighursta (1981) i lista zadań sformułowanych w odniesieniu do okresu adolescencji. Próbowano ustalić, jak na te wyzwania odpowiada młody człowiek i w jaki sposób przekłada się to na percepcję własnej osoby i społeczną, a także na emocje i odczucia z nimi związane. Do tego celu wykorzystano również koncepcję dobrostanu osobowościowego, społecznego i emocjonalnego C.L.M. Keyesa i M.B. Waterman (2003),

¹ Badania przeprowadzono w ramach projektu badawczego finansowanego przez Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

na podstawie której można próbować zdiagnozować, jaki obszar samopoczucia psychicznego stanowi mocny aspekt konstrukcji psychiki, a jaki ulega niekorzystnym zmianom w kontekście niepowodzeń w realizacji zadań rozwojowych okresu adolescencji.

Koncepcja dobrostanu psychicznego

W latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia pojawiła się dziedzina zwana psychologią pozytywną, której początki wyznaczył słynny psycholog kliniczny M. Seligman (Haidt, 2007; Seligman, 2003; Seligman, Walker, Rosenhan, 2003; Trzebińska, 2008). Wskazywał on na potrzebę zdefiniowania nowego paradygmatu, według którego zadaniem psychologów jest nie tylko zajmowanie się zaburzeniami, ale także koncentracja na zdrowiu psychicznym i tworzeniu warunków zapobiegających zaburzeniom. W myśl założeń psychologii pozytywnej badaniu należy poddawać właściwości, uwarunkowania i konsekwencje tzw. dobrego życia, czyli życia o optymalnej bądź wysokiej jakości, dla którego przyjęto określenie dobrostan (*well-being*) (King, Eells, Burton, 2007; Trzebińska, 2008). Zdefiniowanie terminu „dobrostan” wywołuje jednak pewne problemy i liczne kontrowersje. Między innymi zwraca się uwagę na to, że nie dla wszystkich ludzi dobre życie może oznaczać to samo (King, Eells, Burton, 2007). Aby uporać się z tym zagadnieniem, przyjęto, że pomocne i uzasadnione naukowo w określeniu pojęcia dobrostanu jest odwołanie się do dwóch nurtów filozoficznych, mających swe korzenie w systemach starożytnych, a mianowicie do hedonistycznego i eudajmonistycznego. Zgodnie z pierwszym podejściem dobrostan jest pozytywnym stanem psychicznym przejawiającym się w wysokim poziomie satysfakcji z życia i jego różnych obszarów, przewadze uczuć pozytywnych nad negatywnymi, a także uogólnionym poczuciu szczęścia. W nawiązaniu do drugiego nurtu – eudajmonistycznego, dobrostan rozumiany jest jako stan uczuć, przeżyć i doświadczeń współwystępujących z działaniem człowieka dążącego do aktualizacji własnego potencjału oraz z życiem spójnym z własnym Ja (Ryan, Deci, 2001). W takim ujęciu dobrostan nie sprowadza się do doświadczania prostej przyjemności, ale jest szczególnym rodzajem nagrody za uczynienie swego życia sensownym i wartościowym (Keyes, Waterman, 2003).

Nawiązując do teorii humanistycznych, koncepcji z zakresu psychologii rozwoju oraz teorii osobowości, stworzono pierwszy model dobrostanu osobowościowego w ujęciu eudajmonistycznym (Ryff, 1989; Wojciechowska, 2008), mówiący, że dobrostan ten przejawia się:

- w pozytywnym stosunku do własnej osoby (samoakceptacja),
- w poczuciu, że swemu życiu jednostka nadaje wartościowy cel (cel życiowy),
- potrafi aktywnie radzić sobie z otoczeniem i zaspokajać w jego ramach swoje potrzeby (panowanie nad otoczeniem),
- jest przekonana o potrzebie doskonalenia swych możliwości i otwiera się na wyzwania płynące z otoczenia (osobisty rozwój),
- jest zdolna do utrzymywania pozytywnych interakcji z innymi (pozytywne relacje z innymi) oraz
- uznaje siebie za odrębną jednostkę i niezależny autorytet, potrafiący w określonym kontekście kierować się wypracowanymi, uwewnętrznionymi zasadami i nie ulegać nieakceptowanym naciskom społecznym (autonomia).

Kontynuacja podejścia eudajmonistycznego znalazła swe odbicie w kolejnej koncepcji dobrostanu, określanego jako społeczny, który w odróżnieniu od osobowościowego, odwołującego się do osobistych kryteriów oceny własnego funkcjonowania, objawia się percepcją i oceną sfery publicznej, społeczeństwa (Keyes, 2006; Keyes, Waterman, 2003; Keyes, Shapiro, 2004; Wojciechowska, 2008). Dobrostan tego rodzaju uzewnętrznia się:

- pozytywnym spostrzeganiem przez jednostkę społeczeństwa jako całości oraz jego członków (społeczna akceptacja);
- przekonaniem o przekształcaniu się społeczeństwa – obywateli i instytucji, uwzględniającym tkwiący w nich potencjał i sprawiającym, że staje się ono coraz lepsze (społeczna samoaktualizacja);
- poczuciem, że dysponuje się takimi właściwościami, które pozwalają na działanie na rzecz społeczeństwa i dają poczucie, iż jest się wartościowym i przydatnym członkiem grupy (społeczny wkład);
- oceną otoczenia jako uporządkowanego, przewidywalnego i tak zorganizowanego, że występujące w nim zdarzenia nie zaskakują oraz wydają się zrozumiałe i logiczne (społeczna koherencja);
- poczuciem przynależności do danego otoczenia społecznego i odczuwaniem z jego strony wsparcia (społeczna integracja).

Trzy rodzaje dobrostanu oraz ich poszczególne dymensje przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Wymiary subiektywnego dobrostanu według C.L.M. Keyesa i M.B. Waterman (2003)

Dobrostan osobowościowy	Dobrostan społeczny	Dobrostan emocjonalny
1. Samoakceptacja	1. Akceptacja społeczna	1. Afekt pozytywny
2. Rozwój osobisty	2. Aktualizacja społeczna	2. Afekt negatywny
3. Cel w życiu	3. Wkład społeczny	3. Satysfakcja ogólna z życia
4. Panowanie nad otoczeniem	4. Koherencja społeczna	4. Zadowolenie z różnych sfer życia
5. Autonomia	5. Integracja społeczna	5. Poczucie szczęścia
6. Pozytywne relacje z innymi		

Źródło: opracowanie własne na podstawie Keyes, Waterman, 2003.

Odmienność podejścia hedonistycznego i eudajmonistycznego oraz naukowe spory między ich zwolennikami były tak nasilone, że nie wydawało się realne wzajemne uznanie głoszonych paradygmatów (Czapiński, 2004). Jednak zbliżony pogląd reprezentantów przeciwnych stanowisk, dotyczący potrzeby szerokiego i wieloaspektowego ujmowania dobrostanu, pozwolił na integrację obu nastawień oraz skonstruowanie i późniejsze empiryczne sprawdzenie trójwymiarowej koncepcji dobrostanu C.L.M. Keyesa i M.B. Waterman (2003), na który składają się dobrostan emocjonalny, osobowościowy i społeczny. Wielowymiarowe i pogłębione ujęcie dobrostanu z perspektywy tej koncepcji pozwala na wnikliwą analizę samopoczucia jednostki i traktowanie jej nie tyle i nie tylko jako istoty dążącej do osiągania prostych przyjemności, ale jako aktywnego podmiotu sterującego swym życiem oraz członka społeczeństwa, uczestnika i kreatora występujących w nim zdarzeń.

Koncepcja zadań rozwojowych

U podstaw teorii zadań rozwojowych R. Havighursta (1981) leży założenie, że życie we współczesnym świecie wiąże się z ciągłym uczeniem się i opanowywaniem następujących po sobie licznych zadań, których źródłem są mechanizmy biologiczne i proces dojrzewania (np. uczenie się chodzenia), naciski społeczno-kulturowe (np. uczenie się czytania) oraz osobiste cele i wartości jednostki. Określone zadania rozwojowe pojawiają się na pewnym etapie życia człowieka, a ich podjęcie zależne jest, według R. Havighursta (1981), od stanu wrażliwości danej osoby na specyficzne bodźce. Jeżeli w tym czasie jednostka osiągnęła maksymalny stan podatności na podjęcie ćwiczenia wybranej funkcji z danej dziedziny (*teachable moment*), uczenie się może przynieść pożądane efekty, przy czym z punktu

widzenia szans rozwojowych istotne jest to, że poradzenie sobie z zadaniami typowymi dla danego okresu rozwojowego dostarcza jednostce poczucia satysfakcji i tworzy warunki do osiągnięcia sukcesu w realizacji późniejszych zadań, natomiast niepowodzenie – na skutek braków w wiedzy, umiejętnościach czy postawach – wywołuje u niej negatywne napięcie i niezadowolenie, a dodatkowo dezaprobatę ze strony społeczeństwa oraz trudności w realizacji kolejnych, pojawiających się przed nią celów (Havighurst, 1981; Trempała, 2003).

W toku trwającej całe życie socjalizacji człowieka realizowanych jest 10 kategorii zadań rozwojowych, które w zależności od okresu rozwojowego oraz kontekstu społecznego przybierają odmienną treść (Havighurst, 1981). Należą do nich:

- nabywanie wzorców zależności i niezależności;
- odbieranie i dawanie uczuć;
- utrzymywanie relacji ze zmiennymi grupami społecznymi;
- uczenie się biologicznych i psychospołecznych treści ról płciowych;
- akceptacja zmian fizycznych i przystosowanie się do nich;
- panowanie nad przemianami we własnym organizmie;
- rozwój świadomości;
- rozumienie i kontrolowanie świata fizycznego;
- rozwój systemu symboli i zdolności pojęciowych oraz
- kształtowanie stosunku do samego siebie i wszechświata.

Niektóre z tych zadań, np. socjalizacja płciowa, realizowane są we wszystkich okresach rozwojowych, poczynając od uczenia się przez małe dzieci różnic fizycznych między płciami, poprzez naśladownictwo ról i identyfikację ze znaczącymi osobami pełniącymi role płciowe, a kończąc na takim ukształtowaniu w dorosłości tożsamości płciowej, która pozwala na dostarczanie modelu i wzorca dla własnego potomstwa.

Zadania rozwojowe przypisane są do sześciu wyłonionych przez R. Havighursta (1981) okresów rozwojowych (tabela 2). Należy podkreślić, że intencją twórcy koncepcji nie było ustalenie rejestru wszelkich realizowanych w toku życia zadań, ale uwzględnienie jedynie kluczowych, uznanych za kamienie milowe rozwoju oraz stanowiących, w jego mniemaniu, istotny warunek osiągnięcia zdrowia psychicznego (Ashburn, 1986).

Tabela 2. Model zadań rozwojowych R. Havighursta w sześciu okresach życia

Stadium rozwoju	Zadania rozwojowe
Niemowlęctwo i wczesne dzieciństwo	– Uczenie się chodzenia – Uczenie się przyjmowania stałego pokarmu – Uczenie się mówienia – Uczenie się kontroli nad wydalaniem – Uczenie się różnic płci i skromności seksualnej – Tworzenie pojęć i uczenie się mowy do opisu świata społecznego i fizycznego – Nabywanie gotowości do czytania
Średnie dzieciństwo	– Nabywanie sprawności fizycznych potrzebnych w codziennych zabawach – Wytwarzanie zdrowych postaw wobec samego siebie i wzrastającego organizmu – Uczenie się przebywania z rówieśnikami – Uczenie się właściwych ról męskich lub kobiecych – Rozwijanie podstawowych umiejętności czytania, pisania i liczenia – Rozwijanie pojęć potocznych przydatnych w codziennym życiu – Rozwijanie świadomości, moralności i skali wartości – Osiąganie niezależności osobistej – Rozwijanie postaw wobec grup społecznych oraz instytucji
Adolescencja	– Tworzenie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obu płci – Ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej – Akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem – Osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych – Przygotowanie się do małżeństwa i życia w rodzinie – Przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej) – Rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem) – Opanowanie zasad postępowania odpowiedzialnego społecznie
Wczesna dorosłość	– Wybór współmałżonka – Uczenie się współżycia ze współmałżonkiem – Założenie rodziny – Wychowywanie dzieci – Prowadzenie domu – Rozpoczęcie pracy zawodowej – Podejmowanie odpowiedzialności obywatelskiej – Znalezienie pokrewnej grupy społecznej
Wiek średni	– Wspomaganie dorastających dzieci tak, aby stawały się odpowiedzialnymi i szczęśliwymi dorosłymi – Osiągnięcie dojrzałości społecznej i obywatelskiej – Uzyskanie i podtrzymywanie zadowalającej sprawności w pracy zawodowej – Wypełnienie wolnego czasu zajęciami typowymi dla osób dorosłych – Traktowanie współmałżonka jako osoby – Akceptowanie i dostosowanie się do fizjologicznych zmian wieku średniego – Przystosowanie do starzenia się rodziców

Późna dojrzałość	– Przystosowanie się do spadku sił fizycznych – Przystosowanie się do emerytury i zmniejszonych dochodów – Pogodzenie się ze śmiercią współmałżonka – Utrzymywanie stosunków towarzyskich z ludźmi w swoim wieku – Przyjmowanie i dostosowywanie się do zmiennych ról społecznych – Urządzenie w sposób dogodny fizycznych warunków bytu
---------------------	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Havighurst, 1981.

Koncepcja zadań rozwojowych poddawana była krytyce głównie ze względu na jej zbyt wyraźne odwołanie się do kultury anglosaskiej, ukierunkowanie na średnią klasę społeczną, a także na nie zawsze trafny dobór zadań życiowych. Szczególne wątpliwości kierowano pod adresem pierwszego etapu rozwojowego i zasady wyodrębnienia w tym okresie zadań (Ashburn, 1986). Jednak mimo zastrzeżeń koncepcję zadań rozwojowych uważa się za przydatną w poznawaniu przebiegu rozwoju, a dla wielu polskich badaczy stanowi ona inspirację do studiów nad procesem socjalizacji i rozwojem społecznym w ciągu życia (np. Głuchowska-Bogacka, 2002; Liberska, 2003).

Ze względu na tematykę niniejszego opracowania skoncentrujemy się obecnie na szczegółowych zadaniach okresu adolescencji.

Zadania rozwojowe okresu adolescencji

Zadania rozwojowe okresu adolescencji, wprowadznie określone przez R. Havighursta (1981) dla społeczeństwa amerykańskiego, nie wydają się różne od zadań wyznaczanych młodzieży w innych krajach z kręgu kultury anglosaskiej, w tym w Polsce. Różnice mogą natomiast odnosić się do ich szczegółowej treści, która wynika z odmienności warunków życia, tradycji czy hierarchii wartości społeczeństwa polskiego.

Uwzględniając te różnice, można następująco zdefiniować zadania przeznaczone dla adolescentów. OSIĄGNIĘCIE NOWYCH, BARDZIEJ DOJRZAŁYCH WIĘZI Z RÓWIEŚNIKAMI OBOJGA PŁCI oznacza:

- budowanie złożonych i trwałych relacji interpersonalnych z przedstawicielami obojga płci;
- nabycie gotowości do udzielania pomocy przyjaciołom i ukształtowanie świadomości, że można liczyć na wzajemność w tym zakresie;
- opanowanie umiejętności dzielenia się z bliskimi osobami swoimi refleksjami i słuchania drugiej osoby, a także
- pojawienie się pierwszych miłości.

UKSZTAŁTOWANIE SIĘ ROLI MĘSKIEJ LUB KOBIECEJ polega na określeniu swej tożsamości płciowej oraz uświadomieniu sobie oczekiwań społeczeństwa

wobec danej roli płciowej. AKCEPTACJA SWEGO WYGLĄDU I SKUTECZNE POSŁUGIWANIE SIĘ WŁASNYM CIAŁEM rozumiana jest jako akceptacja procesu zmian zachodzących w swoim wyglądzie, poznawanie wad oraz zalet swego wyglądu i nieprzecenianie ich znaczenia w podtrzymywaniu relacji z innymi, odkrywanie swoich zdolności motorycznych i zdawanie sobie sprawy z ograniczeń fizycznych swego ciała, a także realistyczne ocenianie swoich szans w podejmowaniu decyzji o zainicjowaniu określonej aktywności fizycznej. OSIĄGNIĘCIE NIEZALEŻNOŚCI UCZUCIOWEJ OD RODZICÓW I INNYCH OSÓB DOROSŁYCH oznacza uniezależnienie się od postaw rodziców i przejawianie znacznego poziomu samodzielności, zdawanie sobie sprawy ze swej autonomii i możliwości posiadania własnych poglądów, czasami odmiennych niż poglądy osób dorosłych, a także nabycie umiejętności akceptowania odmiennego myślenia i przekonań innych osób. Kolejnym zadaniem do zrealizowania jest PRZYGOTOWANIE DO MAŁŻEŃSTWA I ZAŁOŻENIA RODZINY, co przejawia się w zrozumieniu obowiązków związanych z zawarciem związku małżeńskiego i założeniem rodziny oraz w świadomym planowaniu swych ról małżeńskich i rodzinnych. PRZYGOTOWANIE DO KARIERY ZAWODOWEJ i połączonego z nią osiągnięcia niezależności ekonomicznej wyraża się odkrywaniem swoich mocnych stron, zainteresowań i wyborem zawodu, jak również planowaniem drogi dochodzenia do jego zdobycia, z uwzględnieniem realistycznej oceny swojego potencjału oraz możliwości rodziny w zakresie zapewnienia finansowego wsparcia w trakcie kształcenia. Innym zadaniem okresu adolescencji jest kształtowanie systemu wartości i zasad etycznych wyznaczających postępowanie, czyli ROZWIJANIE IDEOLOGII, co rozumiane jest jako określenie własnych, przemyślanych i spójnych poglądów w odniesieniu do kwestii moralnych i ideologicznych kierujących własnym działaniem. Ostatnim z wymienianych przez R. Havighursta (1981) zadań rozwojowych opisywanego okresu jest dążenie do OPANOWANIA ZASAD POSTĘPOWANIA SPOŁECZNIE ODPOWIEDZIALNEGO i przejawianie ich w swym postępowaniu, a polega to na uświadomieniu sobie wagi norm społecznych i potrzeby podporządkowania się im, myśleniu o innych członkach społeczeństwa i skłonności do służenia im pomocą, braniu odpowiedzialności za swoje zachowanie, jak również orientowaniu się w sytuacji politycznej kraju i świata.

Badania nad realizacją zadań rozwojowych i subiektywnym dobrostanem adolescentów

Badania dorastających dostarczają wielu danych przemawiających za uznaniem okresu adolescencji za czas szczególnie trudny i pełen napięć (Garcia, Hart, Johnson-Ray, 1997; Zimbardo, 1999). Dorastający boryka się, zwłaszcza

w pierwszym etapie – pomiędzy 11., 12. a 16. rokiem życia, z gwałtownymi biologicznymi zmianami, które odpowiadają za brak zrównoważenia emocjonalnego, nadpobudliwość emocjonalną oraz zmienność nastrojów i motywacji (Obuchowska, 1996). Jego dążenie do autonomii i narastająca asertywność wobec rodziców prowadzą do nasilenia się konfliktów z nimi i wzmożonego wobec nich dystansu (Bee, 2004). Z kolei rozwój fizyczny i dokonujące się zmiany w wyglądzie, współwystępujące z silną potrzebą akceptacji ze strony grupy rówieśniczej, stają się niejednokrotnie przyczyną obniżonej samooceny i ogólnego przygnębienia, z powodu przekonania o swej małej atrakcyjności zewnętrznej lub słabej kondycji cielesnej (Zimbardo, 1999). Obciążenie psychiczne i silny stres wynikają również z pozycji „bycia pomiędzy”, ponieważ dawna dziecięca tożsamość, dająca często o sobie znać, nie jest już przydatna, a nowa, dzięki której możliwe jest podjęcie dorosłych ról, jeszcze się nie ukształtowała (Bee, 2004; Czerwińska-Jasiewicz, 2005; Havighurst, Neugarten, 1957; Oleszkowicz, 1995). Towarzyszący zmianom w sferze biologicznej i emocjonalno-społecznej intensywny rozwój poznawczy pozwala wprawdzie na nieograniczone używanie umysłu do rozwiązywania złożonych problemów (Obuchowska, 1996), ale prowadzi także do wzrostu krytycyzmu i wyostrego spojrzenia na świat, co może stanowić źródło konfliktu wewnętrznego, a także protestu wobec zastanej rzeczywistości (wieloaspektowość tzw. buntu młodzieńczego opisuje A. Oleszkowicz, 2006). Inne problemy dorastającego mogą wiązać się ze skutkami społecznymi oraz emocjonalnymi egocentryzmu młodzieńczego, czyli przekonania, że myśli innych osób są skoncentrowane na tym, czym jest zaabsorbowany adolescent (Elkind, 1967; Turner, Helms, 1999). Uważa się, że w tego typu postawie tkwi przyczyna wandalizmu i zachowań ryzykownych adolescentów. W analizach okresu dorastania wskazuje się także na problem poczucia samotności (Dołęga, 2000), depresji i skłonności samobójczych (Bee, 2004), a także na wzrost agresji, autoagresji (Poraj, 2009) czy częstotliwości popełniania czynów przestępczych (Dołęga, 2009).

Z powyższych danych, mimo że jedynie wybiórczo przytoczonych, wyłania się niepokojący obraz adolescencji, a natłok trudności i napięć występujących w tym okresie zdaje się sugerować występowanie obniżonego samopoczucia psychicznego dorastających. Okazuje się jednak, że badania nad zadowoleniem z życia adolescentów przeczą takiemu sądowi. Z badań przeprowadzonych na dużej próbie, liczącej aż 20 000 dorastających dziewcząt i chłopców (Offer, Ostrov, Howard, 1981, za: Zimbardo, 1999), wynika, że adolescenti ogólnie dobrze funkcjonują, mają dobre relacje z rodzinami i rówieśnikami oraz uznają obowiązujące normy społeczne. Ponad 90% spośród nich stwierdziło, że w normalnych okolicznościach czują się odprężeni i cieszą się życiem, a ponad 80% deklaroowało, iż zwykle są szczęśliwi. Ustalono również, że adolescenti nie oceniają swego okresu rozwojowego jako szczególnie stresującego – jedynie 27% spośród nich opisywało swoje doświadczenia czasu dojrzewania jako silnie stresujące (Siddique, D'Arcy, 1984).

Aby zrozumieć opisaną powyżej sprzeczność, spróbujmy odwołać się do koncepcji zadań rozwojowych R. Havighursta (1981) zakładającej, że realizacja tych zadań stanowi predyktor zadowolenia jednostki, podczas gdy nieporadzenie sobie z zadaniami jest przyczyną nagany ze strony społeczeństwa, prowadzącej do stresu i obniżenia samooceny jednostki pod wpływem poczucia niesprostania stawianym jej wymaganiom. Być może ta część adolescentów, która zdołała zrealizować zadania rozwojowe i radzi sobie z przystosowaniem do nowych wyzwań dorastania, uzyskuje podstawy do osiągnięcia satysfakcji, podczas gdy ta część z nich, która doświadcza niepowodzeń w wypełnianiu zadań, spostrzega czas adolescencji jako trudny i stresujący, co w efekcie daje poczucie niezadowolenia z siebie i otoczenia. Potwierdzenia tej teorii dostarczają wyniki badań nad młodzieżą (Havighurst, Schoeppe, 1952), które dowodzą, że wypełnienie zadań wieku dojrzewania istotnie zwiększa prawdopodobieństwo opanowania zadań kolejnego etapu rozwoju, czemu jednocześnie towarzyszy poczucie satysfakcji. Z kolei z badań prowadzonych w Polsce na próbie 374 adolescentów można wnioskować, że pomyślna realizacja zadań i płynące z tego poczucie zadowolenia jest udziałem większości przedstawicieli młodzieży. W całej badanej grupie poziom realizacji zadań rozwojowych mieścił się w przedziale wyników wysokich i powyżej średniej (Głuchowska-Bogacka, 2002).

Należy jednak zwrócić uwagę na to, że twórca koncepcji zadań rozwojowych rozważał, a potem badał tylko takie przejawy dobrostanu, które odwołując się do koncepcji trójwymiarowej dobrostanu, dotyczą wyłącznie dobrostanu emocjonalnego (szczęścia i satysfakcji). Psychologia pozytywna rozwinęła się bowiem znacznie później, już po śmierci R. Havighursta, a model dobrostanu osobowościowego i społecznego jest obecny w nauce dopiero od około kilkunastu lat. Nie wiadomo więc, co dzieje się w obliczu realizacji lub niezrealizowania zadań rozwojowych, z dwoma, niebadanymi dotychczas rodzajami dobrostanu. Ich diagnoza wydaje się ważna, chociażby z tego powodu, że pewne wyniki badań (Eme, 1979, Offer, Ostrov, Howard, 1981, Lerner, 1976, za: Zimbardo, 1999), wskazujące na główny problem młodzieży, który związany jest z brakiem akceptacji własnego ciała (niezrealizowane zadanie rozwojowe), świadczyłyby o deficycie w zakresie samoakceptacji – jednej z głównych dymensji dobrostanu osobowościowego.

Problem badawczy i hipotezy

Zaprezentowane niżej badania mieszczą się w obszarze rozwojowych studiów nad doświadczeniami młodzieży związanymi z wkraczaniem w dorosłość oraz odwołują się do osiągnięć psychologii pozytywnej, nastawionej nie tyle na diagnozę kryzysów adaptacyjnych okresu przejściowego, ile na analizę poten-

cialnych zasobów stanowiących podstawę optymalnego radzenia sobie z wyzwaniami i trudnościami czasu dojrzewania i dorastania. Za istotny zasób, zgodnie z teoretycznymi założeniami psychologii pozytywnej, uznawany jest subiektywny dobrostan, przejawem którego jest poczucie emocjonalnego spełnienia oraz urzeczywistnienia osobistych dyspozycji w procesie budowania swej tożsamości, a także w wyznaczaniu relacji w złożonych kontekstach społecznych (Argyle, 2004; Czapiński, 1992; Ryff, Singer, 2004; Seligman, 2003).

Można przyjąć założenie, że jednym z warunków osiągnięcia dobrostanu jest adekwatność podejmowanych działań do społecznych oczekiwań i wymagań. Kulturowo ukształtowane oczekiwania adresowane są do członków społeczeństwa na każdym etapie ich życia i – jak zakłada opisowa koncepcja zadań rozwojowych R. Havighursta (1981) – pomyślna realizacja zadań przeznaczonych dla danego okresu rozwojowego zapewnia jednostce zarówno przystosowanie w aktualnej sytuacji, jak i satysfakcjonujące przejście ku zadaniom z kolejnego etapu rozwojowego. Jednostka spełniająca wymagania kulturowe odnoszące się do jej wieku, a w konsekwencji żyjąca w harmonii ze społeczeństwem, nabywając poczucia przystosowania do społeczeństwa, może doświadczać wyższego poziomu dobrostanu niż jednostka przeżywająca trudności w realizacji społecznie założonych zadań. W celu wyjaśnienia tak zakładanego związku można odwołać się do teorii porównań społecznych L. Festingera (1954, za: Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2002), podkreślającej rolę porównywania z innymi osobami i efektu poprawy samopoczucia jednostki w sytuacji zdefiniowania swego podobieństwa do innych przedstawicieli grupy, w tym przypadku do wiekowej. Tłumaczyć ten stan może także rozwojowa koncepcja punktualności społecznej B.L. Neugarten (1979), odwołująca się do przestrzegania społecznie sformułowanego, normatywnego kalendarza zdarzeń – gwarantującego efektywne przystosowanie społeczne ze względu na obecność wzorców dostarczanych przez inne osoby, a także możliwość antycypacji terminu normatywnych zdarzeń i zadowalającego przygotowania się do spotkania z nimi.

A zatem celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie o związek pomiędzy stopniem realizacji zadań rozwojowych a poziomem dobrostanu osobowościowego, społecznego i emocjonalnego adolescentów.

Postawiono następujące hipotezy:

1. Istnieje dodatni związek pomiędzy poziomem realizacji poszczególnych zadań rozwojowych a poziomem dobrostanu (osobowościowego, społecznego i emocjonalnego) adolescentów.
2. Poziom realizacji zadań rozwojowych różnicuje poziom dobrostanu osobowościowego, społecznego i emocjonalnego adolescentów. Zakłada się, że adolescenty o wysokim poziomie realizacji poszczególnych zadań rozwojowych przejawiają istotnie wyższy poziom dobrostanu osobowościowego, społecznego i emocjonalnego niż adolescenty realizujący zadania na poziomie niższym.

Metoda badań i osoby badane

W badaniu zastosowano dwa narzędzia pomiarowe – kwestionariusze do badania: stanu wypełnienia zadań rozwojowych w okresie dorastania oraz subiektywnego dobrostanu osobowościowego, społecznego i emocjonalnego (przeznaczony dla adolescentów).

W celu zbadania stanu realizacji zadań rozwojowych skonstruowano, bazujący na koncepcji R. Havighursta (1981) Kwestionariusz do Badania Poziomu Realizacji Zadań Rozwojowych², który służy do diagnozy młodzieży we wczesnym etapie adolescencji (pierwsza i druga klasa gimnazjum). Składa się z listy 69 stwierdzeń, do których osoba badana ustosunkowuje się na podstawie czterostopniowej skali ocen: zdecydowanie zgadzam się, raczej zgadzam się, raczej nie zgadzam się i zdecydowanie nie zgadzam się. Stwierdzenia odnoszą się do każdego z zadań rozwojowych okresu adolescencji. Przykładowo do badania dojrzałości więzi z rówieśnikami jedno ze stwierdzeń brzmi: „Mam grupę znajomych, z którymi dobrze się czuję”, do badania ukształtowania się roli płciowej: „Wiem, jakie obowiązki są zazwyczaj wypełniane przez osoby mojej płci”, do oceny akceptacji swego wyglądu: „Znam wady i zalety swojego wyglądu”, do ustalenia poziomu niezależności uczuciowej od rodziców: „Uważam, że mogę mieć inne zdanie niż moi rodzice/opiekunowie”, do oceny stanu przygotowania do małżeństwa i rodziny: „Potrafiłabym/potrafiłbym poświęcić się dla dobra rodziny”, do sprawdzenia poziomu przygotowania do kariery zawodowej: „Staram się zbierać doświadczenia, które przydadzą mi się w przyszłości w pracy zawodowej”, do diagnozy rozwoju sieci wartości: „Wiem, jakimi wartościami chcę kierować się w życiu”, oraz do oceny stanu dążeń do odpowiedzialnego postępowania: „Uważam, że każdy powinien ponosić konsekwencje swoich czynów”. Rzetelność całości kwestionariusza sprawdzona za pomocą α Cronbacha okazała się zadowalająca i wyniosła 0,880, natomiast rzetelność skal odnoszących się do pojedynczych zadań była znacznie słabsza i mieściła się w granicach od $\alpha = 0,729$ do $\alpha = 0,510$. Przewiduje się więc dalszą pracę nad doskonaleniem kwestionariusza.

Do zbadania dobrostanu psychicznego młodzieży użyto Kwestionariusza do Badania Dobrostanu³. Jego podstawą teoretyczną jest trójwymiarowa koncepcja dobrostanu C.L.M. Keyesa i M.B. Waterman (2003). Dobrostan osobowościowy i społeczny mierzone są poprzez ustosunkowanie się osoby badanej do stwierdzeń według skali: zdecydowanie zgadzam się, raczej zgadzam się, raczej nie zgadzam się i zdecydowanie nie zgadzam się. Natomiast w pomiarze dobrostanu

2 Kwestionariusz został opracowany w ramach seminarium empirycznego prowadzonego przez autorkę niniejszego opracowania.

3 Kwestionariusz do badania dobrostanu młodzieży został skonstruowany w ramach seminarium magisterskich prowadzonych przez autorkę niniejszego opracowania.

emocjonalnego osoba badana ocenia doświadczany przez nią afekt negatywny i pozytywny oraz zadowolenie z życia i z różnych jego dziedzin (na skali: cały czas, większość czasu, czasami i nigdy), a także natężenie poczucia szczęścia na skali dziesięciostopniowej (pomiędzy punktem 0 – „bardzo nieszczęśliwy”, a punktem 10 – „bardzo szczęśliwy”. A oto przykładowe stwierdzenia z kwestionariusza – badające kolejne dymensje dobrostanu osobowościowego – samoakceptację: „Mam świadomość tego, że jestem lubiany przez kolegów”, panowanie nad otoczeniem: „Czuję, że mam wpływ na to, co się ze mną dzieje”, osobisty rozwój: „Mam poczucie wzbogacania swojej wiedzy”, autonomię: „W czasie dyskusji potrafię bronić swoich racji”, cel życiowy: „Myszę pozytywnie o swojej przyszłości”, oraz pozytywne relacje z innymi: „Czuję się potrzebny”. Kwestionariusz spełnia kryteria rzetelnego narzędzia. Rzetelność obliczona dla skali dobrostanu osobowościowego wynosi $\alpha = 0,846$, dla skali dobrostanu społecznego – $\alpha = 0,814$, a dla skali dobrostanu emocjonalnego – $\alpha = 0,817$.

Oba kwestionariusze przeznaczone są do badań grupowych i nie zakładają ograniczenia czasowego. Zbadano 100 uczniów w wieku od 13 do 16 lat uczęszczających do pierwszej i drugiej klasy gimnazjalnej w Warszawie. Połowa uczniów uczęszczała do klasy pierwszej (wśród nich było 27 dziewcząt i 23 chłopców), druga połowa do klasy drugiej (wśród nich było 30 dziewcząt i 20 chłopców). Badanie przeprowadzano podczas wyznaczonych przez szkoły godzin lekcyjnych. Wypełnianie kwestionariuszy trwało około 30 minut.

Wyniki badań

Statystyki opisowe

W tabeli 3 przedstawiono statystyki opisowe wyników wskazujących na poziom realizacji zadań rozwojowych oraz trzech rodzajów dobrostanu – potraktowanych globalnie, bez uwzględnienia składających się nań dymensji. Średnie wyniki dla realizowanych zadań w badanej grupie pokazują, że mieszczą się one bliżej wyników maksymalnych niż minimalnych, co świadczy o wysokim stopniu wypełniania zadań (rezultat ten jest zgodny z uzyskanymi przez Głuchowską-Bogacką, 2002). Stosunkowo najbardziej od wyników maksymalnych odbiegała średnia uzyskana w zadaniach: szóstym – dotyczącym przygotowania do kariery zawodowej i osiągnięcia niezależności ekonomicznej, oraz ósmym – odnoszącym się do postępowania odpowiedzialnego społecznie. Również, choć w nieco mniejszym stopniu, oddalone od maksymalnego rezultatu były średnie uzyskane w zadaniach: pierwszym – w osiąganiu dojrzałych relacji z rówieśnikami, oraz trzecim – w akceptacji swego ciała. Ogólnie jednak średnie poziomu realizacji zadań można uznać za dość wysokie. Wyniki charakteryzujące poziom dobro-

stanu badanej grupy wskazują, że dobrostan osobowościowy jest dość wysoki, a społeczny i emocjonalny prezentują poziom bliższy przeciętnemu.

Tabela 3. Statystyki opisowe zmiennej poziomu realizacji zadań rozwojowych oraz poziomu dobrostanu osobowościowego, społecznego i emocjonalnego

	N	Minimum	Maximum	Średnia		Odchylenie standardowe	Wariancja
				Statystyczna	Błąd standardowy		
Zadanie pierwsze	100	28,00	54,00	46,3600	,52599	5,25995	27,667
Zadanie drugie	100	6,00	16,00	12,8100	,19369	1,93686	3,751
Zadanie trzecie	100	13,00	36,00	26,8800	,38357	3,83572	14,713
Zadanie czwarte	100	7,00	16,00	13,3200	,18471	1,84708	3,412
Zadanie piąte	100	14,00	32,00	25,6600	,35653	3,56532	12,712
Zadanie szóste	100	17,00	37,00	25,2500	,41350	4,13503	17,098
Zadanie siódme	100	17,00	31,00	24,0200	,31654	3,16541	10,020
Zadanie ósme	100	22,00	48,00	36,5100	,53682	5,36825	28,818
Dobrostan osobowościowy	100	58,00	113,00	93,4500	1,06272	10,62718	112,937
Dobrostan społeczny	100	44,00	89,00	67,4300	,89874	8,98737	80,773
Dobrostan emocjonalny	100	47,00	95,00	74,6300	,94234	9,42343	88,801

Źródło: opracowanie własne.

Związek pomiędzy poziomem realizacji zadań a poziomem dobrostanu

W tabeli 4 zamieszczono współczynniki korelacji *r*-Pearsona pomiędzy wskaźnikami realizacji zadań rozwojowych a wskaźnikami trzech rodzajów dobrostanu.

Tabela 4. Współczynniki korelacji *r*-Pearsona pomiędzy wskaźnikami realizacji zadań rozwojowych a wskaźnikami dobrostanu młodzieży

Zadanie rozwojowe	Dobrostan		
	Osobowościowy	Społeczny	Emocjonalny
Osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci	0,368(**)	0,484(**)	0,117
Ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej	0,334(**)	0,262(**)	0,237(*)
Akceptacja swojego wyglądu i skuteczne posługiwanie się własnym ciałem	0,475(**)	0,361(**)	0,455(**)

Osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych osób dorosłych	0,397(**)	0,401(**)	0,189
Przygotowanie do zawarcia małżeństwa i życia w rodzinie	0,331(**)	0,256(*)	0,175
Przygotowanie do kariery zawodowej (niezależności ekonomicznej)	0,379(**)	0,222(*)	0,099
Rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem)	0,512(**)	0,323(**)	0,401(**)
Opanowanie zasad postępowania odpowiedzialnego społecznie	0,484(**)	0,578(**)	0,315(**)

* Korelacja istotna na poziomie 0,05

** Korelacja istotna na poziomie 0,01

Źródło: opracowanie własne.

Zanotowano istotne dodatnie korelacje pomiędzy poziomem realizacji wszystkich zadań rozwojowych a dobrostanami osobowościowym i społecznym, natomiast w przypadku dobrostanu emocjonalnego tylko niektóre zadania korelowały z jego poziomem.

Wymieńmy te zadania rozwojowe, których poziom korelował dodatnio z poziomem trzech rodzajów dobrostanu. Jest to ukształtowanie roli męskiej lub kobiecej, akceptacja swojego wyglądu, skuteczne posługiwanie się własnym ciałem, rozwijanie sieci wartości oraz dążenie do odpowiedzialnego postępowania. Z kolei zadania rozwojowe korelujące dodatnio tylko z dwoma rodzajami dobrostanu – osobowościowym i społecznym, to: osiągnięcie nowych i bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci, osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców i innych dorosłych, a także przygotowanie do małżeństwa i rodziny oraz kariery zawodowej. Szczególnie interesujące wydają się te zadania, które nie wykazują związku z osiąganiem dobrostanu emocjonalnego. Są to: tworzenie więzi z rówieśnikami, osiąganie niezależności uczuciowej od rodziców, a także przygotowanie do małżeństwa i rodziny oraz niezależności ekonomicznej.

Można więc stwierdzić, że dobrostan osobowościowy i społeczny jest związany z opanowaniem każdego z zadań rozwojowych okresu dorastania, podczas gdy dobrostan emocjonalny nie we wszystkich przypadkach.

Różnice w poziomie dobrostanu adolescentów o odmiennym nasileniu realizacji zadań rozwojowych

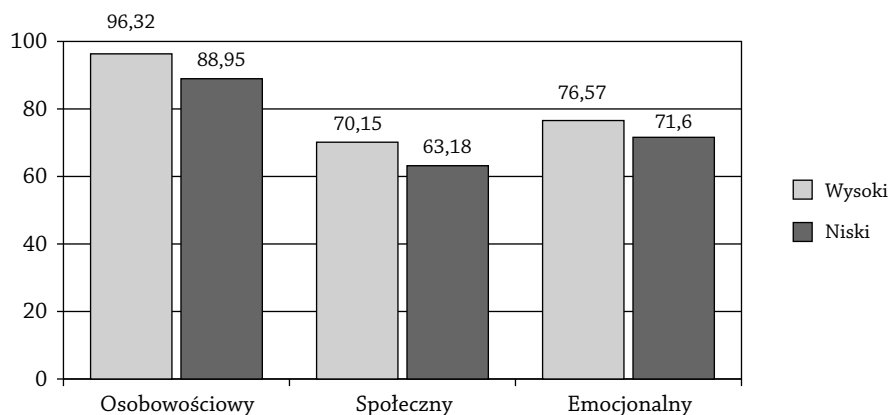
W celu wykazania, że realizacja zadań rozwojowych różnicuje poziom dobrostanu dorastającej młodzieży w taki sposób, iż osoby o wyższym poziomie realizacji zadań uzyskują wyższy poziom dobrostanów osobowościowego, społecznego i emocjonalnego, a osoby o niższym poziomie realizacji zadań doświadczają niższego poziomu dobrostanu, zastosowano test *t*-studenta dla dwóch grup: grupy z wysokim poziomem realizacji poszczególnych zadań rozwojowych

oraz niskim poziomem. Ustalono, że realizacja pięciu zadań istotnie różnicuje u adolescentów dobrostan wszystkich rodzajów, czyli osobowościowy, społeczny i emocjonalny. Wśród tych zadań znalazły się: tworzenie dojrzałych więzi z rówieśnikami, akceptacja swego wyglądu, osiągnięcie niezależności uczuciowej od rodziców, przygotowanie do małżeństwa i posiadania rodziny oraz ukształtowanie systemu wartości.

Prześledźmy wyniki uzyskane dla wymienionych pięciu zadań istotnych z punktu widzenia trzech rodzajów dobrostanu.

1. Zadanie: osiągnięcie nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci (por. wykres 1):
 - a) Stwierdzono istotne różnice pomiędzy poziomem dobrostanu osobowościowego w grupach różniących się poziomem realizacji tego zadania [$t(98) = 3,584; p < 0,01$]. Osoby, które osiągnęły wyższy poziom wykonania zadania, charakteryzują się wyższym poziomem dobrostanu osobowościowego [$M(w) = 96,32$] niż osoby słabiej realizujące zadanie [$M(n) = 88,95$].
 - b) Zaobserwowano istotne różnice pomiędzy poziomem dobrostanu społecznego w grupach o odmiennym poziomie realizacji tego zadania [$t(98) = 4,068; p < 0,01$]. Osoby, które uzyskały wyższy poziom wypełnienia zadania, osiągają wyższy poziom dobrostanu społecznego [$M(w) = 70,15$] niż osoby wypełniające zadanie na niższym poziomie [$M(n) = 63,18$].
 - c) Ustalono istotne różnice pomiędzy poziomem dobrostanu emocjonalnego w grupach różniących się poziomem realizacji tego zadania [$t(98) = 2,658; p < 0,01$]. Osoby, które osiągnęły wyższe rezultaty w wypełnieniu zadania, przejawiają wyższy poziom dobrostanu emocjonalnego [$M(w) = 76,57$] niż osoby słabiej wypełniające zadanie [$M(n) = 71,60$].

Wykres 1. Średnie wartości wskaźników dobrostanu w grupie o wysokiej i niskiej realizacji osiągnięcia nowych, bardziej dojrzałych więzi z rówieśnikami obojga płci



Źródło: opracowanie własne.