

- Grabiński, W. (1989). Podmiotowość polityczna jednostki. Próba ujęcia psychopolitologicznego. *Studia Nauk Politycznych*, 2, 98, 27-43.
- Grabowski, D. (1999). Psychological and situational determinants of politization of economic behaviours. *Polish Psychological Bulletin*, 3, 30, 183-197.
- Herbut, R. (1994). Polityczna reprezentacja interesów społecznych i ekonomicznych. W: A. Antoszewski (red.), *Ewolucja polskiego systemu politycznego po 1989 roku w świetle komparatystycznej teorii polityki* (s. 172-201). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Herman, G. M. (1986). What is Political Psychology? W: M. G. Herman (red.), *Political Psychology* (s. 1-10). San Francisco, London: Jossey-Bass Publishers.
- John-Borys, M. (1996). Pomoc ludziom, którzy pomagają innym. Analiza efektywności programu szkoleniowego „Studium Specjalne Socjoterapii”. W: K. Popiolek (red.), *Psychologia pomocy* (s. 98-121). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Katz, R., Kahn, D. (1979). *Spoleczna Psychologia Organizacji*. Warszawa: PWN.
- Lipset, S.M. (1998). *Homo politicus*. Społeczno polityki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lederer, G. (1986). Protest movements as a form political action. W: M.G. Hermann (red.), *Political Psychology* (s. 365-378). San Francisco, London: Jossey-Bass Publisher.
- Marody, M. (1991). *Polityka*. W: M. Marody (red.), *Co nam zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej* (s. 132-153). Londyn: Aneks.
- Pacowicz, P. (1983). *Pomiędzy myślą a rzeczywistością. Rewolucja społeczna jako zjawisko psychologiczne*. Wrocław: Ossolineum.
- Potocka-Hosor, A. (1983). *Aktywiści organizacji społecznych i politycznych w zakładzie przemysłowym. Obraz własnej osoby i otoczenia społecznego*. Wrocław: Ossolineum.
- Ratajczak, Z., Goszczyńska, M. (1993). Zachowania ekonomiczne młodzieży w warunkach kryzysu ekonomicznego. W: Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w procesie przemian gospodarczych* (s. 24-40). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Ratajczak, Z. (1993). W pogoni za jakością życia. O psychologicznych kosztach radzenia sobie w sytuacji kryzysu ekonomicznego. *Kolokwia Psychologiczne*, 2, 41-51.
- Ratajczak, Z. (1995). Psychological Issues in the study of property transformation in Poland. *Polish Psychological Bulletin*, 26, 1, 3-8.
- Ratajczak, Z. (1996). Strés – radzenie sobie – koszty psychologiczne. W: I. Heszon-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu* (s. 65-87). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 65-87.
- Ratajczak, Z. (1997). Człowiek w sytuacji zagrożenia ekonomicznego. *Czasopismo Psychologiczne* 3, 2, 69-80.
- Reykowski, J. (1992). Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności. *Przegląd psychologiczny* 35, 2, 147-171.
- Reykowski, J. (1993). Procesy emocjonalne. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna* (s. 7-58). Warszawa: PWN.
- Reynaud, P.L. (1969). *La psychologie economique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rychard, A. (1995). *Władza i interesy w gospodarce polskiej u progu lat osiemdziesiątych*. Warszawa: Oficyna Naukowa N.
- Sartori, G. (1998). *Teoria Demokracji*. Warszawa: PWN.
- Skarżyńska, K. (1999). Aktywność i bierność polityczna. W: K. Skarżyńska (red.), *Psychologia polityczna* (s. 21-50). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Terelek, J.F. (1995). *Stres psychologiczny*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Wróbel, S. (1994). Udział w życiu politycznym. W: P. Dobrowolski (red.), *Władza i społeczności lokalne w procesie przeobrażeń ustrojowych* (t. 4, s. 65-83). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ziółkowski, M. (1990). Orientacje indywidualne a system społeczny. W: J. Reykowski i in. (red.), *Orientacje społeczne jako element mentalności. Analizy teoretyczne* (s. 50-89). Poznań: Wydawnictwo Nakom.

Rozbieżność między temperamentem rzeczywistym a oczekiwanym dziecka upośledzonego umysłowo i jej związek z sytuacją stresową matki¹

Zaneta Stelter*

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Jan Strelau

Interdyscyplinarne Centrum Genetyki Zachowania, Uniwersytet Warszawski, Warszawa

Adam Sobolewski

Wydział Psychologii, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa

DIVERGENCE BETWEEN THE REAL AND EXPECTED TEMPERAMENT OF A MENTALLY HANDICAPPED CHILD AND ITS RELATION TO THE STRESSFUL SITUATION OF THE MOTHER

A special link between the mother and the child makes the process of raising the mentally handicapped child a traumatic experience for its mother. Accepting the mentally handicapped child by its mother is of great importance to her living situation. The value, child - mother relation is considerably influenced by the child's personality factors, among which its temperament is of great significance. The relationship between the stressful situation of the mother of the mentally handicapped child and the divergences between the real and expected child's temperament were the subject of the research. The obtained results have shown that the child's temperament either reduces or increases the mother's stress. More specifically, when the child's temperament differs from the mother's expectations, she is open to stress. A significant stress determinant of a mentally handicapped child's mother is a situation when child is either more sociable or shyer and less active than his mother expected it to be in different life situations.

WPROWADZENIE

Urodzenie dziecka niepełnosprawnego oznacza dla matki zasadniczą i trwałą zmianę w jej egzystencji i sytuacji życiowej. Głęboki kryzys wywołany niepełnosprawnością dziecka określa na wiele miesięcy, a nieraz i lat, całość życia emocjonalnego kobiety, czasami

doprowadzając ją do granic wytrzymałości. Szczególna, wielopłaszczyznowa zależność istniejąca zawsze pomiędzy matką a dzieckiem sprawia, że niepełnosprawne dziecko jest dla matki często traumatycznym przeżyciem (Czownicka i Zalewska, 1988).

Kobieta pragnąca mieć dziecko oczekuje wzbogacenia i poszerzenia swego życia o nowe wymiary, które pozwalają jej w pełni przeżywać własną osobowość i kobiecość. Dla wielu kobiet macierzyństwo to również nadzieja ostatecznej i pełnej samorealizacji. Narodziny dziecka upośledzonego są dla matki o tyle większym szokiem, o ile intensywniej identyfikowała się ona z wyidealizowanym obrazem nienarodzonego jeszcze dziecka.

¹ Przygotowanie niniejszej pracy do publikacji było możliwe dzięki Subsydium dla Uczonych (N-2/1998) przyznanym Janowi Strelaui przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej.

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Zaneta Stelter, Instytut Psychologii, UAM, ul. Szumarskiego 89, 60-548 Poznań.

Nie jest tajemnicą, że dziecko jest dla swoich rodziców, a zwłaszcza matki, osobą, w której widzi się szansę na zrealizowanie własnych niespełnionych pragnień, planów, marzeń. Stanowi to pewnego rodzaju projekcję spotykaną w wielu rodzinach, niezależnie od wykształcenia, inteligencji, czy też statusu społecznego rodziców, a która często jest powodem konfliktów międzypokoleniowych (Smrkowska, 1997). Ponieważ taki konflikt rozgrywa się w ciągu wielu miesięcy lub lat, rzadko przybiera on postać drastyczną. Natomiast matka dziecka upośledzonego umysłowo zmuszona jest przeżyć utratę ideału tuż po urodzeniu dziecka i w dodatku na dużo prostszych poziomach. Oznacza to, że matka nie zastanawia się już czy jej syn zostanie kierowcą czy lekarzem, ale czy nauczy się samodzielnie jeść, chodzić, ubierać lub do końca życia pozostać całkowicie zależny od innych (Smrkowska, 1997). To wywołuje u matki sprzeciw, brak akceptacji i poczucie niesprawiedliwości.

Z badań wynika (por. Kramarczyk, 1989), że poczucie pokrzywdzenia jest często doświadczane przez matki dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej. Odczuwane przez nie poczucie niesprawiedliwości jest zależne od posiadanych oczekiwań, od relacji z otoczeniem społecznym oraz od nieakceptowanych, niezrozumiałych cech funkcjonowania dziecka. Im bardziej dziecko upośledzone umysłowo zachowuje się odmiennie niż matka tego oczekuje, tym większe ma ona poczucie krzywdy.

Problem doświadczania pokrzywdzenia przez matki dzieci upośledzonych umysłowo, jest szczególnie ważny ze względu na możliwość wpływu konsekwencji takiego doświadczania, na stosunek matki wobec dziecka, jego akceptacji lub odrzucenia. Dziecko upośledzone umysłowo to przede wszystkim dziecko inne – trudniejsze, cierpiące, zagubione. Przez całe swoje życie potrzebuje pomocy w odnalezieniu siebie i swojej drogi, a przede wszystkim cierpliwości; dobrej woli i zdrowego rozsądku, żeby przystosować się do życia społecznego. Szczególnie ważna dla rozwoju dzieci upośledzonych jest postawa ich rodziców, którzy powinni dolażyć wszelkich starań, aby dogłębnie poznać charakter doświadczeń, które są udziałem ich dzieci, nauczyć się te doświadczenia modyfikować, zwracając uwagę na wzbogacanie ich środowiska rozwojowego, z nastawieniem na pomoc w osiąganiu przez nie pełni rozwoju w takim obszarze, jaki jest im dostępny (Kościńska, 1994; Zachara i Dobosiewicz, 1987). Podstawą tych zachowań ze strony rodziców jest zaakceptowanie swojego upośledzonego dziecka.

Dlatego też, ważne wydaje się zbadanie, w jakim stopniu sposób zachowania dziecka upośledzonego umysłowo wpływa na akceptację dziecka a zarazem na ocenę matki własnej sytuacji życiowej, którą można traktować w kategoriach stresu.

Na interakcję między dzieckiem a jego opiekunem (matka, wychowawca) duży wpływ ma osobowość dzie-

cka. Cechy temperamentu, należąc do tych charakterystyk osobowościowych, które w rozwoju osobniczym występują najwcześniej, nabierają w tym aspekcie szczególnego znaczenia (zob. Thomas i Chess, 1977). Wspomniana interakcja zależy nie tylko od stylu wychowania dziecka, ale również od tego, w jakim stopniu ten styl odpowiada wymaganiom bądź oczekiwaniom otoczenia.

Thomas i Chess (1977) opisując związek między temperamentem dziecka a jego otoczeniem, wprowadzili pojęcie dobroci dopasowania, jako tego czynnika, który ma szczególne znaczenie dla rozwoju dziecka. Badania nad funkcjonalną rolą cech temperamentu dziecka doprowadziły do wygenerowania pewnego układu cech, składających się na tzw. temperament trudny (zob. Maziade, 1988; Strelau, 2001; Thomas, Chess, 1977; Windle, 1991.) oraz pokazały związek charakterystyki temperamentalnej dziecka z patologią i zaburzeniami (Strelau, 1996).

W prezentowanych badaniach przyjęto założenie, że temperament dziecka traktowany jako jeden z czynników warunkujących jego zachowanie, może mieć wpływ na proces akceptacji upośledzonego dziecka przez matkę. Szczególnie interesował nas sposób, w jaki temperament, warunkując zachowanie się dziecka z niedorozwojem umysłowym, moderuje pośrednio stres matki tegoż dziecka.

Jak wspomniano wcześniej, dla dobra dziecka upośledzonego umysłowo i samej siebie, matka powinna pokonać kryzys upośledzenia i zaakceptować swoją sytuację. Wiadomo jednak, że im bardziej dziecko odbiega od oczekiwań, zachowuje się niezrozumiale i w sposób trudny do zaakceptowania, tym większy stres przeżywa matka i tym trudniej jej przychodzi pogodzenie się z zaistniałą sytuacją.

Traktując temperament jako jeden z czynników warunkujących interakcję między dzieckiem a jego opiekunami zadaliliśmy pytanie, czy istnieje związek pomiędzy oceną własnej sytuacji życiowej matki a rozbieżnością między temperamentem rzeczywistym a oczekiwanym dziecka upośledzonego umysłowo.

Postawiona przez nas hipoteza mówi o tym, że istnieje rozbieżność pomiędzy rzeczywistym temperamentem dziecka a oczekiwaniami matki w tym zakresie oraz że rozbieżność ta pozostaje w związku ze stresem przeżywanym przez matkę. Im większa rozbieżność pomiędzy rzeczywistym a oczekiwanym temperamentem dziecka, tym bardziej matka przeżywa swoją sytuację jako stresującą.

Badając stres przeżywany przez matkę dziecka upośledzonego umysłowo oraz uwzględniając temperament dziecka, jako jeden z jego moderatorów, próbowano określić czy istnieją również rozbieżności pomiędzy temperamentem dziecka w ocenie matki i w ocenie wychowawcy (terapeuty) dziecka, a jeżeli tak, to czy te rozbieżności pozostają w związku ze stresem matki dziecka o obniżonym rozwoju intelektualnym. Ze wzglę-

du na stan zdrowia swojego dziecka, matka zmuszona jest, w procesie rehabilitacji, współpracować z wieloma specjalistami. Obok lekarzy, właśnie terapeuci spędzają z dzieckiem najwięcej czasu i mają najczęstszy kontakt z jego rodzicami. Dla procesu rewalidacji dziecka i dobrostanu psychicznego samej matki, ważne wydaje się zagadnienie zgodności ocen dziecka dokonanej przez rodzica i terapeutę. Przyjęto założenie, że matka i terapeuta dziecka mogą różnić się widczą na temat zachowania dziecka tzn. mogą odmiennie spstrzeżać i oceniać to zachowanie. W literaturze spotkać można wiele danych dotyczących stopnia rozbieżności w ocenie temperamentu dziecka dokonanej przez rodziców (głównie matkę) i wychowawców (zob. Strelau, 2001) brak natomiast danych mówiących o tym, czy rozbieżność ta pozostaje w związku z oceną własnej sytuacji życiowej matki.

METODA

OSOBY BADANE

Badaniem objęto 120 matek w wieku 39 – 70 lat ($M = 50.94$; $SD = 7.2$) dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym ($IQ = 35 - 49$ według skali Wechslera) i znacznym ($IQ = 20 - 34$, również według skali Wechslera). Spośród osób badanych wyłączone matki dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim ponieważ jest to bardzo mała grupa wśród populacji osób upośledzonych umysłowo, a sytuacja tych matek znacznie odbiega od sytuacji matek dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Wyłączono także matki dzieci upośledzonych w stopniu lekkim gdyż wiele z tych dzieci jest na granicy normy intelektualnej a sytuacja ich matek niewiele różni się od sytuacji matek dzieci zdrowych. W doborze matek obok stopnia upośledzenia dziecka ważnym kryterium był również jego wiek. I tak badaniem objęto matki dzieci upośledzonych umysłowo w wieku od 18 do 25 lat ($M = 21.57$; $SD = 2.3$). Znacząco to, że co najmniej od 18 lat matki doświadczały trudnej sytuacji życiowej związanej z wychowaniem upośledzonego umysłowo dziecka.

Największą liczbę badanych stanowiły matki dzieci upośledzonych w stopniu umiarkowanym (57%), z wykształceniem średnim (40%). Wśród badanych matek 48% posiadało wykształcenie podstawowe lub zawodowe a jedynie 12% wykształcenie wyższe.

NARZĘDZIA POMIARU

Do oceny temperamentu dzieci upośledzonym umysłowo zastosowano kwestionariusz EAS-TS natomiast pomiar sytuacji życiowej matki dokonany został narzędziem własnej konstrukcji.

1. Kwestionariusz do badania temperamentu EAS-TS (*The EAS Temperament-Survey*) Bussa i Plomina

(1984) w polskiej adaptacji (Oniszczenko, 1995), wersja do badania temperamentu dzieci na podstawie ocen dorosłych (EAS-C). Kwestionariusz EAS-C składa się z 20 pozycji, które tworzą cztery skale: Emocjonalność, Aktywność, Towarzystwość i Nieśmiałość (Oniszczenko, 1997).

Oprócz podstawowej wersji kwestionariusza EAS-C wypełnianej przez rodziców (w badaniu wersję tę oznaczono jako EAS-MR) użyto zmienioną wersję tego narzędzia (oznaczoną jako EAS-MO). Modyfikacja dotyczyła jedynie zmiany instrukcji w kwestionariuszu EAS-C, tak, aby kwestionariusz badał, nie rzeczywisty temperament dziecka w ocenie matki, ale jej oczekiwania tzn. jaki temperament powinno mieć dziecko według matki, jaki temperament chciałaby ona widzieć u swojego dziecka. W kwestionariuszu EAS-C wersja dla nauczycieli również zmieniono oryginalne oznaczenie na symbol EAS-W (wychowawca).

2. Kwestionariusz do Badania Sytuacji Życiowej Matek Dzieci Upośledzonych Umysłowo (KSZM; jego dokładny opis zob. Stelter, 1999).

Punktem wyjścia konstrukcji kwestionariusza do badania sytuacji życiowej matek dzieci upośledzonych umysłowo było założenie, że posiadanie takiego dziecka jest samo w sobie sytuacją trudną a rodzice tych dzieci (przede wszystkim matka) przeżywają bardzo silne, negatywne emocje, które powodują zakłócenie relacji pomiędzy członkami rodziny (Twardowski, 1991). To powoduje, że matka dziecka upośledzonego umysłowo jest narażona na uczestnictwo w wielu specyficznych sytuacjach trudnych związanych ściśle ze stanem zdrowia dziecka, a jej sytuacja życiowa w diametralny sposób różni się od sytuacji matek dzieci zdrowych.

Kwestionariusz KSZM jest narzędziem, które dostarcza informacji na temat sytuacji życiowej matek dzieci o obniżonym rozwoju inteligencji w oparciu o trzy aspekty. Pierwszy, to ogólna ocena własnej sytuacji w odniesieniu do sytuacji życiowej matek dzieci zdrowych, drugi dotyczy uczestnictwa w specyficznych sytuacjach trudnych, natomiast trzeci jest związany z przeżywaniem negatywnych emocji. Założono, że subiektywny odbiór swojej sytuacji jako ciężkiej, uczestnictwo w wielu sytuacjach trudnych oraz silne negatywne emocje powodują, że matka jest w stanie długotrwałego stresu.

Kwestionariusz KSZM składa się z trzech skal: skali Ogólnej Oceny Sytuacji (Sytuacja) mierzącej jak badana matka ocenia własną sytuację życiową (dziesięć pozycji), skali Sytuacji Trudnych (Trudności) oceniającej uczestnictwo w specyficznych sytuacjach trudnych (dwadzieścia cztery pozycje) oraz skali Negatywnych Emocji (Emocje), która pozwala stwierdzić czy oraz na jakie negatywne emocje jest narażona matka wychowująca dziecko upośledzone umysłowo (dwadzieścia pozycji).

Rzetelność skal omawianego kwestionariusza została określona na podstawie zgodności wewnętrznej skal (*alfa* Cronbacha). Wszystkie trzy skale charakteryzują dużą rzetelność. Najwyższe współczynniki *alfa* Cronbacha odnoszą się do skal Sytuacja (.91) i Emocje (.91), nieco niższe do skali Trudności (.80).

WYNIKI BADAŃ

Zastosowano test t-Studenta dla dwóch prób zależnych w celu zbadania istotności różnic pomiędzy oceną przez matkę rzeczywistego temperamentu dziecka a jej oczekiwaniami w tym zakresie. Okazuje się, że pod względem takich cech jak nieśmiałość, towarzyskość i aktywność ocena rzeczywista różni się istotnie od oceny oczekiwanej, przy czym matki dzieci upośledzonych wolałyby, aby ich dzieci były mniej nieśmiałe i mniej towarzyskie niż w rzeczywistości a zarazem bardziej aktywne (zob. Tabela 1). Nie stwierdzono rozbieżności w obu ocenach pod względem emocjonalności.

Podobnie zbadano istotność różnic pomiędzy oceną temperamentu dziecka dokonaną przez matkę, a oceną temperamentu dziecka dokonaną przez jego wychowawcę (terapeutę). Jak wynika z danych zawartych w Tabeli 2 istotne różnice stwierdzono w przypadku nieśmiałości, towarzyskości oraz emocjonalności dziecka.

Tabela 1
Różnice pomiędzy temperamentem rzeczywistym a oczekiwanym dziecka według ocen matek

Cechy temperamentu	Temperament				Istotność różnic	
	rzeczywisty		oczekiwany		t	p
	M	SD	M	SD		
emocjonalność	17.88	4.0	18.21	2.7	.85	n.i.
aktywność	15.07	3.0	17.06	2.8	5.91	< .01
towarzyskość	14.89	3.3	11.62	3.8	8.65	< .01
nieśmiałość	14.77	4.3	11.92	3.0	2.45	< .05

Tabela 2
Różnice pomiędzy temperamentem rzeczywistym dziecka według ocen matek a temperamentem rzeczywistym dziecka według ocen wychowawców

Cechy temperamentu	Temperament				Istotność różnic	
	oceny dokonywane przez matki		oceny dokonywane przez wychowawców		t	p
	M	SD	M	SD		
emocjonalność	17.88	4.0	13.52	3.9	8.10	< .01
aktywność	15.07	3.0	15.40	5.7	.69	n.i.
towarzyskość	14.89	3.3	18.39	5.0	6.70	< .01
nieśmiałość	14.77	4.3	13.86	5.4	2.27	< .05

W ocenie matek dzieci są bardziej nieśmiałe, mniej towarzyskie oraz bardziej emocjonalne niż w ocenie wychowawców. Brak różnic w ocenie aktywności.

Mimo rozbieżności w ocenie temperamentu rzeczywistego i oczekiwanego dokonanej przez matkę występują między nimi korelacje. Najwyżej skorelowane są te oceny dla nieśmiałości ($r = .53$), najniżej zaś dla aktywności ($r = .20$), jednak w każdym przypadku są to związki świadczące o pewnej zbieżności tych ocen (zob. Tab. 3). Znacznie mniejszą zbieżność w ocenie temperamentu dzieci stwierdzono biorąc pod uwagę ich rzeczywisty temperament oceniany przez matki i wychowawców. Zbieżność wystąpiła jedynie w przypadku nieśmiałości ($r = .45$) i w mniejszym stopniu – aktywności ($r = .21$). Pod względem towarzyskości i emocjonalności brak związku w ocenach dokonanych przez matki i wychowawców.

Aby stwierdzić, czy rozbieżność w ocenie temperamentu dziecka pozostaje w związku z oceną sytuacji życiowej matki wzięto pod uwagę obie konfiguracje rozbieżności w ocenie temperamentu: matka – temperament rzeczywisty *versus* matka – temperament oczekiwany (R-O) oraz matka – temperament rzeczywisty *versus* wychowawca – temperament rzeczywisty (M-W). Oba rodzaje rozbieżności skorelowano z trzema skalami mierzącymi sytuację życiową matki. Wyniki ilu-

Tabela 3
Korelacje pomiędzy ocenami temperamentu: ocena temperamentu rzeczywistego i oczekiwanego dokonana przez matkę oraz ocena temperamentu dokonana przez matkę i wychowawcę

Cechy temperamentu	R-O	M-W
nieśmiałość	.53**	.45**
towarzyskość	.32**	.09
aktywność	.20*	.21*
emocjonalność	.33**	-.07

* $p < .05$, ** $p < .01$

R i M – temperament rzeczywisty dziecka oceniany przez matkę; O – oczekiwany temperament dziecka oceniany przez matkę, W – temperament dziecka oceniany przez wychowawcę.

strujące otrzymane związki prezentuje Tabela 4. Jak wynika z danych zawartych w tabeli rozbieżność w ocenie emocjonalności nie pozostaje w związku z żadnym z trzech mierzonych aspektów sytuacji trudnej – dotyczy to zarówno relacji R-O jak i M-W. W przypadku pozostałych cech występują wybiórczo istotne korelacje, choć nie przekraczają one wartości $r = .26$. Na uwagę zasługuje fakt, że wszystkie korelacje otrzymane dla aktywności mają znak ujemny, co należy interpretować w ten sposób, że rozbieżność w ocenie tej cechy temperamentu – tak dla relacji R-O jak i M-W idzie w parze z większym nasileniem sytuacji trudnej.

DYSKUSJA

Jak już wielokrotnie podkreślano, pojawienie się dziecka upośledzonego umysłowo w życiu matki jest sytuacją trudną. Często zdarza się, że dziecko takie zachowuje się w sposób niezrozumiały, nieakceptowany przez matkę, co potęguje przeżywane trudności. Można przypuszczać, że gdyby dziecko zachowywało się w sposób

pożądany przez matkę wówczas łatwiej pokonywałaby ona kryzys upośledzenia. Stąd założenie, że im większa rozbieżność pomiędzy rzeczywistością a oczekiwaniami, tym trudniej jest matce zaakceptować życie z upośledzonym dzieckiem.

Analiza statystyczna pokazała, że istnieją rozbieżności pomiędzy rzeczywistym temperamentem dziecka a temperamentem oczekiwanym przez matkę. Matki dzieci upośledzonych wolałyby, aby ich dzieci były mniej nieśmiałe, ale i mniej towarzyskie oraz bardziej aktywne. Może wydawać się sprzeczny fakt, iż matki chciałyby, aby ich dzieci były mniej towarzyskie a zarazem mniej nieśmiałe. Jest to jednak sprzeczność pozorna. U dzieci nieśmiałość objawia się w formie lęku przed obcymi, podczas gdy towarzyskość to chęć zabawy z innymi dziećmi i niechęć dziecka do pozostawiania go samego przez osoby dorosłe. Nieśmiałość dzieci upośledzonych przejawia się często w takich skrajnych reakcjach jak ucieczka, histeryczny płacz, agresja bądź samoagresja. Więc trudno się dziwić, że matki chciałyby tego uniknąć. Z drugiej jednak strony, przy ograniczonych kontaktach z rówieśnikami dziecko upośledzone jest skazane na towarzystwo osób dorosłych, w tym rodziców ze szczególnym uwzględnieniem matki. Sytuacja, w której dziecko, chociaż przez jakiś czas zajęłoby się same sobą jest więc również pożądana.

Jedną z cech charakterystycznych osób upośledzonych w stopniu umiarkowanym i znacznym jest mała aktywność ruchowa i ociężałość fizyczna. Cechy te są jedną z oznak upośledzenia i sprawiają, że zachowanie się dzieci o obniżonym rozwoju intelektualnym różni się znacząco od zachowania ich zdrowych rówieśników a tym samym jest oznaką choroby. Dlatego też zrozumiałym jest fakt, iż matki dzieci o ograniczonym rozwoju intelektualnym pragną, aby ich dzieci były bardziej aktywne a tym samym podobne do swoich kolegów nieobciążonych piętnem upośledzenia.

Przeprowadzone badania pozwoliły również stwierdzić czy istnieje rozbieżność w ocenie temperamentu

Tabela 4
Korelacje pomiędzy wskaźnikami sytuacji matek a wskaźnikami rozbieżności w ocenie temperamentu dziecka

Cechy temperamentu	Sytuacja		Trudności		Emocje	
	R-O	M-W	R-O	M-W	R-O	M-W
nieśmiałość				-.26**	-.18*	.23**
towarzyskość	.19*	.19*	.22*		.26**	
aktywność	-.19*	-.21*	-.17*	-.20*		-.25*
emocjonalność						
łączna miara rozbieżności	.16*	.18*	.31**	.17*	.25**	.20*

Oznaczenia jak w Tabeli 3

dziecka dokonanej przez matki i wychowawców. Już autorzy kwestionariusza do badania temperamentu dzieci, Buss i Plomin (1984), założyli, że zarówno rodzice jak i nauczyciele różnią się wiedzą na temat zachowania dzieci, a ponadto opisując temperament dziecka mogą odmiennie spostrzegać i oceniać jego zachowanie (Oniszczenko, 1997). Z doświadczeń terapeutycznych wiadomo, że dzieci upośledzone umysłowo bardzo często zachowują się inaczej w domu a inaczej w szkole czy ośrodku opiekuńczym. Mniej nas w tej chwili interesuje fakt, dlaczego tak się dzieje, pomimo że może on mieć duże znaczenie dla procesu rewalidacji dzieci z obniżonym ilorazem inteligencji. Bardziej zajmujące jest, jaki to ma związek z przeżywaniem przez matkę stresu. Często bowiem zdarza się terapeutom słuchać skarg matki na zachowanie dziecka, które to zachowanie nigdy nie miało miejsca w warunkach szkolno-warsztatowych. Matka domagająca się interwencji nie zawsze może lub chce zrozumieć, dlaczego np. jej dziecko jest agresywne jedynie w domu. Niekiedy podejrzewa wychowawców o nie mówienie prawdy lub brak chęci udzielenia pomocy.

Wyniki naszych badań wykazały, że w ocenie matek dzieci są bardziej nieśmiałe, mniej towarzyskie i mniej aktywne niż w ocenie wychowawców oraz bardziej emocjonalne. Ponieważ wychowawcy mają możliwość obserwowania dzieci w sytuacji uczestnictwa w wielu interakcjach społecznych taka rozbieżność na wymiarach nieśmiałości, towarzyskości wydaje się być uzasadniona. Co do emocjonalności możemy przypuszczać, że wobec matek dzieciom łatwiej przychodzi odczuwanie niezadowolenia czy złości niż wobec rówieśników i wychowawców.

Mimo istniejącej rozbieżności w ocenie cech temperamentu przez matki i wychowawców stwierdzono, że dokonane przez nich oceny korelują ze sobą, choć dotyczy to jedynie nieśmiałości i w mniejszym stopniu aktywności. Brak natomiast korelacji między oceną matek i wychowawców w odniesieniu do towarzyskości i emocjonalności. Uzyskany przez nas wynik jest spójny z danymi opisanymi w literaturze. Goldsmith i Rieser-Danner (1986) zebrali wszystkie współczynniki zgodności ocen matki i nauczyciela dla dziewięciu różnych badań, w których wykorzystano osiem różnych kwestionariuszy temperamentu, w tym także kwestionariusz EAS. Uzyskane w tych badaniach współczynniki korelacji między oceną matki i nauczyciela wahają się w granicach od -0.49 do 0.55 co świadczy o braku spójności w tych ocenach. Można to przede wszystkim wytłumaczyć tym, że matki i nauczyciele (wychowawcy) obserwują zachowanie dzieci w odmiennych sytuacjach.

Najistotniejsze z punktu widzenia postawionej przez nas hipotezy, jest pytanie, czy istniejąca rozbieżność w ocenie temperamentu rzeczywistego i oczekiwanego dokonanej przez matkę pozostaje w związku ze stre-

sem matki dziecka z obniżonym ilorazem inteligencji. Wyniki pokazały, że im większa różnica na wymiarze towarzyskości (oczekiwana jest mniejsza towarzyskość) tym większy stres przeżywa matka oraz im większa różnica na wymiarze aktywności tym stres jest mniejszy. Być może, dążenie dziecka do kontaktów z innymi a zarazem odrzucenie przez otoczenie chęci nawiązania tych kontaktów, staje się źródłem doznanego przez matkę stresu – dotyczy to wszystkich trzech aspektów sytuacji stresowej. Z kolei rozbieżność pod względem aktywności (oczekiwana jest większa aktywność) nie potęguje stresu a wręcz przeciwnie obniża go. W przypadku dziecka mało ruchliwego, spokojnego łatwiejsza jest opieka i rehabilitacja, co może przeważać nad chęcią zobaczenia swojego dziecka w ruchu. Jeżeli chodzi o wymiar nieśmiałości to matki chciałyby, aby ich dzieci były bardziej ufnie w stosunku do innych lecz rozbieżność w tej ocenie pozostaje w związku jedynie z emocjonalnym aspektem sytuacji życiowej matki. Im większa różnica pomiędzy oczekiwaną nieśmiałością a rzeczywistą, tym stres jest mniejszy. Otóż badania pokazały, że ogólnie rzecz biorąc, matki chciałyby, aby ich dzieci były bardziej śmiałe tzn. nie reagowały lękiem na nowo poznane osoby. Można przypuszczać, że dotyczy to jedynie takich sytuacji, kiedy dziecko jest pod opieką rodzica. Natomiast wówczas, gdy dziecko przebywa samo np. bawi się na podwórku czy też samodzielnie idzie do szkoły, tzn. wtedy, gdy rodzic nie sprawuje nad nim bezpośredniej kontroli, wysoki poziom nieufności dziecka wobec osób obcych może być czynnikiem obniżającym niepokój matki. Jak wynika z Tabeli 1 brak rozbieżności między oceną rzeczywistą a oczekiwaną pod względem emocjonalności. Ten fakt zapewne tłumaczy, dlaczego wskaźnik stopnia rozbieżności w tej ocenie nie koreluje z żadnym aspektem sytuacji stresowej matek.

Otrzymane wyniki nie sposób ustosunkować do danych w literaturze, bowiem takich badań jak dotąd nie prowadzono. To samo dotyczy danych na temat związku stopnia rozbieżności między oceną temperamentu przez rodziców i wychowawców a spostrzeganiem sytuacji życiowej matki jako stresującej.

Siła związku między rozbieżnością *M-W* a sytuacją życiową matki jest niska a zarazem podobna do tej, która dotyczy rozbieżności *R-O*. Co ciekawe, także kierunek tego związku jest ten sam, poza aspektem emocjonalnym sytuacji życiowej. O ile u matek większa rozbieżność między rzeczywistą a oczekiwaną oceną nieśmiałości idzie w parze z obniżoną sytuacją stresową o tyle w odniesieniu do relacji *M-W* jest odwrotnie. Wychowawcy oceniali dzieci jako mniej nieśmiałe w porównaniu z oceną matek a większa rozbieżność *M-W* idzie w parze z większym nasileniem sytuacji stresowej matki. Uzyskane wyniki dotyczące związku między stopniem rozbieżności w ocenie temperamentu dokonanej przez matki i wychowawców a oceną sytu-

acji matki jako stresującej trudno poddają się interpretacji. Uderzający jest fakt, że poza nieśmiałością poziom i kierunek związków między stopniem rozbieżności w ocenie temperamentu w relacjach *R-O* i *M-W* jest bardzo zbliżony. Zaskakuje natomiast to, że podobnie jak w przypadku konfiguracji *R-O* tak i dla konfiguracji *R-W* nie stwierdzono związku stopnia rozbieżności w emocjonalności z żadnym z aspektów sytuacji trudnej, choć pod względem emocjonalności wychowawcy oceniali badane dzieci jako istotnie mniej emocjonalne w porównaniu z oceną matek.

Analiza otrzymanych wyników badań pokazała, że istnieje wiele sprzeczności w zachowaniu matek odnośnie swoich upośledzonych dzieci. Często są to jednak sprzeczności pozorne, które wskazują na złożoność sytuacji matki, która wychowuje dziecko z niedorozwojem intelektualnym. Badania te są zaledwie próbą zbliżenia się do zrozumienia problemów matek, których życie zostało nieoczekiwanie zmienione przez pojawienie się dziecka upośledzonego umysłowo. Aby matka nie czuła się osamotniona w walce z upośledzeniem, potrzebuje wsparcia i zrozumienia osób drugich. Zwłaszcza tych, którzy podobnie jak ona zajmują się rehabilitacją dziecka. W tym aspekcie ważne są informacje jak matka ocenia zachowanie swojego dziecka oraz jak matka i wychowawca (terapeuta) dziecka spostrzegają jego zachowanie. Czy oceny temperamentu dziecka są zbieżne czy też nie? Tak więc informacja o zgodności lub niezgodności ocen temperamentu dziecka dokonanych przez matkę i wychowawcę pozwoli lepiej poznać dziecko oraz ujednolicić postępowanie rehabilitacyjne, co z kolei ułatwi współpracę matki z terapeutami dziecka i sprawi, że będzie czuła wsparcie ze strony innych w walce z kryzysem upośledzenia.

WNIOSKI

Między oceną rzeczywistą temperamentu dziecka upośledzonego w stopniu umiarkowanym i znacznym a temperamentem oczekiwanym dokonaną przez matki występuje rozbieżność. Matki oczekują, aby ich dzieci charakteryzowała większa aktywność a zarazem mniejsza towarzyskość i nieśmiałość. Pod względem emocjonalności brak różnic w obu rodzajach ocen.

Między oceną temperamentu wspomnianych dzieci dokonaną przez matki i wychowawców występuje rozbieżność. Wychowawcy oceniają te dzieci jako mniej emocjonalne, bardziej towarzyskie i mniej nieśmiałe. Brak różnic w ocenie pod względem aktywności.

Mimo rozbieżności w ocenie temperamentu dokonanej w relacjach *R-O* i *R-W* występują między nimi związki, przy czym w odniesieniu do wszystkich czterech mierzonych cech temperamentu związki te są silniejsze między oceną rzeczywistą i oczekiwaną u matek niż między oceną temperamentu dokonaną przez matki i wychowawców.

Stopień rozbieżności dla konfiguracji *R-O* jak i *M-W* koreluje z różnymi aspektami sytuacji życiowej matek dzieci upośledzonych ocenianej w porównaniu z sytuacją życiową matek wychowujących dzieci zdrowe jako stresująca. Siła tych związków jest jednak słaba i w zależności od mierzonych cech jest dodatnia (towarzyskość) albo ujemna (aktywność). W przypadku nieśmiałości stopień rozbieżności dla konfiguracji *R-O* jest dodatni zaś dla *M-W* – ujemny.

Nie stwierdzono istnienia związku między rozbieżnością w ocenie emocjonalności (tak dla konfiguracji *R-O* jak i *M-W*) a sytuacją życiową matek dzieci upośledzonych umysłowo – dotyczy to wszystkich trzech aspektów sytuacji stresowej.

LITERATURA

- Buss, A.H., Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Czownicka, A., Zalewska, M. (1988). Więź emocjonalna dziecka z matką jako przedmiot diagnozy klinicznej. W: M. Kościelska (red.), *Studia z psychologii klinicznej dziecka* (s. 63–95). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goldsmith, H.H., Rieser-Danner, L.A. (1986). Variation among temperament theories and validation studies of temperament assessment. W: G. A. Kohnstamm (red.), *Temperament discussed* (s. 1–9). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Kościelska, M. (1994). Co to znaczy pomóc osobie upośledzonej? W: Z. Rutajczak (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy: Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy* (t. 11, s. 47–52). Katowice: Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Kramarczyk, E. (1989). Upośledzenie dziecka jako niesprawiedliwość zadana przez los i ludzi. Doświadczenia matek. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 412–423.
- Maziade, M. (1988). Child temperament as a developmental or an epidemiological concept: A methodological point of view. *Psychiatric Developments*, 3, 195–211.
- Oniszczenko, W. (1995). Diagnoza temperamentu w ujęciu genetycznej teorii Bussa i Plomina: Kwestionariusz Temperamentu EAS-TS. *Studia Psychologiczne*, 33, 96–111.
- Oniszczenko, W. (1997). Polska adaptacja „Kwestionariusza Temperamentu EAS dla dzieci” Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 51–63.
- Smrokowska, A. (1997). Matka dziecka niepełnosprawnego. *Tematy*, 7-8, 44–50.
- Stelter, Z. (1999). *Temperament jako czynnik moderujący stres matki dziecka upośledzonego umysłowo*. Nie opublikowana rozprawa doktorska, Katowice: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.
- Ströluau, J. (1996). Temperament a stres: temperament jako czynnik moderujący strasy, stan stresu, skutki stresu oraz radzenie sobie ze stresem. W: I. Hozson-Niejeńdek, Z. Rutajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (s. 88–132). Katowice: Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Ströluau, J. (2001). *Psychologia temperamentu* (wyd. 2.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Thomas, A., Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.

Twardowski, A. (1991). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18-54). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Windle, M. (1991). The difficult temperament in adolescence: Associations with substance use, family support, and problem behaviors. *Journal of Clinical Psychology*, 47, 310-315.

Zachara, B., Dobosiewicz, H. (1987). Wybrane zagadnienia oligofrenopsychologii. W: A. Wyszynska, (red.), *Psychologia defektologiczna* (s. 25-50). Warszawa: PWN.

Regiony mentalne w mapach poznawczych środowiska zamieszkania

Aleksander Hauziński*

Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

Augustyn Bańka

Instytut Zarządzania, Uniwersytet Jagielloński, Kraków

MENTAL REGIONS IN COGNITIVE MAPS OF THE LIVING ENVIRONMENT

The article presents research concerning cognitive maps and spatial knowledge acquisition. Classical theories concerning cognitive maps and modern theories referring to mental regions have been described. It has been argued that the existing research so far on the structures of cognitive maps does not concern the variable of crime threat. The carried out research concerned the influence of safety perception and the knowledge of crime threat on the evaluation of anchor points distance and the regional structure in cognitive maps. The latest tools (from the 90's) of empirical descriptions of cognitive structures were used in the presented research. The aim of the article is to present the theory and the research results concerning spatial knowledge of the living environment threatened with crime. It has been assumed that physical, spatial and social features of the living environment influence both the process of cognitive knowledge formation and the attitudes towards and perception of the safety in the environment.

GENEZA POJĘCIA MAPY POZNAWCZEJ W PSYCHOLOGII

Pojęcie mapy poznawczej korzeniami sięga do badań behawiorystów. Idee teorii uczenia się otoczenia wywodzą się z koncepcji uczenia się związków między zachowaniem a jego efektem na podstawie prób i błędów. Zakładano gotowość badanych osobników do wyszukiwania w dostępnej przestrzeni takich znaków, które umożliwią rozwiązanie zadania czyli realizację potrzeby (Tolman, 1949; 1973; 1995). Znaki te nazwano punktami orientacyjnymi (Woodworth, Schlosberg, 1963). Wykryto dwie strategie uczenia się przestrzeni (Peterson, 1920). Pierwsza z nich, polega na uczeniu się miejsca, czyli lokalizacji obiektów i relacji między nimi. Druga strategia polega na uczeniu się ruchów, czyli uczeniu się aktywności organizmu wyrażanej napięciem mięśni, kierunkami skrętu i ilością ruchów. Wykorzystywana jest ona wtedy, gdy w dostępnym środowisku brak jest punktów orientacyjnych. Prace be-

hawiorystów przyczyniły się do rozwoju badań nad uczeniem się miejsca (*place learning*). Uczenie się miejsca wymaga poznania związków między bodźcami środowiskowymi a zachowaniami i związków między elementami środowiska (Baguley, 1993; Tolman, 1995; Vurpillot, 1991).

Wyniki licznych badań uwypukliły znaczenie analiz zmiennych pośredniczących między bodźcem a reakcją. W tej perspektywie mapa poznawcza umożliwia zdobywanie nowych informacji dzięki działaniom i lokomocji (Downs, Stea; 1973; 1977; Golledge, 1978). Umożliwia tworzenie hipotez dotyczących skuteczności określonych zachowań przestrzennych (Golledge, 1987; Miller, Galanter i Pribram, 1980; Gärling, 1995).

ŚRODOWISKOWE TEORIE WIEDZY PRZESTRZENNEJ

Procedury badań wiedzy przestrzennej często odwołują się do zapisów bezpośrednich interakcji ze środowiskiem (Golledge, 1978; Golledge i in., 1987). Interakcja ze środowiskiem to proces nieustannej wymiany między wymaganiami stawianymi jednostce przez oto-

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Aleksander Hauziński, Instytut Psychologii UAM, ul. Szamarzewskiego 89, 60-548 Poznań.