



212

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

ISSN 2084-5596

**Studia Psychologica IX
(2016)**

212

**Annales
Universitatis
Paedagogicae
Cracoviensis**

**Studia Psychologica IX
(2016)**

redaktor tomu / edited by Karolina Pietras

Komitet redakcyjny

Redaktor naczelny Joanna Kossewska (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Redaktor naukowy Krzysztof Mudyń (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Redaktor wydawniczy Karolina Pietras (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Redaktor statystyczny Tomasz Smoleń (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Redaktor pomocniczy Michał Gacek (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Redaktorzy językowi
Urszula Tokarska (język polski, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie)
Joanna Tyborowska (język angielski, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie)

Rada naukowa

Ingrida Baranauskienė (Šiaulių universitetas [Uniwersytet Szawelski], Litwa)
Tadeusz Budrewicz (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)
Francesc Cuxart (Universitat Autònoma de Barcelona [Uniwersytet Autonomiczny w Barcelonie], Hiszpania)
Jan Kaiser (Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska)
Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska)
Magdalena Kielpikowski (Victoria University of Wellington [Uniwersytet Wiktorii w Wellington], Nowa Zelandia)
Maria Ledzińska (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Krzysztof Mudyń (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Polska)
Władysława Pilecka (Uniwersytet Jagielloński, Kraków, Polska)
Marios A. Pourkos (Panepistímio Krítis [Uniwersytet Kreteński], Retimno, Grecja)
Mieczysław Radochoński (Uniwersytet Rzeszowski, Polska)
Margaret Winzer (University of Lethbridge, Alberta [Uniwersytet w Lethbridge], Kanada)
Elżbieta Wiśniewska-Dryll (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Recenzenci

Lucyna Bobkowicz-Lewartowska (Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Gdańsku)
Jacek Bleszyński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
Dorota Chmielewska-Łuczak (Uniwersytet Wrocławski)
Aleksandra Chmielnicka-Plaskota (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)
Michał Chruszczewski (Uniwersytet Warszawski)
Mirosława Cyłkowska-Nowak (Uniwersytet im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu)
Maria Gacek (Akademia Wychowania Fizycznego im. Bronisława Czecha w Krakowie)
Aleksandra Gajda (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)
Adam Gendźwił (Uniwersytet Warszawski)
Anna Glińska-Lachowicz (Uniwersytet Opolski)
Małgorzata Gocman (Uniwersytet Opolski)
Aleksandra Gruszka-Gosiewska (Uniwersytet Jagielloński)
Grzegorz Iniewicz (Uniwersytet Jagielloński)
Kazimierz Jaracz (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Grodka w Sanoku)
Maria Kliś (Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego)
Maria Kujawa (Uniwersytet Jagielloński)
Jerzy Lackowski (Uniwersytet Jagielloński)
Rafał Lawendowski (Uniwersytet Gdański)
Maria Ligęza (Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie)
Jan Łaszczyk (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej)
Władysław Łosiak (Uniwersytet Jagielloński)
Andrzej Łukasik (Uniwersytet Rzeszowski)

Emilia Mikołajewska (Collegium Medicum im. Ludwika Rydygiera w Bydgoszczy)
Stepan Mudry (Lwowski Uniwersytet Narodowy im. Iwana Franki)
Joanna Nieznanowska (Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie)
Fiorella Operto (Presidente di Scuola di Robotica, Genua, Włochy)
Michał Ostrowicki (Uniwersytet Jagielloński, Akademia Sztuk Pięknych im. Jana Matejki
w Krakowie)
Przemysław Piotrowski (Uniwersytet Jagielloński)
Piotr Przybysz (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Aleksandra Rogowska (Politechnika Opolska)
Joanna Sosnowska (Uniwersytet Łódzki)
Renata Stefańska-Klar (Uniwersytet Śląski)
Paweł Strojny (Uniwersytet Jagielloński)
Augustyn Surdyk (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Maciej Trojan (Uniwersytet Warszawski)
Ewa Trzebińska (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie)
Anna Tychmanowicz (Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
Wojciech Walat (Uniwersytet Rzeszowski)
Anna Waligórska (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie)
Przemysław Zdybek (Uniwersytet Opolski)

Wersja on-line jest wersją pierwotną czasopisma „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis.
Studia Psychologica” IX.

Editors

Editor-in-Chief Joanna Kossewska (Pedagogical University of Cracow, Poland)
Science Editor Krzysztof Mudyń (Pedagogical University of Cracow, Poland)
Executive Editor Karolina Pietras (Pedagogical University of Cracow, Poland)
Statistical Editor Tomasz Smoleń (Pedagogical University of Cracow, Poland)
Associate Editor Michał Gacek (Pedagogical University of Cracow, Poland)
Polish Language Editor Urszula Tokarska (Pedagogical University of Cracow, Poland)
English Language Editor Joanna Tyborowska (State Higher Vocational School in Tarnów)

Editorial Advisory Board

Ingrida Baranauskienė (Šiauliai University, Lithuania)
Tadeusz Budrewicz (Pedagogical University of Cracow, Poland)
Francesc Cuxart (Autonomous University of Barcelona, Spain)
Jan Kaiser (Jagiellonian University, Krakow, Poland)
Maria Kielar-Turska (Jagiellonian University, Krakow, Poland)
Magdalena Kielpikowski (School of Psychology, Victoria University of Wellington, New Zealand)
Maria Ledzińska (University of Warsaw, Poland)
Krzysztof Mudyń (Pedagogical University of Cracow, Poland)
Władysława Pilecka (Jagiellonian University, Krakow, Poland)
Marios A. Pourkos (University of Crete, Rethymno, Greece)
Mieczysław Radochoński (University of Rzeszów, Poland)
Margaret Winzer (University of Lethbridge, Alberta, Canada)
Elżbieta Wiśniewska-Dryll (University of Warsaw, Poland)

Reviewers

Lucyna Bobkowicz-Lewartowska (University of Security in Gdańsk)
Jacek Błeszyński (Nicolaus Copernicus University in Toruń)
Dorota Chmielewska-Łuczak (University of Wrocław)
Aleksandra Chmielnicka-Plaskota (The Maria Grzegorzewska University)
Michał Chruszczewski (University of Warsaw)
Mirosława Cyłkowska-Nowak (Poznan University of Medical Sciences)
Maria Gacek (The University of Physical Education in Krakow)
Aleksandra Gajda (The Maria Grzegorzewska University)
Adam Gendźwił (University of Warsaw)
Anna Glińska-Lachowicz (University of Opole)
Małgorzata Gocman (University of Opole)
Aleksandra Gruszka-Gosiewska (Jagiellonian University in Kraków)
Grzegorz Iniewicz (Jagiellonian University in Kraków)
Kazimierz Jaracz (The Jan Grodek State Vocational Academy in Sanok)
Maria Kliś (Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University)
Maria Kujawa (Jagiellonian University in Kraków)
Jerzy Lackowski (Jagiellonian University in Kraków)
Rafał Lawendowski (University of Gdansk)
Maria Ligęza (Pontifical University of John Paul II)
Jan Łaszczyk (The Maria Grzegorzewska University)
Władysław Łosiak (Jagiellonian University in Kraków)
Andrzej Łukasik (University of Rzeszów)
Emilia Mikołajewska (Ludwik Rydygier Collegium Medicum in Bydgoszcz)
Stepan Mudry (National University of Lviv)
Joanna Nieznanowska (Pomeranian Medical University in Szczecin)

Fiorella Operto (Presidente di Scuola di Robotica, Genova, Italy)
Michał Ostrowicki (Jagiellonian University in Kraków, Academy of Fine Arts in Krakow)
Przemysław Piotrowski (Jagiellonian University in Kraków)
Piotr Przybysz (Adam Mickiewicz University in Poznań)
Aleksandra Rogowska (Opole University of Technology)
Joanna Sosnowska (University of Lodz)
Renata Stefańska-Klar (University of Silesia in Katowice)
Paweł Strojny (Jagiellonian University in Kraków)
Augustyn Surdyk (Adam Mickiewicz University in Poznań)
Maciej Trojan (University of Warsaw)
Ewa Trzebińska (SWPS University of Social Sciences and Humanities)
Anna Tychmanowicz (Maria Curie-Skłodowska University in Lublin)
Wojciech Walat (University of Rzeszów)
Anna Waligórska (SWPS University of Social Sciences and Humanities)
Przemysław Zdybek (University of Opole)

OnlineFirst

Annales offers OnlineFirst, by which forthcoming articles are publishing online before they are scheduled to appear in print.

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016

ISSN 2084-5596

Wydawnictwo Naukowe UP
30-084 Kraków, ul. Podchorążych 2
tel./faks 12-662-63-83, tel. 12-662-67-56
e-mail: wydawnictwo@up.krakow.pl
<http://www.wydawnictwoup.pl>

druk i oprawa Zespół Poligraficzny UP

Spis treści

Od Redakcji	11
Część I	
Magdalena Szubielska, Ewa Niestorowicz, Bibiana Bałaj Wpływ figuratywności obrazu i zapoznania się z informacją katalogową na percepcję estetyczną malarstwa współczesnego przez ekspertów i laików	21
Paweł Strojny, Agnieszka Strojny Czy piękno gry ma znaczenie? Związek estetyki klasycznej i ekspresyjnej z zaangażowaniem w grę wideo	35
Julia Kaleńska-Rodzaj Pomiędzy lękiem a ekscytacją. Emocje w sztukach wykonawczych na przykładzie wykonawstwa muzycznego	42
Krzysztof Mudyń Orientacja estetyczna. Przyczynek do <i>Homo aestheticus</i>	55
Łukasz Jach <i>Homo sapiens</i> a sztuka – twórczość artystyczna w perspektywie psychologii ewolucyjnej	75
Dominik Borawski Osobowość twórcza a wybrane aspekty funkcjonowania społecznego	93
Katarzyna Tomaszek Doświadczenie alienacji u młodzieży a zróżnicowanie predyspozycji twórczych oraz deklarowanego typu uzdolnień	110
Anna Tylikowska Filmoterapia jako narzędzie zmiany psychologicznej: możliwe mechanizmy działania i zastosowania	127
Część II	
Amelia La Torre Nieuchwytnie granice człowieczeństwa. Wokół badań nad antropomorfizacją i infrahumanizacją	142
Karolina Zawieska, Karolina Rynkiewicz, Agnieszka Sprońska Anthropomorphic Social Robots as Meaning-Making Tools and Peer Models at School	156

Joanna Kossewska

Roboty w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu 176

Karolina Sikora, Joanna Biegańska, Agnieszka Baran

Kształcenie empatycznych lekarzy – wyzwanie dla psychologów
edukatorów pracujących w obszarze ochrony zdrowia 195

Tomasz Prusiński

Anatomia przyjaźni. Zagadnienie równoważności relacji
przyjacielskich kobiet i mężczyzn 209

Dominika Stryjewska, Bożena Janda-Dębek

Cechy formalne i podmiotowe a różnicowanie obrazu
map poznawczych przestrzeni zurbanizowanych 226

Contents

From the Editorial Board	16
Part I	
Magdalena Szubielska, Ewa Niestorowicz, Bibiana Bałaj The Influence of Figurative Images and Catalogue Information on the Aesthetic Perception of Contemporary Painting Among Expert and Naïve Viewers	21
Paweł Strojny, Agnieszka Strojny Does the Aesthetics of Video Games Matter? The Influence of Classical and Expressive Aesthetics on Video Game Engagement	35
Julia Kaleńska-Rodzaj Between Anxiety and Excitement. Emotions in Performing Arts Implementing the Example of Musical Performance	42
Krzysztof Mudyń Aesthetic Orientation: A Contribution to the Concept of <i>Homo Aestheticus</i>	55
Łukasz Jach <i>Homo Sapiens</i> and Art – Artistic Creation in the Perspective of Evolutionary Psychology	75
Dominik Borawski Creative Personality and Selected Aspects of Social Functioning	93
Katarzyna Tomaszek The Relationship Between Student Alienation, Creativity Predisposition and Declared Abilities	110
Anna Tylikowska Cinematherapy as an Instrument of Psychological Change: Possible Mechanisms and Application	127
Part II	
Amelia La Torre The Elusive Boundaries of Humanity – Research on Anthropomorphization and Infrahumanization	142
Karolina Zawieska, Karolina Rynkiewicz, Agnieszka Sprońska Anthropomorphic Social Robots as Meaning-Making Tools and Peer Models at School	156

Joanna Kossewska

Robots in Autism Spectrum Disorder Therapy 176

Karolina Sikora, Joanna Biegańska, Agnieszka Baran

Enhancing Physicians' Empathy – A Challenge for Psychologists Working
in the Medical Field 195

Tomasz Prusiński

The Anatomy of Friendship. The Issue of Equivalence
in Friendships Between Men and Women 209

Dominika Stryjewska, Bożena Janda-Dąbek

Formal and Subjective Features and Diverse
Cognitive Maps of Urban Areas 226

Od Redakcji

Oddajemy w Państwa ręce IX tom „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica”, będący jednocześnie numerem specjalnym poświęconym zagadnieniom z obszaru psychologii sztuki. Rocznik składa się z dwu części: *tematycznej* – obejmującej teksty empiryczne oraz teoretyczne z zakresu psychologii estetyki, twórczości i arteterapii, oraz *varia* – łączącej teksty prezentujące aktualne problemy współczesnej psychologii.

Część I

Pierwsza część obejmuje szerokie spektrum tematów poruszających specjalistyczne zagadnienia, jak i problemy natury ogólnej. Czytelnik znajdzie tu między innymi teksty z zakresu estetyki empirycznej, dotyczące uwarunkowań percepcji estetycznej odbiorców sztuk wizualnych czy też psychologicznych mechanizmów angażowania się odbiorców gier wideo. W tej części znajdują się również artykuły prezentujące różnorodne konsekwencje twórczości: zarówno krótkofalowe – takie jak doświadczanie emocji mieszanych i radzenie sobie z treścią w przypadku publicznej prezentacji dzieła w sztukach wykonawczych, jak i długofalowe – związane ze społecznym funkcjonowaniem osób twórczych i uzdolnionych. Znajdziemy tu również prace o charakterze stosowanym, wskazujące praktyczne możliwości wykorzystania sztuki w oddziaływaniach psychologicznych oraz teksty odpowiadające na pytania bardziej generalne – takie jak o to, czym jest estetyczny sposób przeżywania rzeczywistości, a także jakie funkcje pełni sztuka i aktywność twórcza.

Część tematyczną numeru otwiera artykuł *Wpływ figuralności obrazu i zapoznania się z informacją katalogową na percepcję estetyczną malarstwa współczesnego przez ekspertów i laików*. Magdalena Szubielska, Ewa Niestorowicz oraz Bibiana Bałaj wykazały w swoich badaniach wpływ stylu malarskiego oraz zapoznania się z informacją katalogową na percepcję estetyczną współczesnych prac wizualnych u odbiorców różniących się poziomem wiedzy eksperckiej. Autorki uwzględniły złożony kontekst oceny estetycznej, zawierający zarówno perspektywę formalną, treściową, jak i aksjologiczną. Prezentowane w artykule wyniki nie tylko poszerzają aktualną wiedzę psychologiczną z obszaru empirycznej estetyki, ale mogą też stanowić praktyczną wskazówkę wartą uwzględnienia w muzealnym kontekście wystawienniczym.

Paweł Strojny i Agnieszka Strojny w tekście *Czy piękno gry ma znaczenie? Związek estetyki klasycznej i ekspresyjnej z zaangażowaniem w grę wideo* wskazują na istotną rolę ekspresyjnego aspektu estetyki w grach wideo dla powstawania

zaangażowania, a także doświadczenia immersji u graczy. Autorzy, posługując się rozróżnieniem uwzględniającym estetykę klasyczną i ekspresyjną, wykazują odmiennie zależności pomiędzy oceną walorów gry na gruncie obu estetyk a psychologicznym doświadczeniem graczy. Uzyskane wyniki mogą okazać się szczególnie wartościowe dla zrozumienia różnorodnych aspektów związanych z subiektywnym doświadczeniem gry tudzież z projektowaniem współczesnych gier komputerowych, jak również wynikających z tego konsekwencji.

Kolejny prezentowany w tomie artykuł *Pomiędzy lękiem a ekscytacją. Emocje w sztukach wykonawczych na przykładzie wykonawstwa muzycznego* poświęcony jest roli stanów emocjonalnych związanych z publicznym wykonywaniem utworu muzycznego, ujmowanych w kategorii emocji mieszanych. Julia Kaleńska-Rodziej prezentuje w nim przegląd badań dotyczących emocji przedkoncertowych, w tym wyniki autorskich badań ukazujących różnorodność i funkcjonalne znaczenie profili emocjonalnych wykonawców. Artykuł prezentuje korzyści płynące dla muzyków z ujęcia tremy w kategorii emocji złożonej, jak również przykłady oddziaływań mających na celu radzenie sobie z lękiem w sytuacji występów publicznych.

Tekst *Orientacja estetyczna. Przyczynek do Homo aestheticus* ukazuje specyfikę estetycznego doświadczenia rzeczywistości traktowaną przez autora jako jedną z sześciu odmiennych orientacji życiowych. Krzysztof Mudyń dokonuje przeglądu badań prowadzonych na przestrzeni kilku lat z użyciem różnych narzędzi, w tym z wykorzystaniem autorskiej metody RN-02 nawiązującej do koncepcji typów osobowości Eduarda Sprangera. Analizując wyniki badań własnych prowadzonych w zróżnicowanych grupach, stwierdza systematyczne różnice w zakresie orientacji estetycznej ze względu na płeć, wiek, kierunek studiów związany ze sztuką, nie stwierdza natomiast różnic wynikających z wykształcenia czy miejsca zamieszkania. W końcowej części artykułu naszkicowane zostały przejawy estetycznego sposobu doświadczenia rzeczywistości, nie zawsze związane z ukierunkowaną ekspresją twórczą.

Funkcjom sztuki oraz działalności artystycznej z perspektywy ewolucyjnej przygląda się Łukasz Jach. W artykule zatytułowanym *Homo sapiens a sztuka – twórczość artystyczna w perspektywie psychologii ewolucyjnej* autor odwołuje się do teoretycznych koncepcji wiążących zjawiska związane ze sztuką z kategorią adaptacji oraz „efektu ubocznego”. Autor ilustruje swoje tezy, prezentując liczne przykłady i odniesienia z dziedziny sztuki wizualnej, literatury i filmu, wskazuje na ograniczenia perspektywy ewolucyjnej w wyjaśnianiu fenomenu sztuki, a także sugeruje kierunki dalszych poszukiwań.

Artykuł Dominika Borawskiego *Osobowość twórcza a wybrane aspekty funkcjonowania społecznego* porusza tematykę kompetencji społecznych, empatii oraz zadowolenia z relacji interpersonalnych charakteryzujących osoby cechujące się postawą twórczą. Badania autora wykazały związek postawy twórczej z kompetencjami społecznymi oraz z poznawczym aspektem empatii, a także związek postawy odtwórczej z niskim zadowoleniem z relacji interpersonalnych. Uzyskane wyniki interpretowane są w kontekście różnic pomiędzy modelem elitarnym, w którym

badani są profesjonalni twórcy i osoby uzdolnione, a wykorzystywanym przez autora modelem egalitarnym ujmującym twórczość w kategoriach osobowościowego potencjału jednostki. Autor zwraca uwagę na ograniczenia uzyskanych wyników oraz kierunki przyszłych badań prowadzących do systematyzacji ogólnych wniosków dotyczących funkcjonowania społecznego osób twórczych.

Kolejny artykuł: *Doświadczenie alienacji u młodzieży a zróżnicowanie predyspozycji twórczych oraz deklarowanego typu uzdolnień*, autorstwa Katarzyny Tomaszek, porusza wątek poczucia alienacji młodzieży uzdolnionej oraz twórczej. Autorka prezentuje wyniki badań własnych wskazujących na różnice w poczuciu osamotnienia, poziomie wyobcowania i anomii u młodzieży uzdolnionej artystycznie w porównaniu z młodzieżą deklarującą inne typy uzdolnień, a także brak związku między poczuciem alienacji a ogólnymi predyspozycjami twórczymi. Autorka w szczegółowy sposób rozważa przyczyny uzyskanych wyników oraz ograniczenia badania.

Ostatni artykuł w części poświęconej zagadnieniom psychologii sztuki przedstawia praktyczne zastosowanie związanych ze sztuką oddziaływań realizowanych w formie arteterapii. Anna Tylikowska w tekście *Filmoterapia jako narzędzie zmiany psychologicznej: możliwe mechanizmy działania i zastosowania* prezentuje złożone mechanizmy psychiczne, które decydują o skuteczności wykorzystywania filmów w terapii psychologicznej, zarówno te opisywane przez teorie psychodynamiczne, jak i przez społeczno-poznawczą teorię Bandury. Autorka proponuje społeczno-uczeniowy model oddziaływania filmoterapii, w którym uszczegóławia wskazówki proceduralne oraz zakres możliwych zastosowań tej formy wspomagania psychoterapii. Artykuł kończy ukazanie potencjalnej skuteczności filmoterapii poprzez odniesienie jej do transteoretycznego modelu zmiany Prochaski i DiClementego w każdym z wyróżnionych w modelu stadiów.

Część II

Druga część tomu zawiera sześć tekstów o zróżnicowanej tematyce. Dwa artykuły poświęcone zostały zagadnieniom coraz bardziej zaawansowanego zastosowania robotów we wspomaganiu rozwoju człowieka w terapii i edukacji. W ich kontekście ciekawe uzupełnienie zagadnienia interakcji człowiek – robot może stanowić tekst poświęcony granicom człowieczeństwa, a także kwestiom antropomorfizacji i dehumanizacji. Kolejne artykuły odsyłają czytelnika do zagadnień takich jak rozwijanie empatii lekarzy, różnice płciowe w relacjach przyjacielskich, jak również mapy poznawcze terenów miejskich.

Pojęcie istoty człowieczeństwa i jego operacjonalizacja stanowią główny przedmiot rozważań zawartych w artykule otwierającym drugą część tomu. Amelia La Torre w tekście *Nieuchwytnie granice człowieczeństwa. Wokół badań nad antropomorfizacją i infrahumanizacją* prezentuje różnorodne podejścia teoretyczne i metodologiczne związane z nadawaniem i odbieraniem statusu człowieka rozmaitym obiektom, jak na przykład stanowisko esencjalistyczne związane z przypisywaniem zestawu cech „typowo ludzkich” (takich jak: emocje wtórne, stany mentalne czy pewne cechy osobowości), czy też podejście skoncentrowane na interakcji między

osobą ocenianą a oceniającą (wskazujące na specyficzne, podmiotowe traktowanie). Autorka omawia zalety i wady każdej z perspektyw, jak również proponuje alternatywne stanowisko indywidualistyczne, otwierające nowe możliwości badania tego zjawiska.

Kolejny tekst: *Anthropomorphic Social Robots as Meaning-Making Tools and Peer Models at School*, autorstwa Karoliny Zawieskiej, Karoliny Rynkiewicz i Agnieszki Sprońskiej, prezentuje zastosowanie antropomorficznych robotów społecznych w edukacji jako narzędzi poprawiających efektywność nauczania poprzez wspieranie zdolności do refleksyjnego i twórczego myślenia. Autorki podkreślają, że roboty antropomorficzne wykazują potencjał wspierania procesu tworzenia znaczeń dzięki podobieństwu do człowieka. W pracy przedstawione zostały rezultaty jakościowego badania eksploracyjnego przeprowadzonego w szkołach podstawowych, które wykazało, że kluczowymi czynnikami wpływającymi na wykorzystanie robotów są postawy i praktyki nauczycieli. Autorki podkreślają również, że tworzenie znaczeń związane jest z interakcjami zachodzącymi w obrębie triady nauczyciel – uczeń – robot, a nie wyłącznie pomiędzy robotem i uczniem czy robotem i nauczycielem. Wskazuje to, iż potencjał wykorzystania robotów związany jest z jego wpływem na relacje międzyludzkie zachodzące w sieciach społecznych.

Tekst Joanny Kossewskiej *Roboty w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* przedstawia przegląd współczesnych badań poświęconych efektywności stosowania robotów wielofunkcyjnych w terapii zaburzeń u osób z ASD. Autorka szczegółowo omawia aspekty rozwoju osób z ASD (takie jak odczytywanie stanów umysłowych innych osób, komunikacja i kompetencje społeczne, percepcja dotykowa), które mogą być stymulowane przez roboty, ilustrując je licznymi przykładami wykorzystania adekwatnych do wyżej wymienionych celów typów robotów. W tekście zawarta jest także analiza cech robotów istotnych dla poprawy funkcjonowania osób z ASD (na przykład nieskomplikowany wygląd, prostota i jednoznaczność mimiki), które wpływają na efektywność proponowanych oddziaływań. Autorka rozważa ewidentne korzyści związane ze stosowaniem robotów we wspomaganiu rozwoju osób z ASD, jak również potencjalne ryzyko wiążące się z nadmierną technicyzacją oddziaływań terapeutycznych, opowiadając się za ostrożnym i poddanym refleksji włączeniem tej formy kontaktów (to jest człowiek – robot) w kompleksowe programy terapeutyczne.

Rozwijanie empatii lekarzy stanowi obszar zainteresowań Karoliny Sikory, Joanny Biegańskiej oraz Agnieszki Baran. W artykule *Kształcenie empatycznych lekarzy – wyzwanie dla psychologów edukatorów pracujących w obszarze ochrony zdrowia* autorki dokonują przeglądu badań na temat znaczenia empatycznej komunikacji w relacji lekarz – pacjent oraz metod rozwijających empatię w trakcie edukacji medycznej przyszłych lekarzy. Autorki poddają analizie dotychczasowe programy treningów kompetencji komunikacyjnych i relacyjnych, które znajdują się w planach studiów na kierunkach medycznych w Polsce. Wskazują także propozycje treningowe mogące poszerzyć repertuar metod rozwijania empatii, jakie są

w stanie zaoferować psychologowie pracujący w obszarze opieki medycznej i zdrowia publicznego.

Kolejny tekst podejmuje zagadnienia różnic w jakości relacji przyjacielskich ze względu na płeć. Tomasz Prusiński w artykule *Anatomia przyjaźni. Zagadnienie równoważności relacji przyjacielskich kobiet i mężczyzn* omawia rolę związków przyjacielskich w życiu człowieka, jak również różnice międzypłciowe w sposobie doświadczania przyjaźni. Autor prezentuje badania własne wskazujące, iż przyjaźnie kobiecie opierają się w większym stopniu na intymności, wzajemnym wsparciu, zestrojeniu i akceptacji niż przyjaźnie męskie. Jednopłciowe przyjaźnie męskie z kolei charakteryzują niższe wskaźniki intymności i udzielanego wsparcia niż w przypadku przyjaźni mężczyzny z kobietą. Prawdopodobne przyczyny uzyskanych wyników zostały szczegółowo przeanalizowane w dyskusji.

Ostatni tekst w tomie poświęcony został czynnikom wpływającym na tworzenie map poznawczych obszarów miejskich. Dominika Stryjewska i Bożena Janda-Dębek w artykule *Cechy formalne i podmiotowe a zróżnicowanie obrazu map poznawczych przestrzeni zurbanizowanych* przekonują, że zróżnicowanie map poznawczych zależy od charakterystyki i czytelności miejsc, które odwzorowują, jak również od takich cech osób badanych jak płeć, miejsce pochodzenia oraz styl poznawczy. W badaniach przeprowadzonych przez autorki bardziej szczegółowe mapy szkicowe tworzyły osoby o stylu poznawczym niezależnym od pola, a także pochodzące z miast. Wyniki uzyskane przez autorki mogą się spotkać z zainteresowaniem nie tylko badaczy map mentalnych człowieka, ale również planistów i architektów przestrzeni miejskich.

Wyrażamy nadzieję, że wybór zaprezentowanych Państwu w obu częściach tomu tekstów, przedstawiających zróżnicowaną i aktualną tematykę zawartą w doniesieniach z badań, artykułach przeglądowych, jak i w tekstach aplikacyjnych, spotka się z Państwa zainteresowaniem.

W imieniu Redakcji
Karolina Pietras

From the Editorial Board

We give you the 9th volume of *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, which is a special issue devoted to topics concerning the psychology of art. The annual issue comprises of two parts: *thematic* – covering empirical and theoretical texts from the psychology of aesthetics, creativity and art therapy, and *varia* – presenting texts concerning presenting current problems of contemporary psychology.

Part One

The first part consists of a spectrum of topics tackling both specialist issues and general problems. The reader can find texts concerning empirical aesthetics, dealing with the aesthetic perception of visual art recipients, or the psychological mechanisms connected to the engagement of video games recipients. This part also includes articles presenting various consequences of creativity – both short-term – like experiencing mixed emotions and coping with stage fright during public art presentation, and long-term – connected with the social functioning of creative and gifted people. We can also find articles of an applied nature, pointing to practical possibilities of using art in psychological treatments, as well as texts answering general questions such as what is the aesthetic way of embracing reality, and what are the functions of art and creative activity?

The thematic part of the volume opens with an article *The Influence of Figurative Images and Catalogue Information on the Aesthetic Perception of Contemporary Painting Among Expert and Naïve Viewers*. Magdalena Szubielska, Ewa Niestorowicz and Bibianna Bałaj have pointed to the influence of the painting style and the catalogue information on the aesthetic perception of contemporary visual works of viewers differing in the level of expertise. The authors included the complex context of aesthetic evaluation, including both the formal content, and the axiological perspective. The results presented in the article can not only widen the current psychological knowledge concerning the field of empirical aesthetics, but can also serve as a practical guideline in the context of museum exhibitions.

Paweł Strojny and Agnieszka Strojny, in the text *Do the Aesthetics of Video Games Matter? The Influence of Classical and Expressive Aesthetics on Video Game Engagement* point out the important role of the expressive aspect of aesthetics in video games for the creation of engagement, and for the experience of immersion among players. The authors, using the distinction between classical and expressive aesthetics, show different correlations between the assessment of the game's assets on the ground of both aesthetics, and the psychological experience of the players.

The achieved results can prove especially valuable for the understanding of different aspects connected with subjective experiencing of the game, as well as designing contemporary video games, and the resulting consequences.

Another presented article, *Between Anxiety and Excitement. Emotions in Performing Arts Implementing the Example of Musical Performance* is devoted to the role of emotional states connected with the public performance of a music piece, gathered in the category of mixed emotions. Julia Kaleńska-Rodzaj presents a review of the studies on pre-concert emotions, including results of the study presenting the variety and functional meaning of emotional profiles of performers. The article presents the benefits for musicians, when stage fright is categorized as a mixed emotion, and examples of effects focused on coping with anxiety during public performances.

The text *Aesthetic Orientation. A Contribution to the Concept of Homo Aestheticus* presents the specifics of the aesthetic experience of reality treated by the author as one of the six various life orientations. Krzysztof Mudyń reviews the research conducted throughout several years with the use of different tools, including the original RN-2 method referring to Eduard Spranger's concept of personality types. By analyzing the results of his own research conducted on different age groups, Mudyń presents the systematic differences in aesthetic orientation in regards to sex, age, art studies subject, but he does not see differences resulting from education or place of residence. The final part of the article presents the effects of the aesthetic way of experiencing reality, not always connected to a direct creative expression.

The functions of art and artistic activity from the evolutionary perspective are closely examined by Łukasz Jach. In the article *Homo Sapiens and Art – Artistic Creation in the Perspective of Evolutionary Psychology* the author refers to the theoretical concepts connecting the art-related phenomena with the adaptation and "side effect" categories. The author illustrates his theses by presenting numerous examples and references from literature and film, he distinguishes the limitations of the evolution perspective in the explanation of the phenomenon of art, and also suggests the directions for further research.

The article by Dominik Borawski, *Creative Personality and Selected Aspects of Social Functioning*, tackles the issues of social competences, empathy, and satisfaction of interpersonal relations characterizing individuals with a creative personality. The author's research has found the connection between creative attitude, social competences and the cognitive aspect of empathy, as well as the relation between the non-creative attitude and a low satisfaction level of interpersonal relations. The achieved results are interpreted in the context of differences between the elite model, in which the study comprises professional creators and gifted individuals, and the egalitarian model used by the author, comprising creativity in the categories of the individual's potential. The author points out the limitations of the achieved results and the direction of future research, leading to the systematization of general conclusions regarding the social functioning of creative persons. Another article, *The Relationship Between Student Alienation, Creativity Predisposition*

and Declared Abilities, written by Katarzyna Tomaszek, deals with the feeling of alienation of gifted and creative youth. The author presents the research results pointing out differences of feeling lonely, the level of alienation, and anomy in the artistically gifted youth in comparison to adolescents declaring other types of talent, as well as the lack of correlation between the feeling of alienation and general creative predispositions. The author especially considers the reasons for the obtained results, and also the limitations of the study. The final article in this part devoted to psychology of art presents the practical application of art-related treatments in the form of art therapy. Anna Tylikowska in the text *Cinematherapy as an Instrument of Psychological Change: Possible Mechanisms and Application* presents complex psychological mechanisms that influence the efficiency of using movies in psychological therapy, both the ones described by psychodynamic theories and the socio-cognitive theory by Bandura. The author suggests the socio-cognitive model of cinematherapy, in detailed procedural guidelines including the range of possible uses of this form of psychotherapy complementation. The article ends with the presentation of the potential efficiency of cinematherapy by relating it to the transtheoretical model of change by Prochalski and Diclemente in each of the selected stages of the model.

Part Two

The second part of the journal contains six texts with different topics. Two articles are devoted to more advanced use of robots in supporting human development in therapy and education. In that context, the text on the boundaries of humanity and the issues of anthropomorphization and dehumanization can be an interesting complementation of the theme of human-robot interaction. Further texts send the reader to such issues as developing doctors' empathy, sex differences in friendship relationships, as well as cognitive maps of urban areas.

The essence of humanity and its operationalization is the main subject of the first article, opening the second part of the journal. Amelia la Torre in her text *The Elusive Boundaries of Humanity. Research on Anthropomorphization and Infrahumanization* presents different approaches, both theoretical and methodological, dealing with the issue of conferring and receiving the status of a human by different objects, e.g. the essentialist approach connected with attributing the set of "typically human" features (such as: secondary emotions, mental states of particular personality traits), or the approach concentrated around the interaction between the evaluating and the evaluated party (pointing to a specific, subjective treatment). The author describes the pros and cons of each perspective, and proposes an alternative individualist approach, opening new possibilities for researching this phenomenon.

Another text, *Anthropomorphic Social Robots as Meaning-Making Tools and Peer Models at School*, written by Karolina Zawieska, Karolina Rynkiewicz and Agnieszka Sprońska, presents the use of anthropomorphic social robots in education as tools improving the effectiveness of teaching through supporting the ability of reflexive and creative thinking. The authors accentuate that the anthropomorphic robots

show potential of supporting the process of creating meaning thanks to their human qualities. The results of the qualitative explorative research conducted in primary schools have been presented in the article. These results indicate that the key factors influencing the use of robots are the teachers' attitudes and practices. The authors also underline that the creation of meanings is connected with the interactions within the teacher-robot-student trio, not only within the robot-teacher or robot-student pairs. This indicates that the potential to use robots is connected with their influence on inter-human relations in social networks.

The text by Joanna Kossewska, *Robots in Autism Spectrum Disorder Therapy*, presents the review of contemporary studies on the effectiveness of using multifunction robots in the therapy of people with ASD. The author presents the detailed description of the aspects of the development of people with ASD (such as reading the mind states of others, communication and social competences, touch perception), which can be stimulated by robots, adding numerous examples of robot types used for the aforementioned goals. The text also includes an analysis of the robot features, (e.g. simple visual design, simplicity and uniqueness of the mimicry) essential for the improvement of functioning of people with ASD, that affect the effectiveness of the proposed actions. The author considers the evident advantages connected with using robots in supporting the development of people with ASD, as well as the potential risk connected with extensive technologization of therapeutic experiences. She also expresses her opinion on including this form of interaction (i.e. human-robot) into holistic and complex therapeutic programmes.

Developing doctors' empathy is the area of interest of Karolina Sikora, Joanna Biegańska and Agnieszka Baran. In their article, *Enhancing Physicians' Empathy – A Challenge For Psychologists Working in the Medical Field*, the authors conduct a review of the research on the meaning of empathetic communication in the doctor-patient relation and the methods of empathy development during the medical education of future doctors. The authors analyze the current training programmes concerning communication and relation competences, which are included in the curriculum of the medical studies in Poland. They also formulate training proposals, which can broaden the repertoire of the empathy development methods, offered by psychologists working within the area of medical care and public health.

Another article concerns differences in the quality of friendship relations in the context of sex. Tomasz Prusiński in *The Anatomy of Friendship. The Issue of Equivalence in Friendships Between Men and Women*, describes the role of friendship relationships in human life, as well as the intersex differences in the means of experiencing friendship. The author presents research pointing out that female friendships are more based on intimacy, mutual support, harmonization and acceptance than male friendships. Same-sex male friendships are in turn characterized by lower intimacy and support indicators than in the case of friendship between a man and a woman. The probable reasons for the acquired results have been analyzed in the discussion.

The final text has been devoted to the factors influencing the creation of cognitive maps of urban areas. Dominika Stryjewska and Bożena Janda-Dąbek in their article *Formal and Subjective Features and Diverse Cognitive Maps of Urban Areas* attempt to convince that the differentiation of the cognitive maps depends on both the characteristic and clarity of the places they image, and also on features of the studied people such as sex, place of origin and cognitive style. In the research conducted by the authors, the more detailed sketch maps have been created by people with the independent cognitive style, and also originating from cities. The results achieved by the authors may be interesting for not only for the researchers of human mental maps, but also for the planners and architects of urban spaces.

We hope that the selection of texts in both parts of the journal, presenting varied, current issues included in research reports, reviews, and application articles, will meet your interest.

On behalf of the editorial board
Karolina Pietras

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

CZĘŚĆ I

Magdalena Szubielska¹

Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Ewa Niestorowicz

Instytut Sztuk Pięknych, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Bibianna Bałaj

Katedra Psychologii, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Wpływ figuratywności obrazu i zapoznania się z informacją katalogową na percepcję estetyczną malarstwa współczesnego przez ekspertów i laików

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest badanie percepcji estetycznej obrazów figuratywnych i abstrakcyjnych, których oglądanie poprzedzało bądź nie zapoznanie się z informacją katalogową przez laików i ekspertów. Tło teoretyczne badań stanowiła koncepcja uwzględniająca postrzeganie dzieła malarskiego z perspektywy formy, treści i aksjologii. Uzyskane wyniki sugerują, że laicy mogą mieć trudności w odbiorze warstwy formalnej sztuki współczesnej. Laicy mogą też napotkać problemy, interpretując obrazy abstrakcyjne, w czym jednak może pomóc im zapoznanie się z opisem katalogowym.

Słowa kluczowe: sztuka współczesna, percepcja estetyczna, malarstwo figuratywne i abstrakcyjne, eksperckość

The Influence of Figurative Images and Catalogue Information on the Aesthetic Perception of Contemporary Painting Among Expert and Naïve Viewers

Abstract

The aim of the article is to examine the aesthetic perception of figurative and abstract paintings by groups of naïve and experienced viewers with or without the knowledge of the information provided in the catalogue. The experiment was based on the theoretical concept of viewing the paintings from the perspective of form, content and axiology. The results of the research suggest that naïve viewers can find the reception of the formal level of contemporary art difficult. They are also inclined to experience difficulties in the interpretation of abstract paintings. This, however, can be facilitated by providing them with the catalogue description.

Key words: contemporary art, aesthetic perception, representational and abstract paintings, expertise

¹ Adres do korespondencji: Magdalena Szubielska, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin; e-mail: magdasz@kul.pl.

Wprowadzenie teoretyczne

Odbiór przez człowieka dzieł sztuki przebiega inaczej niż percepcja obiektów, które nie są wytworami artystycznymi. Specyfikę percepcji estetycznej stwierdzano nie tylko w badaniach behawioralnych (Hawley-Dolan, Winner, 2011; zob. Pietras, 2014), ale i w analizach neurofizjologicznych (np. Francuz, 2014; de Tommaso i in., 2008), co oznacza, że odmiennosc odbioru sztuki i tego, co sztuką nie jest, ujawnia się już na poziomie reakcji układu nerwowego. Istnieją różne koncepcje wyjaśniające specyfikę doświadczenia estetycznego (Leder i in., 2004; Markiewicz, Przybysz, 2007; Marković, 2012; Ramachandran, Hirstein, 1999). Według naszej wiedzy w literaturze przedmiotu brakuje jednak modeli teoretycznych, które brałyby pod uwagę strukturę dzieła artystycznego. Celem niniejszego artykułu jest wypełnienie owej luki, ze szczególnym uwzględnieniem analizy odbioru estetycznego dzieła malarskiego.

Analiza prac z zakresu estetyki i psychologii twórczości (Gołaszewska, 1973; Hohensee-Ciszewska, 1976; Ingarden, 1958; Popek, 1999) pozwala wyeksplikować w obrazie następujące warstwy dzieła: perspektywę treści, perspektywę formy, którą można zdefiniować jako wizualną postać dzieła sztuki, oraz perspektywę wartości. W teorii Ingardena (1958) wartości estetyczne traktowane są jako byty obiektywne tkwiące immanentnie w przedmiocie, a do ich dostrzegania potrzebne jest swoiste nastawienie ze strony interpretatora. Obserwator musi być przygotowany do ich odbierania i przeżywania, czyli musi umieć posługiwać się kategoriami estetycznymi. Kategorie te, jako kategorie intersubiektywne, pozwalają obiektywizować interpretację dzieł. Z punktu widzenia odbiorcy forma jest tym, co jest postrzegane zmysłowo. Natomiast treść dzieła odbiorca eksplikuje z formy, buduje ją w umyśle. Wartości estetyczne zaś wynikają z relacji zachodzących między formą a treścią. Odczytanie komunikatu, jakim jest dzieło malarskie, zależy od umysłowych możliwości widza aktu twórczego, jego doświadczeń i wykształcenia. Inaczej bowiem będzie oglądał i wartościował obraz odbiorca uzbrojony w znajomość praw rządzących sztuką – ekspert, a inaczej laik, nieznający języka sztuk wizualnych. Językiem sztuki nazwiemy tu środki artystyczne, jakimi posługuje się twórca. Świadomy odbiorca powinien być przygotowany do ich odbierania i przeżywania, czyli musi umieć posługiwać się kategoriami estetycznymi (Gołaszewska, 1973; Popek, 1999).

Laik często szuka w obrazie wyłącznie przedstawionego przedmiotu (nawet gdy jest to dzieło nieprzedstawiające). Popek (1999) twierdzi, iż osoba nieposiadająca specjalnego przygotowania nie jest w stanie w pełni zrozumieć i przeżyć sztuki abstrakcyjnej. Badania przekonują, iż u laików dominują interpretacje werbalne dzieła, związane z koncentracją na treści obrazu, jego znaczeniu, natomiast eksperci skupiają się na ocenie walorów wizualnych, na analizie formalnej obrazu (Bhattacharya, Petsche, 2002; Cupchik, Gebotys, 1988; Waligórska, 2006). Różnice w odbiorze obrazów między laikami a ekspertami można dostrzec już na poziomie sposobu ich oglądania. Eksperci stosują bardziej globalny skanینگ dzieł sztuki niż laicy, którzy wykorzystują raczej lokalne strategie oglądania (Nodine, Locher,

Krupinski, 1993; Zangemeister, Sherman, Stark, 1995). Ponadto eksperci dłużej niż laicy patrzą na elementy kompozycji i kontrasty koloru, laicy zaś baczniej niż eksperci przyglądają się elementom figuratywnym (zob. Cela-Conde i in., 2011).

Z różnicami w sposobie oglądania i interpretowania obrazów przez ekspertów i laików wiążą się różnice w preferencjach rozmaitych rodzajów obrazów, w tym różnice w percepcji estetycznej dzieł abstrakcyjnych i figuratywnych. Możliwe, że stąd wynikają stwierdzone w badaniach laików większe interindywidualne różnice w odbiorze estetycznym (lubieniu oraz skojarzeniach, jakie dany obraz wywołuje) dzieł abstrakcyjnych niż figuratywnych (Schepman, Rodway, Pullen, 2015; Schepman i in., 2015). Sztuką abstrakcyjną określa się sztukę nieprzedstawiającą świata rozpoznawalnych przedmiotów. Bazuje ona na rzeczywistości, ale jej nie odwzorowuje, opiera się na kompozycji formalnej. Dzieło abstrakcyjne stanowi autonomiczną, odrębną rzeczywistość, zbudowaną z układów linii, form, barw lub brył. Sztuka przedstawiająca – figuratywna – dąży natomiast do ukazywania przedmiotów, zwierząt i ludzi w ich prawdziwych kształtach, odwzorowuje rzeczywistość na zasadzie ikony, odsyła do świata rzeczy (Ingarden, 1958; Popek, 1999).

Znajomość języka sztuki pogłębia postawę estetyczną, czyni ją bardziej elastyczną, zdolną do przyjmowania różnych form artystycznych, pomaga w odbieraniu sztuki trudnej i nowej. Eksperci w dziedzinie sztuki w konfrontacji z obrazami uznanymi przez siebie za nieokreślone i niezrównoważone odczuwają mniej negatywnych emocji oraz w mniejszym stopniu dostrzegają ich brzydotę niż laicy (Biaggio, Supplee, 1983). Eksperci bardziej niż laicy cenią też dzieła, które można określić jako negatywne, odstręczające i prowokacyjne (Leder i in., 2014). Badania Furnhama i Walkera (2001a; 2001b) pokazały, że laicy najlepiej oceniają obrazy przedstawiające (z dalszych analiz wynikało, że oglądane dzieła figuratywne były odbiorcom także najlepiej znane – stopień znajomości danego obrazu dodatnio korelował z oceną jego wartości estetycznej), a najgorzej – abstrakcyjne. Z kolei eksperci, w porównaniu z laikami, bardziej doceniają obrazy abstrakcyjne. Ponadto z badań Winstona i Cupchika (1992) wynika, że laicy preferują sztukę naiwną, a jednocześnie oceniają ją jako cieplejszą i przyjemniejszą w zestawieniu ze sztuką profesjonalną. Uznanie dla wytworów artystycznych twórców naiwnych laicy tłumaczą tym, że obcowanie z takim rodzajem sztuki wzbudza ich pozytywne emocje, czyni ich szczęśliwymi. Natomiast eksperci preferują dzieła profesjonalne, ponieważ w procesie odbioru sztuki poszukują wyzwań, koncentrują się na analizie formalnej obrazu i doceniają przede wszystkim dzieła złożone strukturalnie. Ponadto z elektrofizjologicznych badań EMG prowadzonych przez Ledera i in. (2014) wynika, że w porównaniu do laików ekspertów charakteryzują mniej gwałtowne reakcje emocjonalne w odbiorze sztuki.

Analiza wytworów artystycznych z punktu widzenia wiedzy o sztuce (Jackowski, 1997; Ligocki, 1971; Niestorowicz, 2007; Piwocki, 1975; Trojan 1973) pozwala na lepsze zrozumienie rezultatów badania Winstona i Cupchika (1992). Artyści ludowi na całym świecie tworzą przede wszystkim sztukę figuratywną. Charakterystycznymi zaś cechami malarstwa naiwnego w warstwie formalnej są

między innymi prosty układ kompozycyjny (harmonia, symetria, statyka, rytmiczność), uproszczenie kształtu (z cechami niezamierzonej deformacji), jednolita faktura malarska, niewyszukana kolorystyka (o rozbielonej i zabrudzonej tonacji).

Wydaje się, że odbiorca nieprofesjonalny, by móc docenić wartość sztuki współczesnej, a zwłaszcza dzieł abstrakcyjnych, potrzebuje pomocy w jej interpretacji. Naszym zdaniem rolę takiej pomocy – klucza interpretacyjnego, może pełnić zapoznanie się z treścią opisu katalogowego towarzyszącego wystawie, na której znalazł się oglądany obraz. Obecnie właściwie standardowo tego typu opisy wręczane są widzom odwiedzającym galerie sztuki współczesnej. Pietras (2014) na podstawie analizy literatury przedmiotu przekonuje, iż opisy kuratorskie mogą przyczynić się do lepszego, bardziej złożonego rozumienia współczesnej sztuki wizualnej przez nieprofesjonalnego odbiorcę. Jej stanowisko potwierdzają okulograficzne badania percepcji malarstwa współczesnego prowadzone przez Bałaj i Szubielską (2014). Autorki stwierdziły, iż słuchanie opisu katalogowego powodowało u laików głębsze przetwarzanie informacji wzrokowej oraz większe zaangażowanie poznawcze.

W badaniu własnym postanowiono sprawdzić, czy znajomość opisu katalogowego wpływa na ocenę abstrakcyjnych i figuratywnych dzieł malarskich przez laików i ekspertów z perspektywy formy, treści oraz aksjologii. Ponadto, bazując na przedstawionej literaturze przedmiotu, postawiono hipotezę, zgodnie z którą ocena dzieła malarskiego zależy od interakcji dwóch czynników: eksperckości odbiorcy i figuratywności obrazu.

Metoda

Osoby badane

W analizach uwzględniono wyniki 23 ekspertów (początkowo zbadano 24 ekspertów, ale z uwagi na problemy techniczne dane jednej osoby nie zostały zarejestrowane), w tym 22 kobiet i 1 mężczyzny, oraz 24 laików, w tym 12 kobiet i 12 mężczyzn. Średni wiek ekspertów wynosił 22,83 roku ($SD = 2,06$), natomiast laików 20,38 roku ($SD = 0,97$).

Wszyscy badani byli studentami lubelskich uczelni. Laików określano jako osoby, które nie tylko nie ukończyły szkół i nie podjęły studiów o profilu artystycznym, ale ponadto deklarowały, że nie interesują się sztuką (nie znają historii sztuki, nie są też aktywnymi odbiorcami sztuk wizualnych – nie chodzą do galerii, muzeów, nie oglądają albumów, nie śledzą trendów w sztuce itp.). Eksperci studiowali historię sztuki lub kształcili się w dziedzinie sztuk pięknych. Posiadali oni wiedzę teoretyczną (a także pewną wiedzę praktyczną) w zakresie sztuk plastycznych, byli osobami przygotowanymi do odbioru sztuk wizualnych.

Materiały i aparatura

Materiały badawcze stanowiły obrazy współczesnych artystów oraz opisy katalogowe pochodzące z wystaw, na których prezentowane były te obrazy. Wybrane obrazy figuratywne były autorstwa J. Malinowskiej, P. Sadowskiej i V. Głowackiej,

użyte zaś w badaniu obrazy abstrakcyjne namalowali M. Kruk, M. Franczak oraz E. Niestorowicz. Oryginalne opisy katalogowe skrócono, aby ich długość była zbliżona (przykłady wykorzystanych obrazów figuratywnych i abstrakcyjnych oraz wszystkie opisy w brzmieniu wykorzystanym w eksperymencie można znaleźć w artykule Bałaj i Szubielskiej, 2014, s. 82, 89–90).

Specjalnie na potrzeby badania opracowano narzędzie oceny w formie ankiety stanowiącej model struktury wytworu plastycznego, uwzględniające trzyaspektową analizę dzieła malarskiego: (1) z perspektywy formy, (2) z perspektywy treści oraz (3) ocenę dzieła w ujęciu aksjologiczno-estetycznym. Analiza z perspektywy formy miała na celu uzyskanie odpowiedzi na pytania o to, jak i za pomocą jakich środków wyrazu plastycznego (tak zwanego alfabetu sztuki) artysta przedstawia treść. Analiza z perspektywy treści dotyczyła tego, co przedstawia dzieło malarskie, jakie treści poznawcze ono wyraża. Ocena obrazu w ujęciu aksjologiczno-estetycznym obejmowała ocenę kreatywności i emocjonalności wytworu.

Ankieta oceny dzieła malarskiego składała się z 21 twierdzeń. 14 następujących twierdzeń dotyczyło oceny z perspektywy formy: „Dalszy plan w obrazie przedstawiony jest za pomocą jaśniejszych tonów”; „Dalszy plan w obrazie przedstawiony jest za pomocą rozmywających się konturów”; „Faktura w obrazie jest zróżnicowana”; „Kolorystyka badanego dzieła jest umiejętnie skomponowana”; „Kolorystyka badanego dzieła nie posiada brudnych tonów”; „Na obrazie ujawnia się dominujący element dzieła”; „Natężenie światła w obrazie wpływa na kontrasty barwne”; „Obraz odznacza się rytmiczną powtarzalnością elementów”; „Układ elementów w obrazie jest statyczny”; „Układ elementów w obrazie jest symetryczny”; „Układ kompozycji w obrazie pozwala na uzupełnianie, dobudowywanie elementów”; „Układ kompozycyjny w obrazie sprawia wrażenie harmonii”; „Zjawisko przedstawione w obrazie odwzorowane jest zgodnie z rzeczywistymi proporcjami”; „Zobrazowana głębia przedstawiona jest zgodnie z zasadami perspektywy”. Perspektywę treści oceniano, ustosunkowując się do trzech twierdzeń: „Obraz może być uznany za nieprzedstawiający – abstrakcyjny”; „Obraz odwzorowuje rzeczywistość”; „Obraz zawiera treści symboliczne”. Oceny w ujęciu aksjologicznym dokonywano poprzez ustosunkowanie się do czterech twierdzeń: „Obraz jest nowatorski na tle innych dotyczących tego problemu”; „Obraz jest oryginalny w sposobie przedstawienia formy i treści”; „Obraz podoba mi się”; „Obraz wzbudza moje pozytywne emocje”.

Procedura

Badania prowadzono indywidualnie². Każdy badany oglądał na ekranie komputera reprodukcje sześciu obrazów stanowiących bodźce eksperymentalne. Figuratywność obrazu stanowiła zmienną niezależną w planie z powtarzanym pomiarem, w związku z czym wszyscy badani oglądali zarówno obrazy figuratywne, jak i abstrakcyjne. Bodźce prezentowano w kolejności losowej.

² Za zebranie danych pragniemy serdecznie podziękować Paniom Kindze Stępniewskiej oraz Dąbrówce Błaszak.

Zmienną niezależną międzygrupową było zapoznanie się przez odbiorców z opisem katalogowym. Połowa osób badanych oglądała obrazy bez żadnej informacji na ich temat, połowa zaś przed obejrzeniem każdego z obrazów na ekranie komputera czytała fragment pochodzący z opisu katalogowego wystawy, na której znalazł się dany obraz.

Bezpośrednio po zapoznaniu się z każdym obrazem zadaniem badanych była ocena dzieła malarskiego. Każde z twierdzeń składających się na ankietę oceny dzieła malarskiego pojawiało się na ekranie komputera osobno. Badani ustosunkowywali się do poszczególnych twierdzeń, zaznaczając wybraną wartość na siedmiostopniowej, dwubiegunowej skali (gdzie 1 oznaczało „zdecydowanie się nie zgadzam”, zaś 7 – „zdecydowanie się zgadzam”).

Po zakończeniu eksperymentu upewniano się, że żaden z prezentowanych obrazów nie był wcześniej znany osobom badanym.

Wyniki

W odniesieniu do każdego twierdzenia kwestionariusza oceny dzieła malarskiego policzono analizę wariancji dla czynnika wewnątrzobiekowego figuratywność obrazu (abstrakcyjne; figuratywne) oraz czynników międzyobiektywnych eksperckość w dziedzinie sztuki (tak – eksperci; nie – laicy) i zapoznanie się z informacją katalogową (tak; nie). Jako zmienne zależne traktowano uśredniony (dla obrazów abstrakcyjnych oraz figuratywnych) stopień zgadzania się z twierdzeniami kwestionariusza.

Perspektywa formy

Dalszy plan w obrazie przedstawiony jest za pomocą jaśniejszych tonów

W przypadku obrazów figuratywnych w większym stopniu ($M = 3,52$, $SD = 1$) zgadzano się ze stwierdzeniem, że dalszy plan w obrazie przedstawiony jest za pomocą jaśniejszych tonów, niż w przypadku obrazów abstrakcyjnych ($M = 3,11$, $SD = 1,09$), $F(1,43) = 5,71$, $p = 0,021$, $\eta^2 = 0,12$. Ponadto eksperckość istotnie różnicowała stopień zgadzania się z analizowanym twierdzeniem, $F(1,43) = 4,16$, $p = 0,047$, $\eta^2 = 0,08$. Eksperci w mniejszym stopniu ($M = 3,07$, $SD = 1,02$) niż laicy ($M = 3,55$, $SD = 1,06$) zgadzali się ze stwierdzeniem, iż dalszy plan w obrazie przedstawiony jest za pomocą jaśniejszych tonów. Obecność opisu katalogowego nie miała wpływu na stopień zgadzania się z tym twierdzeniem, $F(1,43) = 1,67$, $p = 0,2$.

Dalszy plan w obrazie przedstawiony jest za pomocą rozmywających się konturów

Nie stwierdzono istotniej statystycznie różnicy w stopniu zgadzania się z tym, iż dalszy plan w obrazie przedstawiony jest za pomocą rozmywających się konturów, ze względu na figuratywność obrazu, $F(1,43) = 1,18$, $p = 0,28$, eksperckość odbiorców, $F(1,43) = 0,16$, $p = 0,7$, ani podanie im informacji katalogowej, $F(1,43) = 2,44$, $p = 0,13$.

Faktura w obrazie jest zróżnicowana

W przypadku obrazów abstrakcyjnych w większym stopniu ($M = 4,01$, $SD = 1,06$) zgadzano się ze stwierdzeniem, że faktura w obrazie jest zróżnicowana, niż w przypadku obrazów figuratywnych ($M = 3,24$, $SD = 0,94$), $F(1,43) = 13,33$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,24$. Nie stwierdzono istotniej statystycznie różnicy w stopniu zgadzania się z analizowanym twierdzeniem ze względu na eksperckość odbiorców, $F(1,43) = 2,77$, $p = 0,1$, ani zapoznanie się z informacją katalogową, $F(1,43) = 0,1$, $p = 0,75$.

Kolorystyka badanego dzieła jest umiejętnie skomponowana

Nie stwierdzono istotniej statystycznie różnicy w stopniu zgadzania się z analizowanym twierdzeniem ze względu na figuratywność obrazu, $F(1,43) = 0,41$, $p = 0,53$, eksperckość odbiorców, $F(1,43) = 0,57$, $p = 0,45$, ani obecność informacji katalogowej, $F(1,43) = 0,57$, $p = 0,45$. Stwierdzono jednak istotny wpływ figuratywności obrazu w interakcji z eksperckością odbiorców, $F(1,43) = 4,62$, $p = 0,037$, $\eta^2 = 0,1$. Po obliczeniu testów t dla grup niezależnych dla zmiennej niezależnej eksperckość i zmiennej zależnej stopień zgadzania się z twierdzeniem, iż kolorystyka badanego dzieła jest umiejętnie skomponowana, osobno dla oceny obrazów abstrakcyjnych i figuratywnych, okazało się, iż bycie ekspertem różnicowało ocenę kolorystyki badanego dzieła jako umiejętnie skomponowanej jedynie w przypadku oglądania obrazów figuratywnych, $t(45) = 2,06$, $p = 0,045$. Laicy w większym stopniu ($M = 5,17$, $SD = 0,75$) niż eksperci ($M = 4,61$, $SD = 1,09$) zgadzali się z twierdzeniem, iż oglądane obrazy figuratywne charakteryzują się umiejętnie skomponowaną kolorystyką.

Kolorystyka badanego dzieła nie posiada brudnych tonów

Nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy w stopniu zgadzania się z twierdzeniem, iż kolorystyka badanego dzieła nie posiada brudnych tonów, ze względu na figuratywność obrazu, $F(1,43) = 3,66$, $p = 0,063$, eksperckość odbiorców, $F(1,43) = 0,37$, $p = 0,55$, ani występowanie informacji katalogowej, $F(1,43) = 0,001$, $p = 0,97$.

Na obrazie ujawnia się dominujący element dzieła

Nie stwierdzono efektu głównego czynnika figuratywność obrazów, $F(1,43) = 0,02$, $p = 0,89$, ani obecność opisu katalogowego, $F(1,43) = 0,15$, $p = 0,7$. Eksperckość odbiorców istotnie wpływała na stopień zgadzania się z analizowanym twierdzeniem, $F(1,43) = 6,87$, $p = 0,012$, $\eta^2 = 0,14$. Eksperci w mniejszym stopniu ($M = 3,75$, $SD = 1,17$) niż laicy ($M = 4,52$, $SD = 1,34$) byli skłonni przyznać, iż na obrazie ujawnia się dominujący element dzieła. Ponadto stwierdzono istotny efekt interakcji czynników bycie ekspertem oraz figuratywność obrazu, $F(1,43) = 18,46$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,3$. Okazało się, że opisana różnica między ekspertami a laikami w dostrzeganiu na obrazie dominującego elementu dzieła ujawnia się wyłącznie w sytuacji oglądania obrazów figuratywnych – oceniając je, laicy w wyższym stopniu ($M = 4,96$, $SD = 1,23$) zgadzali się z twierdzeniem, iż na obrazie ujawnia się dominujący element dzieła, niż eksperci ($M = 3,33$, $SD = 0,98$), $t(45) = 5$, $p < 0,001$.

Natężenie światła w obrazie wpływa na kontrasty barwne

W przypadku obrazów figuratywnych w większym stopniu ($M = 4,5$, $SD = 0,88$) zgadzano się ze stwierdzeniem, że natężenie światła w obrazie wpływa na kontrasty barwne, niż w przypadku obrazów abstrakcyjnych ($M = 4,02$, $SD = 1,32$), $F(1,43) = 4,95$, $p = 0,031$, $\eta^2 = 0,1$. Ani eksperckość, $F(1,43) = 2,51$, $p = 0,12$, ani obecność opisu katalogowego, $F(1,43) = 1,31$, $p = 0,26$, nie różnicowały stopnia zgadzania się z analizowanym twierdzeniem.

Obraz odznacza się rytmiczną powtarzalnością elementów

Po obejrzeniu obrazów figuratywnych w większym stopniu ($M = 3,21$, $SD = 1,05$) zgadzano się ze stwierdzeniem, że obraz odznacza się rytmiczną powtarzalnością elementów, niż po obejrzeniu obrazów abstrakcyjnych ($M = 2,67$, $SD = 0,95$), $F(1,43) = 13,19$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,24$. Ani eksperckość, $F(1,43) = 0,33$, $p = 0,57$, ani obecność opisu katalogowego, $F(1,43) = 0,01$, $p = 0,91$, nie różnicowały istotnie stopnia zgadzania się z analizowanym twierdzeniem.

Układ elementów w obrazie jest statyczny

Odbiorcy w istotnie większym stopniu zgadzali się z analizowanym twierdzeniem, $F(1,43) = 6,9$, $p = 0,012$, $\eta^2 = 0,14$, po obejrzeniu obrazów figuratywnych ($M = 3,58$, $SD = 1,16$) niż abstrakcyjnych ($M = 3,13$, $SD = 0,96$). Wystąpiła też istotna interakcja czynników figuratywność i eksperckość, $F(1,43) = 4,27$, $p = 0,045$, $\eta^2 = 0,09$. Badając otrzymaną interakcję, stwierdzono, że figuratywność obrazów istotnie zmienia stopień zgadzania się z twierdzeniem, iż układ elementów w obrazie jest statyczny, jedynie w grupie ekspertów, $t(22) = -3,86$, $p = 0,001$. Nie stwierdzono istotnych efektów głównych dla czynników opis katalogowy, $F(1,43) = 0,12$, $p = 0,73$, ani eksperckość, $F(1,43) = 0,06$, $p = 0,81$.

Układ elementów w obrazie jest symetryczny

Po obejrzeniu obrazów figuratywnych w większym stopniu ($M = 3,42$, $SD = 1,29$) zgadzano się z analizowanym twierdzeniem niż po obejrzeniu obrazów abstrakcyjnych ($M = 2,5$, $SD = 0,99$), $F(1,43) = 23$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,35$. Ani eksperckość, $F(1,43) = 0,85$, $p = 0,36$, ani zapoznanie się z opisem katalogowym, $F(1,43) = 0,94$, $p = 0,34$, nie różnicowały istotnie stopnia zgadzania się z twierdzeniem, iż układ elementów w obrazie jest symetryczny.

Układ kompozycji w obrazie pozwala na uzupełnianie, dobudowywanie elementów

Odbiorcy w większym stopniu zgadzali się z twierdzeniem, że układ kompozycji w obrazie pozwala na uzupełnianie, dobudowywanie elementów, w odniesieniu do obrazów abstrakcyjnych ($M = 4,09$, $SD = 1,36$), niż figuratywnych ($M = 3,5$, $SD = 1,36$), $F(1,43) = 7,96$, $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,16$. Nie stwierdzono istotnych różnic w ocenie analizowanego twierdzenia ze względu na eksperckość odbiorców, $F(1,43) = 1,61$, $p = 0,21$, ani znajomość opisu katalogowego, $F(1,43) = 0,02$, $p = 0,9$.

Układ kompozycyjny w obrazie sprawia wrażenie harmonii

Stwierdzono efekt główny figuratywności, $F(1,43) = 41,69$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,49$ – obrazy figuratywne postrzegano jako sprawiające wrażenie większej harmonii

($M = 4,73$, $SD = 1,16$) niż obrazy abstrakcyjne ($M = 3,48$, $SD = 1,09$), a także interakcję czynników figuratywność i eksperckość, $F(1,43) = 8,94$, $p = 0,005$, $\eta^2 = 0,17$. Istotnie większą harmonię układu kompozycyjnego w obrazach figuratywnych ($M = 5,11$, $SD = 0,82$) niż abstrakcyjnych ($M = 3,31$, $SD = 1,02$) spostrzegali jedynie laicy, $t(23) = -9,24$, $p < 0,001$. Ponadto stwierdzono istotne różnice między laikami i ekspertami w ocenie obrazów figuratywnych, $t(45) = 2,44$, $p = 0,019$ – po obejrzeniu tej kategorii obrazów laicy w większym stopniu ($M = 5,11$, $SD = 0,82$) niż eksperci ($M = 4,33$, $SD = 1,32$) zgadzali się z twierdzeniem, że układ kompozycyjny w obrazie sprawia wrażenie harmonii. Nie stwierdzono efektu głównego czynnika eksperckości, $F(1,43) = 0,63$, $p = 0,43$, ani zapoznania się z opisem katalogowym, $F(1,43) = 0,003$, $p = 0,96$.

Zjawisko przedstawione w obrazie odwzorowane jest zgodnie z rzeczywistymi proporcjami

Odbiorcy w większym stopniu zgadzali się ze stwierdzeniem, że zjawisko przedstawione w obrazie odwzorowane jest zgodnie z rzeczywistymi proporcjami, po obejrzeniu obrazów figuratywnych ($M = 4,99$, $SD = 0,94$) niż abstrakcyjnych ($M = 2,57$, $SD = 0,92$), $F(1,43) = 166,05$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,79$. Ocena analizowanego twierdzenia nie różniła się istotnie w grupach ekspertów i laików, $F(1,43) = 0,02$, $p = 0,88$, ani też w grupach osób, które zapoznały się z opisem katalogowym, i osób, którym nie zaprezentowano takiego opisu, $F(1,43) = 0,28$, $p = 0,6$.

Zobrazowana głębia przedstawiona jest zgodnie z zasadami perspektywy

Badani w większym stopniu zgadzali się z twierdzeniem, iż głębia przedstawiona jest zgodnie z zasadami perspektywy, po obejrzeniu obrazów figuratywnych ($M = 4,44$, $SD = 0,85$) niż abstrakcyjnych ($M = 2,83$, $SD = 1,03$), $F(1,43) = 108,57$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,72$. Ocena analizowanego twierdzenia nie różniła się istotnie ze względu na eksperckość odbiorców, $F(1,43) = 2,63$, $p = 0,11$, ani występowanie opisu katalogowego, $F(1,43) = 1,26$, $p = 0,27$.

Perspektywa treści

Obraz może być uznany za nieprzedstawiający – abstrakcyjny

Istotnie bardziej zgadzano się z analizowanym twierdzeniem w przypadku oceniania obrazów abstrakcyjnych ($M = 5,67$, $SD = 1,26$) niż figuratywnych ($M = 3,3$, $SD = 1,24$), $F(1,43) = 95,52$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,69$. Ani obecność opisu katalogowego, $F(1,43) = 0,78$, $p = 0,38$, ani eksperckość, $F(1,43) = 4,03$, $p = 0,051$, $\eta^2 = 0,09$, nie miały wpływu na ocenę obrazów jako nieprzedstawiających.

Obraz odwzorowuje rzeczywistość

Odbiorcy byli istotnie bardziej skłonni zgodzić się z analizowanym twierdzeniem, oceniając obrazy figuratywne ($M = 4,54$, $SD = 0,91$) niż abstrakcyjne ($M = 2,06$, $SD = 0,93$), $F(1,43) = 187,54$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,81$. Ocena tego, czy obraz odwzorowuje rzeczywistość, nie zależała istotnie od bycia ekspertem w dziedzinie sztuki, $F(1,43) = 1,07$, $p = 0,31$, ani od możliwości zapoznania się z opisem katalogowym, $F(1,43) = 0,02$, $p = 0,9$.

Obraz zawiera treści symboliczne

Widzowie w większym stopniu zgadzali się z twierdzeniem, że obraz zawiera treści symboliczne, po obejrzeniu obrazów figuratywnych ($M = 5,12$, $SD = 1$) niż abstrakcyjnych ($M = 4,41$, $SD = 1,16$), $F(1,43) = 12,94$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,23$. Ponadto stwierdzono istotny efekt główny eksperckości odbiorców, $F(1,43) = 5,62$, $p = 0,022$, $\eta^2 = 0,12$. Eksperci w dziedzinie sztuki byli mniej skłonni ($M = 4,48$, $SD = 1,14$) niż laicy ($M = 5,04$, $SD = 1,08$) zgodzić się z twierdzeniem, że oglądane obrazy zawierają treści symboliczne. Ocena analizowanego twierdzenia nie zależała istotnie od obecności opisu katalogowego, $F(1,43) = 0,16$, $p = 0,69$.

Perspektywa aksjologiczna**Obraz jest nowatorski na tle innych dotyczących tego problemu**

W ocenie twierdzenia, zgodnie z którym obraz jest nowatorski na tle innych dotyczących tego problemu, nie stwierdzono istotnych efektów głównych ani dla czynnika figuratywność, $F(1,43) = 1,54$, $p = 0,22$, ani eksperckość, $F(1,43) = 0,11$, $p = 0,74$, ani występowanie opisu katalogowego, $F(1,43) = 1,26$, $p = 0,27$.

Obraz jest oryginalny w sposobie przedstawienia formy i treści

W ocenie twierdzenia, iż obraz jest oryginalny w sposobie przedstawienia formy i treści, nie stwierdzono istotnego efektu głównego czynnika figuratywność, $F(1,43) = 3,14$, $p = 0,084$, eksperckość, $F(1,43) = 0,17$, $p = 0,68$, ani zapoznanie się z opisem katalogowym, $F(1,43) = 0,51$, $p = 0,48$, jednak wymienione trzy czynniki działały w istotnej interakcji, $F(1,43) = 9,07$, $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,17$. Eksplorując otrzymaną interakcję, stwierdzono, że jedyny istotny efekt prosty dotyczył grupy laików, którzy zapoznawali się z opisami katalogowymi obrazów, $t(11) = 4,38$, $p = 0,001$. Istotnie bardziej zgadzali się oni z twierdzeniem, że obraz jest oryginalny w sposobie przedstawienia formy i treści, po obejrzeniu obrazów abstrakcyjnych ($M = 5,22$, $SD = 1,15$) niż figuratywnych ($M = 4,22$, $SD = 0,86$).

Obraz podoba mi się

Odbiorcom istotnie bardziej podobały się obrazy figuratywne ($M = 4,53$, $SD = 1,04$) niż abstrakcyjne ($M = 4,04$, $SD = 1,09$), $F(1,43) = 5,89$, $p = 0,019$, $\eta^2 = 0,12$. Ocena podobać się obrazów nie zależała istotnie od eksperckości odbiorców, $F(1,43) = 2,07$, $p = 0,16$, ani od obecności opisu katalogowego, $F(1,43) = 1,9$, $p = 0,18$.

Obraz wzbudza moje pozytywne emocje

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w stopniu zgadzania się z analizowanym twierdzeniem ze względu na figuratywność obrazu, $F(1,43) = 0,29$, $p = 0,59$, eksperckość odbiorców, $F(1,43) = 0,12$, $p = 0,78$, ani występowanie informacji katalogowej, $F(1,43) = 0,31$, $p = 0,58$.

Dyskusja

Celem badania było ustalenie wpływu znajomości informacji katalogowej, figuratywności obrazu i eksperckości odbiorców na ocenę malarskich przykładów

sztuki współczesnej. Percepcję estetyczną obrazów analizowano z wykorzystaniem autorskiego modelu teoretycznego, w którym uwzględniono strukturę dzieła malarskiego.

W badaniu stwierdzono, że zapoznanie się z opisem katalogowym w ogóle nie wpływało na ocenę dzieła malarskiego przez ekspertów, u laików zaś modyfikowało ocenę obrazów jedynie w ujęciu aksjologicznym. Laicy, którzy zapoznawali się z opisami katalogowymi, istotnie bardziej zgadzali się z twierdzeniem, że obraz jest oryginalny w sposobie przedstawienia formy i treści, po obejrzeniu obrazów abstrakcyjnych niż figuratywnych. Wynik ten jest interesujący, ponieważ z poprzednich badań wynika, że laicy preferują i wyżej cenią obrazy figuratywne niż abstrakcyjne (Furnham, Walker, 2001a; 2001b; Winston, Cupchik; 1992). Uzyskany wynik pozwala na wyciągnięcie wniosku, iż – zgodnie ze stanowiskiem Pietras (2014) – opisy kuratorskie mogą przyczynić się do zrozumienia przez laików sztuki współczesnej, a zwłaszcza dzieł z kategorii malarstwa abstrakcyjnego, które zwykle sprawiają odbiorcom niebędącym ekspertami w dziedzinie sztuki trudności w interpretacji (por. Cupchik, Gebotys, 1988; Bhattacharya, Petsche, 2002; Nodine, Locher, Krupinski, 1993; Popek, 1999; Waligórska, 2006; Zangemeister, Sherman, Stark, 1995). Prawdopodobnie laicy, którzy przeczytali opis kuratorski przed obejrzeniem obrazu abstrakcyjnego, otrzymywali odpowiedni klucz interpretacyjny do jego odbioru. Opis ten uruchamiał procesy odgórne (*top-down*), działał jako wskazówka, która nie tylko ukierunkowuje sposób oglądania dzieła (por. Bałaj, Szubielska, 2014), ale i pomaga w zrozumieniu komunikatu, jakim jest abstrakcyjny obraz. Poczucie rozumienia dzieła abstrakcyjnego przez laików może mieć zaś związek z przeżyciem efektu Aha!, które z kolei powoduje bardziej pozytywną ocenę oglądanego dzieła sztuki (por. Muth, Carbon, 2013). Doświadczenie wglądu wyjaśniałoby więc, dlaczego laicy po zapoznaniu się z opisem katalogowym tak wysoko oceniali wartość malarstwa abstrakcyjnego (a konkretnie – jego oryginalność w sposobie przedstawiania formy i treści).

Badania częściowo potwierdziły postawioną hipotezę, iż ocena dzieła malarskiego zależy od interakcji dwóch czynników: eksperckości odbiorcy i figuratywności obrazu. Interakcję eksperckości i figuratywności w ocenie dzieła malarskiego stwierdzono tylko dla oceny obrazów z perspektywy formy. Wyjaśniając uzyskany rezultat, można przywołać wiedzę zaczerpniętą z literatury przedmiotu, zgodnie z którą odbiorców znających język sztuk wizualnych interesuje głównie kompozycja dzieła i inne cechy formalne obrazu, laicy zaś mają trudności z odbiorem sztuki z perspektywy formy (Bhattacharya, Petsche, 2002; Cela-Conde i in., 2011; Cupchik, Gebotys, 1988; Gołaszewska, 1973; Popek, 1999; Waligórska, 2006). W badaniu uzyskano kilka szczegółowych różnic w ocenie formalnej dzieł abstrakcyjnych i figuratywnych, w zależności od eksperckości widzów (które potwierdzają częściowo postawioną w badaniu hipotezę). Laicy w większym stopniu niż eksperci zgadzali się z twierdzeniem, iż oglądane obrazy figuratywne charakteryzuje umiejętnie skomponowana kolorystyka. Ponadto laicy byli bardziej skłonni niż eksperci w obrazach figuratywnych identyfikować dominujący element dzieła oraz spostrzegać

ich układ kompozycyjny jako sprawiający wrażenie harmonii. Co więcej, wyłącznie laicy dostrzegali większą harmonię układu kompozycyjnego w obrazach figuratywnych niż abstrakcyjnych, natomiast tylko eksperci interpretowali jako bardziej statyczne obrazy figuratywne niż abstrakcyjne. Wyniki te potwierdzają poprzednie doniesienia z badań oraz spekulacje teoretyków sztuki, zgodnie z którymi laicy preferują prostsze, harmonijne układy kompozycyjne i kolorystyczne, charakterystyczne dla malarstwa naiwnego (por. Winston, Cupchik, 1992), a interpretując obrazy, koncentrują się na ich treści (por. Waligórska, 2006).

Okazuje się, że perspektywa treści częściowo stanowi intuicyjnie zrozumiałą kategorię odbioru estetycznego. Oceny laików odnośnie do tego, czy obraz może być uznany za nieprzedstawiający, a także czy odwzorowuje on rzeczywistość, nie różniły się od ocen ekspertów. Trafne różnicowanie malarstwa abstrakcyjnego i figuratywnego nie wymaga więc specjalnego przygotowania. Nieprofesjonalni odbiorcy, oceniając warstwę treściową dzieła, odbiegali natomiast od ekspertów w ocenie tego, czy obraz zawiera treści symboliczne. Wydaje się zatem, że adekwatne odczytanie symbolizmu dzieła malarskiego wymaga znajomości historii sztuki.

Interesujące rezultaty uzyskano również w odniesieniu do odbioru dzieła malarskiego z perspektywy aksjologicznej. Zarówno laikom, jak i ekspertom bardziej podobały się obrazy figuratywne niż abstrakcyjne, podczas gdy z części dotąd przeprowadzonych badań wynika, że eksperci preferują dzieła abstrakcyjne niż figuratywne (Furnham, Walker, 2001a; 2001b; Winston, Cupchik, 1992). Warto przypomnieć, iż w naszym badaniu bodźce eksperymentalne stanowiły przykłady malarstwa współczesnego, tworzone przez profesjonalnych artystów, natomiast przykłady malarstwa przedstawiającego, które wykorzystywali w swoim eksperymencie Furnham i Walker (2001a), zostały zaczerpnięte z realistycznego, tradycyjnego malarstwa europejskiego, a Winston i Cupchik (1992) prezentowali badanym obrazy figuratywne tworzone przez malarzy naiwnych. Możliwe więc, że w sytuacji percepcji estetycznej sztuki współczesnej, tworzonej przez profesjonalistów, nie tylko laicy, ale i eksperci preferują obrazy figuratywne. Poza tym w naszym badaniu eksperci i laicy nie różnili się ze względu na nasilenie pozytywnych emocji, jakie wywoływały w nich oglądane obrazy. Podobny brak różnic zaobserwowali van Paasschen, Bacci i Melcher (2015), jednocześnie dochodząc do wniosku, iż emocjonalne komponenty oceny sztuki są w mniejszym stopniu ukierunkowane eksperckością (zob. też Leder i in., 2014) niż komponenty związane z wartościowaniem dzieła.

Podsumowując, różnice w percepcji estetycznej prac malarskich współczesnych artystów ze względu na eksperckość widzów, z jednoczesnym uwzględnieniem figuratywności obrazu, ujawniają się w ocenie, która dotyczy warstwy formalnej obrazu. Wszystko wskazuje na to, iż laikom trudno jest zinterpretować dzieło z perspektywy formy, z czym wiążą się trudności w odbiorze obrazów abstrakcyjnych. Jednak, co może być cenną informacją dla kuratorów galerii, opisy katalogowe mogą przyczynić się do zrozumienia przez laików malarstwa abstrakcyjnego.

Bibliografia

- Bałaj, B., Szubielska, M. (2014). Wpływ słuchania opisu katalogowego dzieła malarskiego na skaning wzrokowy obrazu. W: S. Grucza, M. Płużyczka, P. Soluch (red.), *Studi@ Naukowe 20: Widziane inaczej. Z polskich badań eyetrackingowych* (s. 77–90). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Bhattacharya, J., Petsche, H. (2002). Shadows of artistry: Cortical synchrony during perception and imagery of visual art. *Cognitive Brain Research*, 13, 179–186.
- Biaggio, M.K., Supplee, K.A. (1983). Dimensions of aesthetic perception. *The Journal of Psychology*, 114, 29–35.
- Cela-Conde, C.J., Agnati, L., Huston, J.P., Mora, F., Nadal, M. (2011). The neural foundations of aesthetic appreciation. *Progress in Neurobiology*, 94, 39–48.
- Cupchik, G.C., Gebotys, R.J. (1988). The search for meaning in art: Interpretative styles and judgements of quality. *Visual Art Research*, 14, 38–50.
- de Tommaso, M., Pecoraro, C., Sardaro, M., Serpino, C., Lancioni, G., Livrea, P. (2008). Influence of aesthetic perception on visual event-related potentials. *Consciousness and Cognition*, 17, 933–945.
- Francuz, P. (2013). *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Furnham, A., Walker, J. (2001a). The influence of personality traits, previous experience of art, and demographic variables on artistic preference. *Personality and Individual Differences*, 31, 997–1017.
- Furnham, A., Walker, J. (2001b). Personality and judgement of abstract, pop art, and representational paintings. *European Journal of Personality*, 15, 57–72.
- Gołaszewska, M. (1973). *Zarys estetyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hawley-Dolan, A., Winner, E. (2011). Seeing the mind behind the art: People can distinguish abstract expressionist paintings from highly similar paintings by children, chimps, monkeys, and elephants. *Psychological Science*, 20, 1–7.
- Hohensee-Ciszewska, H. (1976). *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ingarden, R. (1958). *Studia z estetyki*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jackowski, A. (1997). *O rzeźbach i rzeźbiarzach*. Lublin: Wydawnictwo Krupski i S-ka.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments. *British Journal of Psychology*, 95, 489–508.
- Leder, H., Gerger, G., Brieber, D., Schwarz, N. (2014). What makes an art expert? Emotion and evaluation in art appreciation. *Cognition & Emotion*, 28, 1137–1147.
- Ligocki, A. (1971). *Artyści dnia siódmego*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Markiewicz, P., Przybysz, P. (2007). Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni. W: P. Francuz (red.), *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią* (s. 111–148). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Marković, S. (2012). Components of aesthetic experience: Aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception*, 3, 1–17.
- Muth, C., Carbon, C.C. (2013). The Aesthetic Aha: On the pleasure of having insights into Gestalt. *Acta Psychologica*, 144, 25–30.
- Niestorowicz, E. (2007). *Świat w umyśle i rzeźbie osób głuchoniewidomych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Nodine, C.F., Locher, J.P., Krupinski, E.A. (1993). The role of formal art training on perception and aesthetic judgement of art composition. *Leonardo*, 26, 219–227.
- Pietras, K. (2014). Osobowość i wiedza ekspercka jako wyznaczniki percepcji współczesnej sztuki wizualnej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, VII, 24–37.
- Piwocki, K. (1975). *Dziwny świat współczesnych prymitywów*. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.
- Popek, S. (1999). *Barwy i psychika*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Ramachandran, V.S., Hirstein, W. (1999). The science of art. A neurological theory of aesthetic experience. *Journal of Consciousness Studies*, 6, 15–51.
- Schepman, A., Rodway, P., Pullen, S.J. (2015). Greater cross-viewer similarity of semantic associations for representational than for abstract artworks. *Journal of Vision*, 15. DOI: 10.1167/15.14.12.
- Schepman, A., Rodway, P., Pullen, S.J., Kirkham, J. (2015). Shared liking and association valence for representational art but not abstract art. *Journal of Vision*, 15. DOI: 10.1167/15.5.11.
- Trojan, A. (1973). *Sztuka czarnej Afryki. Dzieje, kultura, wierzenia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- van Paasschen, J., Bacci, F., Melcher, D.P. (2015). The influence of art expertise and training on emotion and preference ratings for representational and abstract artworks. *PLoS ONE*, 10: e0134241. DOI: 10.1371/journal.pone.0134241.
- Waligórska, A. (2006). The eye and narration: Relations of artistic expertise and mode of interpretation of narrative and non-narrative paintings. *Psychology of Language and Communication*, 10, 45–64.
- Winston, A.S., Cupchik, G.C. (1992). The evaluation of high art and popular art by naïve and experienced viewers. *Visual Art Research*, 18, 1–14.
- Zangemeister, W., Sherman, K., Stark, L. (1995). Evidence for a global scanpath strategy in viewing abstract compared with realistic images. *Neuropsychologia*, 33, 1009–1025.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Paweł Strojny¹

Instytut Psychologii Stosowanej, Uniwersytet Jagielloński

Agnieszka Strojny

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Czy piękno gry ma znaczenie? Związek estetyki klasycznej i ekspresyjnej z zaangażowaniem w grę wideo

Streszczenie

W powszechnym przekonaniu walory estetyczne gry wideo są kluczowe dla jej komercyjnego sukcesu. Istnieje jednak niewiele dowodów na słuszność tego założenia. W badaniach nad interakcją człowiek – maszyna znane jest rozróżnienie na aspekt klasyczny i ekspresyjny estetyki. W przeprowadzonym badaniu (N = 59) potwierdzono przewidywania dotyczące istotnej roli ekspresyjnego aspektu estetyki dla powstawania zaangażowania i doświadczenia immersji w kontakcie z grami wideo. Nie odnotowano analogicznej zależności w przypadku aspektu klasycznego estetyki. Uzyskane wyniki pozwalają na bardziej szczegółowe określenie roli estetyki dla odbioru gier wideo.

Słowa kluczowe: gry, estetyka, zaangażowanie, immersja, gry wideo

Do the Aesthetics of Video Games Matter? The Influence of Classical and Expressive Aesthetics on Video Game Engagement

Abstract

In the common perception aesthetic qualities of video games are the key to their commercial success. However, there is little evidence supporting this hypothesis. Studies of human-computer interactions have established a distinction between classical and expressive aesthetics. The survey (N = 59) verified predictions concerning the essential role of expressive aesthetics in the formation of engagement and the experience of immersion in video games. There was no analogous dependence in the case of classical aesthetics. The obtained results allow a more detailed role of aesthetics in the reception of video games to be determined.

Key words: games, aesthetics, engagement, immersion, video games

¹ Adres do korespondencji: Paweł Strojny, Zakład Komunikacji Społecznej i Badań Podstawowych w Psychologii, Instytut Psychologii Stosowanej UJ, ul. Łojasiewicza 4, 30-348, Kraków; e-mail: p.strojny@uj.edu.pl.

Wprowadzenie

Producenci gier wideo, dysponując limitowanym budżetem, muszą decydować, które aspekty projektowanej gry będą kluczowe dla jej popularności. Często przeznaczają oni znaczną część środków na udoskonalanie walorów wizualnych, bazując na powszechnej w branży gier wideo opinii, iż estetyka gry jest istotnym czynnikiem decydującym o jej odbiorze. Brak jest jednak badań dotyczących związku wartości estetycznej gry z jej podstawowymi z punktu widzenia twórców cechami – zdolnością do angażowania użytkowników czy immersyjnością. Celem niniejszego raportu jest weryfikacja tej domniemanej zależności. O innowacyjności prezentowanych wyników decyduje również rozróżnienie walorów estetycznych gier na klasyczne i ekspresyjne (Lavie, Tractinsky, 2004; Chevalier, Maury, Fouquereau, 2014).

Relacja pomiędzy estetyką gry a jej odbiorem przez użytkowników

W podręczniku dla projektantów gier wideo Schell (2008) podkreśla rolę wartości estetycznej dla sukcesu gry, wymieniając ją wśród czterech podstawowych czynników decydujących o doświadczeniach użytkowników (obok mechaniki, opowiadanej historii i technologii). W literaturze znaleźć można więcej podobnych postulatów (np. Solarski, 2013), niewiele jednak badań, które mogłyby być ich naukową podstawą. Wyjątek stanowią eksperymenty Andersena i zespołu (2011) dotyczące wpływu zubożenia jakości estetycznej dwóch gier (*Hello Worlds* i *Refraction*) na zaangażowanie graczy. Manipulacja eksperymentalna polegająca na usuwaniu elementów decydujących o wizualnej estetyce gier skutkowała istotnym statystycznie spadkiem czasu poświęcanego na grę o około 20%, wysiłku w nią wkładanego operacjonalizowanego jako liczba ukończonych zadań i skłonności do kontynuowania rozgrywki.

Przytoczone wyniki wskazują na istnienie związku pomiędzy wizualną atrakcyjnością gry a jej popularnością, jednak nie wyczerpują zagadnienia. Andersen i zespół (2011) wykorzystali w swoich badaniach tylko dwie – stosunkowo proste, bo obsługiwane za pomocą przeglądarki internetowej – gry, co uniemożliwia generalizację wyników. Dodatkowo wśród tytułów wydanych w ostatnich latach znaleźć można takie, które zdają się przeczyć omawianej zależności. Spektakularny sukces odniosła na przykład gra *Minecraft* (ponad 100 milionów sprzedanych kopii; dane z oficjalnej strony, <https://minecraft.net>), której grafika przypomina gry z lat dwięćdziesiątych XX wieku. Praktycy (np. Snyman, 2016) zwracają uwagę, iż o sukcesie współczesnych gier nie decyduje doskonałość projektu graficznego, lecz raczej wywoływane przez niego doświadczenia. Wskazuje to na potencjalną użyteczność rozróżnienia estetyki formalnej od ekspresyjnej w obszarze badania gier, które może mieć kluczowe znaczenie dla zrozumienia omawianej zależności.

Dwa wymiary subiektywnej oceny estetycznej

Różnica pomiędzy aspektami estetyki została dostrzeżona w badaniach nad interakcją człowiek – maszyna. Pionierzy tego rozróżnienia, Lavie i Tractinsky (2004), postawili sobie za cel stworzenie narzędzia do badania odbioru estetycznego stron

WWW, poddali analizie czynnikowej wyniki serii badań i na tej podstawie wyodrębnili dwa wymiary estetycznego odbioru stron internetowych: tak zwaną estetykę klasyczną i ekspresyjną. Chevalier z zespołem (2014) udoskonalił kwestionariusz, tworząc *Skalę Estetyki*, która jest podstawą narzędzia wykorzystanego w niniejszym badaniu.

Badania z wykorzystaniem podejścia dwuczynnikowego wskazują, że czynniki te są skorelowane częściowo z różnymi aspektami oceny stron WWW (Lavie i Tractinsky, 2004; Chevalier i in., 2014).

Hipotezy

Intuicyjne twierdzenia praktyków projektowania gier wideo wskazują, że poza formalną estetyką istnieje drugi, znacznie ważniejszy czynnik związany z estetyką decydujący o odbiorze gry (np. Snyman, 2016). W zestawieniu z dwuczynnikowym modelem Lavie i Tractinsky (2004) można przewidywać, że czynnikiem związanym ze zdolnością do wywoływania zaangażowania i immersji graczy będzie nie tyle globalna ocena estetyczna gry, ile ocena jej aspektu ekspresyjnego.

Postawiono dwie hipotezy:

1. Ocena aspektu ekspresyjnego, w przeciwieństwie do aspektu klasycznego estetyki gry, będzie predyktorem zaangażowania w rozgrywkę².
2. Ocena aspektu ekspresyjnego, w przeciwieństwie do aspektu klasycznego estetyki gry, będzie predyktorem immersji doświadczanej w trakcie rozgrywki.

Metoda

Osoby badane

W badaniu wzięły udział 73 osoby, pełnoletni uczniowie szkół średnich i studenci kierunków innych niż psychologia. Ich udział w badaniu był dobrowolny i nie wiązał się z gratyfikacją jakiegokolwiek rodzaju. Wykluczono z analiz 14 osób, które nie spełniały przyjętego kryterium (poniżej 30 dni od ostatniego kontaktu z grą). Do analizy zakwalifikowano ostatecznie wyniki uzyskane na podstawie badania przeprowadzonego wśród 59 osób (40 kobiet) w wieku od 18 do 25 lat ($M = 18.66$, $SD = 1.63$).

Materiały i aparatura

Do oceny estetycznej gier posłużyła skala stworzona na podstawie zawierającej dziesięć pozycji testowych *Skali Estetyki* stron internetowych (Chevalier i in., 2014). Pierwotna skala została przetłumaczona niezależnie przez dwóch tłumaczy.

² Immersja w szerokim rozumieniu oznacza zjawisko lub odczucie zanurzania się w alternatywną, na przykład wykreowaną w grze wideo, rzeczywistość. Zjawisko immersji może być analizowane na kilku poziomach, a próby jego precyzyjnego zdefiniowania nie doprowadziły do konsensusu (np. Prajzner, 2009). Dlatego autorzy niniejszego tekstu postanowili posłużyć się definicją zaproponowaną przez Jennett i in. (2008, s. 643), mówiącą, że immersja jest „specyficznym, psychologicznym doświadczeniem bycia zaangażowanym w grę komputerową”.

Podczas tłumaczenia zadbane o dostosowanie treści pozycji testowych do badanego zjawiska (gier wideo) poprzez zastąpienie sformułowań „strona” sformułowaniami „gra”. Oba tłumaczenia zostały porównane, kosmetyczne różnice ujednolicono w dyskusji, treść wykorzystanych pozycji znajduje się w „Załączniku A” do niniejszego artykułu. Oceny dokonywano na siedmiostopniowej skali Likerta. Obie podskale charakteryzują się satysfakcjonującą, identyczną z uzyskaną w trakcie tworzenia skali, rzetelnością (α Cronbacha = .86 i .87 odpowiednio dla podskali estetyki klasycznej i ekspresyjnej).

Do pomiaru intensywności immersji zastosowano *Kwestionariusz Immersji* (Jennett i in., 2008; polska adaptacja: Strojny i Strojny, 2013). Kwestionariusz w wersji polskiej składa się z 27 pozycji ocenianych na pięciostopniowej skali Likerta (α Cronbacha = .93).

Do pomiaru zaangażowania w rozgrywkę zastosowano 3 pozycje testowe (α Cronbacha = .86) wzorowane na stwierdzeniach stosowanych przez innych badaczy („Czuję, że jestem zaangażowany/a w tę grę”, „Czuję, że wkładam dużo wysiłku w tę grę”, „Robię wszystko, by osiągnąć dobry wynik w tej grze”). Uczestnicy określali swój stosunek do stwierdzeń na siedmiostopniowej skali Likerta.

Badani wypełnili skalę zaspokojenia potrzeb gracza (PENS; Ryan, Rigby i Przybylski, 2006), której wyniki nie są przedmiotem niniejszego artykułu.

Procedura

Po zapoznaniu się z celem badania i udzieleniu świadomej zgody na udział uczestnicy proszeni byli o przypomnienie sobie ostatniej sytuacji, w której grali w grę wideo – informowano ich, że kolejne pytania dotyczą właśnie tej sytuacji. Proszono uczestników o określenie, ile czasu minęło od ostatniego kontaktu z grą, i oszacowanie, ile godzin tygodniowo spędzają, grając. Badani otrzymywali wydrukowane na papierze kwestionariusze, których kolejność była stała (*Skala Estetyki*, *Skala Zaangażowania*, PENS, *Skala Immersji*). Po ich odebraniu eksperymentator odpowiadał na pytania i dziękował za udział.

Wyniki

Związek pomiędzy oceną wartości estetycznej gry a immersją

Przeprowadzono analizę regresji liniowej krokowej wstecznej, której potencjalnymi zmiennymi objaśniającymi były oceny obu aspektów wartości estetycznej gry (estetyka klasyczna i ekspresyjna), a zmienną objaśnianą był poziom immersji. Model regresji okazał się istotny statystycznie ($F(1,57) = 21.36, p < .000$), R^2 wyniosło .273. Ocena wartości estetyki ekspresyjnej gry była istotnym statystycznie predyktorem immersji ($b = 1.23, \beta = .52, SE = .27, p < .000, 95\% \text{ CI: } [.69, 1.76]$), zaś ocena wartości estetyki klasycznej nie okazała się istotnym predyktorem immersji ($\beta = .23, p = .861$).

Związek pomiędzy oceną wartości estetycznej gry a zaangażowaniem

Następnie przeprowadzono analizę regresji liniowej krokowej wstecznej, aby wyjaśnić poziom zaangażowania w rozgrywkę na podstawie ocen obu aspektów wartości estetycznej gry. Model regresji okazał się istotny statystycznie ($F(1,57) = 30$, $p < .000$), R^2 wyniosło .345. Ocena wartości estetyki ekspresyjnej gry okazała się istotnym statystycznie predyktorem zaangażowania ($b = 1.01$, $\beta = .59$, $SE = .18$, $p < .000$, 95% CI: [.64, 1.37]), zaś ocena wartości estetyki klasycznej nie okazała się istotnym predyktorem immersji ($\beta = 1.09$, $p = .378$).

Dyskusja

Celem badania była weryfikacja hipotez dotyczących związku aspektu ekspresyjnego estetyki graficznej gry z zaangażowaniem graczy i doświadczaną immersją. Przeprowadzone badanie potwierdziło przewidywania – ocena walorów estetyki ekspresyjnej (ale nie klasycznej) gier pełni rolę predyktora zarówno doświadczanej immersji, jak i zaangażowania. Rezultat ten jest zgodny z wynikami Andersena i in. (2011) i potwierdza związek pomiędzy walorami estetycznymi a zaangażowaniem w grę. Przeprowadzone badanie pozwala jednak na wskazanie szczegółowych cech estetycznych gier, które decydują o zaangażowaniu i odczuwanej immersji. Zaobserwowana zależność jest zgodna z wynikami badań nad wpływem rozumianej dwuczynnikowo estetyki na interakcję człowiek – maszyna (Lavie, Tractinsky, 2004) oraz popiera intuicje praktyków projektowania gier podkreślające rolę estetyki w dostarczaniu graczowi określonych doświadczeń (np. Snyman, 2016).

Należałoby jednak zwrócić uwagę na korelacyjny charakter raportowanego badania. Z jednej strony, w przeciwieństwie do badań Andersa i in. (2011), ograniczenie to uniemożliwia wskazanie związku przyczynowo-skutkowego. Z drugiej strony przyjęta przez autorów niniejszego badania strategia korelacyjna umożliwiła zdobycie materiału składającego się z relacji z rozgrywek z udziałem kilkudziesięciu różnych tytułów, co daje przyczynek do uznania zaobserwowanej zależności za uniwersalną. W celu ustalenia związku przyczynowo-skutkowego konieczne będzie przeprowadzenie eksperymentów uwzględniających manipulację oboma aspektami estetyki. Ponadto należy zaznaczyć, że raportowane badanie nie wyklucza możliwości, że z poziomem zaangażowania w grę wideo są związane inne charakterystyki gry (na przykład jej fabuła czy zastosowane wzmocnienia), wskazuje ono wyłącznie, że między innymi estetyka powinna być traktowana jako czynnik powiązany z zaangażowaniem.

Podsumowując, należy stwierdzić, że aspekt ekspresyjny estetyki graficznej gier wideo jest związany z subiektywną oceną doświadczenia ich użytkowników, w szczególności z intensywnością doświadczanej immersji i stopniem zaangażowania w grę. Są więc powody, aby twierdzić, że poprawianie jakości estetycznej projektowanych gier może wpływać zarówno korzystnie (zwiększenie zadowolenia), jak i negatywnie (ryzyko zbyt intensywnego użytkowania) na ich konsumentów.

Bibliografia

- Andersen, E., Liu, Y.E., Snider, R., Popovic, Z. (2011). Placing a value on aesthetics in online casual games. *Proceedings of the International Conference on Human Factors in Computing Systems*, CHI 2011, Vancouver, BC, Canada, May 7–12, 2011.
- Chevalier, A., Maury, A.C., Fouquereau, N. (2014). The influence of the search complexity and the familiarity with the website on the subjective appraisal of aesthetics, mental effort and usability. *Behaviour & Information Technology*, 33(2), 116–131.
- Jennett, C., Cox, A., Cairns, P., Dhoparee, S., Epps, A., Tijs, T., Walton, A. (2008). Measuring and defining the experience of immersion in games. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 641–661.
- Kup grę Minecraft na swoje urządzenie. (2016). Pozyskano z <https://minecraft.net/pl/store/?ref=m> (Dostęp 3-listopada-2016).
- Kurosu, M., Kashimura, K. (1995). Apparent usability vs. inherent usability. *CHI '95 Conference Companion*, 292–293.
- Lavie, T., Tractinsky, N. (2004). Assessing dimensions of perceived visual aesthetics of web sites. *International Journal of Human-Computer Studies*, 60(3), 269–298.
- Prajzner, K. (2009). *Tekst jako świat i jako gra. Modele narracyjności w kulturze współczesnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ryan, R.M., Rigby, C.S., Przybylski, A.K. (2006). The motivational pull of video games. A self-determination theory approach. *Motivation and Emotion*, 30, 344–360.
- Schell, J. (2008). *The art of game design: A book of lenses*. Burlington: Morgan Kaufmann Publishers.
- Snyman, E. (2016). Are good graphics actually ruining games?. Pozyskano z <http://www.gameskinny.com/mev4z/are-good-graphics-actually-ruining-games> (Dostęp 12-kwietnia-2016).
- Solarski, C. (2013). The aesthetics of game art and game design. Pozyskano z http://www.gamasutra.com/view/feature/185676/the_aesthetics_of_game_art_and_.php (Dostęp 4-kwietnia-2016).
- Strojny, P., Strojny, A. (2014). Kwestionariusz immersji – polska adaptacja i empiryczna weryfikacja narzędzia. *Homo Ludens* 1(6), 171–186.
- Tractinsky, N. (1997). Aesthetics and apparent usability: empirically assessing cultural and methodological issues. *ACM CHI Conference Proceedings on Human Factors in Computing Systems*, 115–122.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Dodatek A

Skala oceny estetycznej gry

Odpowiedz, proszę, na poniższe pytania poprzez zaznaczenie kółkiem odpowiedniego numeru.

Wszystkie pytania dotyczą ostatniej gry, w którą grałeś/-aś (której nazwę podałeś/-aś na pierwszej stronie). Skup się na Twoich doświadczeniach podczas gry w tę grę i oceń, na ile zgadzasz się z poniższymi twierdzeniami:

1. Projekt graficzny tej gry jest piękny.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
2. Projekt graficzny tej gry jest przyjemny.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
3. Projekt graficzny tej gry jest przejrzysty.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
4. Projekt graficzny tej gry jest uporządkowany.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
5. Projekt graficzny tej gry jest harmonijny.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
6. Projekt graficzny tej gry jest oryginalny.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
7. Projekt graficzny tej gry jest wyrafinowany.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
8. Projekt graficzny tej gry jest fascynujący.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
9. Projekt graficzny tej gry jest twórczy.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam
10. Projekt graficzny tej gry wykorzystuje „efekty specjalne”.
całkowicie się nie zgadzam 1 2 3 4 5 6 7 zdecydowanie się zgadzam

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Julia Kaleńska-Rodziej¹

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Pomiędzy lękiem a ekscytacją. Emocje w sztukach wykonawczych na przykładzie wykonawstwa muzycznego

Streszczenie

Celem artykułu jest przegląd badań nad emocjami towarzyszącymi końcowej fazie pracy twórczej, jaką jest publiczna prezentacja dzieła. Przytoczone wyniki badań nad stanem emocjonalnym muzyka-wykonawcy w sytuacji występu publicznego dostarczają argumentów za ujmowaniem tego stanu w kategorii emocji mieszanych. Ukazują różnorodność emocji związanych z występem publicznym i ich zmiany w czasie, a także konfiguracje emocji „przedkoncertowych” w wyróżnionych profilach emocjonalnych. Wyniki wskazują również na funkcję emocji negatywnych (lęku scenicznego) i pozytywnych (przepływ), jak też emocji mieszanych dla jakości funkcjonowania muzyka na scenie. W podsumowaniu artykułu przedstawiono korzyści płynące dla wykonawcy z przeżywania emocji mieszanych oraz zarys pomysłu na radzenie sobie z lękiem scenicznym.

Słowa kluczowe: muzyk, emocje mieszane, trema, jakość występu, twórczość

Between Anxiety and Excitement. Emotions in Performing Arts Implementing the Example of Musical Performance

Abstract

The aim of the article is a review of research on the emotions present in the final phase of the creative process – the public presentation of the work. The results of research on the musicians' emotional state during public performances provide arguments for the apprehension of this state in the category of mixed emotions. A variety of emotions are shown, relating to public performance and changes over time, as well as configurations of pre-performance emotions in the distinguished emotional profiles. The results also point to the function of negative (music performance anxiety) and positive emotions, and mixed emotions for public performance quality. In conclusion, the article shows the benefits of experiencing mixed emotions for performers, and contains a guideline for coping with music performance anxiety.

Key words: musicians, mixed emotions, music performance anxiety, performance quality, creativity

¹ Adres do korespondencji: Julia Kaleńska-Rodziej, Zakład Psychologii Edukacyjnej, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków; e-mail: kalenska@up.krakow.pl.

Wprowadzenie

Rola emocji w procesie twórczym od dawna wywoływała ciekawość zwykłych ludzi, naukowców i samych artystów. Podsumowując przegląd badań w tej tematyce, Edward Nęcka dochodzi do wniosku, że „emocje nie tylko wpływają na przebieg procesu twórczego, ale stanowią jego istotną część składową” (Nęcka, 2001, s. 77), mają wpływ na motywację do tworzenia, poziom energii w działaniu, pełnią funkcję informacyjną, przełączając naszą uwagę, sterują procesem twórczym. Możemy zatem stwierdzić, że twórczość bez emocji nie istnieje, co dość radykalnie zaznacza Ribot: „[...] Niech mi kto przytoczy choć jeden przypadek tworzenia *in abstracto*, na chłodno, bez udziału uczucia: byłby to cud przeciwny naturze ludzkiej” (Ribot, 1901, s. 26–27).

Badacze są zgodni co do tego, że emocje pojawiają się w poszczególnych fazach procesu twórczego. Niestety wyniki badań mających na celu wyodrębnienie emocji specyficznych dla twórczości nie są jednoznaczne (por. metaanalizy Abele, 1992; Baas, de Dreu, Nijstad, 2008; Tokarz, 2011). Część wyników badań wskazuje na to, że za „filokreatywne”, rdzenne dla twórczości uznać należy emocje pozytywne: ciekawość, radość, sympatię interpersonalną (Kocowski, 1991; Kocowski, Tokarz, 1992/2010), ekscytację, entuzjazm, poczucie szczęścia (Conner, Silvia, 2015), a także stan o mniejszej intensywności, ale również pozytywnym zabarwieniu – nastrój pozytywny (Isen, 1999; Isen, Daubman, Nowicki, 1987). Część z kolei podkreśla rolę emocji negatywnych w zwiększeniu kreatywności: nostalgii (van Tilburg, Sedikides, Wildschut, 2015), poczucia odrzucenia (Akinola, Mendes, 2008), złości (Yang, Hung, 2015) i negatywnego nastroju (Vosburg, 1998a, 1998b). Przyczyną tych rozbieżności jest to, że związki pomiędzy emocjami a kreatywnością są zapośredniczone przez szereg czynników osobowościowych (neurotyzm, Leung, Liou, Qiu, Kwan, Chiu, Yong, 2014; otwartość na doświadczenie, van Tilburg i in., 2015, Ivcevic, Brackett, 2015), motywacyjnych (rodzaj stosowanej strategii motywacyjnej, Abele 1992; Leung i in., 2014), regulacyjnych (umiejętność regulacji emocji, Ivcevic, Brackett, 2015). Ponadto wyniki wielu badań wskazują na to, że emocje pozytywne i negatywne mogą pełnić różną funkcję w zależności od fazy procesu twórczego: pozytywny nastrój sprzyja wytwarzaniu pomysłów, a negatywny i neutralny ich dopracowaniu i weryfikacji (Kaufman, Vosburg, 2002).

Celem tego tekstu jest przegląd badań nad emocjami towarzyszącymi końcowej fazie pracy twórczej, jaką jest publiczna prezentacja dzieła. Szczególne zainteresowanie wywołują zawody artystyczne, w których akt publicznego wykonywania utworu (dzieła muzycznego, układu tanecznego, sztuki teatralnej) jest właśnie dziełem, tworzonym na oczach innych ludzi. Efekt takiego działania jest niepowtarzalny, zmienia się z pokazu na pokaz w zależności od konfiguracji czynników tworzących określoną *sytuację estetyczną* (por. Gołaszewska, 1970, za: Gołaszewska, 1986): dzieła, odbiorcy i wykonawcy. Wzajemnie wpływają one na siebie i są źródłami emocji odczuwanych przez twórcę – reaguje on emocjonalnie na treść dzieła, obecność publiczności, a także na swoje myśli, odczucia, działania. Ta wielość dokonywanych

ocen emocjonalnych często prowadzi do odczuwania emocji mieszanych, przeciwnych, skrajnie intensywnych. Stany te podobne są do wyodrębnionych przez Tokarz (2011) na podstawie analizy badań biograficznych twórców (pisarzy, naukowców) antynomii emocjonalnych specyficznych dla procesu twórczego: euforia – depresja, moc – bezsilność, pycha – pokora, pasja – zniechęcenie. Jak sama autorka zaznacza, antynomia jest konglomeratem rozmaitych właściwości emocjonalnych (nastrojów, stanów, doświadczeń i postaw emocjonalnych), które jednak w doświadczeniu osoby mogą być reprezentowane jako doznanie jednolite, dominujące, wyodrębnione, silne i imperatywnie kierujące innymi procesami psychicznymi (Kaleńska-Rodzaj, Tokarz, 2011).

Dla ilustracji tych odczuć opisanych językiem twórców przywołam wypowiedź Flauberta (Parandowski, 1986, s. 95):

Prowadzę życie cierpkie, pozbawione wszelkiej zewnętrznej radości i podtrzymuje mnie tylko ta wściekła zawziętość, która czasem płacze z niemocy, ale się nie ugina. Kocham swą pracę miłością szaleńczą i przewrotną jak asceta; włosienica drapie mi brzuch. Niekiedy czuję w sobie pustkę, nie mogąc pochwycić wyrazu. Po zabazgraniu długich stronic widzę, że nie wykończyłem ani jednego zdania, wtedy padam na otomanę i leżę otępiąły w bagnie nudy. Nienawidzę siebie i oskarżam o tę obłudną dumę, która każe mi drzeć o chimere, w kwadrans później wszystko się zmienia – serce bije radością. [...] Czasami udaje mi się dojrzeć / w moich wielkich dniach słońca / przy świetle entuzjazmu, który mnie dreszczem przejmując od pięt do nasady włosów, stan duszy tak wyniesiony ponad życie, że już i sława nic nie znaczy, a nawet samo szczęście jest zbyteczne...

Opis Ribota jest bardziej zwięzły, podobnie jak Flaubert wskazuje on na różnorodność i ambiwalencję uczuć twórców, a także zmienność ich nastrojów (1901, s. 26):

Stan uczuciowy, w formie przyjemności, przykrości, nadziei, niepokoju, troski, towarzyszy wszystkim fazom tworzenia. Twórca zdany na łaskę przypadku, przechodzi przez najrozmaitsze formy zachwyty i zniechęcenia; kolejno doświadcza cierpień porażki i upojenia zwycięstw, w końcu zaś uczuwa ulgę, gdy ustaną porodowe bóle tworzenia.

Przywołane opisy są pewnym uogólnieniem różnorodności stanów emocjonalnych twórców w poszczególnych momentach procesu tworzenia. Wydaje się, że w sztukach wykonawczych proces twórczy jest skompresowany do momentu publicznego wykonania dzieła, co sprawia, że w stosunkowo krótkim czasie twórca przeżywa wiele różnorodnych, często współwystępujących i sprzecznych, intensywnych emocji. Przegląd wyników badań nad emocjami w wybranej dziedzinie wykonawczej, pracy muzyka-wykonawcy, pomoże bliżej przyjrzeć się emocjom wykonawcy i określić ich rodzaj, intensywność, znaczenie funkcjonalne, a w nielicznych badaniach – zmiany jakościowe zachodzące w czasie.

Emocje związane z publicznym wykonywaniem utworu muzycznego

Występ przed publicznością jest zwieńczeniem pracy nad przygotowaniem utworu muzycznego, wydarzeniem o szczególnej wartości, które wywołuje wiele emocji – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Larsen, McGraw i Cacioppo

(2001) określają ten rodzaj stanu emocjonalnego jako emocje mieszane (*mixed emotions*), zaznaczając, że pojawiają się one w ważnych, angażujących osobie, trudnych sytuacjach, postrzeganych w kategoriach zarówno korzyści, jak i strat. Emocje mieszane często są definiowane jako współwystępowanie pozytywnego i negatywnego afektu (por. Berrios, Totterdell, Kellet, 2015; Larsen i in., 2001; Larsen, McGraw, 2014), co zawęziłoby krąg badanych emocji wyłącznie do emocji ambiwalentnych. Jednak równocześnie kluczowi badacze tego zagadnienia stosują szerszą definicję (Larsen, McGraw, 2014): „Emocje mieszane stanowią rodzaj mieszanek (*blends*) emocji, które określamy jako współwystępowanie kilku emocji o podobnej lub [podkr. J.K.R.] przeciwstawnej walencji” (s. 263). Jak widzimy, podstawę teoretyczną badań nad tak definiowanymi emocjami mieszanymi stanowi rozróżnienie na emocje podstawowe i pochodne (inaczej „proste i złożone”) (Ekman, 1984; 1999; Izard, 1992; Plutchik, 1982), przyjmując taką perspektywę teoretyczną, autorka dokonuje przeglądu badań nad emocjami towarzyszącymi etapowi prezentacji publicznej dzieła.

Chociaż badania nad emocjami mieszanymi w dziedzinie wykonawstwa muzycznego stanowią pewne *novum*, to wydają się dobrze określać specyfikę doświadczeń emocjonalnych związanych z występowaniem. Potwierdzają to wyniki badań nad motywami aktywności scenicznej muzyków (Kaleńska-Rodziej, 2014a), które wskazując na polimotywacyjny charakter tej aktywności, dostarczają również przesłanek do stwierdzenia o jej poliemocjonalnym charakterze. Sześć orientacji wykonawczych wyodrębnionych za pomocą analizy jakościowej zawartości treściowej wypowiedzi muzyków uczniów, licealistów i studentów (łącznie 98 osób) na pytanie: „Dlaczego wychodzisz na scenę?”, wiąże się także z odmiennym nastawieniem emocjonalnym do występu: orientacja na słuchacza wskazuje na poczucie misji i poczucie odpowiedzialności; orientacja na niezwykle doznania – na odwagę, ekscytację, chęć podjęcia ryzyka; orientacja na mistrzostwo – na niezadowolenie i lęk; orientacja na autoprezentację – na dumę i potrzebę aprobaty; orientacja na wartości ponadczasowe – na podejście refleksyjne, nadawanie głębszego, „mistycznego” sensu wykonywaniu muzyki; orientacja na spełnienie wymagań – na poczucie przymusu, zniechęcenie.

Więcej argumentów za ujmowaniem emocji koncertowych w kategorii emocji mieszanych dostarcza przegląd wyników badań nad emocjonalnym stanem wykonawcy. Wnikliwy przegląd literatury na ten temat prowadzi do wniosku, że większość badań dotyczy głównie negatywnych stanów emocjonalnych, utrudniających wykonanie: lęku scenicznego (*music performance anxiety*, Kenny, 2006, 2010, 2011; Kenny, Osborne, 2006; Papageorgi, Hallam, Welch, 2007; Wilson, 2002). Znajdziemy także relatywnie mniejszą grupę badań nad pozytywnymi emocjami związanymi ze szczytowym wykonaniem (*peak performance*) i intensywnymi doznaniem szczęścia i przyjemności związanymi z przeżywaniem stanu przepływu (*flow*) podczas muzykowania (Gabrielsson, Lindström Wik, 2003, za: Gabrielsson, 2010; Lamont, 2012; Marin, Bhattacharya, 2013; O'Neill 1999; Woody, McPherson, 2010). W dalszej części artykułu opiszę te z nich, które wskazują na przeżywanie przez wykonawcę

stanów emocjonalnych o różnej walencji oraz mieszanie się ze sobą emocji o różnej modalności.

Gabrielsson i Lindström Wik (2003, za: Gabrielsson, 2010) za pomocą własnego systemu opisu *Silnych Doświadczeń Związanych z Muzyką* (*Strong Experiences of Music, SEM*) przeanalizowali 1354 pisemne wypowiedzi uzyskane od 953 osób badanych pod kątem obecności siedmiu komponentów opisujących przepływ w muzyce według następującego schematu: ogólne cechy opisowe doznania, reakcje somatyczne i zachowania, czynniki percepcyjne, czynniki poznawcze, uczucia / emocje, aspekty egzystencjalne i transcendentalne, czynniki osobiste i społeczne. Wyniki badań wskazują na to, że pozytywne emocje dominują w tego rodzaju doświadczeniach muzycznych – odczuwało je 72% osób badanych, a najczęściej wymienianymi były radość, szczęście, przyjemność i zadowolenie, występujące w różnorodnych kombinacjach. Odczuwanie emocji negatywnych w postaci zdenerwowania, smutku relacjonowało 23% osób badanych, a emocji mieszanych (w tym ambiwalentnych) – 13% osób badanych. Warto zauważyć, że większość wypowiedzi osób badanych dotyczyła emocji doświadczanych podczas słuchania muzyki, a jedynie 29% – podczas jej wykonywania (autorzy niestety nie analizują osobno wyników tej grupy). Wyróżnione emocje nie zostały także skategoryzowane w odniesieniu do momentu występu (przed, w trakcie lub po).

Biorąc pod uwagę te zastrzeżenia, Lamont (2012) zaplanowała własne badania, które pozwoliły przeanalizować stany emocjonalne muzyków-wykonawców na przestrzeni całego występu. Wykorzystując podobną metodologię (system opisowy SEM, Gabrielsson, 2001), autorka analizowała swobodne pisemne wypowiedzi 35 studentów instrumentalistów i wokalistów na temat ich najsilniejszego, najbardziej intensywnego doświadczenia publicznego występowania. Niestety określenia dotyczące emocji związanych ze szczytowym wykonaniem w artykule przedstawione zostały w kategoriach pozytywne / negatywne, nie analizowano bowiem szczegółowo ich zawartości treściowej. Otrzymane wyniki ukazują typologię czterech różnych ścieżek rozwoju samopoczucia wykonawcy w czasie występu. W przypadku dwóch typów wykonawców wykonanie utworu wiązało się z odczuwaniem intensywnych pozytywnych emocji (18 osób badanych), relacje dwóch pozostałych typów wskazywały na przechodzenie w czasie występu od emocji negatywnych do pozytywnych: od lęku scenicznego przed występem poprzez poczucie relaksowania się, zadowolenia, pewności w trakcie i po zakończeniu występu (17 osób badanych). Z opisów muzyków wynika, że zmiany stanu emocjonalnego nastąpiły dzięki skierowaniu uwagi na indywidualne znaczenie występu (wysiłek związany z przygotowaniem, cele wykonawcze oraz postrzeganie występu jako wyzwania) lub jego znaczenie społeczne (poczucie wspólnoty z wykonawcami, z publicznością, poczucie misji). Autorka dochodzi do wniosku, że „wykonanie często zawiera dużą dawkę zarówno negatywnych, jak i pozytywnych emocji, stanowi duże wyzwanie (co zależy od samego wykonawcy lub od publiczności, krytyki lub in.) i wymaga wysokiego poziomu umiejętności” (Lamont, 2012, s. 587). Wyniki wspomnianych badań wskazują zatem na dynamiczną, zmienną naturę emocji koncertowych. Dostarczają dowodów na to,

że zarówno pozytywne, jak negatywne emocje mogą prowadzić do jakościowo do-
brych występów, wspomnianych następnie jako silne doznanie związane z muzyką.

Na adaptacyjną funkcję lęku scenicznego wskazywała wcześniej Wolfe (1989).
Jako jedna z pierwszych zajęła się ona badaniem przyczyn występowania lęku sce-
nicznego – adaptacyjnego i dezadaptacyjnego (*adaptive, maladaptive anxiety*). W jej
badaniach podstawę do rozróżnienia pomiędzy obiema odmianami lęku stanowiły
pytania kwestionariuszowe bazujące na przekonaniach osoby badanej o wpływie
tremy na wykonanie. Otrzymane przez nią wyniki wskazują na to, że trema adapta-
cyjna wiąże się z poczuciem kompetencji i wyzwania oraz ze wzrostem pobudzenia
ocenianym jako pomocne w występowaniu. Z kolei trema dezadaptacyjna wiązała
się z uczuciem nerwowości i lęku ocenianymi jako czynniki pogarszające występ
oraz z podatnością na rozproszenie i wynikającym z koncentracji uwagi na sobie
lękiem przed negatywną oceną publiczności. Ponadto świadomość słabego przygo-
towania i lęk przed negatywną reakcją publiczności były czynnikami najlepiej różni-
cującymi osoby o wysokim i niskim poziomie tremy dezadaptacyjnej.

Ciekawe badania przeprowadzili Simoens, Puttonen i Tervaniemi (2013), po-
szukując odpowiedzi na pytanie o istnienie jednego wymiaru samopoczucia muzyka
przed występem, na przeciwnych krańcach którego znajdowałby się lęk sceniczny
i ekscytacja (*performance boost*). Wyniki przeprowadzonych badań wskazały na
możliwość współwystępowania lęku scenicznego i ekscytacji prowadzącej do polep-
szenia się jakości wykonania utworu na scenie – wysokie wyniki w obu tych skalach
otrzymało 21% osób badanych. Badacze skonstruowali i przetestowali wieloczyn-
nikowe modele wyjaśniające dla tych zmiennych: wyniki analiz wskazują na poziom
postrzeganej presji społecznej jako kluczowy czynnik w przewidywaniu podatno-
ści na lęk sceniczny, z kolei poziom postrzeganego wsparcia społecznego stanowił
główny predyktor stanu ekscytacji i poprawy wykonania. To kolejne badania, które
wskazują na ważną rolę posiadanych przez wykonawcę przekonań dotyczących pu-
bliczności i postrzeganego wsparcia społecznego.

Przedstawione wyniki badań zainspirowały do przeprowadzenia badań włas-
nych ujmujących trema w kategorii emocji złożonej (mieszanej). Przesłanek do
sformułowania takiego założenia dostarcza nie tylko teoria, ale także obserwacje
wyniesione z własnej praktyki pomocy psychologicznej muzykom²: często różno-
rodne stany emocjonalne odczuwane przed występem etykietowane są jako „tre-
ma” i dopiero głębsza ich analiza pozwala muzykowi uświadomić sobie, że lęk
miesza się tu z nadzieją, ciekawością, dumą lub smutkiem i bezradnością. W wielu
językach określenie trema (z wł. *tremare* ‘drżeć’) dotyczy przede wszystkim beha-
wioralnych objawów pobudzenia, a określenie emocji w kategoriach lęku bądź eks-
cytacji jest sprawą interpretacji czynników intraindywidualnych, sytuacyjnych, spo-
łecznych. W przywoływanym wcześniej systemie opisowym *Silnych Doświadczeń
Związanych z Muzyką* (*Strong Experience with Music*, Gabrielsson, 2001) znajdziemy
opis objawów behawioralnych podobnych do przeżywania lęku scenicznego, lecz

² Prywatna praktyka psychologiczna w ramach Krakowskiego Ośrodka Doradztwa dla
Artystów „KODA”.

opisujących poczucie przepływu w muzyce: napięcie mięśniowe, drżenie, trzęsienie się, palpitacje serca, pocenie się i in. Zgodnie z założeniami dwuczynnikowej teorii emocji Schachtera i Singera (1962) nazwanie emocji w warunkach wzrostu pobudzenia jest kluczowym etapem ukierunkowującym dalsze wysiłki w radzeniu sobie z emocjami. Potwierdzają to wyniki badań, w których uczono osoby reinterpretacji objawów lęku jako ekscytacji (Brooks, 2014) lub objawów stresu jako mobilizacji organizmu (McGonnigal, 2015), zabiegi te stanowiły efektywną strategię poprawy nastroju, samopoczucia i funkcjonowania osób badanych.

Wychodząc z takiego założenia, w swoich badaniach postanowiłam skupić się na emocjach odczuwanych przez wykonawcę w momencie oczekiwania na wyjście na scenę (*emocje przedkoncertowe*³), ponieważ ten stan emocjonalny ma duży wpływ na samopoczucie muzyka w trakcie występu i jakość jego funkcjonowania na scenie (por. badania nad lękiem scenicznym Kenny, Osborne, 2006; Papageorgi i in., 2007; Wilson, 2002). Głównym celem przeprowadzonych badań było opisanie różnorodności odczuwanych emocji wchodzących w skład przedkoncertowego stanu emocjonalnego muzyka oczekującego na występ i w ten sposób zweryfikowanie założenia o tremie jako emocji złożonej (mieszanej).

W pierwszym badaniu (Kaleńska-Rodzaj, w druku) 94 muzyków uczniów szkół muzycznych II stopnia określało swój stan emocjonalny za pomocą *Przymiotnikowej Skali Nastroju* UMACL (Matthews, Jones, Chamberlain, 1990; polska adaptacja Goryńska, 2005) na 15 minut przed występem. Jakość występu oceniana była przez jurorów oraz samych uczniów tuż po występie za pomocą *Skali Oceny Występu Muzycznego* (Kaleńska-Rodzaj, 2014b). Wyniki analizy częstotliwości wskazywały na to, że w przedkoncertowym stanie emocjonalnym adolescentów dominował smutek (wybór 93% osób badanych) oraz bliskie mu znaczeniowo – przygnębienie i ponury nastrój (wybór ponad 80%). Jednocześnie ponad 70% badanych wybrało przymiotniki określające emocje pozytywne ze skali ton hedoniczny (pogodny, optymistyczny) oraz przymiotniki ze skali napięcie energetyczne (aktywny, energiczny), co wskazywałoby na pozytywny nastrój i energię do działania. Z kolei wyniki analizy skupień wskazują na istnienie 6 profili emocji przedkoncertowych: *wysoki lęk – wyczerpanie* (zawierający skrajnie negatywne stany emocjonalne związane z lękiem, poczuciem bezradności, zmęczeniem, a także ze smutkiem i zniecierpliwieniem); *umiarkowany lęk* (lęk i niepokój w mniejszym nasileniu, bez towarzyszenia zmęczenia); *spokój* (niska intensywność emocji, dominacja satysfakcji, optymizmu, brak lęku i niepokoju); *zniecierpliwienie – emocje mieszane* (dominacja radości, optymizmu, szczęścia, satysfakcji, umiarkowany poziom lęku, zniecierpliwienia); *radość na tle zmęczenia* (szczęście, satysfakcja, brak lęku, lecz wyczerpanie); *ekscytacja* (dominacja pozytywnych stanów emocjonalnych o wysokiej intensywności – radości, optymizmu, szczęścia, satysfakcji oraz brak lęku, niepokoju, zniecierpliwienia). Profile przedstawiają pewne kontinuum stanów emocjonalnych wykonawcy –

³ Zaproponowany termin nawiązuje do określenia „trema przedkoncertowa” wprowadzonego przez J. Kępińską-Welbel (1990), z wyjaśnionych wcześniej powodów świadomie unikam etykietowania stanu emocjonalnego muzyka przed występem jako „tremy”.

od skrajnego lęku i bezradności poprzez spokój i emocje mieszane do emocji pozytywnych, ekscytacji. Najliczniej reprezentowanymi profilami były *umiarkowany lęk*, *spokój* i *zniecierpliwienie – emocje mieszane* (odpowiednio 23%, 22%, 18% osób badanych). Wyniki badań ukazały także funkcjonalne znaczenie przeżywania pozytywnych i mieszanych emocji przedkoncertowych – wskaźniki jakości występu muzycznego były na podobnym, wysokim poziomie u muzyków przeżywających emocje mieszane (w tym lęk) (profil *zniecierpliwienie – emocje mieszane*), jak i u muzyków przeżywających pozytywne emocje o umiarkowanej i wysokiej intensywności (profile *ekscytacja*, *radość na tle zmęczenia*). Znacznie gorsze wyniki wykonania wiązały się z profilami *wysoki lęk – wyczerpanie*, *umiarkowany lęk*.

Wykorzystanie skali UMACL mierzącej nastroj, czyli stan emocjonalny o umiarkowanej intensywności, uniemożliwiło zbadanie intensywnych emocji, takich jak złość lub odwaga. W kolejnym badaniu skonstruowano *Skalę Emocji Przedkoncertowych*, uwzględniającą emocje specyficzne dla sytuacji oczekiwania na występ publiczny. W tym badaniu (Kaleńska-Rodzaj, w recenzji) emocje przedkoncertowe wywoływano za pomocą sesji kierowanej wizualizacji przygotowanej według zasad modelu PETTLEP (Holmes, Collins, 2001). Muzycy (222 osoby) krok po kroku odpamiętywali moment oczekiwania na występ podczas audycji szkolnej, który odbył się około dwóch tygodni przed badaniem, a następnie określali swój stan za pomocą *Skali Emocji Przedkoncertowych*. Otrzymane wyniki zestawiono następnie z kluczowymi przekonaniemmi związanymi z tremą dotyczącymi szkodliwości tremy dla występu, możliwości radzenia sobie z nią oraz nastawienia publiczności. Dzieci najczęściej określały swój stan emocjonalny jako niepewność, spięcie (ponad 60% osób badanych) oraz zaniepokojenie, przestraszenie (ponad 45% osób badanych). Jednocześnie około 30% osób badanych do opisu swojego stanu emocjonalnego wybrało emocje pozytywne (pewny, odważny, pogodny, zadowolony).

W wyniku analizy skupień udało się uzyskać 5 profili emocji przedkoncertowych: *wysoki lęk* (przestraszony, niepewny, załamany – wybór ponad 80% osób z danego skupienia), *umiarkowany lęk* (dominacja emocji negatywnych – zaniepokojony, spięty, niepewny, przestraszony, choć około 30% osób z danego skupienia równocześnie zaznaczyło emocje pozytywne – odważny, pogodny, pewny siebie), *czuwanie w niepewności* (dominacja niepewności, bez lęku oraz na poziomie 30–40% wyborów emocje mieszane w parach zaniepokojony – spokojny, spięty – rozluźniony, zaniepokojony – obojętny), *opanowanie – pewność* (dominacja emocji pozytywnych – pewny siebie, pełen energii) oraz *emocje ambiwalentne* (od 60% do 100% wyborów dotyczyło większości emocji z listy z wyjątkiem smutku, załamania i obojętności).

Podobnie jak w pierwszym badaniu udało się wykryć różnorodne profile emocjonalne, układające się w pewne kontinuum – tym razem od lęku scenicznego do poczucia pewności. Najliczniej reprezentowanymi profilami były *czuwanie w niepewności* i *umiarkowany lęk* (29% i 24% osób badanych), a najmniej liczne było skupienie *emocje ambiwalentne* (5% osób badanych). Profile „lękowe” wiązały się z negatywnymi przekonaniemmi na temat wpływu tremy na wykonanie, możliwości

radzenia sobie z treścią oraz negatywnym obrazem publiczności. Podsumowując, otrzymane wyniki wskazują na to, że około 59% młodych muzyków relacjonowało odczuwanie mieszanych emocji w chwili oczekiwania na wyjście na scenę, stanami o jednorodnej walencji były jedynie *wysoki lęk* i *opanowanie – pewność*, które jednak również zawierały w sobie kilka emocji o różnej modalności.

Podsumowanie: korzyści dla wykonawcy z przeżywania mieszanych stanów emocjonalnych i ujmowania tremy w kategoriach emocji złożonej

Choć badań nad emocjami mieszanymi w wykonawstwie muzycznym jest niewiele, to przytoczone wyniki uzasadniają rozpatrywanie stanu tremy przedkoncertowej w kategoriach emocji mieszanej (złożonej). Ukazują różnorodność emocji związanych z występem publicznym i ich zmiany w czasie, różne konfiguracje emocji przedkoncertowych oraz ich funkcjonalne znaczenie dla występu. Przedstawione wyniki badań dostarczają także wskazówek dla praktyki wykonawczej: postrzeganie zadania w kategoriach wyzwania oraz dostrzeganie w publiczności źródła wsparcia społecznego sprzyjają odczuwaniu adaptacyjnej odmiany tremy.

Choć emocje wykonawcy zależą od wielu czynników temperamentalno-osobowościowych, poznawczych, motywacyjnych i społecznych (por. wieloczynnikowe modele lęku scenicznego Kenny, 2011; Papageorgi i in., 2007; Wilson, 2002), to jednak czynnikiem pośredniczącym w tych relacjach jest umiejętność radzenia sobie ze stresem, regulacji emocjonalno-motywacyjnej (Eysenck, 1988; Lazarus, Folkman, 1984). Pierwszymi krokami na drodze rozwoju tych umiejętności jest zdobywanie umiejętności rozpoznawania emocji własnych i nazywania ich oraz poszerzanie własnej wiedzy na temat emocji (por. model inteligencji emocjonalnej, Salovey, Mayer, 1990, za: Mayer, Salovey, 1999; model poziomów świadomości emocji, Lane, Schwartz, 1987, za: Szczygieł, Kolańczyk, 2000).

Świadomość przeżywania emocji mieszanych, a nie tylko jednowymiarowych, pozwala na bardziej elastyczne radzenie sobie ze stresem (Fredrickson, 1998, 2001; Folkman, 1997, 2008; Folkman, Moskowitz, 2000). Przekierowanie uwagi z lęku na obecność ciekawości lub dumy nawet o małej intensywności może zmienić sposób interpretacji sytuacji i oceny własnych możliwości działania, co ma wpływ na jego efektywność.

Przeżywanie ambiwalentnych emocji wywołuje napięcie, które jest postrzegane jako nieprzyjemne, dopóki osoba nie znajdzie sposobu na poradzenie sobie z odczuwanym dyskomfortem (Williams, Aaker, 2002). Jednym ze sposobów na poradzenie sobie z nieprzyjemnym napięciem wywołanym przeżywaniem ambiwalentnych emocji podstawowych, na przykład lęku i radości, jest integracja doświadczenia emocjonalnego w postaci określonej emocji złożonej, w tym przypadku nadziei. Takie przechodzenie od emocji generowanych w systemie automatycznym (Jarymowicz, Imbir, 2010), czyli uruchamianych odruchowo w odpowiedzi na sytuację nową, niecodzienną, jaką stanowi występowanie przed publicznością, do emocji refleksyjnych, angażujących sferę osobistych dążeń, wartości i sensów, prowadzi

do lepszej i szybszej adaptacji do sytuacji. Wyniki jednego z nielicznych badań (Braniecka, Trzebińska, Dowgiert, Wytykowska, 2014) porównujących skutki odczuwania mieszanek emocji podstawowych przeżywanych osobno (smutku i radości) i emocji złożonej (nostalgii) ukazują szereg korzyści z integracji doświadczenia emocjonalnego: zmiana orientacji motywacyjnej z unikowej na zadaniową, szybsze uruchomienie procesów radzenia sobie, uzyskanie większego wglądu we własne doświadczenia i lepsza dostępność do samowiedzy, a w dłuższej perspektywie – większa odporność na stres w obliczu zmian życiowych. Biorąc pod uwagę te fakty, praca nad radzeniem sobie z lękiem scenicznym składałaby się z kilku etapów: uświadomienie sobie emocji towarzyszących lękowi, nazwanie emocji prostych wchodzących w skład doświadczenia tremy, odwrócenie uwagi od lęku poprzez skierowanie jej na inną wybraną emocję (na przykład złość, radość, spokój), ponowne nazwanie emocji złożonej powstałej w wyniku takich działań (na przykład odwaga, nadzieja, niepewność).

Przewidywanym efektem takich działań może być wzrost świadomości emocji oraz umiejętności radzenia sobie z nimi, a także rozwój umiejętności wykorzystywania emocji do zwiększenia własnego potencjału twórczego podczas występu publicznego. Takie podejście pozwoliłoby wykonawcy przejść od postrzegania emocji własnych jako czynników zewnętrznych wobec procesu tworzenia (często uważanych za przeszkadzające, jak na przykład lęk sceniczny) do postrzegania ich jako czynników integralnych, napędzających twórczość. Uświadomienie sobie energetyzującej, motywacyjnej i informacyjnej funkcji emocji negatywnych może sprzyjać odzyskaniu dobrego samopoczucia na scenie i otwierać drogę tak opisanemu doświadczeniu przepływu (Wroński, 1996, s. 22):

[...] gdy przy graniu zanika poczucie oddzielności rąk i instrumentu, dłoni nie czuje smyczka, palce strun, gdy zanika świadomość otoczenia i obecności słuchaczy, świadomość elementów technicznych gry, a jednocześnie zjawia się absolutna pewność wewnętrzna, radość z akcji dawania życia utworowi i jednoczesnego wypowiedziania się przez to w sposób niepodzielny, żywiołowy, całkowity.

Bibliografia

- Abele, A. (1992). Positive versus negative mood influences on problem solving: A review. *Polish Psychological Bulletin*, 23, 187–202.
- Akinola, M., Mendes, W.B. (2008). The dark side of creativity: Biological vulnerability and negative emotions lead to greater artistic creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(12), 1677–1686.
- Baas, M., De Dreu, C.I., Nijstad, B. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 779–806.
- Berrios, R., Totterdell, P., Kellett, S. (2015). Eliciting mixed emotions: A meta-analysis comparing models, types, and measures. *Frontiers in Psychology*, 6, 428.
- Braniecka, A., Trzebińska, E., Dowgiert, A., Wytykowska, A. (2014). Mixed emotions and coping: The benefits of secondary emotions. *PLoS ONE* 9(8), e103940.

- Brooks, A.W. (2014). Get excited: Reappraising pre-performance anxiety as excitement. *Journal of Experimental Psychology: General*, 143(3), 1144–1158.
- Conner, T.S., Silvia, P.J. (2015). Creative days: A daily diary study of emotion, personality, and everyday creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9, 463–470.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. W: K.R. Scherer, P. Ekman (red.), *Approaches to emotion* (s. 319–343). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. W: T. Dalgleish, M.J. Power (red.), *Handbook of cognition and emotion* (s. 45–60). New York: John Wiley and Sons.
- Eysenck, H.J. (1988). Personality, stress and cancer: Prediction and prophylaxis. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 57–75.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science Medicine*, 45, 1207–1221.
- Folkman, S. (2008). The case for positive emotions in the stress process. *Anxiety, Stress and Coping*, 21(1), 3–14.
- Folkman, S., Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55, 647–654.
- Fredrickson B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Gabrielsson, A. (2001). Emotion in strong experiences with music. W: P.N. Juslin, J.A. Sloboda (red.), *Music and emotion: Theory and research* (s. 431–449). Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson A. (2010). Strong experiences with music. W: P.N. Juslin, J.A. Sloboda (red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (s. 547–604). Oxford: Oxford University Press.
- Gołaszewska, M. (1986). *Kim jest artysta?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goryńska, E. (2005). *Przymiotnikowa Skala Nastroju UMACL Geralda Matthews, A. Grahama Chamberlaina, Dylana M. Jonesa. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Holmes, P.S., Collins, D.J. (2001). The PETTLEP approach to motor imagery: A functional equivalence model for sport psychologists. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(1), 60–83.
- Isen, A.M. (1999). Positive affect. W: T. Dalgleish, M.J. Power (red.), *Handbook of cognition and emotion* (s. 521–539). New York: John Wiley and Sons.
- Isen, A.M., Daubman, K.A., Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122–1131.
- Ivcevic, Z., Brackett, M.A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 480–487.
- Izard, C.E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561–565.
- Jarymowicz, M., Imbir, K. (2010). Próba taksonomii ludzkich emocji. *Przegląd Psychologiczny*, 53(4), 439–461.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (2014a). Motywacyjne podstawy aktywności scenicznej. W: R. Lawendowski, J. Kaleńska-Rodzaj (red.), *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań* (s. 137–159). Gdańsk: Harmonia.

- Kaleńska-Rodzaj, J. (2014b). Skala Oceny Występu Muzycznego – w poszukiwaniu kryteriów oceny estetycznej wykonawczych. W: R. Lawendowski, J. Kaleńska-Rodzaj (red.), *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań* (s. 111–137). Gdańsk: Harmonia.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (w druku, 2016). Waiting for the concert: Pre-performance emotions and the performance success of teenage music school students. *Polish Psychological Bulletin*.
- Kaleńska-Rodzaj, J. (w recenzji). Music performance anxiety – is it only anxiety? Pre-performance emotions and music performance anxiety beliefs in young musicians.
- Kaleńska-Rodzaj, J., Tokarz, A. (2011). *Artysta wobec publiczności*. Referat wygłoszony na II Konferencji z cyklu ARS et VOX pt. „Psychologiczne aspekty wykonawstwa muzycznego”, Akademia Muzyczna w Krakowie, 11 lutego 2011.
- Kaufman, G., Vosburg, S.K. (2002). The effect of mood on early and late idea production. *Creativity Research Journal*, 14, 317–330.
- Kenny, D.T. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of Music Research*, 31, 51–64.
- Kenny, D.T. (2010). The role of negative emotions in performance anxiety. W: P. Juslin, J.A. Sloboda (red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (s. 425–451). New York: Oxford University Press.
- Kenny, D.T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press, Oxford.
- Kenny D.T., Osborne M.S. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in Cognitive Psychology*, 2, 103–112.
- Kępińska-Welbel, J. (1990). Trema u muzyków. W: K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki: problemy, zadania, perspektywy. Materiały Międzynarodowego Seminarium Psychologów Muzyki* (s. 469–474). Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina.
- Kocowski, T. (1991). *Szkice z teorii twórczości i motywacji*. Poznań: Kantor Wydawniczy SAWW.
- Kocowski, T., Tokarz, A. (1991). Prokreatywne i antykreatywne mechanizmy motywacji twórczej. W: A. Tokarz (red.), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej* (s. 79–95). Kraków: Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lamont, A. (2012). Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, 40, 574–594.
- Larsen, J.T., McGraw, A.P. (2014). The case for mixed emotions. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(6), 263–274.
- Larsen, J.T., McGraw, A.P., Cacioppo, J.T. (2001). Can people feel happy and sad at the same time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 684–696.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leung, A.K., Liou, S., Qiu, L., Kwan, L.Y., Chiu, C.Y., Yong, J.C. (2014). The role of instrumental emotion regulation in the emotions-creativity link: How worries render individuals with high neuroticism more creative. *Emotion*, 14(5), 846–856.
- Marin, M.M., Bhattacharya, J. (2013). Getting into the musical zone: Trait emotional intelligence and amount of practice predict flow in pianists. *Frontiers in Psychology*, 4 (853).
- Matthews, G., Jones, D.M., Chamberlain, A.G. (1990). Refining the measurement of mood: The UWIST Mood Adjective Checklist. *British Journal of Psychology*, 81, 17–42.
- Mayer, J.D., Salovey, P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 23–69). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- McGonigal, K. (2015). *The upside of stress*. New York: Avery.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- O'Neill, S.A. (1999). Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 129–134.
- Papageorgi, I., Hallam, S., Welch, G. (2007). A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. *Research Studies in Music Education*, 28, 83–107.
- Parandowski, J. (1986). *Alchemia słowa*. Warszawa: Czytelnik.
- Plutchik, R. (1982). A psychoevolutionary theory of emotions. *Social Science Information*, 21, 529–553.
- Ribot, T. (1901). *O wyobraźni twórczej. Studium psychologiczne*. Warszawa: Głos.
- Schachter, S., Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379–399.
- Simoens, V.L., Puttonen, S., Tervaniemi, M. (2015). Are music performance anxiety and performance boost perceived as extremes of the same continuum? *Psychology of Music*, 43, 171–187.
- Szczygieł, D., Kolańczyk, A. (2000). Skala Poziomów Świadomości Emocji – adaptacja skali Lane'a i Schwartza. *Roczniki Psychologiczne*, 3, 155–179.
- Tokarz, A. (2011). Procesy emocjonalne w aktywności twórczej. W: D. Doliński, W. Błaszczak (red.), *Dynamika emocji: teoria i praktyka* (s. 303–342). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Tilburg, W.A.P., Sedikides, C., Wildschut, T. (2015). The mnemonic muse: Nostalgia fosters creativity through openness to experience. *Journal of Experimental Social Psychology*, 59, 1–7.
- Vosburg, S.K. (1998a). The effects of positive and negative moods on divergent thinking performance. *Creativity Research Journal*, 11(2), 165–172.
- Vosburg, S.K. (1998b). Mood and the quantity and quality of ideas. *Creativity Research Journal*, 11(4), 315–331.
- Williams, P., Aaker, J.L. (2002). Can mixed emotions peacefully coexist? *Journal of Consumer Research*, 28, 636–649.
- Wilson G.D. (2002). *Psychology for performing artists: Butterflies and bouquets*. London: Whurr.
- Wolfe, M.L. (1989). Correlates of adaptive and maladaptive musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 4, 49–56.
- Woody R., McPherson G. (2010). Emotion and motivation in the lives of performers. W: P.N. Juslin, J.A. Sloboda (red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (s. 401–424). Oxford: Oxford University Press.
- Wroński, T. (1996). *Techniki gry skrzypcowej*. Warszawa – Łódź: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Yang, J.S., Hung, H.V. (2015). Emotions as constraining and facilitating factors for creativity: Companionate love and anger. *Creativity and Innovation Management*, 24(2), 217–220.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Krzysztof Mudyń¹

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Orientacja estetyczna. Przyczynek do *Homo aestheticus*

Streszczenie

W nawiązaniu do koncepcji Eduarda Sprangera i wyróżnionych przez niego typów osobowości wprowadzone zostaje pojęcie orientacji życiowych, badanych przy użyciu autorskiej metody *Rzeczywiste – Nierzeczywiste* (RN-02). Autor dokonuje przeglądu badań prowadzonych przy użyciu klasycznej metody SOV (ZPW) Allporta, Vernona i Lindzey oraz przy użyciu metody RN-02. Obydwie metody, nawiązując do koncepcji Sprangera, proponują odmienne sposoby operacjonalizacji wyróżnionych przez niego wartości (teoretycznych, ekonomicznych, społecznych, politycznych i religijnych). Pierwsza z wymienionych metod ma charakter bezpośredni, druga zaś – charakter projekcyjny. Wyniki zebrane przy pomocy obydwu metod wskazują, że orientacja estetyczna odgrywa ważniejszą rolę u kobiet niż u mężczyzn, wraz z orientacją społeczną oraz religijną wchodzi w skład skupienia holistycznego, podczas gdy pozostałe trzy orientacje wchodzi w skład tak zwanego skupienia analityczno-instrumentalnego. Orientacja estetyczna (w odróżnieniu od społecznej, religijnej i ekonomicznej) okazuje się mało wrażliwa na uwarunkowania środowiskowe, utożsamiane ze zmiennymi demograficznymi. W końcowej części artykułu autor próbuje naszkicować specyfikę estetycznego sposobu doświadczania rzeczywistości. Uzasadnia też tezę, iż orientacja estetyczna nie musi wyrażać się czynnym uprawianiem sztuki ani posiadaniem rozbudowanej wiedzy w odniesieniu do historii sztuki i jej wytworów.

Słowa kluczowe: orientacja estetyczna, orientacje życiowe, wartości jawne i niejawne

Aesthetic Orientation. A Contribution to the Concept of *Homo Aestheticus*

Abstract

By making reference to Eduard Spranger's theory of personality types, the paper introduces the concept of life orientations which are examined by means of the author's Real-Nonreal Questionnaire (RN-02). An overview of studies conducted using the classic Allport, Vernon and Lindzey SOV method and the RN-02 tool is given in this paper. Even though both methods relate to Spranger's theory, they propound different ways of operationalizing the values he distinguished (i.e. theoretical, economic, social, political and religious). The first technique is direct, whereas the second — projective. The results of both methods indicate that the

¹ Adres do korespondencji: Krzysztof Mudyń, Zakład Badań Podstawowych, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków; e-mail: liberum@poczta.onet.pl.

aesthetic orientation is more important to women than men. Together with social and religious orientation, it forms a holistic cluster, while the remaining three values belong to the so-called analytical and instrumental cluster. The aesthetic orientation (unlike social, religious and economic ones) is weakly affected by environmental conditions representing demographic variables. In the last part of the article, the author attempts to define the singularity of the aesthetic experience of the reality. He also proves the thesis that aesthetic orientation does need to manifest itself by the practice of art or vast knowledge about art history and works of art.

Key words: aesthetic orientation, life orientations, explicit and implicit values

Wprowadzenie

„Być zorientowanym na coś” to tyle, co być uwrażliwionym, nastawionym na dostrzeganie, doświadczanie i ewentualnie zajmowanie się tym czymś zamiast czymś innym. Bycie zorientowanym na coś to zarazem tyle, co bycie ukierunkowanym, nastawionym (lub „nastrojonym”) na spostrzeganie rzeczywistości pod pewnym kątem, to interpretowanie dostępnych informacji w określony sposób i ewentualne wykorzystywanie ich do dalszych poczynąń.

W psychologii termin „orientacja” pojawia się w różnych kontekstach w tym właśnie rozumieniu. Mówi się o orientacjach wartościujących (*value-orientations*, Kluckhohn, 1951), o byciu zorientowanym na działanie lub na stan (*action vs state orientation*, Kuhl, 1981), o „osobistej orientacji religijnej” (*personal religious orientation*, Allport, Ross, 1967), wyróżnia się odmienne orientacje społeczne, takie jak indywidualistyczna, rywalizacyjna czy kooperacyjna (Reykowski, Skarżyńska, Ziółkowski, 1990), mówi się też o „orientacji egalitarnej vs nieegalitarnej”, „orientacji defensywnej” (Doliński, 1993) oraz „orientacji na dominację społeczną” (Sidanius, Pratto, Mitchell, 1994; Klebaniuk, 2010). Czasem mówi się także o „orientacjach ontologicznych” (Mudyń, 2007), nazwanych później „orientacjami życiowymi” (Mudyń, 2010). Ostatnie z wymienionych pojęć zostanie jeszcze dookreślone w dalszych partiach tekstu.

O niektórych ludziach chciałoby się powiedzieć, że są zorientowani estetycznie. Są to osoby, o których chciałoby się powiedzieć – ryzykując tautologiczność sformułowania – że w swych wyborach i decyzjach kierują się zwykle wartościami estetycznymi.

Gdy mowa o wartościach, należy jak najszybciej odwołać się do klasycznego źródła rozważań nad specyfiką orientacji (wartości) estetycznej i jej miejsca wśród innych wartości, to jest do pracy Eduarda Sprangera (1928, 1930). Wyróżnił on i scharakteryzował sześć idealnych typów osobowości, z których każdy podporządkowany jest odpowiedniej wartości: *typ teoretyczny, ekonomiczny, estetyczny, społeczny, polityczny (Der Macht Mensch) i religijny*.

Koncepcja Sprangera stała się podstawą skonstruowanego przez Allporta i Vernona w 1931 roku kwestionariusza *Study of Values* (SOV), zmodyfikowanego następnie w 1960 roku (Allport, Vernon, Lindzey), a przetłumaczonego na polski przez Mieczysława Chojnowskiego jako *Zeszyt Postaw Wartościujących* (ZPW).

Spranger, charakteryzując specyfikę orientacji estetycznej², przeciwstawia ją zwłaszcza orientacji ekonomicznej (pragmatycznej, utylitarnej) oraz teoretycznej. Prymat formy nad funkcjonalnością oraz praktycznymi korzyściami i konsekwencjami byłby jednym z wyróżników orientacji estetycznej. Opisuując nastawienie estetyczne, autor *Lebensformen* (przetłumaczonych na angielski jako *Types of Man*) często odwołuje się do pary pojęć impresja – ekspresja, a w ich łącznym współdziałaniu upatruje kluczowej specyfiki orientacji estetycznej w jej kompletnej postaci. Píše on między innymi: „Jeśli chcielibyśmy podsumować istotę estetyzmu, powinniśmy powiedzieć: to ekspresja utworzona z impresji” (1930, s. 147; tłum. K.M.). A kilka stron dalej wyraża tę samą myśl jeszcze bardziej dobitnie: „Możemy zwięźle określić jej naturę jako przekształcanie wszystkich impresji w ekspresje” (1930, s. 149; tłum. K.M.).

Poszukując specyfiki orientacji estetycznej, nie sposób pominąć kategorię piękna. Władysław Tatarkiewicz w swym syntetycznym artykule *Dwa pojęcia piękna* przywołuje różne jego definicje, poczynając od starożytności, a kończąc na czasach sobie współczesnych. Można odnieść wrażenie, że pojęcie piękna na przestrzeni wieków niewiele się zmieniało. Wbrew sugestii zawartej w tytule pracy nie było też dwóch odmiennych sposobów rozumienia piękna, lecz tylko jego węższe lub nieco szersze rozumienie. W węższym, klasycznym rozumieniu piękna powtarza się motyw (różnie nazywanej) formy, proporcji czy harmonii. Warto przytoczyć za Tatarkiewiczem lakoniczne sformułowanie Albertiego: „Piękno jest zgodnością i wzajemnym zgraniem (*concordanza*) części” (za: Tatarkiewicz, 1978, s. 7). Z kolei przy szerszym jego pojmowaniu próbowano wzbogacać jego rozumienie o dodatkowe określenia, takie jak: wdzięk, subtelność, wzniosłość i odpowiedniość. Warto natomiast podkreślić, że o wiele bardziej radykalnie ewoluowało pojęcie sztuki. I jak píše Tatarkiewicz – aż do XIX wieku „sztuka” oznaczała „umiejętność zgodnego z regułami wytwarzania jakichkolwiek rzeczy i znaczenie to poniekąd zachowała dotychczas” (Tatarkiewicz, 1978, s. 19).

Odnotujmy jeszcze, że w *Study of Values* (SOV lub ZPW) Allporta, Vernona i Lindzey wartości estetyczne wyrażają się (podobnie jak w przypadku innych wartości) preferowanym sposobem spędzania wolnego czasu, preferowanym rodzajem wykonywanej pracy, jak również przekonaniem o relatywnej ważności określonych norm czy zasad. A zatem o wartościach estetycznych w kontekście wspomnianej metody wnosimy stąd, iż ktoś woli rozmawiać ze znajomymi raczej o literaturze niż na przykład o sensie życia lub o nowych odkryciach naukowych, że wolałby być raczej kustoszem w galerii sztuk pięknych niż kierownikiem dużego przedsiębiorstwa, że wołał(a)by, aby jej mąż czy jego żona posiadał(a) „duże zdolności artystyczne” niż

² Gwoli ścisłości należałoby dodać, że w niemieckim oryginale Spranger (1930) mówi o „idealnych, podstawowych typach osobowości” (*Die idealen Grundtypen der Individualität*), a wśród nich wyróżnia i charakteryzuje „człowieka estetycznego” (*Der aestetische Mensch*). Natomiast w angielskim tłumaczeniu tej pracy odpowiedni rozdział nosi tytuł *The Aesthetic Attitude*. Stąd też mówienie o „orientacji estetycznej” wydaje się właściwym kompromisem terminologicznym. Podkreślić warto, że Spranger nie opisywał wyabstrahowanych wartości, zawieszonych w próżni lub istniejących w świecie idei, lecz opisywał sposób przeżywania świata przez różne „typy” człowieka, zdecydowanie preferujące określony rodzaj wartości.

„kierował(a) się w życiu wartościami duchowymi”. Podobnie jeśli uważamy, że „na-sze postępowanie powinno być normowane ideałami piękna” raczej niż „względami materialnymi” lub „ogólnym dobrem społecznym”.

Miejsce wartości estetycznych w kontekście badań *Study of Values* (SOV, ZPW) Allporta, Vernona i Lindzeya

Zauważmy, że kwestionariusz SOV bada wartości w sposób deklaracyjny, pytając osoby badane o ich preferencje co do ich zainteresowań, zachowań i przekonań. Można powiedzieć, że bada on wyróżnione przez Sprangera wartości w sposób „bezpośredni”, czyli że odnosi się do tak zwanych wartości jawnych (*explicit*). Należy też pamiętać, że metoda ta została skonstruowana dość dawno temu, bo przed rokiem 1960, i niektóre pytania zdążyły się już „zestarzeć”. Tym niemniej należy odnotować, że w badaniach autorów tej metody, które zostały opublikowane w 1960 roku, a przeprowadzone na dużej próbie *college students* (czyli uczniów szkół średnich) w liczbie 3778, wartości estetyczne uplasowały się na ostatnim, czyli szóstym miejscu. Jeśli porangować średnie dla poszczególnych typów wartości, to lista wyglądałaby następująco: (1) religijne – 41,01, (2) polityczne – 40,39, (3) ekonomiczne – 40,33, (4) teoretyczne – 39,75, (5) społeczne – 39,56, i wreszcie (6) estetyczne – 38,88. Patrząc z niejakim niedowierzaniem na te wyniki, można by dojść do wniosku, że albo młodzież w tamtej epoce była nadzwyczaj religijna i upolityczniona, albo że wyniki te oddają głównie specyfikę norm społecznych w USA pod koniec lat pięćdziesiątych.

Z kolei porównywalne badania, przeprowadzone przy użyciu tej samej metody w pięciu kanadyjskich uniwersytetach wśród 513 studentów Business Administration w roku 1978 (Hurka, 1980), ukazują już dość odmienny obraz preferowanych wartości. W tym przypadku ranking wartości przedstawiałyby się następująco: (1) ekonomiczne – 47,54, (2) polityczne – 45,26, (3) teoretyczne – 40,48, (4) społeczne – 38,42; (5) estetyczne – 37,20, i – tym razem na ostatnim miejscu – (6) wartości religijne – 31,01. W tym wypadku wartości estetyczne znalazły się zatem na miejscu przedostatnim. Należy też podkreślić, że w obydwu referowanych badaniach dziewczęta uzyskiwały istotnie wyższe wyniki w odniesieniu do wartości estetycznych niż ich mężczyźni. W przypadku studentów Business Administration różnica ta (na korzyść kobiet) była dość spektakularna, średnie arytmetyczne to odpowiednio 41,26 do 35,30 ($p < 0,001$).

Analogiczne różnice na korzyść kobiet odnotowano też między innymi w badaniach przeprowadzonych w latach 1973–1974 na próbie szczególnie utalentowanych trzynastolatków oraz powtórzonych 20 lat później (Lubinski, Schmidt, Benbow, 1996). Zarówno w pierwszym, jak i w drugim badaniu przedstawicielki płci pięknej uzyskały wyższe wyniki w wartościach estetycznych niż ich rówieśnicy. Co więcej, w badaniu drugim, kiedy to uczestnicy byli w wieku 33 lat, wartości estetyczne kobiet wysunęły się na pierwszą pozycję z wynikiem $M = 42,2$ (mężczyźni: $M = 38,2$).

Analogiczne, wyższe wyniki kobiet w odniesieniu do orientacji estetycznej (Mudyń, 2007), badanych przy użyciu SOV (ZPW), uzyskano też w badaniach polskich studentów prawa ($N = 80$; odpowiednio $M = 42,07$ i $M = 37,43$; $p < 0,01$) oraz wśród studentów fizyki ($M = 80$, $M = 41,44$ i $M = 38,19$; $p < 0,05$).

Generalnie w badaniach przy użyciu SOV kobiety uzyskują istotnie wyższe wyniki od mężczyzn w wartościach estetycznych. Ponadto zarysowała się też inna wyraźna tendencja związana z płcią osób badanych – kobiety uzyskują wyższe wyniki w wartościach estetycznych, społecznych i religijnych, natomiast mężczyźni w pozostałych trzech typach wartości, to jest teoretycznych, ekonomicznych i politycznych (Lubiński et al., 1996).

Interesujący, acz trudny do interpretacji wynik uzyskano w badaniach przeprowadzonych w Iranie wśród młodych więźniów (średnia wieku 22,5 roku) przy użyciu SOV. Przebadano 137 osadzonych oraz 40-osobową grupę kontrolną, dobraną pod kątem wieku i wykształcenia. Więźniowie uzyskali istotnie niższe wyniki w zakresie wartości religijnych i społecznych ($p < 0,001$), natomiast wyższe w odniesieniu do wartości ekonomicznych ($p < 0,001$). Wspomniane wyniki wydają się zrozumiałe, natomiast – co ciekawe – więźniowie uzyskali też wyższe niż w grupie kontrolnej wyniki w zakresie wartości estetycznych ($M = 36,27$ vs $M = 28,78$; $p < 0,001$).

Jawność i niejawność preferowanych wartości.

Orientacje życiowe jako synonim wartości niejawnych

Czy osoby badane mają wystarczające rozeznanie w tym, co jest dla nich ważne lub pożądane, co jest dość ważne, a co najważniejsze? Klasyczny kwestionariusz Allporta i in. (podobnie jak wiele innych narzędzi do badania wartości) zakłada, że tak jest w istocie. Pojawia się jednak pytanie, czy jest to trafne założenie, czy uzasadnione tylko „o tyle, o ile”. Wątpliwości jest kilka.

Na początek warto tu przypomnieć propozycję wybitnego socjologa Stanisława Ossowskiego (2000), iż wartości można podzielić na **uznawane** oraz **odczuwane**. Pierwsze z wymienionych to te, które uważamy za słuszne i moralnie lub racjonalnie uzasadnione. Chętnie zgadzamy się, że powinny być realizowane, a wynikające z nich normy przestrzegane. Jednak nie musi to znaczyć, że są dla nas atrakcyjne, pociągające i że spontanicznie lub konsekwentnie je realizujemy. Krótko mówiąc, niektóre rzeczy uznajemy za wartościowe, choć niekoniecznie odczuwamy je jako atrakcyjne (i niekoniecznie je realizujemy), inne rzeczy odczuwamy jako pociągające (i często lub niekiedy im ulegamy), są też rzeczy, które (na szczęście) uważamy za wartościowe, a zarazem „odczuwamy” je jako atrakcyjne i w konsekwencji chętnie je realizujemy. W tym przypadku można by powiedzieć, że raz po raz poświadczamy ich subiektywną „wartościowość” swoim zachowaniem.

Inna wątpliwość związana z bezpośrednim, „jawnym” badaniem wartości wiąże się z tym, iż w każdym środowisku funkcjonują (sub)kulturowo akceptowane i zasadniczo niekwestionowane wartości, z funkcjonowania których osoby badane zdają sobie sprawę. W rezultacie, jak twierdzą niektórzy sceptycy (por. Maio, 1997;

Rohan, 2000), kiedy pytamy ludzi wprost o ich osobiste wartości, to w przeważającym stopniu dowiadujemy się o niekwestionowanych przez daną osobę, a kulturowo akceptowanych stereotypach³. Trochę tak jak w piosence Kuby Sienkiewicza (1997): „Są takie rzeczy, że nikt nie zaprzeczy [...] Wszyscy zgadzają się ze sobą, a będzie nadal tak, jak jest”. A mówiąc precyzyjniej – wiedza o akceptowanych w danym środowisku wartościach oraz tak zwana zmienna aprobaty społecznej stanowią czynniki ograniczające diagnostyczną wartość wyników uzyskiwanych za pośrednictwem metod jawnych (*explicit tools*).

Jeszcze inna wątpliwość związana z samoopisowymi metodami wynika stąd, iż nie ma wystarczających podstaw, by osobę badaną traktować jako eksperta od trafnych generalizacji i interpretacji własnych zachowań. Wątpliwości te zanikają, jeśli pytamy osobę badaną o rzeczy całkiem konkretne, w rodzaju: „Co jadłeś dzisiaj na śniadanie?”, natomiast stają się bardziej uzasadnione wówczas, gdy oczekujemy od niej trafnych uogólnień w odniesieniu do własnych zachowań, w rodzaju „Czy preferujesz potrawy pożywne, czy niskokaloryczne?”.

Wydaje się również, że w wypadku pytań bezpośrednich udzielane odpowiedzi mogą być zakotwiczone w znacznym stopniu w koncepcji samego(mej) siebie – w tym wypadku jako osoby kulturalnej, interesującej się sztuką i zorientowanej w aktualnych wydarzeniach kulturalnych. Natomiast w przypadku metod pośrednich odwołujemy się do głębszych pokładów osobowości jednostki, między innymi w sensie jej wrażliwości na różne konstelacje bodźców wizualnych, akustycznych i innych.

Orientacja estetyczna w rozumieniu metody RN-02

W nawiązaniu do koncepcji Eduarda Sprangera, tej samej co w przypadku Allporta i in., w 2002 roku skonstruowano metodę do badania wartości niejawnych, nazywając je ostatecznie orientacjami życiowymi (Mudyń, 2010). Kwestionariusz *Rzeczywiste – Nierzeczywiste* (RN-02), traktowany jako metoda projekcyjna, składa się z 58 zestawów pojęć (jedno- i dwuwyrazowych określeń) związanych z różnymi aspektami ludzkiej aktywności. Każdy z sześciu wyróżnionych przez Sprangera typów wartości reprezentowany jest przez 10 pojęć. Pojęcia te występują w zestawach trzy- i czteroelementowych, powtarzając się w różnych konfiguracjach; każde z pojęć występuje trzykrotnie w kontekście różnych innych pojęć, reprezentujących pozostałe orientacje. Zadaniem osoby badanej jest wybór z każdego zestawu tego określenia, które jej zdaniem odnosi się do czegoś bardziej rzeczywistego od pozostałych określeń. Za każdy wybór pojęcia osoba badana uzyskuje 2 lub 3 punkty (zaliczane do danej orientacji) – 2 punkty, jeśli wybiera z zestawu trzejelementowego, 3 punkty, gdy wybiera z zestawu czteroelementowego. Wybierając konsekwentnie wszystkie pojęcia reprezentujące daną orientację, można uzyskać 70 punktów.

³ Szerzej o terminologiczno-metodologicznych wątpliwościach i kontrowersjach związanych z badaniem wartości w psychologii w artykule M. Rohan (2000) *Rose by Any Name? The Values Construct*.

Dzieje się to niejako kosztem pozostałych orientacji, gdyż należy zaznaczyć, iż RN-02 (podobnie jak SOV) jest tak zwaną metodą ipsatywną. Oznacza to, że sumaryczna liczba punktów możliwych do rozdysponowania jest stała i dlatego też można powiedzieć, iż wynik każdej poszczególnej orientacji jest uwarunkowany wynikami pozostałych pięciu orientacji. A mówiąc jeszcze inaczej – wynik każdej pojedynczej orientacji pozwala się wydedukować na podstawie wyników pięciu pozostałych.

Metoda RN-02 opiera się na dwóch, niezupełnie oczywistych, założeniach:

- 1) „Rzeczywistość” (podobnie jak „rzeczywisty”) jest pojęciem z natury swej nie-
dookreślonym, wymagającym każdorazowo dookreślenia przez podmiot. Niedo-
określoność i wieloznaczność tego słowa sprawia, że jest ono idealnym „bodź-
cem projekcyjnym”, podobnie jak plamy atramentowe w teście Rorschacha.
- 2) Jeśli coś jest dla jednostki ważne, to jest przez nią uznawane za bardziej rzeczy-
wiste niż to, co jest dla niej nieważne lub mniej ważne⁴.

Krótko mówiąc: „Jeśli powiesz mi, co jest dla ciebie najbardziej rzeczywiste, będę mógł powiedzieć, co jest dla ciebie ważne”.

Tabela 1. Zestawienie pojęć reprezentujących orientację estetyczną oraz (dla porównania) orientację teoretyczną i ekonomiczną w RN-02

ORIENTACJE	Poszczególne pojęcia	Liczba pojęć
Teoretyczna	Genotyp, Prawdopodobieństwo zdarzeń, Twierdzenie matematyczne, Pole elektromagnetyczne, Siła grawitacji, Sprzeczność logiczna, Budowa atomu, Związek przyczynowy, Sztuczna inteligencja, Teoria względności	10
Ekonomiczna	Biuro maklerskie, Zużycie energii, Budżet domowy, Cena promocyjna, Podatek dochodowy, Opłacalność inwestycji, Kredyt inwestycyjny, Koszty produkcji, Transakcja giełdowa, Recesja gospodarcza	10
Estetyczna	Poetycki nastrój, Kompozycja barw, Harmonia kształtów, Impresjonistyczny obraz, Stylowy ubiór, Bohater powieści, Koncert fortepianowy, Zapach kwiatów, Sonata skrzypcowa, Estetyka wnętrza	10
Spółeczna		10
Polityczna		10
Religijna		10
Pojęcia dodatkowe	Miasto Kraków, Wszechświat, Ja sam(a)	3
Razem		63

⁴ Jeszcze inaczej – bardziej pompatycznie – można by powiedzieć, że na podstawie właściwości prywatnej ontologii wnioskujemy o prywatnej (i poniekąd spontanicznej) aksjologii jednostki. W tle obecne jest również założenie, iż subiektywna rzeczywistość jednostki pozwala się ujmować w kategoriach „mniej” vs „bardziej”, a nie tylko w kategoriach zero-jedynkowych, czyli rzeczywiste – nierzeczywiste. Szerzej na ten temat (Mudyń, 2007, 2010). Na marginesie zauważmy też, że aksjologia wyodrębniła się z filozofii dopiero na początku XIX wieku. Współcześnie absolwenci filozofii zdążyli się już przywiązać do postulatu, by aksjologii nie mieszać z ontologią. Autor tego tekstu oczywiście nie podziela takiego przekonania. Dla równowagi można by twierdzić, że o tym, iż coś jest (lub było) dla danej jednostki ważne (tzn. posiada pozytywne lub negatywne znaczenie), wystarczająco świadczy fakt, że jest to reprezentowane w jej subiektywnej rzeczywistości.

Należy dodać, że RN-02 posiada zadowalające właściwości psychometryczne.

Rzetelność wewnętrzna – Alfa Cronbacha – dla kolejnych orientacji wyniosła odpowiednio: 0,77; 0,82; 0,71; 0,80; 0,72; 0,86 ($N = 416$; studenci różnych kierunków i uczelni). Rzetelność retestowa dla kolejnych orientacji to: 0,79; 0,78; 0,78; 0,74; 0,71; 0,85 ($N = 104$, badanie po 10 tygodniach; studenci psychologii UJ). Najwyższy wskaźnik rzetelności (zarówno wewnętrznej, jak i retestowej) odnosi się do orientacji religijnej, odpowiednio 0,86 i 0,85 (Mudyń, 2007, s. 188).

Natomiast korelacje z wynikami SOV (ZPW) Allporta, Vernona i Lindzey (w których można upatrywać jednego ze wskaźników trafności zewnętrznej) okazały się słabe lub umiarkowane (Mudyń, 2007, s. 199) – odpowiednio: $r = 0,41$; 0,36; 0,23; 0,29; 0,30; 0,47 ($N = 160$; studenci prawa i fizyki UJ). Jednak kiedy badania przeprowadzono na studentach Akademii Ekonomicznej ($N = 40$) oraz Akademii Muzycznej w Krakowie ($N = 40$), którzy (zgodnie z oczekiwaniami) uzyskiwali wysokie wyniki czy to w orientacji ekonomicznej, czy w estetycznej, zaobserwowano relatywnie wysoką zbieżność wyników w odniesieniu do tych dwóch wymiarów pomiędzy orientacjami życiowymi w rozumieniu RN-02 a odpowiednimi, globalnie deklarowanymi wartościami – R Spearmana = 0,59 dla ekonomicznej i 0,71 dla orientacji estetycznej (Mudyń, 2007, s. 266).

Przechodząc na płaszczyznę teoretyczną, należałoby ponownie skonfrontować się z pytaniem, czym są orientacje życiowe i jak rozumieć ten konstrukt.

W sensie teoretycznym – orientacja życiowa to tendencja do wybiórczego koncentrowania uwagi na określonym aspekcie aktywności życiowej, prowadząca do subiektywnego przekonania o niekwestionowalnej (lub relatywnie wysokiej) rzeczywistości odpowiednich treści.

W sensie metaforycznym – jest to typowe dla danej jednostki ustawienie głębi ostrości i rodzaj stosowanych filtrów poznawczych.

W sensie operacyjnym – jest to liczba punktów uzyskiwanych w określonej skali podczas badania metodą RN-02, a odnoszonych do danej sfery aktywności jednostki.

W kontekście ostatniego stwierdzenia rysuje się pewna wieloznaczność pojęcia „orientacja”. W każdej bowiem z sześciu wyróżnionych orientacji można uzyskać nie tylko wysoki, ale i relatywnie niski wynik. Jeśli ktoś uzyska stosunkowo niski wynik w odniesieniu na przykład do orientacji estetycznej, nie pozostaje nam nic innego jak skonstatować, że w przypadku tej osoby orientacja estetyczna jest słabo zarysowana. Nie można jednak powiedzieć – skoro osoba uzyskała pewną liczbę punktów – że jej w ogóle nie ma. Z kolei jeśli dana osoba uzyskała najwyższy wynik właśnie w interesującej nas orientacji estetycznej, to samo określenie (to jest orientacja) nabiera innego znaczenia. Wówczas bowiem możemy powiedzieć, że jest ona (w swych wyborach i w ogóle w sposobie doświadczania rzeczywistości) zorientowana estetycznie. A wtedy można by twierdzić – i w tym momencie wkraczamy na grunt koncepcji Sprangera – że mamy do czynienia z „człowiekiem estetycznym”, czyli z pewnym typem człowieka, z określonym typem osobowości. W tym momencie powraca też stare pytanie – czy poetą się jest, czy tylko się bywa.

Odnosząc się do tej kwestii, można powiedzieć, że jeśli ktoś reaguje jak poeta przez większą część swego czasu na jawie i we śnie⁵, zasługuje na miano poety. Można sądzić, że zdecydowana większość ludzi co najwyżej bywa niekiedy w poetyckim nastroju, niekoniecznie dając temu wyraz w postaci zobiektywizowanego wytworu lub w innej formie ekspresji demonstrowanej w przestrzeni publicznej bądź choćby intersubiektywnej. Przypomnijmy, że Spranger oczekiwał od „typu estetycznego” transformacji impresji na jakąś formę ekspresji.

Orientacja estetyczna w świetle wyników badań przy użyciu RN-02

Na początek, aby umiejscowić orientację estetyczną pośród wyników innych orientacji, przytoczymy wyniki badań poprzecznych (Mudyń, 2010), przeprowadzonych na dużej próbie 1616 osób w wieku 16–88 lat, w latach 2006–2008. Wyróżniono trzy grupy wiekowe: 16–23 lata ($N = 268$), 24–59 lat ($N = 431$) i lat 60+ ($N = 104$). Wyniki z uwzględnieniem powyższych grup wieku oraz płci przedstawia Tabela 2.

Tabela 2. Średnie wyniki w zakresie poszczególnych orientacji z uwzględnieniem grupy wieku i płci

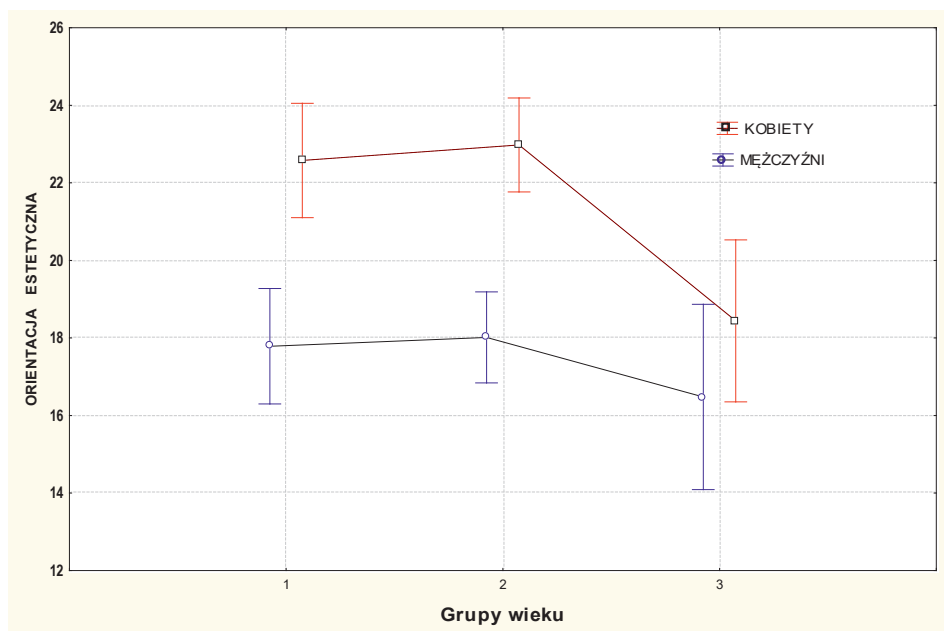
Orientacje	Grupa 1 (16–23 lata)				Grupa 2 (24–59 lat)				Grupa 3 (60+ lat)			
	Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni		Kobiety		Mężczyźni	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Teoretyczna	17,0	12,1	22,5	14,1	15,4	12,3	21,4	14,0	11,0	11,1	13,9	13,9
Ekonomiczna	21,7	15,8	28,2	17,0	28,0	16,2	32,7	17,2	18,2	13,5	22,2	15,8
Estetyczna	22,6	13,4	17,8	11,9	23,0	13,6	18,0	11,8	18,4	10,3	16,5	11,8
Społeczna	28,6	15,6	23,6	13,8	26,6	15,6	21,4	13,7	31,4	13,2	33,5	17,0
Polityczna	18,1	11,9	20,0	12,6	18,0	11,3	19,1	11,2	16,7	11,5	17,9	11,1
Religijna	17,0	16,1	12,9	14,2	14,3	15,5	12,5	15,7	29,3	18,4	21,0	16,0

Patrząc na wyniki Tabeli 1, można dostrzec następujące prawidłowości: (1) W żadnej grupie wiekowej ani w przypadku kobiet, ani mężczyzn orientacja estetyczna nie uzyskała najwyższych wartości (w porównaniu do pozostałych orientacji). Najwyższe wyniki odnosiły się albo do orientacji społecznej, albo do orientacji ekonomicznej. (2) W przypadku orientacji estetycznej w każdej grupie wieku wyniki kobiet były wyższe od wyników mężczyzn. (3) Gdyby dokonywać rankingu średnich w odniesieniu do poszczególnych orientacji, to estetyczna orientacja znalazłaby się na relatywnie najwyższej (drugiej) pozycji w grupie najmłodszych kobiet, natomiast w przypadku mężczyzn w każdej grupie wiekowej byłaby to pozycja piąta, czyli przedostatnia.

Zastosowanie dwuczynnikowej ANOVY w odniesieniu do wyników orientacji estetycznej, gdzie płeć i grupę wiekową potraktowano jako zmienne niezależne, pozwoliło ustalić istotność efektu płci ($p < 0,01$) oraz wieku ($p < 0,001$) przy braku istotnej interakcji między tymi zmiennymi.

⁵ Tu nawiązuję niejako do definicji „zwyczajnego stanu świadomości”, zaproponowanej kiedyś przez Charlesa T. Tarta (1969).

Graficznie wyniki w zakresie orientacji estetycznej przedstawia Rysunek 1.



Rysunek 1. Wyniki w zakresie orientacji estetycznej w 3 grupach wiekowych. Efekt interakcji (płeć × grupa wieku): $F(2,1610) = 1,41$; $p = 0,24$.

Źródło: Mudyń (2010).

Warto podkreślić (Rysunek 1), że wyniki kobiet w pierwszych dwóch przedziałach wieku (16–23 lata oraz 24–59 lat) są istotnie wyższe od wyników mężczyzn. W trzeciej, najstarszej grupie wiekowej (60–88 lat) kobiety jako grupa wprawdzie dalej uzyskiwały wyniki wyższe od mężczyzn, lecz zróżnicowanie wyników (wewnątrzgrupowych) było większe, a różnice międzygrupowe okazały się mniejsze i statystycznie nieistotne. Zauważmy też, że mimo odmienności metod, to jest RN-02 oraz SOV, kobiety dość konsekwentnie uzyskują wyższe wyniki w odniesieniu do estetycznego aspektu rzeczywistości, w przypadku obydwu metod.

Nasuwa się pytanie, jakie wyniki, między innymi w odniesieniu do orientacji estetycznej, uzyskują osoby, co do których – z racji wykonywanego zawodu (lub studiowanego kierunku) – mamy powody oczekiwać, że wartości estetyczne (artyistyczne) są dla nich ważne i bardziej cenione niż wśród przedstawicieli innych grup. Częściowej odpowiedzi na to pytanie dostarczają wyniki dwóch grup studentów (Mudyń, 2007, s. 224), studiujących bardzo odmienne kierunki na różnych uczelniach, a mianowicie studentów malarstwa (ASP) oraz bankowości i finansów (AE). Odpowiednie wyniki przedstawia Tabela 3.

Wyniki interesującej nas orientacji estetycznej wśród studentów malarstwa (Tabela 3) okazały się wysokie, ustępując nieznacznie orientacji religijnej, której wyniki również są wyjątkowo wysokie. Niewiele niższe okazały się wyniki dotyczące

orientacji społecznej. Natomiast w grupie studentów Akademii Ekonomicznej najwyższe średnie dotyczyły trzech pozostałych orientacji. Można by powiedzieć, że wyniki jednej grupy są lustrzanym odbiciem drugiej, szczególnie widoczne jest to w odniesieniu do orientacji ekonomicznej i estetycznej, gdzie wyniki porównywalnych grup różnią się od siebie w sposób spektakularny.

Tabela 3. Porównanie wyników RN-2002 studentów malarstwa (N = 40) oraz studentów finansów i bankowości (N = 40). Pogrubioną czcionką oznaczono trzy preferowane orientacje w każdej z grup

Orientacje życiowe	Studenti malarstwa	Studenti finansów i bankowości	F (df = 1,78)	p (dwustr.)
	M (1)	M (2)		
Teoretyczna	16,82	21,75	2,50	n.i.
Ekonomiczna	18,40	34,55	19,10	0,000
Polityczna	12,08	20,77	12,05	0,001
Estetyczna	25,82	13,85	23,76	0,000
Społeczna	24,95	19,82	2,46	n.i.
Religijna	26,42	11,05	18,08	0,000

Podobne, lecz jeszcze bardziej spektakularne wyniki uzyskano w przypadku małej grupy (N = 10) niepełnosprawnych artystów, malujących ustami i nogami (w wieku 26–55 lat), związanych z wydawnictwem AMUN (Mudyń, 2007, s. 228). Wyniki poszczególnych orientacji, uszeregowane od najwyższych do najniższych, przedstawia Tabela 4.

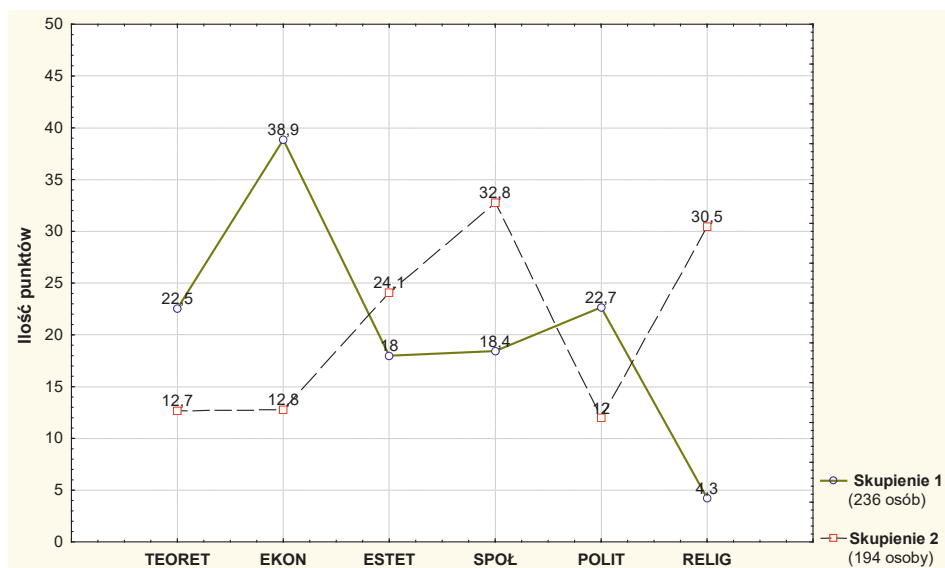
Tabela 4. Wyniki RN-02 (statystyki opisowe) artystów malujących ustami i nogami

Orientacje życiowe (N = 10)	M	min.	maks.	SD
Estetyczna	38,0	19	66	14,7
Religijna	30,7	12	61	15,8
Społeczna	30,4	12	49	12,6
Ekonomiczna	10,5	0	35	9,2
Teoretyczna	10,4	0	29	9,2
Polityczna	7,0	0	21	7,5

Tytułem komentarza należy podkreślić, że artyści niepełnosprawni są jedyną grupą, w której orientacja estetyczna uzyskała najwyższe wyniki. Warto też odnotować spektakularne różnice pomiędzy wynikami pierwszych trzech orientacji, to jest estetycznej, religijnej i społecznej, w porównaniu z pozostałymi.

Powtarzające się w różnych grupach konfiguracje wyników w odniesieniu do poszczególnych orientacji pozwoliły zauważyć, że niektóre z nich powtarzają się częściej od innych, na przykład orientacja ekonomiczna i polityczna z jednej strony, a społeczna i religijna z drugiej. Aby to sprawdzić, przeprowadzono analizę skupień, wykonaną na dość dużej próbie mieszkańców Małopolski, to jest 430 osób (227 kobiet i 203 mężczyzn), zróżnicowanych pod względem wykształcenia, stanu

cywilnego i wykonywanej pracy lub kierunku studiów, w wieku 18–75 lat. Badania zostały przeprowadzone na przełomie roku 2003/2004 (Mudyń, 2007, s. 245). Wyniki przedstawia Rysunek 2.



Rysunek 2. Wykres skupień preferowanych orientacji życiowych mieszkańców Małopolski.

Legenda: TEORET – teoretyczna, EKON – ekonomiczna, ESTET – estetyczna, SPOŁ – społeczna, POLIT – polityczna, RELIG – religijna. Analogiczne skróty zastosowano przy kolejnych wykresach.

Źródło: Mudyń, 2007.

Na Rysunku 2 możemy łatwo wyodrębnić dwa odmienne skupienia, w których można wręcz dopatrzeć się elementów symetrii względem osi poziomej przeprowadzonej na wysokości 23 punktów. Pierwsze skupienie, reprezentowane przez wyniki orientacji ekonomicznej, politycznej i teoretycznej, można określić mianem **analityczno-instrumentalnego**, podczas gdy drugie, tworzone przez orientację społeczną, religijną i estetyczną, mianem **skupienia holistycznego**. Podkreślić warto, iż analogiczną konfigurację odnotowano także w przypadku innych badanych grup, to jest w odniesieniu do 85 par małżeńskich w wieku 23–77 lat oraz w odniesieniu do studentów I roku psychologii stosowanej UJ ($N = 163$), przebadanych w tym samym okresie, czyli w latach 2003–2004 (Mudyń, 2007, s. 243–244).

Zauważmy, że orientacja estetyczna wchodzi (niejako na trzeciej pozycji) w skład skupienia holistycznego. Holistyczny charakter orientacji estetycznej wydaje się zrozumiały – wszak wrażenia estetyczne są niejako globalną oceną kompozycji całości, w sensie zgodności stylu, konwencji, formy i ewentualnie proporcji (harmonii) czy kolorystyki. Wydaje się, że w bardzo dużym stopniu sposób funkcjonowania jednostki zależy właśnie od tego, czy jej preferencje ontologiczno-aksjologiczne mieszczą się w jednym, czy też w drugim skupieniu.

Można też przytoczyć kilka wyników dotyczących behawioralnych korelatów orientacji estetycznej i (pozostającej w opozycji) orientacji ekonomicznej. Studenci zorientowani estetycznie (w rozumieniu RN-02), którzy wcześniej wykonywali test IAT z wykorzystaniem pojęć ekonomicznych oraz estetycznych (Mudyń, 2007, s. 262–263), po upływie pół godziny odpamiętywali niemal dwukrotnie więcej słów estetycznych niż ekonomicznych. Natomiast studenci zorientowani ekonomicznie pamiętali więcej słów ekonomicznych niż estetycznych [$F(2,61) = 16,61; p < 0,001$].

W badaniach z udziałem tych samych osób studenci zorientowani estetycznie podczas wykonywania testu IAT (w zadaniach wymagających prostej kategoryzacji bodźców na ekonomiczne vs estetyczne) szybciej rozpoznawali słowa estetyczne, podczas gdy osoby zorientowane ekonomicznie – słowa ekonomiczne [$F(2,61) = 6,69; p < 0,01$].

W tych samych badaniach poproszono też osoby badane o dokonanie rankingu listy sześciu wartości odpowiadających orientacjom życiowych pod kątem ich ważności dla siebie (czyli każdej z osób badanych), a następnie obliczono współczynniki rang Spearmana z wynikami uzyskanymi w RN-02. Z wyjątkiem orientacji społecznej we wszystkich pozostałych skalach wystąpiły istotne pozytywne korelacje, a najsilniejsza dotyczyła orientacji estetycznej właśnie ($R = 0,71; p < 0,001$).

W poszukiwaniu demograficznych i psychologicznych korelatów orientacji estetycznej

Ponadto w innych badaniach (Mudyń, 2007, s. 236–240), przeprowadzonych na 80-osobowej grupie studentów pedagogiki oraz studentów zarządzania, stwierdzono dodatnie korelacje między ogólnym poziomem empatii (IRI Davisa) a orientacją społeczną ($r = 0,25; p < 0,05$) i religijną ($r = 33; p < 0,01$) oraz negatywną korelację z orientacją ekonomiczną ($r = -0,38; p < 0,001$). Zależności te zarysowały się wyraźniej w grupie mężczyzn niż kobiet. W przypadku orientacji estetycznej nie odnotowano istotnej korelacji.

Odwołam się teraz do wyników badań przeprowadzonych na przełomie lat 2010/2011 na 200-osobowej grupie rodziców i 200-osobowej grupie ich dorosłych dzieci (19–29 lat) przy użyciu dwóch różnych metod badania wartości, to jest SVS Schwartza i RN-02 Mudynia. Badania te zostały zaprojektowane w związku z problemem międzypokoleniowej transmisji wartości i pod kątem tego pytania uzyskane wyniki były wówczas analizowane (Mudyń, 2013). Aktualnie zostaną przeanalizowane pod kątem pytania o korelaty i potencjalne uwarunkowania orientacji estetycznej.

Kwestionariusz SVS Schwartza w swej metryczce zawierał również kilka pytań demograficznych, dzięki czemu udzielone przez badanych odpowiedzi można połączyć z orientacją estetyczną. A zatem jeśli idzie o korelaty demograficzne w grupie rodziców (100 matek i 100 ojców) oraz ich synów i córek (100 + 100), to można powiedzieć, że:

- w przypadku ojców (wiek 45–59 lat) orientacja estetyczna koreluje negatywnie z wiekiem ($r = 0,23; p < 0,05$);

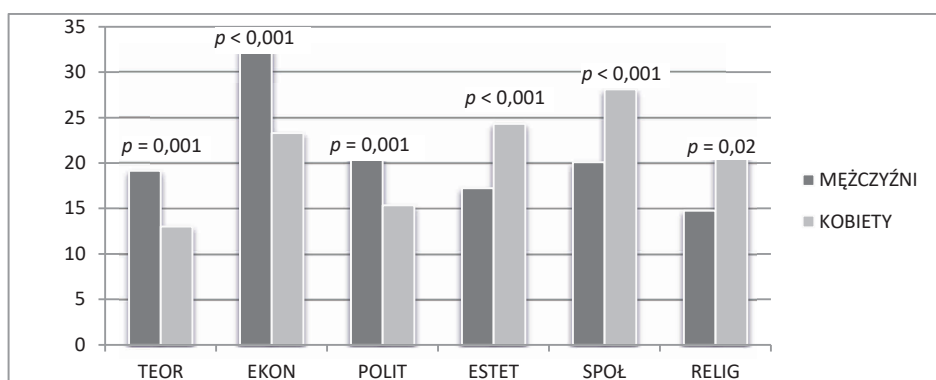
- w odróżnieniu od czterech innych orientacja estetyczna nie koreluje z liczbą lat wykształcenia, natomiast pozytywnie korelują z wykształceniem orientacja teoretyczna ($r = 0,32$; $p < 0,001$) oraz ekonomiczna $r = 0,33$; $p < 0,001$), a negatywnie (na tym samym poziomie istotności) orientacja społeczna i religijna;
- orientacja estetyczna nie koreluje z wielkością miejscowości zamieszkania, choć – podobnie jak poprzednio – orientacja teoretyczna i ekonomiczna korelują z nią pozytywnie ($p < 0,05$), a orientacja społeczna ($r = -0,28$; $p = 0,02$) i religijna ($r = -0,41$; $p < 0,001$) negatywnie;
- orientacja estetyczna nie koreluje z (miejskim lub wiejskim) środowiskiem w okresie szkolnym, choć orientacja teoretyczna negatywnie koreluje ze środowiskiem wiejskim ($r = -0,25$; $p = 0,02$), a orientacja społeczna pozytywnie ($r = 0,29$; $p < 0,01$);
- w przypadku matek (wiek 42–58 lat) z orientacją estetyczną (podobnie jak u ojców) koreluje (negatywnie) jedynie wiek ($r = -0,28$; $p < 0,01$);
- liczba lat wykształcenia nie koreluje u matek z orientacją estetyczną, natomiast – co ciekawe – koreluje pozytywnie z orientacją polityczną ($r = 0,27$; $p < 0,01$) oraz negatywnie z orientacją religijną ($r = -0,29$; $p < 0,01$);
- w przypadku synów (wiek 19–29 lat) orientacja estetyczna nie koreluje z żadną zmienną demograficzną. Natomiast wielkość miejscowości zamieszkania koreluje pozytywnie z orientacją ekonomiczną ($r = 0,37$; $p < 0,01$) oraz negatywnie z religijną ($r = -0,44$; $p = 0,001$);
- w przypadku córek (19–29 lat) nie odnotowano żadnych istotnych korelacji między zmiennymi demograficznymi a orientacją estetyczną lub innymi orientacjami życiowymi.

Zważywszy, że osoby badane oprócz RN-02 wypełniały również SVS Schwartza, sprawdzono, czy wystąpiły jakieś zależności między orientacją estetyczną a wartościami w rozumieniu Schwartza. I tak:

- w przypadku ojców odnotowano negatywne korelacje z Osiągnięciami ($r = -0,25$; $p = 0,02$) oraz Władzą ($r = -0,25$; $p = 0,02$);
- w przypadku matek natomiast odnotowano pozytywne korelacje z Wewnętrznością ($r = 0,25$; $p < 0,05$) oraz Uniwersalizmem ($r = 0,20$; $p < 0,05$);
- w przypadku synów (podobnie jak u matek) zaobserwowano pozytywną korelację z Uniwersalizmem ($r = 0,28$; $p < 0,01$);
- w przypadku córek (podobnie jak u matek) odnotowano słabą pozytywną korelację z Wewnętrznością ($r = 0,20$; $p < 0,05$).

Miejsce orientacji estetycznej wśród pozostałych orientacji

Wprawdzie w tym opracowaniu interesuje nas przede wszystkim orientacja estetyczna, to jednym ze sposobów jej przybliżenia będzie przedstawienie wyników odnoszących się do niej na tle wyników innych orientacji. Zostaną wykorzystane wyniki tych samych osób badanych co uprzednio. Syntetyczny obraz wyników w odniesieniu do wszystkich orientacji przedstawia Rysunek 3.

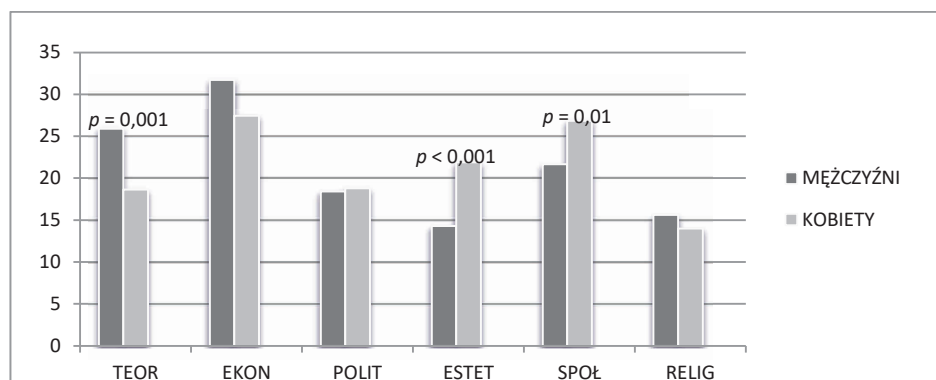


Rysunek 3. Porównanie wyników orientacji życiowych mężczyzn i kobiet w wieku średnim (ojców i matek) w przedziale wieku 42–59 lat ($N = 200$).

Tytułem komentarza (Rysunek 3) warto odnotować, że:

- 1) Wszystkie różnice między kobietami a mężczyznami są istotne statystycznie co najmniej na poziomie $p = 0,02$ (orientacja religijna), pozostałe różnice są istotne co najmniej na poziomie $p = 0,001$.
- 2) W pierwszych trzech orientacjach (teoretyczna, ekonomiczna i polityczna), należących do skupienia analityczno-instrumentalnego, istotnie wyższe wyniki uzyskali mężczyźni. Z kolei w następnych trzech orientacjach (skupienie holistyczne) istotnie wyższe wyniki uzyskały kobiety. Należy do nich również orientacja estetyczna.
- 3) Jeśli porównać ze sobą wyniki poszczególnych orientacji, możemy zauważyć, że w przypadku mężczyzn orientacja estetyczna zajmuje przedostatnie, piąte miejsce – niższe wyniki dotyczą jedynie orientacji religijnej. Natomiast w przypadku kobiet wyniki orientacji estetycznej ustępują jedynie orientacji społecznej.

Spójrzmy teraz, jak przedstawiają się wyniki w odniesieniu do poszczególnych orientacji u młodszego pokolenia, czyli ich dorosłych dzieci (Rysunek 4).



Rysunek 4. Porównanie średnich wyników orientacji życiowych młodych mężczyzn i kobiet (19–29 lat), to jest synów i córek ($N = 200$).

W przypadku młodych dorosłych (Rysunek 4) wyniki nie są już tak modelowe ani tak spektakularne. W odniesieniu do trzech orientacji obserwujemy brak istotnych różnic między kobietami a mężczyznami. Tym razem, co warto podkreślić, najbardziej wyraziste różnice ujawniły się właśnie w odniesieniu do orientacji estetycznej.

Międzygrupowe i wewnątrzgrupowe porównanie wyników w odniesieniu do poszczególnych orientacji dostarcza nam informacji o miejscu orientacji estetycznej w hierarchii wartości. Nie mówi nam jednak o tym, jak często mamy do czynienia z dominacją wartości estetycznych w hierarchii ważności jednostki, to jest jak często mamy do czynienia z typem człowieka zasługującym na miano *Homo aestheticus*. Aby uzyskać odpowiedź na to pytanie, policzono, jak często w tych dwóch 200-osobowych grupach pojawiały się osoby uzyskujące najwyższe wyniki właśnie w orientacji estetycznej. Odpowiednie wyniki przedstawia Tabela 5.

Tabela 5. Liczba osób w poszczególnych grupach, u których dominowała orientacja estetyczna

Grupa wiekowa	Kobiety (N = 200)	Mężczyźni (N = 200)	Razem (N = 400)
42–59 lat	18	11	29
19–29 lat	16	7	23
łącznie	34	18	52 (13%)

Tytułem komentarza można powiedzieć, że w badanej próbie orientacja estetyczna jako dominująca częściej pojawiała się u kobiet niż u mężczyzn oraz że 13% osób w badanej próbie reprezentowało niejako empirycznie rozumiany „typ estetyczny”.

Podsumowanie wyników

1. W nawiązaniu do wcześniej referowanych wyników można powiedzieć, że orientacja estetyczna odgrywa o wiele ważniejszą rolę u kobiet niż u mężczyzn. Przy porównaniach „międzyplciowych” kobiety systematycznie uzyskują wyższe wyniki od mężczyzn, częściej również występuje ona u kobiet jako orientacja dominująca. Różnice te dają o sobie znać również w przypadku wartości estetycznych w rozumieniu SOV (ZPW) Allporta, Vernona i Lindzeya.
2. W tak zwanym trzecim wieku lub tak zwanej późnej dorosłości orientacja estetyczna słabnie (podobnie jak orientacja teoretyczna), natomiast nasilają się orientacja społeczna i religijna.
3. Studenci studiujący kierunki artystyczne (malarstwo, muzyka) rzeczywiście uzyskują wyższe wyniki w orientacji estetycznej, szybciej rozpoznają bodźce słowne związane z estetyką niż z ekonomią i lepiej je pamiętają. Wprawdzie wyniki te wydają się oczywiste, niemniej zostały potwierdzone empirycznie, co wszak nie zawsze się zdarza.
4. Mając w pamięci tak zwane zmienne demograficzne, między innymi liczbę lat wykształcenia, wielkość miejscowości zamieszkania itp., można dojść do

wniosku, że orientacja estetyczna jest mało wrażliwa na uwarunkowania środowiskowe, w odróżnieniu od innych, orientacji, takich jak społeczna, religijna, ekonomiczna, a nawet teoretyczna. Chciałoby się powiedzieć, że orientacja estetyczna uwarunkowana jest przede wszystkim endogennie.

5. Jeśli idzie o wartości w rozumieniu koncepcji Schwartza (SVS), to należy zauważyć, że pozytywne (istotne, acz słabe) korelacje orientacji estetycznej odnotowano jedynie z Uniwersalizmem i Wewnętrzsterownością. Nie odnotowano natomiast żadnych korelacji z dwiema innymi wartościami uwzględnianymi w koncepcji Schwartza, to jest z Hedonizmem i Stymulacją, co wydaje się nieco zaskakujące i trudne do wyjaśnienia.

Uwagi końcowe. O orientacji estetycznej subiektywnie i spekulatywnie

Przechodząc do spekulacji wykraczających poza dostępny materiał empiryczny, można powiedzieć, że referowane wyniki pozostają niekiedy w sprzeczności (być może pozornej) z potocznymi wyobrażeniami i oczekiwaniami. Jeden z takich momentów dotyczy tak zwanej zmysłowości. Etymologicznie rzecz ujmując, „estetyka” wywodzi się z greckiego *aisthetikos*, które to pojęcie odnosiło się do poznania zmysłowego. Potocznie (i nie tylko) estetyka kojarzy się ze sztuką, sztuka z byciem artystą, a artyści ze zmysłowością. Upraszczając i przejawiając, albo Stymulacja i Hedonizm w ujęciu metody SVS niewiele ma wspólnego z potocznie rozumianą zmysłowością, albo osoby zorientowane estetycznie wcale nie są bardziej zmysłowe od osób o innych orientacjach.

Estetyka, estetyczny, czy to w kontekstach codziennych, czy w tak zwanej literaturze przedmiotu, łączą w sobie dwa aspekty znaczeniowe, są pojęciami poniekąd dwuznacznymi. Dość lakonicznie ujął to Władysław Tatarkiewicz we wstępie do swej obszernej *Historii estetyki* (1985), pisząc: „Zwykło się estetykę definiować jako naukę o pięknie; jednakże niektórzy estetycy – w przekonaniu, że pojęcie piękna jest nieokreślone i mętne [...] – schodzą na tor sztuki, definiują estetykę jako naukę o sztuce” (1985, s. 13). Można też oczywiście myśleć o estetyce w kategoriach przeżyć estetycznych. I to podejście wydaje się bliższe psychologii, stanowi bowiem całkiem dobry punkt wyjścia do badań nad różnicami indywidualnymi (i typologicznymi). Podejście to wydaje się również najbliższe Sprangerowi, który poruszając się w ramach tak zwanej psychologii rozumiejącej, koncentrował swą uwagę na specyfice przeżywania świata (życia) przez różne „podstawowe” i wyidealizowane typy ludzi.

Podejście to bliskie jest również piszącemu te słowa. Kategorie orientacji życiowych zostały skonstruowane jako odnoszące się do sposobów przeżywania (doświadczenia) rzeczywistości, z programowym wyminięciem poglądów na dany temat i wartościujących deklaracji. Stąd też pojęcie orientacji estetycznej powinno odnosić się do jak najszerzej kategorii sytuacji i okoliczności, które w szczególnym przypadku mogą się odnosić do wytworów zaliczanych do sztuki, ale bynajmniej nie muszą. Ważna jest wrażliwość estetyczna, nie zaś fakt zajmowania się sztuką, aspirowanie do bycia artystą ani też (nawykowa) skłonność do obcowania z tak

zwanymi dziełami sztuki czy znajomość historii sztuki bądź literatury dotyczącej estetyki. Na 56. Krakowskim Festiwalu Filmowym zaprezentowano między innymi film Gitty Gsell (2015) *Melodia hałasu* (*Melody of Noise*), którego przesłanie dobrze koresponduje z sygnalizowanym tu stanowiskiem⁶. Wrażliwość estetyczna to oczywiście uwrażliwienie na przejawy piękna, ale też brzydoty. Parafrazując i poszerzając zakres refrenu piosenki Roberta Gawlińskiego (2002), rzecz można, że wiele jest rzeczy „Pięknych jak okręt pod pełnymi żaglami, jak konie w galopie, jak niebo nad nami”.

A wracając do brzydoty jako drugiej strony wrażliwości estetycznej, można by uznać, że – być może – wszystkie wyróżnione orientacje życiowe łatwiej jest rozpoznawać poprzez negacje cenionych wartości czy raczej okoliczności, które je negują lub od nich oddalają. I tak *Homo aestheticus* łatwo daje się rozpoznać po tym, że pewne konstelacje bodźców (także tych docierających z tła, z percepcyjnego kontekstu) mogą przyprawić go (ją) o cierpienie, graniczące z bólem lub – jak w przypadku bohatera powieści Jeana-Paula Sartre’a (1974) – przyprawiać o mdłości. *Człowieka ekonomicznego* boli każde (nie dość racjonalne lub niekonieczne) uszczuplenie własnych zasobów, *teoretyka* boli niespójność wywodów i bałagan pojęciowy, *człowieka władzy* przyprawia o bolesny dyskomfort każde ograniczenie własnych wpływów i osłabienie dominującej pozycji, *człowieka społecznego* boli cierpienie innych ludzi, a także przejawy niesprawiedliwości społecznej, *człowieka religijnego* wprawia w melancholię marność wszystkiego, co nie jest Absolutem ani w nim nie partycypuje i w konsekwencji traci wszelki sens w perspektywie wieczności.

Wracając do początku, przypomnijmy, że według Sprangera charakterystyczne dla typu estetycznego jest przetwarzanie każdej impresji w ekspresję. Nie negując tej propozycji, zauważmy jednak, że aby warunek ten został spełniony, osoba o orientacji estetycznej nie musi być profesjonalnym artystą, tym bardziej nie musi być koneserem sztuki, bywalcem wystaw artystycznych czy salonów literackich. Zauważmy też, że ekspresja nie musi wyrażać się w monumentalnych wytworach kultury materialnej, może mieć charakter nietrwały (niczym happening) i nie musi dokonywać się w przestrzeni publicznej. Formą ekspresji jest także lakoniczna wypowiedź, bon mot, gest, rodzaj ubioru, a nawet makijaż. Ekspresja będąca wyrazem wrażliwości estetycznej musi jednak łączyć w sobie elementy świeżości, indywidualnej niepowtarzalności i sytuacyjnej adekwatności. Każda z tych reakcji, wyrażona w przestrzeni społecznej czy interpersonalnej, może być z kolei źródłem pozytywnych lub negatywnych przeżyć estetycznych innych osób.

Czy na przykład Greka Zorbę, tytułowego bohatera powieści Nikosa Kazantzakisa, można podejrzewać o orientację estetyczną w tym rozumieniu? Wydaje się, że i owszem. Bowiem „ten niewykształcony robotnik [...] postrzega

⁶ Na stronie poświęconej temu festiwalowi przesłanie filmu zostało wyartykułowane tak: „Wszystko może być muzyką – jeśli tylko jest w nas gotowość, by ją usłyszeć. Przekonują o tym współcześni artyści podążający śladem Johna Cage’a czy futurystów. Muzyki poszukują w starych fabrykach i na złomowiskach, konstruują osobliwe instrumenty ze sprzętów codziennego użytku lub odpadów. Są też tacy, którzy muzykę odnajdują w niczym niezakłóconych odgłosach natury...”; zob.: http://www.krakowfilmfestival.pl/pl/filmy/pozakonkursowe/5370/melodia_halasu (Dostęp 4-lutego-2017).

świat ze świeżością dziecka. Wciąż dziwi się i pyta. Wszystko wydaje mu się cudowne i każdego ranka, gdy otwiera oczy i spogląda na drzewa, morze, kamienie, ptaki – staje osłupiały. »Cóż to za cud!« – woła...” (Kazantzakis, 1986, s. 133).

Bibliografia

- Allport, G.W., Ross J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432–443.
- Allport, G.W., Vernon, P.E. (1931). *A study of values*. Boston: Houghton Mifflin.
- Allport, G.W., Vernon, P.E., Lindzey, G. (1960). *Study of values* (wyd. 3). Boston: Houghton-Mifflin.
- Doliński, D. (1993). *Orientacja defensywna*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Gawliński, R. (2012). *Baśka*. Pozyskano z <https://pl.wikipedia.org/wiki/Wilki> (Dostęp 20-czerwca-2016).
- Gsell, G. (2015). *Melody of noise* (film). Pozyskano z http://www.krakowfilmfestival.pl/pl/filmy/pozakonkursowe/5370/melodia_halasu (Dostęp 31-maja-2016).
- Hurka, S.J. (1980). Business administration students in five Canadian universities. A study of values. *The Canadian Journal of Higher Education*, X1, 83–93.
- Ingarden, R. (1931/1960). *O dziele literackim. Badania z pogranicza antologii, teorii języka i filozofii*, przeł. M. Turowicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kazantzakis Nikos (1986). *Greki Zorba*, przeł. N. Chadzinikolau. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Klebaniuk, J. (2010). Orientacja na dominację społeczną i usprawiedliwianie systemu w kontekście nierówności międzypaństwowych. *Psychologia Społeczna*, 1(13), 42–56.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and values orientations in the theory of actions: An exploration in definitions and classification. W: T. Parsons, T. Shils (red.), *Toward a General Theory of Action* (s. 388–433). Cambridge, MA: Harvard University Press, 388–433.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of action vs. state orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155–170.
- Lubiński, D., Schmidt, D.B., Benbow, C.P. (1996). A 20-year stability analysis of the study of values for intellectually gifted individuals from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 4(81), 443–451.
- Maio, G.R., Olson, J.M. (1998). Values as truisms: Evidence and implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 294–311.
- Mirzamani, S.M. (2011). Comparison of value system among a group of military prisoners with controls in Tehran. *Iranian Journal of Psychiatry*, 6(3), 121–124.
- Mudyń, K. (2007). *W poszukiwaniu prywatnych orientacji ontologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mudyń, K. (2010). *Rzeczywiste-Nierzeczywiste. Podręcznik metody RN-02 do badania orientacji życiowych*. Kraków: Vesalius.
- Mudyń, K. (2013). Jawne i niejawne wartości rodziców a wartości ich dorosłych dzieci. W: K. Mudyń (red.), *W poszukiwaniu międzypokoleniowej transmisji wzorców zachowań, postaw i wartości* (s. 85–123). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ossowski, S. (2000). Konflikty niewspółmiernych skali wartości. W: S. Ossowski, *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Rohan, M. (2000). Rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 255–277.
- Sartre, J.P. (1974). *Mdłości*, przeł. J. Trznadel. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Sidanius, J., Pratto, F., Mitchell, M. (1994). In-group identification, social dominance orientation, and differential intergroup social allocation. *Journal of Social Psychology*, 134, 151–167.
- Sienkiewicz, K. (1997). *Co ty tutaj robisz*. Pozyskano z http://www.tekstowo.pl/piosenka,elektryczne_gitary,co_ty_tutaj_robisz.html (Dostęp 30-maja-2016).
- Skarżyńska-Bocheńska, K., Janusz Reykowski, J., Ziółkowski M. (red.) (1990). *Orientacje społeczne jako element mentalności*. Warszawa: Wydawnictwo Nakom.
- Spranger, E. (1928). *Types of men. The psychology and ethics of personality*. Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Spranger, E. (1930). *Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit* (wyd. 7). Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Tatarkiewicz, W. (1978). Dwa pojęcia piękna. W: W. Tatarkiewicz, *Parerga* (7–19). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz, W. (1985). *Historia estetyki. Estetyka starożytna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Łukasz Jach¹

Instytut Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

***Homo sapiens* a sztuka – twórczość artystyczna
w perspektywie psychologii ewolucyjnej****Streszczenie**

Ujęcie ewolucyjne stanowi jedno ze współczesnych podejść psychologicznych starających się wyjaśnić ludzką aktywność artystyczną. W artykule zostały zaprezentowane wybrane funkcjonujące w jego ramach teorie, odnoszące się do poznawczych, emocjonalnych i społecznych uwarunkowań, stanowiących niezbędne podłoże doświadczeń estetycznych, uprawiania oraz odbioru sztuki. Ponadto przedstawiono dwa ewolucyjne sposoby wyjaśniania zjawisk związanych ze sztuką: ujęcie zakładające, że spełnia ona określone funkcje adaptacyjne, oraz ujęcie interpretujące sztukę w kategoriach ubocznego efektu działania mechanizmów psychicznych powstałych w celu radzenia sobie z konkretnymi problemami napotykanymi w fizycznym i społecznym środowisku. W końcowej części tekstu zawarto wskazówki na temat innych zagadnień i powiązanych z nimi koncepcji z zakresu ewolucyjnej psychologii sztuki.

Słowa kluczowe: psychologia sztuki, psychologia ewolucyjna, mentalizacja, poziomy intencjonalności, warunki brzegowe uprawiania sztuki

***Homo Sapiens* and Art – Artistic Creation
in the Perspective of Evolutionary Psychology****Abstract**

The evolutionary approach is a contemporary psychological concept, explaining human artistic activity. The article presents selected evolutionary theories referring to cognitive, emotional and social conditions, which are the fundamental basis of esthetical experience and the creation and reception of art. Additionally, two evolutionary explanations of the art phenomena are presented: the concept of functional meaning and the concept of side effects. The final part of the article contains information about other evolutionary issues and concepts related to the psychology of art.

Key words: psychology of art, evolutionary psychology, mentalization, levels of intentionality, psychological boundary conditions of art

¹ Adres do korespondencji: Łukasz Jach, Instytut Psychologii, Uniwersytet Śląski, ul. M. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice; e-mail: lukasz.jach@us.edu.pl.

Wprowadzenie

Podejście ewolucyjne w psychologii stanowi względnie nowe przedsięwzięcie, którego celem jest stworzenie jednolitej i spójnej teorii odnoszącej się do pełnego spektrum ludzkich procesów psychicznych oraz zachowań (zob. Buss, 2001; Workman, Reader, 2014). Psychologia ewolucyjna to nie tyle gałąź psychologii, ile raczej szkoła, w ramach której kształtuje się sposób rozpatrywania źródeł, funkcji oraz przebiegu aktywności umysłowej, osadzony w Darwinowskiej teorii doboru naturalnego (Guttman, 2008). Zgodnie z przywoływanym ujęciem współcześnie obserwowane mechanizmy funkcjonowania ludzkiej psychiki utrwaliły się w licznych pokoleniach naszych przodków ze względu na sprzyjanie przetrwaniu i reprodukcji.

Jeśli wziąć pod uwagę całościowe ambicje przedstawicieli nurtu ewolucyjnego („wszystkie teorie psychologiczne są jawnie lub niejawnie ewolucyjne” – Buss, 2001, s. 70), zrozumiałe jest, że w polu ich zainteresowań znajdują się również uwarunkowania uprawiania oraz odbioru działalności artystycznej. Jak podaje Gazzaniga (2011), sztuka stanowi jedno z uniwersaliów obserwowanych w każdej kulturze, co świadczy o istnieniu u ludzi wrodzonych motywacji do angażowania się we wskazany typ aktywności. Zróżnicowanie form aktywności i wytworów należących do dziedziny sztuki utrudnia jednak podanie tyleż pełnej, ile satysfakcjonującej definicji tego pojęcia. Zorientowani ewolucyjnie badacze poświęcają sztuce wiele uwagi, zasadniczo nie podejmując prób definiowania sztuki (zob. Buss, 2001; Pinker, 2002; Gazzaniga, 2011; Dunbar, 2015), uznając pragmatycznie, że jest nią wszystko to, co ludzie za sztukę zwykli uważać. Owemu ostensywnemu (zob. Grobler, 2006) sposobowi definiowania sztuki blisko jest do wskazywanego przez Tatarkiewicza (2011) ujęcia postulującego rezygnację z definicji sztuki ze względu na otwarty charakter tego terminu. Wielość i złożoność sposobów manifestowania się sztuki skłaniają jednak do spostrzegania jej w sposób analogiczny do tego, jaki charakteryzuje umiejętności matematyczne (Brożek, Hohol, 2014). Podobnie jak dodawanie liczb naturalnych różni się od operacji na liczbach zespolonych, istnieją różnice między sztuką prehistoryczną a współczesnymi sposobami jej uprawiania. Obie działalności nie byłyby jednak możliwe, gdyby nie pewne aspekty wpisane w architekturę umysłu, wynikające z kierunku jego rozwoju na przestrzeni trwającej tysiące lat ewolucji. Sam umysł jest spostrzegany w ramach podejścia ewolucyjnego na sposób modularny, to znaczy jako zbiór współpracujących ze sobą, choć do pewnego stopnia autonomicznych mechanizmów powstałych na drodze doboru naturalnego (Buss, 2001; Wróbel, 2010; Workman, Reader, 2014). Podobnie jak szwajcarski scyzoryk umysł ma stanowić zespół wyspecjalizowanych narzędzi, dobrze spełniających funkcje, do których zostały zaprojektowane, ale mogących być z pewną skutecznością stosowane również do innych zadań. Jak podają Tooby i Cosmides (2001), podstawowa hipoteza wyjaśniająca ludzkie zainteresowanie sztuką zakłada, że bazuje ona na mechanizmach, które ukształtowały się jako adaptacje do konkretnych uwarunkowań środowiska fizycznego lub społecznego. Zdaniem Goulda i Vrby (za: Guttman, 2008) obok kategorii *adaptacji* oraz *efektów ubocznych*

należy mówić jednak również o *egzaptacjach*, czyli cechach zwiększających poziom dostosowania do środowiska, które niejako „nadbudowują się” na elementach służących realizacji innych zadań. Ów stan napięcia pomiędzy przedstawianiem sztuki w kategoriach produktu ubocznego a spostrzeganiem jej jako działalności realizującej określone zadania znalazł odzwierciedlenie w dalszych częściach artykułu. Jako pierwsze ukazano w nim ujęcia zwracające uwagę na związane z architekturą umysłu warunki brzegowe zaistnienia sztuki. Następnie przedstawiono z jednej strony koncepcje wskazujące na funkcjonalne znaczenie aktywności artystycznej, z drugiej zaś podejście rozpatrujące sztukę jako swego rodzaju umysłową ekstrawagancję.

Jak możliwa jest sztuka?

Działalność artystyczna a ludzkie mechanizmy sensoryczne

Działalności artystycznej towarzyszy kategoria *piękna*, który to termin nie posiada wszakże z psychologicznego punktu widzenia jednego tylko zakresu znaczeniowego. Norman (2004) zauważa, że na najbardziej pierwotnym, wrodzonym i uniwersalnym dla wszystkich ludzi poziomie można mówić o pięknie ocenianym instynktownie (*visceral*), które odnosi się do głęboko zakorzenionych preferencji o znaczeniu ewolucyjnym i operuje prostymi kategoriami, takimi jak przyjemność i przykreść. Kolejny poziom piękna odnosi się do kwestii przewidywalności i posiadania kontroli, co przejawia się w spostrzeganiu jako piękne zjawisk wykazujących się określoną regularnością lub jasną strukturą. Negatywne wrażenie estetyczne łączy się w tym wypadku z brakiem harmonii pomiędzy oczekiwaniami a doświadczeniem. Trzeci, refleksyjny poziom wykorzystuje zaawansowane procesy poznawcze i jest powiązany z nadawaniem głębszych znaczeń cechom obiektów ocenianych w kategoriach estetycznych oraz występowaniem złożonych stanów emocjonalnych. Ze względu na osadzenie każdej z powyższych form ujmowania piękna na różnych poziomach funkcjonowania psychicznego mogą pojawiać się pomiędzy nimi sprzeczne sposoby kategoryzacji estetycznych tych samych obiektów. Norman podaje w tym kontekście przykład gorzkich potraw, które na poziomie trzewnym spostrzegane są jako wywołujące negatywne wrażenia, natomiast na poziomie refleksyjnym mogą być opatrzone dodatkowymi, pozytywnymi aspektami.

Z przedstawioną koncepcją koresponduje podejście Tooby’ego i Cosmides (2001) zakładające, że doświadczenia estetyczne stanowią rezultat działania mechanizmów identyfikujących relacje, w jakie w danym środowisku wchodziły obiekty przynależne do takich wrodzonych kategorii jak na przykład „jedzenie”, „matka”, „zwierzę”, „wymiana”, „oszustwo”, „drapieżnik”. Z uwagi na możliwość napotykania różnych obiektów należących do wymienionych zbiorów (na przykład ryby, owoce i bulwy jako różne warianty „jedzenia”) ewolucyjnie premiowane jest posiadanie efektywnych mechanizmów interpretowania informacji pochodzących ze świata w odniesieniu do wskazanych, adaptacyjnie istotnych kategorii. Zarówno doświadczenie przyjemności i przykreści, jak i złożonych emocji pojawia się w sytuacji aktywowania wrodzonej kategorii przez dopasowany do niej bodziec ze środowiska. Co

więcej, opisywane kategorie, w zależności od ich jednocześnie aktywowanej liczby i typu, wiążą się z różnymi rodzajami przeżyć. Z uwagi na uniwersalny zasięg występowania wskazanych mechanizmów w perspektywie Tooby'ego i Cosmides społecznie usankcjonowana sfera sztuki stanowi jedynie niewielki podzbiór obiektów wywierających wrażenia estetyczne. Niemniej jest to podzbiór niezwykle istotny ze względu na umożliwianie jednostce doświadczania pewnych stanów wewnętrznych bez konieczności zanurzania się w sytuacje faktycznie z nimi powiązane. Przykładowo podczas słuchania opowieści bądź oglądania dzieła malarskiego dochodzić ma do „odblokowania” pewnego zestawu wrodzonych kategorii, co pozwala skonfrontować się z nowym typem przeżyć i może być wykorzystane w przyszłości, tym razem już w ramach rzeczywistej sytuacji. Przyrost osobistych doświadczeń w wyniku obcowania z dziełem sztuki dokonuje się poprzez detekcję aspektów izomorficznych pomiędzy jego elementami a charakterystyką konkretnych problemów adaptacyjnych. Istotną funkcję ma pełnić w tym przypadku mechanizm oddzielania elementów kluczowych od drugorzędnych. Zgodnie z założeniami przywoływanej koncepcji można więc przyjąć, że doświadczenie estetyczne towarzyszące oglądaniu filmu *Obcy – ósmy pasażer Nostromo* wiąże się z aktywizacją mechanizmów radzenia sobie z ewolucyjnie istotnym zadaniem przetrwania w samotnym starciu z groźnym przeciwnikiem, przy czym nie mają tu znaczenia okoliczności fabularne, lokujące akcję na pokładzie statku kosmicznego.

Rola powiązania odbieranych w kontekście doświadczenia estetycznego bodźców z mechanizmami ukształtowanymi w celu adaptacji do środowiska naturalnego akcentowana jest również w koncepcjach starających się wyjaśniać preferencje w zakresie dzieł sztuki odbieranych poprzez kanał wzrokowy. W ewolucyjnym kontekście przedstawiane są w tym wypadku zagadnienia stanowiące przedmiot badań psychologii środowiskowej (zob. np. Elias, 2003), dotyczące sposobów reagowania jednostki na oddziałujące na nią bodźce zewnętrzne o określonym charakterze i natężeniu, pojawiające się w miejscu jej aktualnego przebywania. Zgodnie z tak zwaną *hipotezą sawanny* (np. Buss, 2001) ludzie przedkładają krajobrazy naturalne nad urbanistyczne ze względu na powinowactwo tych pierwszych z otoczeniem, w jakim tysiące lat temu kształtował się ich gatunek. Preferencja ta związana jest nie tylko z subiektywnie lepszym samopoczuciem, ale również z funkcjonowaniem ocenianym na podstawie obiektywnych wskaźników. Badania Ulricha (1984) wykazały, że pacjentów po zabiegu operacyjnym przebywających na oddziałach szpitalnych z widokiem na rosnącą za oknem roślinność cechował krótszy czas rekonwalescencji, mniejsza liczba negatywnych komentarzy pod adresem pielęgniarek oraz niższa częstotliwość zażywania silnych dawek środków przeciwbólowych niż pacjentów dochodzących do siebie w salach z widokiem na ceglany mur. Ten sam badacz (Ulrich, 1979) podczas analizowania deklarowanych zmian funkcjonowania emocjonalnego studentów w następstwie oglądania zdjęć przedstawiających krajobrazy naturalne i urbanistyczne odkrył, że obserwowanie fotografii pierwszego typu było powiązane z podwyższaniem się poziomu pozytywnego afektu oraz obniżaniem się poczucia wewnętrznego pobudzenia. Obserwowanie fotografii urbani-

stycznych wiązało się natomiast ze wzrostem poczucia smutku oraz spadkiem deklarowanego poziomu uważności. W nowszych badaniach (Chang, Chen, 2005), polegających na monitorowaniu poziomu parametrów fizjologicznych (EKG, EMG, tętno) i stanu lęku u osób przyglądających się zdjęciom biur, wykazano między innymi, że osoby obserwujące pomieszczenia pozbawione zarówno widoku z okna, jak i roślin doniczkowych wykazywały się najwyższym poziomem lęku oraz fizjologicznych wskaźników wewnętrznego napięcia. Zestawiając przesłanki mówiące o pozytywnym wpływie obecności naturalnych krajobrazów na funkcjonowanie jednostki z kwestią preferencji estetycznych, można postulować istnienie mechanizmów indukujących życzliwe odnoszenie się ludzi do dzieł ukazujących taki właśnie typ otoczenia. Sugeruje to, że niskie oceny wystawiane przez krytyków sztuki بازارowym krajobrazom przedstawiającym jelenie na rykowisku lub wiejskie pejzaże raczej nie powinny pokrywać się z powszechnymi opiniami na temat estetycznych walorów wymienionych dzieł.

Badania dotyczące wzrokowych preferencji estetycznych zwracają uwagę nie tylko na ich treść, ale również formę. Interesujący nurt stanowią w tym wypadku badania nad ludzkimi preferencjami związanymi ze stopniem zagęszczenia przestrzeni, bazujące na wskaźniku określanym jako wymiar fraktalny (*fractal dimension*), oznaczany literą D . Jak podają Hagerhall i współpracownicy (2004), wymiar fraktalny to poziom, w jakim samopodobna struktura geometryczna przekracza swój bazowy wymiar, aby wypełnić wymiar następny. Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, że wymiar fraktalny jest wskaźnikiem tego, jak wiele elementów, których części wyglądają w sposób bardzo zbliżony do całości, wypełnia układ o określonej liczbie współrzędnych. Standardowa wartość D dla punktu wynosi 0, dla linii prostej: 1, dla płaszczyzny: 2, a dla bryły: 3. Wartość zaś D dla krzywych mieści się w przedziale od 1 do 2 i to ten zakres, ze względu na dwuwymiarowe odwzorowywanie się bodźców wzrokowych na siatkówce oka, stanowi przedmiot badań ludzkich preferencji estetycznych. Wyobrażając sobie ogołocony z gałęzi pień oraz rozłożyste drzewo, nietrudno odgadnąć, że w drugim przypadku dochodzi do większego dążenia bodźca geometrycznego (samopodobnych linii) do wypełnienia następnego wymiaru (płaszczyzny), a zatem i do większego zbliżenia D do wartości równiej 2. Z punktu widzenia psychologii ewolucyjnej zasadne wydaje się pytanie o istnienie takiego przedziału wartości D , który spostrzegany jest przez ludzi jako najbardziej preferowany na przykład na zdjęciach czy w rzeczywistych plenerach. Zgodnie z wynikami badań prowadzonych przez Taylora (2002) ludzie skłaniają się ku obrazom, których wymiar fraktalny mieści się w przedziale pomiędzy 1,3 a 1,5, bez względu na to, czy charakteryzuje on obrazy naturalne, graficzne odwzorowania struktur matematycznych czy dzieła sztuki. Istotną inspiracją dla prac Taylora było malarstwo Jacksona Pollocka, amerykańskiego abstrakcjonisty, który w różnych etapach swej twórczości malował obrazy charakteryzujące się wymiarem fraktalnym o wartościach pomiędzy 1,12 a 1,9.

Istnienie preferowanego przedziału wartości D uzasadniać można ukształtowanymi ewolucyjnie mechanizmami wybierania takich form krajobrazu, które

w historii naszego gatunku wiązały się z bezpiecznym i zasobnym środowiskiem naturalnym. Jako poparcie tej tezy mogą posłużyć cytowane przez Taylora (2006) wyniki badań z 1984 roku, pokazujące, że osoby przyglądające się dziełom ukazującym krajobraz zbliżony do afrykańskiej sawanny podczas wykonywania w myślach zadań arytmetycznych wykazywały się niższym poziomem różnic przewodnictwa skórniego względem pomiarów wykonywanych podczas zadań kontrolnych w porównaniu do uczestników grup przyglądających się krajobrazowi leśnemu oraz planszom kontrolnym. Chcąc zbadać preferencje co do wartości wymiaru fraktalnego bez względu na typ krajobrazu (naturalny lub urbanistyczny), Hagerhall i współpracownicy (2004) prezentowali badanym wiele zdjęć o poziomach D pomiędzy 1,0 a 1,5 z prośbą o wskazanie poziomu ich atrakcyjności. Po wyeliminowaniu z puli zdjęć przedstawiających góry i akweny wodne, których percepcja zdaniem autorów zdominowana jest przez inne mechanizmy, badacze uzyskali wyniki wskazujące, że wymiar fraktalny wyjaśnia 36% wariacji w zakresie preferencji estetycznych względem zdjęć krajobrazów, najwyższy zaś poziom ocen uzyskiwały obrazy o wartości D wynoszącej około 1,3.

Przedstawione informacje mogą być wykorzystywane podczas projektowania współczesnego otoczenia w sposób, który uwzględniając wrodzone preferencje estetyczne, będzie przyczyniał się do zmniejszania poczucia stresu środowiskowego oraz ogólnej poprawy funkcjonowania psychofizycznego. Z innej perspektywy, z uwagi na możliwość generowania atrakcyjnych dla oka struktur na podstawie matematycznych wyliczeń, ich wykorzystywanie może czynić uprawianie sztuki do pewnego stopnia zajęciem trywialnym. Kwestię tę oddaje tytuł artykułu Sprotta (2004) na temat wykorzystywania osiągnięć matematyki i informatyki w celu „produkowania” obiektów wizualnych, noszący tytuł *Can a Monkey with a Computer Create Art?*.

Działalność artystyczna a ewolucyjnie ukształtowane mechanizmy społeczne

O ile do tej pory w tekście analizowano sensoryczne aspekty doświadczeń estetycznych, o tyle Dunbar (2014, 2015) zwraca uwagę na warunki brzegowe motywacji do tworzenia dzieł mających trafić do grona odbiorców szerszego niż sam ich kreator. Według brytyjskiego antropologa kluczowe zagadnienie stanowi w tym wypadku występująca u przedstawicieli gatunku *Homo sapiens* zdolność do spostrzegania złożonych interakcji społecznych. W tym ujęciu istotnego znaczenia nabierają ludzkie umiejętności mentalizacji oraz dostrzegania wielopoziomowej intencjonalności w podejmowanych czynnościach. Bazując na materiałach archeologicznych, międzygatunkowych analizach porównawczych oraz wiedzy z zakresu neuropsychologii Dunbar wysunął przypuszczenie, że poszczególne gatunki hominidów zamieszkujących Ziemię na przestrzeni setek tysięcy lat różniły się stopniem, w jakim potrafiły odwzorowywać w umyśle stany mentalne innych osobników. Zdanie „Jestem głodny” wskazujące na dostęp do własnych subiektywnych odczuć, zawiera w sobie intencjonalność pierwszego rzędu; formuła „Widzę, że Janek wybiera się na polowanie” wskazuje intencjonalność drugiego rzędu, natomiast zdanie „Mam

wrażenie, że Ewa oszukuje Karola mówiąc, że Stanisław zdradza Katarzynę” osiąga trzeci poziom intencjonalności. Choć większość codziennych sytuacji społecznych wymaga zwykle intencjonalności drugiego lub trzeciego rzędu, ludzie współcześni przy pewnym wysiłku poznawczym są w stanie poradzić sobie w interakcjach wymagających operowania piątym rzędem intencjonalności, którego przykładem jest zdanie: „[Szekspir – Ł.J.] pisząc *Otella*, **chciał** [1], żeby publiczność **wiedziała** [2], że tytułowy Maur **sądził** [3], że jego służący Jago nie kłamał, mówiąc, iż **wie** [4], że jego ukochana Desdemona **kocha** [5] Kasja” (Dunbar, 2014, s. 198). Oczywiście można budować zdania zawierające intencjonalność ósmego czy setnego poziomu, niemniej umysł ludzki nie jest przystosowany do ich efektywnego przetwarzania, co również stanowi argument za ewolucyjnymi źródłami jego architektury. Umiejętność mentalizacji jest blisko powiązana z umiejętnością posługiwania się tak zwaną teorią umysłu (*theory of mind*). Pod pojęciem tym należy rozumieć automatycznie kształtującą się u dzieci w wieku przedszkolnym gotowość do wnioskowania na temat zasadniczo niedostępnych stanów psychicznych innych osób, takich jak pragnienia, uczucia czy przekonania, na podstawie obserwacji ich zachowań (zob. Gazzaniga, 2011; Blakemore, Frith, 2008).

Tworzenie dzieł sztuki wykraczających poza obręb szuflady wymaga posługiwania się kilkoma poziomami intencjonalności i sporymi umiejętnościami w zakresie odwzorowywania we własnym umyśle stanów psychicznych innych ludzi. We wskazanym zdaniu Szekspir został przedstawiony jako twórca celowo lokujący odbiorców *Otella* w kontekście informacyjnym mającym wzbudzać u nich określone wrażenia. Wydaje się zatem, że jednymi z warunków brzegowych uprawiania sztuki są zarówno posługiwanie się pewnymi kompetencjami komunikacyjnymi, jak i posiadanie mechanizmów psychicznych umożliwiających swego rodzaju „wchodzenie w umysły” innych ludzi. Pisząc te słowa, autor artykułu przyjmuje [1], że czytelnik będzie miał wrażenie [2], że autor spostrzega [3] twórców jako osoby pragnące [4] oddziaływać na odbiorców ich dzieł. Wielopoziomowa intencjonalność nie musi być jednak włączona w każdą formę ekspresji artystycznej. W analogiczny sposób Dunbar (2015) wskazuje, że stopień złożoności religii uzależniony jest od poziomu intencjonalności dostępnego jej wyznawcom. Intencjonalność pierwszego poziomu nie pozwala wykroczyć w tym wypadku poza poglądy egzystencjalne; dopiero zaangażowanie co najmniej intencjonalności trzeciego poziomu umożliwia doprowadzenie religii do formy, której Fromm (2011) nie nazwałaby już „indywidualną nerwicą”.

Bardziej subtelne zależności pomiędzy mechanizmami regulującymi relacje społeczne a uprawianiem sztuki zarysowują się w przypadku zestawienia ze sobą teorii Dunbara z przedstawioną wcześniej koncepcją Tooby’ego i Cosmides oraz z informacjami na temat funkcjonowania osób autystycznych (Baron-Cohen, 2014; Blakemore, Frith, 2008; Workman, Reader, 2014). Do objawów autyzmu należy między innymi brak rozwiniętej teorii umysłu, przejawiający się nieodróżnianiem istot żywych od przedmiotów oraz brakiem zrozumienia dla interakcji i scenariuszy społecznych. Osoby autystyczne słabo wypadają również w procedurach badających świadomość występowania w umysłach innych ludzi fałszywych przekonań.

Do zadań takich należy między innymi test polegający na wskazaniu, w którym z pudełek będzie szukała swojej lalki dziewczynka, jeśli włożyła ją do pudełka A, ale pod jej nieobecność inna osoba przeniosła zabawkę do pudełka B. Warto zauważyć, że zadanie to wymaga wykorzystywania zaledwie drugiego poziomu intencjonalności („Wiem [1], że dziewczynka sądzi [2], że lalka jest w pudełku A”), który zdaniem Dunbara (2015) osiągany był już przez względnie wczesne gatunki hominidów. Z autyzmem związane są również: wysoki stopień dosłowności budowanych interakcji, brak zrozumienia dla metafor i umiejętności wychodzenia poza ścisły kontekst sytuacji, co może utrudniać rozumienie dowcipów czy sformułowań kolokwialnych (Blakemore, Frith, 2008; Hurley, Dennett, Adams, 2016). Nie oznacza to jednak, że osoby z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu nie są w stanie podejmować żadnych działań charakterystycznych dla wytworów powszechnie uznawanych za dzieła sztuki. Zdaniem Barona-Cohana (Baron-Cohen i in., 2009; Baron-Cohen, 2014; Workman-Reader, 2014) osoby te charakteryzują się specyficznym stylem poznawczym, któremu towarzyszą skrajnie wysokie natężenie systematyzacji i skrajnie niskie natężenie empatyzacji. W związku z powyższym, między innymi za sprawą wysokiego poziomu koncentracji na detalach i umiejętności dostrzegania reguł zawartych w strukturach, mogą wykazywać się umiejętnością tworzenia dzieł muzycznych i graficznych (Baron-Cohen i in., 2009). Także Meng-Jung Liu, Wei-Lin Shih oraz Le-Yin Ma (2011) zaobserwowali, że dzieła rysunkowe dzieci z zespołem Aspergera charakteryzowały się z jednej strony niższą częstotliwością występowania atrybutów związanych z wyobraźnią oraz elastycznością tematyki, z drugiej zaś wyższym poziomem oryginalności i dopracowania w porównaniu z dziećmi zdrowymi. Inne badania, przeprowadzone przez Craiga i Barona-Cohana (1999), miały na celu określenie ilościowych i jakościowych różnic w zakresie kreatywności dzieci (a) zdrowych, (b) z trudnościami w uczeniu się, (c) z autyzmem oraz (d) z zespołem Aspergera. W jednym z nich zaobserwowano, że dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu cechuje nie tylko mniejsza liczba spontanicznie generowanych pomysłów modyfikacji zabawkowego słonia służących uczynieniu go bardziej atrakcyjną zabawką, ale również znacznie wyraźniejsze opieranie tychże modyfikacji o konkretny, realistyczny kontekst. O ile u dzieci zdrowych i wykazujących trudności w uczeniu się najczęściej pojawiały się propozycje modyfikacji wykraczających poza kontekst standardowych cech słonia (na przykład dodanie skrzydeł, obdarzenie umiejętnością opowiadania bajek), o tyle dzieci z autyzmem najczęściej proponowały konkretne zmiany położenia zabawki, a dzieci z zespołem Aspergera najczęściej generowały propozycje polegające na przykład na modyfikacji cech jej wyglądu (jak choćby zmiana rozmiaru uszu). W innym badaniu Craig i Baron-Cohen (1999) odnotowali, że dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu generowały istotnie mniej pomysłów dotyczących tego, czym może być tajemniczy przedmiot, niż uczestnicy grupy kontrolnej, a co więcej – najczęściej były to propozycje odnoszące się do elementów świata nieożywionego. W kontekście powyższych wyników, przywołując ujęcie Tooby’ego i Cosmides (2001), można przypuszczać, że u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogą pojawiać się trudności z rozpoznawaniem izomorfizmu

pojemności pozbawionymi ugruntowania w rzeczywistości aspektami dzieła sztuki a bodźcami mogącymi pojawiać się w rzeczywistym świecie, stanowiącego brzożwy warunek części doświadczeń estetycznych. Jak pokazuje Barbour (2015), jedną z kluczowych kompetencji poznawczych człowieka jest umiejętność budowania metafor, które oprócz podstawowego zbioru połączeń między obiektem A i B zawierają obszar nieoznaczoności, umożliwiające dostrzeganie nowych, niezauważanych wcześniej podobieństw między wymienionymi obiektami. W analizie stwierdzenia „człowiek jest jak wilk” można nie tylko brać pod uwagę między innymi konkretne konteksty bycia zwierzęciem, ssakiem, drapieżnikiem czy istotą stadną, ale również wkraczać w obszar mniej oczywistych, bardziej abstrakcyjnych analogii (na przykład budowa porządku społecznego poprzez siłowe egzekwowanie reguł współżycia z innymi). Ów płodny z artystycznego punktu widzenia świat pozostaje jednak niewykorzystany w sytuacji zanurzenia w dosłowności, dobitnie pokazującej, że człowiek *de facto* wilkiem nie jest.

Granice sztuki

Informacje przedstawione dotychczas wskazują, że uprawianie sztuki ograniczone jest licznymi ramami, wynikającymi z aspektów sensorycznych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Sensowne wydaje się więc pytanie o granice sztuki, rozumiane nie tylko w kategoriach marketingowych (jak tworzyć, żeby przyciągać odbiorców), ale także *stricte* twórczych. W swoich pracach dotyczących psychologicznych uwarunkowań wierzeń religijnych Boyer (2004, 2007) zauważa, że choć istnieje wiele nieweryfikowalnych poglądów metafizycznych, ludzie skłaniają się tylko ku niektórym z nich (na przykład „Bóg widzi wszystkie nasze czyny”) i nie traktują poważnie innych propozycji (na przykład „Bóg istnieje tylko w niedzielę”). Ujmując przekonania metafizyczne w kategoriach ludzkich wytworów, można przypuszczać, że ze względu na swoją wewnętrzną konstrukcję część z nich albo wcale nie ma szans przyciągania uwagi odbiorców, albo ogranicza swój zasięg wpływu jedynie do wąskich grup.

Badania Boyera dotyczące postrzegania możliwych atrybutów posiadanych przez byty ponadnaturalne nakazują uznawać za ograniczoną również ludzką kreatywność. Zdaniem tego badacza większość bytów o cechach boskich czy magicznych tylko w niewielkim stopniu różni się od obiektów doświadczanych na co dzień, a różnica polega zwykle na dodawaniu lub odejmowaniu im pewnych przymiotów (na przykład „pegaz” = koń + skrzydła”). Wskazane zjawisko dobrze ilustruje metafora sformułowana przez Wilsona (2011), a porównująca człowieka w ujęciu ewolucyjnym do postaci z serii filmów *Gwiezdne wojny*. Widz, konfrontując się z przedstawicielami różnych ras, posługujących się odmiennymi językami i wykazujących znaczne różnice anatomiczne, jest w stanie zrozumieć ich motywacje i stany emocjonalne, ponieważ *de facto* odpowiadają one motywacjom i emocjom ludzkim. Podobne zjawisko można dostrzec także w innych przejawach ludzkiej aktywności twórczej, co sugeruje, że jest ona uprawiana w pewnych predefiniowanych ramach. Próby wyjścia poza ściśle ludzkie kategorie pojmowania rzeczywistości oraz

wzorców interakcji są jednak obecne w dziełach z gatunku *science fiction*, eksplorujących między innymi zagadnienie kontaktu z Innym (na przykład powieść Orsona Scotta Carda *Gra Endera* czy *Solaris* Stanisława Lema). Ciekawą próbę konfrontacji odbiorców z bytami skrajnie odmiennymi od ludzkiego sposobu psychicznego funkcjonowania zaproponował amerykański pisarz grozy Howard Philips Lovecraft, którego bohaterowie na płaszczyźnie umysłowej, anatomicznej i językowej nie są w stanie ogarnąć poznawczo zjawisk, z którymi przychodzi im się spotkać.

Dwa ujęcia sztuki w psychologii ewolucyjnej

Podejście funkcjonalne

W kontekście uprawiania sztuki pytanie o to, dlaczego organizm angażuje się w kosztowne i czasochłonne działania, które nie przynoszą mu bezpośrednich korzyści adaptacyjnych, nie może pozostać bez wyjaśnienia. Część z ewolucyjnych ujęć odnoszących się do tej kwestii podkreśla pozytywny wpływ działalności artystycznej jednostki na jej relacje interpersonalne. Zdaniem Hagen i Bryanta (2003) wspólne muzykowanie i taniec są wskaźnikiem wewnątrzgrupowej więzi, oddania i lojalności, co przekonywać ma członków innych grup, że obserwowana społeczność jest spójna, a przez to również na przykład trudna do pokonania w starciu. Jednostki należące do danej zbiorowości oddają się w określonych momentach (na przykład podczas świąt) rytuałom obejmującym śpiew, granie i taniec w celu utrzymywania wysokiego poziomu wskaźnika wewnętrznej spójności, który może być eksponowany wobec potencjalnego wroga w sytuacji kryzysowej. Hagen i Bryant wykazali empirycznie, że im niższy poziom zharmonizowania tworzących utwór dźwięków czterech instrumentów (perkusja i gitary: elektryczna, akustyczna i basowa), tym niżej słuchacze oceniają jakość wykonywanego utworu, oraz że oceny badanych dotyczące jakości utworu i więzi występujących pomiędzy wykonującymi go muzykami są dodatnio powiązane (czyli na przykład im słabsza jakość wykonania, tym słabsza jest więź wykonawców, subiektywnie szacowana przez obserwatora). Powyższe wyniki potwierdzają założenia mówiące o sygnalizacyjnych funkcjach sztuki. Wnioski wypływające ze wspomnianego podejścia pozwalają przyjąć, że takie czynności jak odśpiewywanie hymnu państwowego w pozycji na baczność, wykonywanie pieśni i układów choreograficznych w ramach wspólnot religijnych czy zbiorowe podskakiwanie i chóralne okrzyki „Kto nie skacze, ten z policją!” wznoszone przez chuliganów mają przedstawiać siłę więzi spajających daną grupę. Efekt ów może być wykorzystywany podczas projektowania oddziaływań służących poprawie relacji w grupach formowanych sztucznie (na przykład zespoły pracownicze, klasy szkolne) oraz takich, których poziom spójności jest albo niski, albo zagrożony. Propozycje te zdają się uzasadnione w odniesieniu do badań Kirschnera oraz Tomasella (2010), którzy wykazali, że wspólne muzykowanie wprowadzone do szerszego zestawu oddziaływań pedagogicznych zwiększa w grupie czteroletnich dzieci częstotliwość występowania zachowań kooperacyjnych i pomocowych

w porównaniu z grupą dzieci uczestniczących w takich samych zajęciach, z wyłączeniem zajęć muzycznych.

Powyższe wyniki korespondują z ustaleniami Dunbara (2015), mówiącego o stymulowanym przez wspólne muzykowanie wydzielaniu endorfin, mogącym stanowić neurochemiczną podstawę kształtowania się więzi społecznych. Zdaniem tego brytyjskiego antropologa nie tylko wspólna gra, śpiew czy taniec, ale również kolektywne opowiadanie historii stanowią formy aktywności artystycznej pełniące funkcje związane z utrzymywaniem spójności ludzkich wspólnot. Przywołując wyniki badań archeologicznych i porównawczych, Dunbar zauważa, że typowe dla przedstawicieli *Homo sapiens* społeczności, w których jednostki są w stanie orientować się w aspektach związanych między innymi z dynamiką wzajemnych relacji, koligacjami rodzinnymi czy hierarchią grupową, liczą około 150 osobników. Z uwagi na wspomnianą wielkość grupy utrzymywanie w jej obrębie poczucia więzi i zaufania na podstawie na przykład wykorzystywanego przez goryle czy szympansy iskania (także wiążącego się z wydzielaniem endorfin, podobnie jak w przypadku głaskania i innych form łagodnego dotyku) byłoby nieefektywne ze względu na ilość czasu koniecznego do nawiązania kontaktu ze wszystkimi osobnikami. Możliwość powstawania rozbudowanych społeczności ludzkich jest więc według Dunbara pochodną kompetencji pozwalających nawiązywać i wzmacniać relacje społeczne za pomocą środków umożliwiających jednoczesną interakcję z większą liczbą partnerów.

Inne z funkcjonalnych podejść do uprawiania sztuki stanowi rozwijana przez Millera (2004; 2010) koncepcja mózgu jako organu zalotnego. Badacz ten, bazując na tak zwanej teorii sygnałów (*signaling theory*), spostrzega ludzką działalność artystyczną w kategoriach analogicznych do takich wskaźników biologicznej jakości organizmu jak lwia grzywa, ogon pawia czy dywan godowy parkietnika. Dzieła sztuki mają służyć w tym wypadku jako zobiektywizowany dowód posiadania przez tworzące je osoby takich cech jak na przykład inteligencja czy wrażliwość emocjonalna, które mogą być wykorzystywane również w pozaartystycznych obszarach życia jednostki. Ponadto wytwory artystyczne mają stanowić dla potencjalnego partnera świadectwo wysokiego poziomu oddania i zaangażowania w przyszłą relację intymną, między innymi ze względu na koszty, które już zostały poniesione w związku z przygotowywaniem dzieł.

Z postulatów podejścia ewolucyjnego mówiących o dodatnim związku kosztów reprodukcyjnych z poziomem wymagań względem potencjalnego partnera wynika, że u przedstawicieli naszego gatunku to po stronie mężczyzn pojawia się wyższy poziom motywacji do wywierania wrażenia na potencjalnych partnerkach. Stąd też można zakładać, że fenomen twórczości wystawionej na widok publiczny w większym stopniu będzie dotyczył właśnie przedstawicieli płci męskiej. Na poparcie wskazanej tezy Buss (2001) prezentuje statystyki dotyczące blisko 1900 płyt jazzowych wydanych w XX wieku, opisanych w *The Essential Jazz Companion*. Spośród 719 wykonawców 685 stanowili mężczyźni, którzy byli jednocześnie odpowiedzialni za stworzenie większości albumów. Interesujących w odniesieniu do teorii Millera

wyników dostarczają także badania przeprowadzone przez Bresslera, Martina i Balshine (2006), wskazujące istnienie międzypłciowych różnic w zakresie preferowania poczucia humoru u potencjalnych partnerów. Wynika z nich, że kobiety cenią u mężczyzn zarówno poczucie humoru aktywne (obejmujące na przykład umiejętność opowiadania dowcipów i wymyślania zabawnych gier słów, ripost i zachowań, a więc będące przejawami specyficznej formy sztuki narracyjnej oraz performatywnej), jak i receptywne (polegające na reagowaniu na cudze przejawy poczucia humoru); mężczyźni jako pozytywny aspekt potencjalnych partnerek spostrzegają natomiast jedynie receptywne poczucie humoru, nie wykazując konkretnych preferencji w zakresie aktywnego poczucia humoru. Ponieważ poczucie humoru stanowi rodzaj wskaźnika posiadanych kompetencji intelektualnych, to mężczyźni starają się zwracać za jego pomocą uwagę kobiet, niemniej dla nich sama umiejętność generowania dowcipnych przekazów nie stanowi istotnego kryterium doboru partnerek. Co ważne, najwyższy poziom męskich preferencji w zakresie kobiecego receptywnego poczucia humoru i kobiecych preferencji męskiego aktywnego poczucia humoru dotyczył okoliczności randek oraz zaangażowania w długoterminowy związek, natomiast w przypadku „przygód na jedną noc” i związków krótkoterminowych międzypłciowa polaryzacja preferowanych rodzajów poczucia humoru była mniejsza, co ze względu na występowanie zjawiska zaniżania standardów w przypadku kontaktów przelotnych (np. Workman, Reader, 2014) mówi o randze tego wskaźnika w szacowaniu ogólnej jakości partnera. Z powyższymi rezultatami korespondują wyniki innego badania Bresslera i Balshine (2006), w którym odnotowano, że o ile kobiety dokonujące autoprezentacji z wykorzystaniem zabawnych wypowiedzi nie były wybierane przez mężczyzn jako pożądanе potencjalne partnerki częściej niż kobiety niestosujące podczas prezentacji takich sformułowań, o tyle kobiety istotnie częściej jako potencjalnych partnerów wybierały mężczyzn, których przedstawianiu towarzyszyły zabawne sformułowania.

Zagadnienie powiązane ze sferą reprodukcji wywierania wrażenia za pomocą dzieł sztuki popularnej zostało podjęte przez Hobbsa i Gallupa (2011), którzy przeanalizowali treść 174 piosenek z gatunków country, pop oraz R’n’B, zajmujących miejsca na liście przebojów w 2009 roku. Badacze ci ustalili, że różnorodne przekazy reprodukcyjne zostały zawarte w 92% z analizowanych utworów, przy przeciętnej liczbie 5,96 przekazu na piosenkę (największa ich liczba cechowała utwory z gatunku R’n’B). Co więcej, Hobbs i Gallup porównali ze sobą liczbę odniesień reprodukcyjnych w utworach z listy przebojów i utworach losowo wybranych z tych samych albumów co notowane piosenki. W przypadku wszystkich trzech stylów muzycznych zaobserwowano istotnie wyższą liczbę wskazywanych odniesień w piosenkach z listy przebojów. Z jednej strony może to stanowić świadectwo rzeczywiście wysokiego zainteresowania odbiorców konkretnym typem przekazów, z drugiej zaś może być wyrazem pragmatyzmu artystów i producentów, którzy intencjonalnie przygotowują piosenki w sposób zwiększający ich popularność i prawdopodobieństwo komercyjnego sukcesu. W powyższym kontekście warto przywołać anegdotę opisaną przez Ozzy’ego Osbourne’a w autobiograficznej książce *I am*

Ozzy. Wokalista grupy Black Sabbath wspomina, że pragnąc zaimponować koleżankom, w latach młodzieńczych przechadzał się ulicami miasta zaopatrzony w... pusty futerał od gitary.

Kierunki rozpatrywania znaczenia sztuki w odniesieniu do zadań reprodukcyjnych można uzupełnić o aspekty osadzone w tak zwanej teorii upośledzenia (*handicap theory*; Zahawi, 1975), zgodnie z którą wskaźnikiem ogólnej jakości organizmu jest to, w jakim stopniu potrafi on sobie radzić z dodatkowymi obciążeniami. Teoria ta zakłada, że na przykład poroże łosia – kosztowne energetycznie, utrudniające poruszanie, regularnie zrzucone i odbudowywane – jest manifestacją dobrej kondycji organizmu, zdolnego do ponoszenia powyższych kosztów. Zaangażowanie w sztukę, będącą działalnością niekonieczną z punktu widzenia przeżycia, może w wypadku człowieka spełniać podobne funkcje. Na poziomie twórców zatem stanowiłaby ona świadectwo posiadania zasobów czasowych lub materialnych pozwalających na tworzenie dzieł. Na poziomie konsumentów sztuki eksponowana byłaby tutaj kondycja materialna, pozwalająca na inwestowanie części środków finansowych w dobra, których posiadanie w bezpośredni sposób nie przekłada się na wzrost dostosowania do środowiska.

Sztuka jako „efekt uboczny”

Funkcjonalne ujęcia sztuki stoją w opozycji do koncepcji Pinkera (2002), dla którego ta część ludzkiej aktywności stanowi efekt uboczny mechanizmów psychicznych wykształconych w celu radzenia sobie z konkretnymi problemami adaptacyjnymi. Wspomniany badacz zwraca uwagę, że ludzie sięgają po narkotyki, ponieważ oddziałują one na znajdujące się w układzie nerwowym receptory, które w toku ewolucji powstały bynajmniej nie w celu reagowania na egzogenne substancje chemiczne. Podobnie ludzie cieszą się smakiem tortu, choć ich mechanizmy psychiczne nie wyewoluowały w celu delectowania się ciastem, lecz reagowania na obecność w pokarmie między innymi cukrów i tłuszczu. Analogicznie oddziaływanie wytworów sztuki ma polegać po prostu na pobudzaniu ośrodków mózgowych, symulującym konfrontację z rzeczywistymi zadaniami ewolucyjnymi. Zdaniem Pinkera aby rzetelnie badać uwarunkowania psychologii sztuki, należy oddzielić ją od psychologii statusu, ponieważ w odniesieniu do dzieł aspekty artystyczne nierzadko wchodzą w relacje z aspektami prestiżowymi. Po drugie, z racji uniwersalności ludzkich mechanizmów psychicznych należy koncentrować się raczej na tym, co trafia do większości ludzi (na przykład ludowe piosenki, kryminały) niż do wybranych, wąskich kręgów. Na poparcie powyższego postulatu amerykański badacz cytuje między innymi słowa krytyk filmowej Pauline Keal, która tytuł *Kiss Kiss Bang Bang* określiła mianem najkrótszego możliwego stwierdzenia podstawowej atrakcyjności filmów, oraz opinie Richarda Lederera i Michaela Gillenlanda, według których streszczenia fabuł wielkich dzieł literatury światowej mogą przypominać dzisiejsze nagłówki tabloidów: „Nastolatki popełniają podwójne samobójstwo. Rodziny przysięgają koniec wendety” – *Romeo i Julia*; „Student przyznaje się do zamordowania siekierą lichwiarki i jej asystentki” – *Zbrodnia i kara*.

Koncepcja sztuki jako ubocznego efektu działania mechanizmów psychicznych służących do radzenia sobie z innymi zadaniami ewolucyjnymi uzyskuje wsparcie ze strony wyników badań nad poszerzonym wykorzystywaniem modułów umysłowych. Przykładowo Windhagen i współpracownicy (2012) wykazali, że ludzie należący do różnych kultur (Austriacy i Etiopczycy) w podobny sposób oceniają poziom nasycenia masek samochodowych takimi cechami jak dojrzałość (*maturity*), męskość (*maleness*) i dominacja (*dominance*). Zdaniem badaczy efekt ten jest rezultatem wykorzystywania przy określaniu cech samochodów tych samych struktur umysłowych, które aktywizują się przy ocenie cech ludzi, ponieważ maski samochodów posiadają elementy upodabniające je do ludzkich twarzy: na przykład symetrycznie rozstawione reflektory czy przypominający linię ust zderzak. Przyglądając się samochodom, jednostka ulega więc czemuś na kształt złudzenia osoby, co może być wykorzystywane choćby przez specjalistów od marketingu. Ciekawy argument przeciwko spostrzeganiu procesów związanych z obcowaniem z dziełami sztuki w kategoriach „ewolucyjnego tortu” przedstawiają natomiast Tooby i Cosmides (2001). Badacze ci pytają, dlaczego ludzie są w stanie odróżniać fikcję od rzeczywistości, jeśli reakcje człowieka obcującego na przykład z filmem przedstawiającym określoną fabułę są wyłącznie efektem wyprowadzenia w pole mechanizmów dostosowanych do zestawów bodźców spotykanych w środowisku naturalnym. Stymulacja kubków smakowych sztucznym, pozbawionym wartości odżywczych słodzikiem daje przecież realne wrażenie słodczy, a intoksykacja narkotykami może skutkować pojawianiem się halucynacji spostrzeganych jako rzeczywiste doznania; granica między życiem a fikcją sztuki jest zaś dla ludzi dostrzegalna. Sam Pinker przedstawia liczne argumenty za tym, dlaczego ludzie lubią kontakt ze sztuką naśladowczą czy złożonymi fabułami, niemniej sam fakt odróżniania rzeczywistości od fikcji zostaje u niego przyjęty zasadniczo bez namysłu nad tym, dlaczego tak się dzieje.

Zamiast podsumowania – ograniczenia podejścia ewolucyjnego oraz kierunki dalszych poszukiwań

Jak wskazano we wprowadzeniu, bardzo trudno jest podać definicję sztuki uwzględniającą wszystkie jej formy i odcienie. Próba wskazania najbardziej podstawowych przyczyn, dla których przedstawiciele naszego gatunku angażują się w działalność artystyczną oraz chętnie stają się jej odbiorcami, również stanowi wyzwanie dla współczesnych naukowców (zob. Gottschall, 2014). Z jednej strony powyższy stan rzeczy może być spostrzegany jako wyraz uświadamiania sobie przez badaczy złożoności analizowanego fenomenu, która nie pozwala na formułowanie śmiałych i jednoznacznych opinii przy obecnym stanie wiedzy, z drugiej zaś stwarzać może wrażenie, że ewolucyjne wyjaśnienia sztuki wiele mówią, lecz jednocześnie niewiele oznajmiają. Związane z psychologią ewolucyjną postulaty uczynienia jej kompleksowym ujęciem, które można odnosić do praktycznie każdej sfery ludzkiej aktywności, niewątpliwie czynią z niej ambitne przedsięwzięcie,

które jednak może być realizowane z użyciem nie w pełni przekonujących środków. W niektórych przypadkach – na przykład podczas opowiadania o możliwych warunkach życia ludzi przed dziesiątkami tysięcy lat – wyjaśnienia formułowane przez ewolucyjnie zorientowanych badaczy nie są wolne od elementów spekulacji (zob. Anderson, 2014). W innych – na przykład w sytuacji rozdzielania deklarowanych celów podejmowanych przez jednostki od celów realizowanych przez zamknięte w komórkach ciała geny i spostrzegania tych drugich jako bardziej autentyczne i prawdziwe (zob. Miller, Kanazawa, 2010) – przywołuje się skojarzenia z deterministycznie zorientowaną narracją, obecną w historii psychologii między innymi w psychoanalizie czy hormizmie. Ze względu na swój uniwersalno-nomotetyczny charakter podejście ewolucyjne może okazywać się również mało efektywne podczas odnoszenia się do pojedynczych aktów związanych z uprawianiem lub recepcją dzieł sztuki. Zdecydowanie łatwiej na gruncie opisywanej dyscypliny próbować wyjaśniać, dlaczego dany obraz, film czy piosenka są atrakcyjne bardziej dla zbiorowości niż dla konkretnego człowieka.

W artykule przedstawiono koncepcje z obszaru psychologii ewolucyjnej dostarczające wyjaśnień, dlaczego ludzie angażują się w działalność artystyczną oraz które kompetencje poznawcze, emocjonalne i społeczne stanowią konieczne warunki pojawienia się w repertuarze przedstawicieli naszego gatunku aktywności związanej ze sztuką. Zaprezentowane ujęcia nie wyczerpują jednak całości wskazywanego zagadnienia. W końcowej zatem części tekstu warto wymienić wątki zaniechane ze względu na nieubłagane ograniczoną objętość artykułu, takie jak: kwestia istnienia manifestujących się w dziełach sztuki, uniwersalnych i biologicznie uwarunkowanych kanonów piękna ludzkiego ciała, dotyczących nie tylko jego wzrostu, wagi i proporcji, ale również aspektów związanych między innymi z symetrią, pigmentacją i owłosieniem (zob. Pawłowski, 2009), koncepcja replikatorów kulturowych (Dawkins, 2003; Blackmore, 2002; zob. również: Kaczmarzyk, 2012), której podstawowe pojęcie – mem – przeniknęło ze sfery naukowych analiz do codziennego języka popkultury, czy dająca się dobrze zilustrować treścią wiersza Zbigniewa Herberta *Potęga smaku* koncepcja wrodzonych modułów moralnych (Haidt, Joseph, 2004), zakładająca wykorzystywanie podczas dokonywania ocen aksjologicznych modułów powstałych do radzenia sobie z podstawowymi zadaniami adaptacyjnymi (wedle której wstręt odczuwany podczas kontaktu z bulwersującym dziełem jest tą samą emocją, którą odczuwa się podczas spożywania niesmacznego pokarmu). Nie poruszono również kwestii posługiwania się kategorią piękna w innych niż sztuka, wysoce zaawansowanych obszarach aktywności. Mowa tu przede wszystkim o używaniu estetycznych odniesień w kontekście teorii matematycznych i fizycznych, które w opinii osób obcujących z nimi nierzadko zawierają w sobie piękno wynikające z wzajemnych relacji zawartych w nich struktur i pojęć (np. Kragh, 2016). Czy i w tym wypadku ocena estetyczna jest doświadczana na podstawie biologicznie uwarunkowanych kryteriów? Czytelnik zachęca się do eksploracji wspomnianych zagadnień, w których być może także ujawniają się ewolucyjne uwarunkowania ludzkiej sfery psychicznej.

Bibliografia

- Anderson, A. (2014). We are Stone Age thinkers. W: J. Brockman (red.), *What scientific idea is ready for retirement?* Pozyskano z <https://www.edge.org/responses/what-scientific-idea-is-ready-for-retirement> (Dostęp 10-maja-2016).
- Barbour, I.G. (2015). *Mity, modele, paradygmaty. Studium porównawcze nauk przyrodniczych i religii*, przeł. M. Krośniak. Kraków: Copernicus Center Press.
- Baron-Cohen, S. (2014). *Teoria zła*, przeł. A. Nowak. Sopot: Smak Słowa.
- Baron-Cohen, S., Ashwin, E., Ashwin, C., Tavassoli, T., Chakrabarti, B. (2009). Talent in autism: Hyper-systemizing, hyper-attention to detail and sensory hypersensitivity. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364, 1377–1383.
- Blackmore, S. (2002). *Maszyna memowa*, przeł. N. Radomski. Poznań: Rebis.
- Blakemore, S.J., Frith, U. (2008). *Jak uczy się mózg*, przeł. R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Boyer, P. (2003). Religious thought and behavior as by-products of brain function. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 119–124.
- Boyer, P. (2007). *I człowiek stworzył bogów... Jak powstała religia*, przeł. K. Szeżyńska-Mańkowiak. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Bressler, E.R., Balshine, S. (2006). The influence of humor on desirability. *Evolution and Human Behavior*, 27, 29–39.
- Bressler, E.R., Martin, R.A., Balshine, S. (2006). Production and appreciation of humor as sexually selected traits. *Evolution and Human Behavior*, 27, 121–130.
- Brożek, B., Hohol, M. (2014). *Umysł matematyczny*. Kraków: Copernicus Center Press.
- Buss, D.M. (2001). *Psychologia ewolucyjna*, przeł. M. Orski. Gdańsk: GWP.
- Chang, Ch.Y., Chen, P.K. (2005). Human response to window views and indoor plants in the workplace. *Hortscience*, 40(5), 1354–1359.
- Craig, J., Baron-Cohen, S. (1999). Creativity and imagination in autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(4), 319–326.
- Dawkins, R. (2003). *Samolubny gen*, przeł. M. Skoneczny. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Dunbar, R. (2014). *Nowa historia ewolucji człowieka*, przeł. B. Kucharzyk. Kraków: Copernicus Center Press.
- Dunbar, R. (2015). *Człowiek. Biografia*, przeł. Ł. Lamża. Kraków: Copernicus Center Press.
- Eliasz, A. (2005). Psychologia ekologiczna. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 3* (s. 405–440). Gdańsk: GWP.
- Fromm, E. (2011). *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, przeł. R. Saciuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gazzaniga, M. (2011). *Istota człowieczeństwa. Co czyni nas wyjątkowymi*, przeł. A. Nowak. Sopot: Smak Słowa.
- Gottschall, J. (2014). There can be no science of art. W: J. Brockman (red.), *What scientific idea is ready for retirement?* Pozyskano z <https://www.edge.org/responses/what-scientific-idea-is-ready-for-retirement> (Dostęp 10-maja-2016).
- Grobler, A. (2006). *Metodologia nauk*. Kraków: Aureus – Znak.
- Guttman, B.S. (2008). *Ewolucjonizm. Co warto wiedzieć*, przeł. J. Klag. Gliwice: Wydawnictwo CKA.

- Hagen, E., Bryant, G. (2003). Music and Dance as a coalition signaling system. *Human Nature*, 14(1), 21–51.
- Hagerhall, C.M., Purcell, T., Taylor, R. (2004). Fractal dimension of landscape silhouette outlines as a predictor of landscape preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 247–255.
- Haidt, J., Joseph, C. (2004). Intuitive ethics: How innately prepared intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus*, jesień, 55–66.
- Hobbs, D.R., Gallup, G.G. (2011). Songs as a medium for embedded reproductive messages. *Evolutionary Psychology*, 9(3), 390–416.
- Hurley, M.W., Dennett, D.C., Adams Jr., R.B. (2016). *Filozofia dowcipu. Humor jako siła napędowa umysłu*, przeł. R. Śmietana. Kraków: Copernicus Center Press.
- Kaczmarzyk, M. (2012). *Zielony mem*. Mikołów: Śląski Ogród Botaniczny.
- Kirschner, S., Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354–364.
- Kragh, H. (2016). *Wielkie spekulacje*, przeł. T. Lanczewski. Kraków: Copernicus Center Press.
- Liu, M.J., Shih, W.L., Ma, L.Y. (2011). Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 294–298.
- Miller, A.S., Kanazawa, S. (2010). *Dlaczego piękni ludzie mają więcej córek*. Warszawa: Wydawnictwo Albatros.
- Miller, G. (2004). *Umysł w zalotach*. Poznań: Rebis.
- Miller, G. (2010). *Teoria szpanu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Norman, D.A. (2004). Introduction to this special section on beauty, goodness, and usability. *Human-Computer Interaction*, 19, 311–318.
- Pawłowski, B. (2009). *Biologia atrakcyjności człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pinker, S. (2002). *Jak działa umysł?*, przeł. M. Koraszewska. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Sprott, J.C. (2004). Can a monkey with a computer create art? *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, 8(1), 103–114.
- Tatarkiewicz, W. (2011). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taylor, R.P. (2002). Order in Pollock's Chaos. *Scientific American*, 12, 116–121.
- Taylor, R.P. (2006). Reduction of physiological stress using fractal art and architecture. *Leonardo*, 39(3), 245–251.
- Tooby, J., Cosmides, L. (2001). Does beauty build adapted minds? Toward an evolutionary theory of aesthetics, fiction and the arts. *Substance*, 94/95, 6–27.
- Ulrich, R.S. (1979). Visual landscapes and psychological well-being. *Landscape research*, 4(1), 17–23.
- Ulrich, R.S. (1984). View through a window may influence recovery from surgery. *Science*, 224, 420–421.
- Wilson, E.O. (2011). *Konsiliencja. Jedność wiedzy*, przeł. J. Mikos. Poznań: Zysk i S-ka.
- Windhagen, S., Bookstein, F.L., Grammer, K., Oberzaucher, E., Said, H., Slice, D.E., Thorstensen, T., Schaefer, K. (2012). "Cars have their own faces": Cross-cultural ratings of car shapes in biological (stereotypical) terms. *Evolution and Human Behavior*, 33, 109–120.

- Workman, L., Reader, W. (2014). *Evolutionary Psychology: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wróbel, S. (2010). *Umysł, gramatyka, ewolucja. Wykłady z filozofii umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zahawi, A. (1975). Mate selection: A selection for a handicap. *Journal of Theoretical Biology*, 53, 205–214.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Dominik Borawski¹

Zakład Psychologii, Uniwersytet Rzeszowski

Osobowość twórcza a wybrane aspekty funkcjonowania społecznego

Streszczenie

Celem prezentowanych badań jest przedstawienie związku osobowości twórczej z wybranymi aspektami funkcjonowania społecznego: empatią, kompetencjami społecznymi oraz zadowoleniem z relacji interpersonalnych. Jako teoretyczną podstawę osobowości twórczej przyjęto koncepcję postawy twórczej autorstwa Stanisława Popka. W badaniu wzięło udział 120 osób, które wypełniały zestaw narzędzi składający się z następujących metod: *Kwestionariusz Twórczego Zachowania* (KANH) Popka, *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych* (KKS) Matczak, *Indeks Reaktywności Emocjonalnej* Davisa oraz *Skala Rascha* de Jong-Gierveld i Kamphuis w opracowaniu Rembowski. W badaniach wykazano między innymi związek postawy twórczej z kompetencjami społecznymi oraz z poznawczym aspektem empatii, jak również zaskakujący związek postawy odtwórczej z niskim zadowoleniem z relacji interpersonalnych (poczuciem osamotnienia, sytuacyjnym poczuciem odrzucenia i poczuciem utraty grupy towarzyskiej).

Słowa kluczowe: osobowość twórcza, funkcjonowanie społeczne, empatia, kompetencje społeczne, poczucie osamotnienia

Creative Personality and Selected Aspects of Social Functioning

Abstract

The aim of the study was to research the connections between creative personality and different domains of social functioning: empathy, social competencies and relationship satisfaction. The theoretical basis of the creative personality notion was Stanislaw Popek's Theory of Creative Attitudes. The sample consisted of 120 participants. The following investigative methods were used: the *Creative Behaviour Questionnaire* (KANH) by Popek, the *Social Competencies Inventory* (KKS) by Matczak, the *Interpersonal Reactivity Index* by Davis and the *Rasch-Type Loneliness Scale* by de Jong-Gierveld and Kamphuis (Polish adaptation by Rembowski). The research demonstrated that creative attitudes measured by KANH correspond with social competencies and the cognitive aspect of empathy, and that imitative attitudes are correlated with loneliness, lack of companionship and the situational feeling of abandonment.

Key words: creative personality, social functioning, empathy, social competences, loneliness

¹ Adres do korespondencji: Dominik Borawski, ul. Wojska Polskiego 9/38, 25-364 Kielce; e-mail: dominikborawski@gmail.com.

Wprowadzenie

Twórczość dokonuje się najczęściej w pewnym kontekście społecznym i dość powszechnie uznaje się ją jako zjawisko społeczne z racji wywierania przez nią istotnego wpływu na życie zbiorowości. Wynika to z rozpatrywania zjawiska w kategoriach zachowań produktywnych, które w przeciwieństwie do zachowań receptywnych zawierają elementy wytwarzania, przekształcania, a ich rezultaty mogą mieć wartość społeczną (por. Trzebiński, 1980). Co jednak ciekawe, sam podmiot twórczy nie zawsze jest przedstawiany w literaturze przedmiotu jako użyteczny społecznie, zwłaszcza zaś jeśli chodzi o uczestniczenie w bliskich relacjach interpersonalnych.

Osobowość twórcza z racji swego nonkonformistycznego rysu utożsamiana bywa z obniżonymi umiejętnościami w zakresie budowania i podtrzymywania relacji interpersonalnych, a nawet nieprzystosowaniem społecznym (Feist, 1999). Inne badania z kolei podkreślają związki twórczej osobowości z empatią (Popek, 2003) i asertywnością, a więc z ważnymi składowymi kompetencjami społecznymi (Małkiewicz, Piskozub, 2011). Wydaje się, że zróżnicowanie wyników w tym obszarze wynika w dużej mierze z problemów ze spójnością definicji, a w konsekwencji z odmiennych operacjonalizacji pojęć takich jakich osobowość twórcza, postawa twórcza czy kreatywność (por. Karwowski, 2009).

Prace naukowe na ten temat zazwyczaj zawierają syntezę informacji uzyskanych w badaniach, w których stosowano różne kryteria twórczości i generalnie traktowano je zbyt dowolnie. Tymczasem wydaje się, że formułując tezy na temat funkcjonowania społecznego osób twórczych oraz projektując kolejne badania, warto odwoływać się do klasycznego już w literaturze przedmiotu podziału na elitarne i egalitarne rozumienie zjawisk związanych z twórczością. W ujęciu elitarnym ma ona bowiem charakter wyjątkowy i można o niej mówić tylko w odniesieniu do wybitnych jednostek zdolnych do produkowania dzieł innowacyjnych i o dużej wartości społeczno-kulturowej (Simonton, 1988). W ujęciu egalitarnym twórczość jest cechą, która ma charakter ciągły i w różnym natężeniu występuje u każdego człowieka (por. Rogers, 1959), i tak rozumiana, bywa określana mianem kreatywności albo twórczości potencjalnej (Karwowski, 2009). To ważne, nagminne bowiem stało się już wyciąganie wniosków na temat osobowości twórczej na podstawie badań nad wybitnie uzdolnionymi artystami. Dobrym przykładem jest tu utrwalony w kulturze masowej mit nieprzystosowanego twórcy, z powodzeniem wykorzystywany do dziś przez autorów scenariuszy filmowych i książek, który wydaje się dość swobodną interpretacją danych zgromadzonych w ujęciu elitarnym, w świetle których wybitnym twórcom rzeczywiście przypisuje się większą skłonność do psychopatologii (por. Feist, 1999).

Innym problemem metodologicznym jest to, że duża liczba badań zwyczajowo zaliczanych do nurtu elitarnego sprowadza się do analiz poczynionych na osobach, które wprawdzie zajmują się twórczością artystyczną, ale niekoniecznie są twórcze, czy też legitymują się wybitnymi osiągnięciami w swojej dziedzinie.

W odniesieniu do powyższego podziału należy podkreślić, że prezentowane badania własne zostały zaprojektowane, a następnie przeprowadzone na bazie podejścia egalitarnego do twórczości, a ich celem było ustalenie związku osobowości o twórczej charakterystyce z funkcjonowaniem społecznym.

Osobowość twórcza i jej potencjalne konsekwencje dla funkcjonowania społecznego

W ujęciu egalitarnym podkreśla się zazwyczaj obecność pewnej konstelacji cech osobowości oraz specyficznych właściwości w zakresie funkcjonowania osobowościowego i którym może, ale wcale nie musi towarzyszyć generowanie innowacyjnych wytworów na przykład na polu artystycznym (Karwowski, 2009). W obrębie sfery poznawczej podkreśla się często znaczenie dla twórczości myślenia dywergencyjnego o dużej płynności, giętkości i oryginalności, zdolności do szybkiej analizy i syntezy nowego materiału czy szczególnej wrażliwości zmysłów na bodźce oraz zdolności do postrzegania układów spoistych w materiale niezorganizowanym (Popek, 2003).

Punktem wyjścia do wszelkich rozważań na temat funkcjonowania społecznego osób twórczych w ujęciu egalitarnym jest jednak specyficzna konstrukcja sfery osobowościowej (por. Nęcka 2002; Matczak, Jaworowska, Stańczak, 2000; Popek, 2003).

Opierając się na propozycji Nęcki (2002), można opisać osobowość twórczą za pomocą trzech grup cech odpowiadających trzem najważniejszym mechanizmom tworzenia. Osoby twórcze cechują się: otwartością, dzięki czemu mogą wykorzystywać wszelkie źródła informacji potencjalnie przydatne w dążeniu do celu; niezależnością, ponieważ tylko dzięki temu są w stanie wykorzystać odebrane informacje w procesie twórczym, którego efekty będzie można uznać za innowacyjne; oraz wytrwałością, dzięki której przezwyciężają liczne przeszkody, szczególnie zaś opór ze strony otoczenia. Wymiary wyróżnione przez Nęckę pojawiają się jako kluczowe elementy ujęć innych popularnych konceptualizacji osobowości twórczej (Sternberg, 1988; Urban, Jellen, 1986; Popek, 2002).

I tak podkreślane przez Urbana i Jellena (1986) właściwości osób twórczych związane z łatwością asymilacji nowych informacji, silną potrzebą nowości, a nawet tendencją do podejmowania ryzyka oraz tolerancją wieloznaczności można uznać za przejawy otwartości. Podobnie – gotowość do zabawy czy poczucie humoru, których znaczenie dla procesu i postawy twórczej sygnalizuje Popek (2000; 2003).

Inną charakterystyczną właściwością osób twórczych jest wytrwałość. Badania nad osobami twórczymi wskazują na ich zdolność do długotrwałej, systematycznej pracy i odraczania gratyfikacji. Istoty wytrwałości osób twórczych upatruje się z jednej strony w specyficznych właściwościach uwagi, zwłaszcza ponadprzeciętnej zdolności jej koncentracji na obiekcie zainteresowań oraz wzmożonej koncentracji w warunkach niekorzystnych, z drugiej strony – w godzeniu przez twórców motywacji wewnętrznej z motywacją osiągnięć, związaną z chęcią społecznego potwierdzenia własnej wartości. Według Nęcki (2002) paradoksalne połączenie ambicji i motywacji samoistnej zapewnia wytrwałość w fazie generatywnej procesu

twórczego. Natomiast mechanizmem odpowiedzialnym za wytrwałość w fazie implementacji, związanej ze społeczną konfrontacją twórcy dzieła z jego odbiorcami, jest siła ego, rozumiana nie tylko jako zdolność do przewyżczania porażek i wielokrotnego podejmowania tego samego działania, ale także do nieustannego „nękania” innych swoimi pomysłami oraz asertywnej postawy wobec krytyki innych.

Z punktu widzenia funkcjonowania społecznego szczególnie istotnym wymiarem wydaje się niezależność, traktowana jako podstawowy atrybut osób twórczych w niemal wszystkich opracowaniach zagadnienia. Badania pokazują, że osoby kreatywne są niezależne i bardziej odporne na wpływ społeczny, a cele realizują, kierując się motywacją wewnętrzną, a nie zewnętrzną (Nickerson, 1999). Są również skłonne podważać istniejące normy i autorytety, często wyznają niekonwencjonalne poglądy i przejawiają zachowania buntownicze (Feist, 1999). Zdaniem niektórych autorów właściwości te wiążą się nierozzerwalnie z koniecznością ponoszenia kosztów społecznych i emocjonalnych, takich jak poczucie niezrozumienia przez otoczenie oraz samotność (Nęcka, 2002, s. 134).

Nonkonformizm jest ważnym elementem koncepcji przedstawionej przez Popka (2000), na której zresztą oparł on operacjonalizację osobowości twórczej w prezentowanych badaniach. Zdaniem tego autora osobowość twórcza wyraża się przez postawę twórczą, która możliwa jest dzięki wzajemnemu oddziaływaniu sfery poznawczej i charakterologicznej. Sfera poznawcza wynika z dyspozycji intelektualnych, ale nie jest tożsama z inteligencją, gdyż wiąże się z możliwościami instrumentalnymi, to jest z wysoką wrażliwością ze zdolnością w postrzeganiu (uzdolnienia percepcyjne), zapamiętywaniu, a głównie w przetwarzaniu informacji nowych za sprawą intuicji, wyobraźni i myślenia dywergencyjnego. Ta sfera poznawcza została określona jako zachowanie heurystyczne, ponieważ znacznie wykracza poza samo myślenie dywergencyjne. Cechy przeciwstawne zaś wyznaczają styl konwergencyjny i zachowanie algorytmiczne (por. Popek, 2003). Drugą sferę stanowi zespół cech charakterologicznych umożliwiających realizację predyspozycji twórczych. Ponieważ w koncepcji tej zakłada się nadrzędność osobowości nad zdolnościami i uzdolnieniami specjalnymi, to w ujęciu tym efektywna realizacja twórczych predyspozycji jest możliwa jedynie na podstawie innych cech osobowości, zwłaszcza zaś na wspomnianej już postawie nonkonformistycznej. Należy jednak pamiętać, że nonkonformizm w tym ujęciu wykracza poza tradycyjne rozumienie niezależności i określony został również poprzez cechy takie jak: aktywność, elastyczność adaptacyjna, oryginalność, konsekwencja, odwaga, dominatywność, samodzielność, samoorganizacja, spontaniczność, wytrwałość, samokrytycyzm, tolerancyjność czy wysokie poczucie wartości „ja” (Popek, 2000). Można zatem stwierdzić, że sfera charakterologiczna w koncepcji postawy twórczej Popka to zespół różnych osobowościowych właściwości skoncentrowanych wokół niezależności i oryginalności.

Cel i specyfika badań własnych

Jak już wspomniano, celem prezentowanych badań jest określenie związku osobowości twórczej rozumianej zgodnie z ujęciem egalitarnym z wybranymi właściwościami funkcjonowania społecznego. Jak na podstawie dotychczasowych badań rysuje się ten związek? Zdecydowanie odmiennie, niż można to wnioskować z badań nad twórcami profesjonalnymi, którym często przypisuje się introwersję, zahamowanie w kontaktach społecznych, poczucie niezrozumienia, a nawet rozmaite formy psychopatologii, które nie sprzyjają przystosowaniu społecznemu (Feist, 1999; Popek, 2003).

W odniesieniu do twórczości potencjalnej z jednej strony podkreśla się, że osoby twórcze gorzej funkcjonują w bliskich relacjach interpersonalnych (Kuśpit, 2004), z drugiej zaś strony w większości badań wskazuje się, że charakteryzują się one wyższym poziomem empatii (Popek, 2003), asertywności (Małkiewicz, Piskozub, 2011), której towarzyszy jednak często krytycyzm wobec innych (Popek, 2000), a także zdecydowanie lepiej od osób nietwórczych funkcjonują w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej (Kuśpit, 2004; Małkiewicz, Piskozub, 2011).

W prezentowanych badaniach wyboru zmiennych związanych z funkcjonowaniem społecznym dokonano, odwołując się do modelu funkcjonowania społecznego Jakubowskiej (1996), w którym wyróżnia się czynniki intrapsychiczne (w tym między innymi empatię), kompetencje społeczne (w tym te związane z asertywnością, komunikacją w sytuacji ekspozycji społecznej i budowaniem relacji intymnych) oraz wymiar wykonawczy (efektywność w realizowaniu celów interpersonalnych czy zadowolenie ze związków z innymi). Na potrzeby badań własnych dokonano pewnego uproszczenia przytoczonego wyżej modelu, sprowadzając go do trzech zmiennych funkcjonowania społecznego: empatii, kompetencji społecznych oraz satysfakcji z kontaktów społecznych.

Na podstawie przedstawionych wcześniej wniosków z dotychczasowych badań sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H1: Im wyższy poziom nasilenia postawy twórczej, tym wyższy poziom empatii.

Zgodnie z doniesieniami z literatury założono, że osoby o twórczej charakterystyce osobowości charakteryzują się wyższym poziomem empatii niż osoby odtwórcze (por. Popek, 2003).

H2: Im wyższy poziom nasilenia postawy twórczej, tym wyższy ogólny poziom kompetencji społecznych.

H2.1: Im wyższy poziom nasilenia postawy twórczej, tym wyższy poziom kompetencji społecznych związanych z zachowaniami w sytuacji ekspozycji społecznej i asertywnością. Hipotezy 2 i 2.1 oparto na wspomnianych już danych zgromadzonych przez Małkiewicz i Piskozuba (2011). Przewidywano, że osoby o twórczej charakterystyce osobowości charakteryzują się wyższym ogólnym poziomem kompetencji społecznych niż osoby odtwórcze oraz że osoby o twórczej charakterystyce osobowości legitymują się wyższym poziomem kompetencji warunkujących

efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej tudzież wyższym poziomem kompetencji w sytuacjach wymagających asertywności niż osoby odtwórcze.

H3: Osoby o twórczej charakterystyce osobowości charakteryzują się niższym poziomem kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach intymnych niż osoby odtwórcze.

H4: Osoby o twórczej charakterystyce osobowości charakteryzują się niższym poziomem zadowolenia z relacji interpersonalnych niż osoby odtwórcze.

W hipotezach 3 i 4 sformułowanych na podstawie wyników uzyskanych przez Kuśpit (2004) wnioskowano, że osoby te pomimo siły ego wyrażanej w postaci komunikatów asertywnych związanych z wyrażaniem swoich potrzeb oraz łatwością ekspresji na forum grupy gorzej radzą sobie w bardziej intymnych warunkach budowania relacji interpersonalnych.

H5: Twórcze kobiety wykazują wyższy poziom empatii, kompetencji społecznych i zadowolenia z relacji interpersonalnych niż twórczy mężczyźni.

W ostatniej z hipotez zawarto przewidywania związane z różnicami w zakresie społecznego funkcjonowania pomiędzy twórczymi kobietami a twórczymi mężczyznami. Zakładano, że różnice te będą się przedstawiać na korzyść twórczych kobiet, gdyż ogólnie kobiety w świetle literatury psychologicznej jawią się jako lepiej przystosowane społecznie (por. Cross, Markus, 2002; Hyde, Frost, 2002).

Metody i grupa badawcza

W celu weryfikacji przedstawionych wyżej hipotez przeprowadzono badania, którymi objęto studentów uczelni lubelskich. Badania polegały na indywidualnym wypełnieniu zestawu czterech kwestionariuszy psychologicznych, które to zestawy w większości rozdawane były osobiście przez autora tejże pracy (w dostarczeniu ich niewielkiej liczby mieli swój udział dwaj pomocnicy badającego). Każdy z badanych został poinformowany o naukowym charakterze badań i ich anonimowości, a następnie poproszony o wypełnienie zestawów i ich dostarczenie drogą pocztową na adres autora pracy w terminie do dwóch tygodni od dnia ich otrzymania.

W wyniku zastosowania powyższej procedury uzyskano zwrot 153 zestawów badawczych. Po odrzuceniu niekompletnych do pierwszego etapu analiz statystycznych, jakim było wyodrębnienie grup zróżnicowanych pod względem twórczości, włączono 120 z nich – 68 kobiet (57%) i 52 mężczyzn (43%). Do dalszych etapów analiz grupę badawczą zredukowano do 90 osób – 49 kobiet (55%) i 41 mężczyzn (45%). Studenci reprezentowali następujące uczelnie: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Marie Curie-Skłodowskiej i Akademię Medyczną w Lublinie, oraz kierunki studiów: psychologia (16,8%), socjologia (4%), filozofia (7%), filologia polska (5%), farmacja (7%), ekonomia (3,4%), medycyna (16%), edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej (26,9%) oraz plastycznej (17,6%). Wiek osób badanych wahał się od 19 do 28 lat ($M = 21,59$, $SD = 3,26$). W celu pomiaru zmiennej niezależnej, to jest rozumianej osobowościowo twórczości, zastosowano *Kwestionariusz Twórczego Zachowania* (Popek, 2000). Kwestionariusz tworzą

cztery podskale (zawierające w sumie 60 itemów), z których skala nonkonformizmu (N) i skala zachowania heurystycznego (H) skupiają właściwości wewnętrzne przypisywane przez badaczy ludziom twórczym (Tabela 1), natomiast skala konformizmu (K) i zachowania algorytmicznego (A) – poziom zachowań odtwórczych. Poszczególne stwierdzenia dotyczą zachowania się osoby badanej w sytuacjach uczenia się i działania, a jako całość zostały opatrzone wstępem w postaci standardowej instrukcji wyjaśniającej charakter twierdzeń oraz sposób udzielania odpowiedzi. KANH spełnia podstawowe wymagania psychometryczne, współczynnik rzetelności dla skali Konformizm – Nonkonformizm wynosi $r_{bi} = 0,87$, zaś dla skali Zachowania Algorytmiczne-Heurystyczne $r_{bi} = 0,83$ (Popek, 1990; 2001).

Tabela 1. Osobowość twórcza na podstawie KANH

Osobowość twórcza			
Wysoki poziom nonkonformizmu	Wysoki poziom zachowań heurystycznych	Niski poziom konformizmu	Niski poziom zachowań algorytmicznych
Wysoki poziom cech: • niezależność • aktywność • witalizm • samodzielność • oryginalność • konsekwencja • odwaga • dominatywność • spontaniczność	Wysoki poziom cech: • samodzielność obserwacji • pamięć logiczna • myślenie dywergencyjne • refleksyjność • elastyczność intelektualna • aktywność poznawcza	Niski poziom cech: • zależność • pasywność • stereotypowość • lękliwość • defensywność	Niski poziom cech: • nastawienie kopiujące • pamięć mechaniczna • wyobrażenia odtwórcza • myślenie konwergencyjne • bierność poznawcza

Pomiaru pierwszego z wyróżnionych aspektów funkcjonowania społecznego – empatii, dokonano za pomocą *Indeksu Reaktywności Emocjonalnej* (IRI) autorstwa Davisa. Jest to metoda opracowana w ramach wielowymiarowego podejścia do zjawiska empatii, które zakłada, że składa się ona z wielu oddzielnych, ale wzajemnie powiązanych konstruktów. Tym samym narzędzie dostarcza miar skłonności dyspozycyjnych w kilku obszarach:

1. Skala ET – empatycznej troski – ocenia skłonność do współodczuwania i współczucia w stosunku do ludzi dotkniętych niepowodzeniem.
2. Skala PP – przyjmowania perspektywy – dokonuje pomiaru skłonności do spontanicznego przyjmowania psychologicznego punktu widzenia innych w życiu codziennym.
3. Skala OP – osobistej przykrości – dotyczy skłonności do odczuwania przykrości i dyskomfortu w odpowiedzi na krańcowo silne cierpienie innych.
4. Skala F – skala fantazji – mierzy skłonność do dokonywanego przy pomocy wyobraźni przeniesienia się w fikcyjne sytuacje.

Zastosowana wersja narzędzia nie była adaptowana w Polsce, a jedynie przetłumaczona przez Kubiak (Davis, 1999), jednak w przeprowadzonych dotychczas badaniach rzetelność tej właśnie wersji IRI jest w wypadku większości skal

zadowalająca. Wskaźnik rzetelności Cronbacha dla poszczególnych skal wynosi: F – $\alpha = 0,82$; ET – $\alpha = 0,74$; OP – $\alpha = 0,73$; PP – $\alpha = 0,61$ (Jerzmanowska, 2013).

Do pomiaru drugiego aspektu funkcjonowania społecznego zastosowano *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych* (KKS), który jest narzędziem samoopisowym, badającym kompetencje społeczne rozumiane jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Autorką metody jest Matczak (2001). Kwestionariusz zawiera 90 pozycji, z czego 60 to pozycje diagnostyczne (dotyczące umiejętności społecznych), a 30 – niediagnostyczne (dotyczące umiejętności niespołecznych). Większość pozycji składa się na trzy czynnikowe skale: IN – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych; ES – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej; A – kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności. Możliwe jest również obliczenie wyniku ogólnego (KKS WO). Metoda przeznaczona jest dla uczniów szkół średnich, studentów i nie-studiujących osób dorosłych. W licznych badaniach potwierdzone zostały jej walory psychometryczne. Współczynnik α Cronbacha dla poszczególnych skal waha się od 0,74 do 0,91, zaś dla wyniku ogólnego od 0,93 do 0,95 (Matczak, 2007).

Do badania stopnia zadowolenia z relacji interpersonalnych zastosowano *Skalę Rascha*, której autorami są de Jong-Gierveld i Kamphuis (1985), w adaptacji Rembowskiego. Jest to narzędzie kwestionariuszowe pozwalające na pomiar stopnia zadowolenia z relacji interpersonalnych i poczucia osamotnienia. Według autorów skali samotność wynika ze sposobu, w jaki ludzie odbierają, doświadczają i oceniają swoją sytuację, w której ilość związków społecznych jest mniejsza niż pożądana, lub gdy istniejące związki nie osiągają pożądanego stopnia intymności. Skala zawiera 30 itemów, które składają się na pięć podskal. Pierwsza podskala obejmuje depryzację potrzeby kontaktu społecznego (I) i odnosi się do doświadczenia braku zainteresowania ze strony innych, druga – sytuacyjne poczucie odrzucenia społecznego (II), trzecia – poczucie utraty grupy towarzyskiej (III), czwarta – brak poczucia związków z grupą (IV) wyrażających się doświadczeniem wsparcia i przychylności, piąta (V) – brak poczucia znaczących związków z ludźmi. Opierając na subiektywnej ocenie badanego, skala ujmuje relacje badanego z innymi ludźmi wraz z tym, co świadomie przeżywa on w związku ze swoją sytuacją społeczną.

Skalę tę adaptowano do polskich warunków, wskaźnik rzetelności α Cronbacha dla tego narzędzia wynosi 0,66 (Rembowski, 1992).

Wyniki

Pierwszym etapem analiz było zróżnicowanie badanej grupy ze względu na twórczość osobowości. Zdecydowano się na wyodrębnienie trzech grup: twórczej, przeciętnie twórczej oraz odtwórczej, które następnie miały być porównywane pod względem poziomu zmiennych funkcjonowania społecznego. Ponieważ zastosowanie kwestionariusza KANH umożliwia dla każdego z badanych dokonanie pomiaru

zarówno poziomu twórczości, jak i odtwórczości, ważne było, aby w grupie twórczej znalazły się osoby, które uzyskały wysokie wyniki w skali zachowań twórczych i jak najniższe wyniki w skali odtwórczości. Analogicznie do grupy odtwórczej chcieliśmy kwalifikować osoby o wysokich wynikach w skali odtwórczości i jak najniższych w skali twórczości. W tym celu należało się posłużyć wartościami średnimi i odchylenia standardowego dla każdego z podtestów (Tabela 2).

Tabela 2. Wartości średnie i odchylenia standardowe dla postawy twórczej (T) i odtwórczej (OT)

	N	Średnia	Odchylenie standardowe
T	120	37,72	7,791
OT	120	24,40	6,754

Tym samym w grupie twórczej znaleźć się miały osoby, które uzyskały w teście twórczości wyniki od 45 pkt. (od jednego odchylenia standardowego od średniej w górę), a w teście odtwórczości do 18 pkt. (od wartości średniej jedno odchylenie standardowe w dół). Dla grupy odtwórczej wartości kryterialne przedstawiały się następująco: w teście odtwórczości od 31 pkt., a w teście twórczości do 29 pkt.

Efektem ubocznym przyjęcia dość twardych kryteriów przy doborze grup porównawczych była ich duża niesymetryczność pod względem liczebności (19 twórczych, 57 przeciętnych, 14 nietwórczych). W praktyce zaś wiązało się to z koniecznością włączenia do analiz statystycznych testów nieparametrycznych. Z drugiej strony zastosowanie takiej, a nie innej procedury pozwoliło na wyselekcjonowanie naprawdę zróżnicowanych pod względem twórczości grup.

Związki twórczości i odtwórczości ze zmiennymi funkcjonowania społecznego – analiza danych korelacyjnych

Na początku analiz skoncentrowano się na sugerowanym w temacie niniejszej pracy związku pomiędzy twórczością a poszczególnymi wymiarami funkcjonowania społecznego.

Tabela 3. Współczynniki korelacji r Pearsona twórczości z wymiarami funkcjonowania społecznego w całej próbie ($N = 120$)

		Twórczość	
		r	p
K K S	IN	0,183	0,045*
	ES	0,502	0,000***
	A	0,327	0,000***
	KKS WO	0,418	0,000***
I R I	F	-0,11	0,906
	ET	0,083	0,368
	PP	0,146	0,113
	OP	-0,204	0,026*

		Twórczość	
		<i>r</i>	<i>p</i>
R A S C H	I	0,000	0,997
	II	-0,038	0,683
	III	-0,177	0,054
	IV	-0,066	0,475
	V	-0,034	0,712
	RASCH WO	-0,062	0,503

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Jak pokazuje Tabela 3, w badanej grupie twórczość koreluje dodatnio ze wszystkimi podskalami kompetencji społecznych oraz z ich ogólnym poziomem, ujemnie zaś koreluje z podskalą empatii – osobista przykrość. Nie wykazano natomiast istotnych korelacji z poczuciem osamotnienia.

Tabela 4. Współczynniki korelacji *r* Pearsona odtwórczości z wymiarami funkcjonowania społecznego w całej próbie ($N = 120$)

		Odtwórczość	
		<i>r</i>	<i>p</i>
K K S	IN	-0,168	0,066
	ES	-0,182	0,047*
	A	-0,015	0,873
	KKS WO	-0,144	0,117
I R I	F	-0,035	0,706
	ET	-0,071	0,443
	PP	-0,303	0,001**
	OP	0,393	0,000***
R A S C H	I	0,211	0,021*
	II	0,314	0,000***
	III	0,271	0,003**
	IV	0,171	0,063
	V	0,098	0,286
	RASCH WO	0,262	0,004**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Odtwórczość z kolei (Tabela 4) koreluje ujemnie z zachowaniami w sytuacji ekspozycji społecznej oraz z jednym z wymiarów empatii – umiejętnością przyjmowania perspektywy, natomiast dodatnio z inną podskalą empatii – osobistą przykrością. Ponadto, co zaskakujące, odtwórczość koreluje dodatnio z poczuciem braku satysfakcjonujących związków z ludźmi – w tym z deprywacją potrzeby kontaktu społecznego, sytuacyjnym poczuciem odrzucenia społecznego, poczuciem utraty grupy towarzyskiej oraz ogólnym poczuciem osamotnienia.

Funkcjonowanie społeczne osób o różnym poziomie twórczości

W celu uzyskania informacji na temat ewentualnych różnic pomiędzy grupami w zakresie badanych zmiennych funkcjonowania społecznego przeprowadzono serię jednoczynnikowych analiz wariancji (ANOVA). Wzięto pod uwagę normalność rozkładów.

Tabela 5. Rezultaty ANOVA, Indeks Reaktywności Emocjonalnej (IRI)

	Źródło wariancji	SS	df	MS	Test F	p
F	Między grupami	83,319	2	41,659	1,611	0,206
	Wewnątrz grup	2223,692	86	25,857		
ET	Między grupami	20,701	2	10,351	0,756	0,473
	Wewnątrz grup	1178,108	86	13,699		
PP	Między grupami	85,658	2	42,829	3,350	0,040*
	Wewnątrz grup	1099,533	86	12,785		
OP	Między grupami	82,127	2	41,063	2,181	0,119
	Wewnątrz grup	1618,974	86	18,825		

* $p < 0,05$.

Jeśli chodzi o wyniki w *Indeksie Reaktywności Emocjonalnej*, zidentyfikowano tylko jedną istotną różnicę w skali Przyjmowania perspektywy (PP; $p < 0,05$; Tabela 5).

Tabela 6. Test Tukeya; Przyjmowanie perspektywy

	Test post-hoc Tukeya PP		
	Twórczy; średnia: 18,53	Przeciętni; średnia: 17,93	Nietwórczy; średnia: 15,38
Twórczy		0,804	0,044*
Przeciętni	0,804		0,059
Odtwórczy	0,044*	0,059	

* $p < 0,05$.

Jak pokazuje test Tukeya (Tabela 6), różnica ta ($p < 0,044$) dotyczy większej zdolności przyjmowania cudzej perspektywy (PP) u osób twórczych niż u osób odtwórczych. W porównaniu grup skrajnych nie wykazano różnic w poziomie pozostałych aspektów empatii, natomiast żadnych różnic nie odnotowano pomiędzy grupami o wysokim i przeciętnym nasileniu postawy twórczej ani pomiędzy grupami o przeciętnym i niskim poziomie nasilenia postawy twórczej. Uzyskane dane tylko częściowo potwierdzają hipotezę 1.

Również w wyniku zastosowania jednoczynnikowej analizy wariancji (Tabela 7) uzyskano istotne różnice pomiędzy badanymi grupami w ogólnym poziomie kompetencji społecznych.

Tabela 7. Rezultaty ANOVA; Ogólny poziom kompetencji społecznych

	Źródło wariancji	SS	df	MS	test F	p
KKS	Między grupami	5188,844	2	2594,422	4,706	0,011*
	Wewnątrz grup	47414,796	86	551,335		

* $p < 0,05$.

Okazuje się, że tak jak postulowano w hipotezie 2, osoby twórcze wykazują istotnie wyższy poziom kompetencji społecznych od osób odtwórczych ($p < 0,01$; Tabela 8).

Tabela 8. Test Tukeya; Ogólny poziom kompetencji społecznych

	Test post-hoc Tukeya KKS WO		
	Twórczy; średnia: 181,26	Przeciętni; średnia: 169,77	Nietwórczy; średnia: 155,38
Twórczy		0,161	0,008**
Przeciętni	0,161		0,120
Odtwórczy	0,008**	0,120	

** $p < 0,01$.

Wykazano również istotne różnice pomiędzy badanymi grupami w poziomie kompetencji warunkujących efektywność zachowania w sytuacjach ekspozycji społecznej.

Tabela 9. Rezultaty ANOVA; Zachowania w sytuacji ekspozycji społecznej

	Źródło wariancji	SS	df	MS	test F	p
ES	Między grupami	1085,420	2	542,710	8,082	0,001**
	Wewnątrz grup	5774,804	86	67,149		

** $p < 0,01$.

Osoby twórcze znacząco lepiej funkcjonują w takich okolicznościach od osób odtwórczych ($p < 0,001$), co potwierdza wcześniejsze przypuszczenia, a dodatkowo również grupa przeciętna wypada lepiej od nietwórczej ($p < 0,05$; Tabela 10). Można zatem stwierdzić, że charakterystyczną właściwością osobowości twórczej jest efektywne radzenie sobie w różnych sytuacjach społecznych, będące efektem treningu społecznego. Osoby twórcze szczególnie dobrze funkcjonują, gdy podlegają ocenie innych oraz kiedy zwrócona jest na nie uwaga otoczenia (skala zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej). Jednak szczegółowe przewidywania zawarte w hipotezie 2.1 nie do końca zostały potwierdzone, gdyż okazało się, że nasilenie postawy twórczej nie różnicuje poziomu kompetencji związanych z asertywnością.

Analizy różnic międzygrupowych nie potwierdziły przewidywań określonych w hipotezach 3 i 4, zgodnie z którymi osoby odtwórcze miały legitymować się wyższym poziomem kompetencji wykorzystywanych w sytuacjach intymnych oraz charakteryzować się większym zadowoleniem ze swoich kontaktów społecznych (mierzonych za pomocą Skali Rascha).

Tabela 10. Test Tukeya; Zachowania w sytuacji ekspozycji społecznej

	Test post-hoc Tukeya; skala ES		
	Twórczy; średnia: 54,16	Przeciętni; średnia: 49,61	Nietwórczy; średnia: 42,31
Twórczy		0,097	0,000***
Przeciętni	0,097		0,013*
Odtwórczy	0,000***	0,013*	

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Ostatnim etapem analiz statystycznych było porównanie pod względem funkcjonowania społecznego twórczych kobiet i mężczyzn. W tym celu wykonano test różnic U Manna-Whitneya. Badane grupy nie różnią się w zakresie kompetencji społecznych ani empatii. Wykazano natomiast istotne różnice w dwóch podskalach dotyczących zadowolenia z relacji interpersonalnych (Tabela 11). Twórcze kobiety uzyskały znacząco niższe wyniki od mężczyzn w dwóch skalach badających poczucie osamotnienia, co informuje o tym, że bardziej identyfikują się one z grupą (IV – $p < 0,05$) i mają wyższe poczucie związków z innymi ludźmi (V – $p < 0,05$) niż ma to miejsce w przypadku twórczych mężczyzn (Tabela 11). Wynik ten częściowo potwierdza przewidywania zawarte w hipotezie 5.

Tabela 11. Poczucie braku satysfakcjonujących związków z ludźmi – porównanie pomiędzy twórczymi kobietami a twórczymi mężczyznami

	Twórcze kobiety – średnie rangi	Twórczy mężczyźni – średnie rangi	U	p
I	10,17	9,92	38,000	0,930
II	9,25	10,35	34,500	0,688
III	9,33	10,31	35,000	0,723
IV	6,25	11,73	16,500	0,045*
V	5,58	12,04	12,500	0,019*
RASCH WO	7,58	11,12	24,500	0,202

* $p < 0,05$.

Dyskusja

W prezentowanych badaniach skoncentrowano się na analizie związków twórczości rozumianej w kategoriach osobowościowych i potencjalnych z wybranymi aspektami funkcjonowania społecznego. Przedstawione wyniki pozwalają potwierdzić tylko niektóre ze sformułowanych hipotez badawczych. Zakładany związek pomiędzy twórczą osobowością a wysokim poziomem empatii nie jest jednoznaczny. Okazuje się, że postawa twórcza jednocześnie koreluje dodatnio ze wskaźnikiem poznawczego aspektu empatii związanego ze zdolnością spontanicznego

przyjmowania cudzej perspektywy i ujemnie z emocjonalnym wskaźnikiem związanym ze współodczuwaniem z innymi intensywnych emocji o ujemnym znaku. Uzyskany wynik sugeruje, że osoby twórcze dzięki właściwościom poznawczym potrafią symulować stany psychiczne innych osób, ale potrafią się od nich oddzielić emocjonalnie. Wynik ten może potwierdzać niejednorodność i wielowymiarowość empatii oraz odrębność jej poznawczych i emocjonalnych parametrów (por. Davis, 1999). Z drugiej strony wątpliwości wobec powyższych wniosków może budzić to, że wspomniana asymetria nie została uchwycona w ramach innego emocjonalnego aspektu empatii (empatycznej troski). Analiza różnic wykazała jednak wyraźnie, iż umiejętność spontanicznego przyjmowania perspektywy innych osób jest ważną domeną osób twórczych (która ujawniła się na znacząco wyższym poziomie niż w grupie odtwórczej).

Analiza korelacji pozwala również stwierdzić, że postawa twórcza koresponduje z każdym rodzajem badanych kompetencji społecznych, przy czym szczególny związek wykazuje z kompetencjami warunkującymi efektywność w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz z asertywnością, natomiast postawa odtwórcza koreluje ujemnie z poziomem kompetencji wykorzystywanych w sytuacjach ekspozycji społecznej.

Analiza różnic międzygrupowych prowadzi do wniosku, że grupa twórcza charakteryzuje się istotnie wyższym ogólnym poziomem kompetencji społecznych pozwalającym na skuteczne działanie w rozmaitych sytuacjach interpersonalnych oraz wyższym poziomem kompetencji wykorzystywanych w sytuacjach ekspozycji społecznej niż grupa odtwórcza. Ten drugi wynik oznacza, że bycie obiektem uwagi i potencjalnych ocen ze strony otoczenia nie budzi w nich obawy i poczucia zagrożenia, wręcz przeciwnie – stwarza warunki optymalnego funkcjonowania psychologicznego, co potwierdzają wyniki uzyskane w badaniach Kuśpit (2004) oraz Małkiewicz i Piskozuba (2011). Nie potwierdziła się hipoteza sformułowana na podstawie wyników uzyskanych przez Kuśpit (2004), jakoby osoby twórcze charakteryzowały się niższym poziomem kompetencji warunkujących efektywność w sytuacjach intymnych. W badaniach własnych postawa twórcza nie różnicuje poziomu tego rodzaju kompetencji społecznych.

Podczas gdy przed przystąpieniem do badań zakładano, że nonkonformizm i niekonwencjonalność jednostek twórczych jest czynnikiem negatywnie wpływającym na ich budowanie bliskich, intymnych związków z ludźmi, nie wykazano żadnych istotnych związków osobowości twórczej ze skalami badającymi poczucie osamotnienia i zadowolenia z relacji interpersonalnych. Co wydawać się może zaskakujące, wykazano, że to postawa odtwórcza wyraźnie koresponduje (na co wskazuje korelacja dodatnia) z deprywacją potrzeby kontaktu społecznego, z sytuacyjnym poczuciem odrzucenia społecznego, poczuciem odrzucenia społecznego oraz ogólnym poczuciem osamotnienia. To zatem odtwórczy i konformistyczny styl funkcjonowania może być traktowany jako nieatrakcyjny interpersonalnie i jawić się jako przeszkoda w budowaniu satysfakcjonujących związków z ludźmi. Wyniki te można interpretować w zgodzie z doniesieniami badaczy z nurtu ewolucyjnego,

według których to osoby mało kreatywne są nieatrakcyjne jako potencjalni partnerzy w bliskich relacjach interpersonalnych, w tym w relacjach o charakterze seksualnym (Kaufman, Kozbelt, Bromley, 2008; Beaussart, Kaufman, Kaufman, 2012). Wydaje się więc, że publikowane w literaturze doniesienia o doświadczaniu alienacji przez osoby twórcze odnoszą się raczej do twórców profesjonalnych, w tym głównie do artystów oraz do osób uzdolnionych artystycznie, ale niekoniecznie twórczych (por. Lewicka-Zelent, Abramciów, 2014).

Można się zatem pokusić o kolejny wniosek – osoby twórcze, mimo że prawdopodobnie z racji swojej samowystarczalności i niezależności charakteryzują się mniejszym natężeniem potrzeby afiliacji (por. Feist, 1999), posiadają w obrębie osobowościowego potencjału właściwości pozwalające im na utrzymywanie satysfakcjonujących więzi międzyludzkich. Prezentowane badania pokazują również, że szczególnie dobrze przystosowanymi osobami są twórcze kobiety (bardziej identyfikują się z grupą i mają większe poczucie znaczących związków z innymi ludźmi niż twórczy mężczyźni). Twórczość jako cecha osobowości zwiększa tym samym i tak ogromny potencjał kobiet do optymalnego funkcjonowania interpersonalnego. Uzyskane wyniki pokazują wreszcie, że posiadanie twórczego profilu osobowości (niekoniecznie przekładającego się na zaangażowanie w działalność wytwórczą) ma duże znaczenie dla optymalnego funkcjonowania społecznego, pośrednio zaś ze względu na przyjęte kryteria twórczości – że nonkonformizm jako styl funkcjonowania ma właściwości adaptacyjne. Jest to tym bardziej ciekawe, iż dotychczas cechę tę wiązano z wewnętrznym rozdarciem pomiędzy potrzebą bycia odrębnym a potrzebą aprobaty i dobrego mniemania o sobie, a także z agresją i konfliktowością w interakcjach z innymi oraz z poczuciem osamotnienia (por. Grzelak, Nowak, 2000; Nęcka, 2002, s. 134). Wniosek ten nabiera szczególnej wagi w kontekście edukacyjnym i wychowawczym, zwłaszcza jako kolejny impuls do promowania twórczego stylu funkcjonowania wśród osób młodych nie tylko poprzez stymulowanie oryginalności i niezależności myślenia w ramach treningów kreatywności, ale również twórczego odczuwania (Averill, 2005) czy zachowania.

Przedstawiona w badaniach własnych tematyka niewątpliwie wymaga dalszych analiz. Nie udało się bowiem sformułować precyzyjnych wniosków odnośnie do niektórych wymiarów funkcjonowania społecznego, ani też potwierdzić części wyników uzyskanych przez innych autorów (asertywność, kompetencje związane z sytuacjami intymnymi). Ciekawy skądinąd wynik asymetrycznych tendencji w reagowaniu empatycznym wymaga replikacji. Ponadto należy pamiętać, że ze względu na małą liczebność grupy oraz jej specyfikę (studenci) nie można mówić o możliwości szerszej generalizacji przedstawionych wyników. Wreszcie – przyjęty model badań nie pozwalał na potencjalnie istotne porównania funkcjonowania społecznego twórczych i nietwórczych artystów oraz osób realizujących potencjał twórczy w różnych dziedzinach (na przykład w nauce i sztuce). Takie analizy wydają się potrzebne po to, by zrewidować i uporządkować dotychczas zebraną wiedzę na temat związków osobowości twórczej z funkcjonowaniem społecznym i wyjaśnić rozbieżność wyników w zakresie przystosowania psychologicznego osób twórczych

potencjalnie z artystami i innymi twórcami profesjonalnymi. Szczególnie istotne wydaje się w takich badaniach poza kontrolowaniem twórczości potencjalnej uwzględnienie wykonawczego aspektu realizacji potencjału twórczego (włącznie z pomiarem siły zaangażowania w działalność o charakterze wytwórczym) i jego wpływu na funkcjonowanie społeczne jednostki. Być może to specyfika długoterminowego zaangażowania w proces twórczy decyduje o problemach przystosowawczych, które nie ujawniają się w przypadku twórczości potencjalnej. Tymczasem prezentowane badania można traktować jako kolejny krok do uporządkowania i systematyzacji wniosków dotyczących społecznego funkcjonowania osób twórczych w rozumieniu egalitarnym i oddzielenia ich grubą kreską od mitu nieprzystosowanego twórcy – artysty czy wyalienowanego geniusza.

Bibliografia

- Averill, J.R. (2005). Emotions as mediators and as products of creative activity. W: J. Kaufman, J. Baer (red.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (s. 225–243). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Beaussart, M., Kaufman, S., Kaufman, J. (2012). Creative activity, personality, mental illness, and short-term mating success. *The Journal of Creative Behavior*, 46(3), 151–167.
- Davis, M.H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP.
- De Jong-Gierveld, J., Kamphuis, F. (1985). The development of a Rasch-type loneliness scale. *Applied Psychological Measurement*, 9(3), 289–299.
- Cross S.E., Markus, H.R. (2002). Płeć w myśleniu, przekonaniach i działaniu: podejście poznawcze. W: B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice* (s. 48–80). Gdańsk: GWP.
- Feist, G.J. (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity* (s. 273–296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grzelak J.Ł., Nowak A. (2000). Wpływ społeczny. W: J. Strelau (red.), *Psychologia: Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 187–204). Gdańsk: PWN.
- Jakubowska U. (1996). Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne. *Przebieg Psychologiczny*, 3/4, 28–40.
- Jerzmanowska, A. (2013). Empatia oraz decentracja interpersonalna a radykalność postaw społecznych. *Psychologia Społeczna*, 1(24), 3, 67–79.
- Karwowski, M. (2009). *Zgłębianie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*. Wydawnictwo APS.
- Kaufman, S.B., Kozbelt, A., Bromley, M.L., Geher, G., Miller, G. (2008). The role of creativity and humor in human mate selection. W: G. Geher, G. Miller (red.), *Mating intelligence: Sex, relationships, and the mind's reproductive system* (s. 227–262). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kuspit, M. (2004). Postawa twórcza a poziom kompetencji społecznych. W: S. Popek (red.), *Twórczość w teorii i praktyce* (s. 179–190). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Lewicka-Zelent A., Abramciów R. (2014). Empatyczność i poczucie alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, VII, 38–56.

- Matczak, A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS*. Warszawa: PTP.
- Nęcka, E. (2002). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Nickerson, R.S. (1999). Enhancing creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity* (s. 392–430). New York: Cambridge University Press.
- Popek, S. (2000). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania. KANH*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Rembowski, J. (1992). *Samotność*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rogers, C. (1959). Towards a theory of creativity. W: H.H. Anderson (red.), *Creativity and Its Cultivation*. New York: Harper and Row.
- Simonton, D.K. (1988). *Scientific genius: A psychology of science*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1988). A three-facet model of creativity. W: R.J. Sternberg (red.), *The nature of creativity* (s. 125–147). New York: Cambridge University Press.
- Trzebiński, J. (1980). Osobowościowe warunki twórczości. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi* (s. 107–135). Warszawa: KiW.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Katarzyna Tomaszek¹

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Doświadczenie alienacji u młodzieży a zróżnicowanie predyspozycji twórczych oraz deklarowanego typu uzdolnień

Streszczenie

Celem artykułu jest odpowiedź na pytanie, jaka jest relacja między doświadczaniem alienacji przez młodzież o zróżnicowanym typie zdolności i predyspozycji twórczych. Analizy statystyczne bazowały na wynikach 331 osób badanych w wieku 16–20 lat, które wypełniały *Skalę Poczucia Alienacji* Kmieciak-Baran, *Test Myślenia Twórczego* Urbana-Jellena oraz *Ankiętę Personalną*. Wyniki wskazują, że osoby uzdolnione artystycznie odznaczają się wyższym poziomem wyobcowania oraz poczucia osamotnienia i anomii niż młodzież deklarująca inny typ uzdolnień (językowe, ścisłe). W świetle uzyskanych danych zasadniczo brak jest istotnych korelacji między poczuciem alienacji a predyspozycjami twórczymi. Badania ujawniły jednak, że poczucie wyobcowania i osamotnienia sprzyja myśleniu twórczemu, ale tylko u dziewcząt.

Słowa kluczowe: alienacja, adolescencja, zdolności, myślenie twórcze

The Relationship Between Student Alienation, Creativity Predisposition and Declared Abilities

Abstract

This study investigated the relationship between student alienation, abilities and creativity predisposition. The adolescents completed the Kmieciak-Baran Scale of Alienation and the Urban-Jellen Creativity Thinking Test (TCT), and answered questions about personal characteristics. The analysis was based on results from a total of 331 undergraduate students, age 16–20. The outcome indicated that the level of alienation (mostly loneliness and anomie) is the highest among artistically gifted adolescents. In light of the obtained data, no correlation between the sense of alienation and creative predisposition was found. However, the relationship between student alienation and creativity predisposition was positive but very weak and only among girls.

Key words: alienation, isolation, abilities, creativity predispositions

¹ Adres do korespondencji: Katarzyna Tomaszek, Pracownia Psychologii Dzieci i Młodzieży, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków; e-mail: kat.tomaszek@gmail.com.

Wprowadzenie

Poczucie alienacji w szerokim ujęciu obejmuje swym zakresem zarówno aspekt indywidualnych odniesień jednostki do siebie, jak i kwestie ustosunkowań do świata społecznego i kultury. W literaturze wymienia się różne jej rodzaje wskazujące na uniwersalny wymiar tego zjawiska, takie jak między innymi: alienacja szkolna, alienacja w miejscu pracy, alienacja polityczna, alienacja organizacyjna, alienacja młodzieży, alienacja osób starszych, alienacja osób z mniejszości etnicznych czy rasowych itd. (Hoy, 1972). Aktualnie coraz więcej prac empirycznych poświęconych jest wyobcowaniu adolescentów. Badacze podkreślają obecne u młodzieży poczucie izolacji od siebie samego oraz wyobcowania z naturalnego, społecznego, psychologicznego i kulturowego środowiska życia (Sidorkin, 2004; Erbas, 2014). W tym ujęciu wskazuje się na silne powiązania wyalienowania z brakiem zaangażowania w aktywność szkolną oraz z syndromem rezygnacji z dalszej edukacji (ustalenia między innymi: Case, 2007; Salmela-Aro i in., 2008; Gibson, 2010; Badge i in., 2012). Jednak w pierwotnym założeniu alienacja odnosiła się jedynie do relacji pomiędzy twórcą a jego wytworem – była więc zjawiskiem obiektywnym. Swym zakresem obejmowała sytuacje, w których przedmiot wykreowany nabierał właściwości wcześniej nieprzewidzianych przez autora. Jednocześnie właściwości te czyniły produkt zagrażającym, wrogim czy obcym dla twórcy. W ujęciu psychologicznym geneza poczucia alienacji związana jest z przekazem międzypokoleniowym, nie tylko norm i reguł społecznych, ale również wszelkich urazów psychicznych wynikających z nieprawidłowości systemu mikro- i makrospołecznego (Strods, 1999). Psychologiczne rozumienie alienacji ujmuje to zjawisko jako subiektywny wymiar ustosunkowania się człowieka do siebie, do innych ludzi i do całej rzeczywistości. Według niektórych badaczy doświadczenie wyobcowania jest koniecznym warunkiem rozwoju samoświadomości, usprawniającym podmiot do pełniejszej koegzystencji z innymi (Fromm, 1996) czy ukształtowania osobistej dojrzałości i integracji (Tillich, 1994). Doświadczenie alienacji jest jednak sytuacją związaną z obecnością u jednostki szeregu napięć i niepokojów, dlatego określane jest również jako swoisty kryzys rozwojowy. Seeman dokonał integracji dotychczasowych rozumień alienacji i dzięki temu wyznaczył obszar dla psychologicznych analiz tego zjawiska. Wielowymiarowa teoria alienacji Seemana dopracowana przez Kmiecik-Baran jest aktualnie najczęściej wykorzystywana w badaniach empirycznych. Zjawisko wyalienowania definiowane jest przez nich jako „przekonanie jednostki, że pewne obszary świata są obce, nie pozwalają na realizację jej potrzeb. Doświadczenie obcości może dotyczyć: norm społecznych; wartości; innych ludzi; siebie, a więc tego, co jednostka robi czy głosi, jeśli czyniąc to, czuje się do takich zachowań zmuszona” (Seeman, 1959, za: Kmiecik-Baran, 1995, s. 28). Alienacja jest tu traktowana jako jeden z krańców kontinuum. Jednostka, która nie doświadcza wyalienowania, cechuje się poczuciem zakorzenienia czy integracji. Stosując dla zjawiska wyalienowania nazwę „poczucie alienacji”, Seeman wyodrębnił pięć jego wymiarów: poczucie bezsilności, poczucie bezsensu, poczucie izolacji / osamotnienia, poczucie anomii i samowyobcowanie

(Seeman, 1959, za: Kmiecik-Baran, 1995). Na bazie wielowymiarowej teorii alienacji Seemana Kmiecik-Baran stworzyła narzędzie do pomiaru poczucia alienacji – tak zwaną *Skalę Poczucia Alienacji* (PAI). Z uwagi na potwierdzoną w badaniach empirycznych trafność narzędzia zostało ono wykorzystane w referowanych badaniach.

Zgodnie z ustaleniami Tillicha (1994) pewne rodzaje alienacji stanowią czynnik prorozwojowy, zmuszający podmiot do przeorganizowywania dotychczasowych sposobów funkcjonowania zarówno intrapsychicznego, jak i społecznego. Nabalssi (1994) pisze wręcz, że poczucie wyobcowania może być elementem wzmagającym kreatywność w życiu poprzez aktywowanie wewnętrznych dynamizmów. Zdaniem Kmiecik-Baran (1995) twórczość jest jednym ze sposobów konstruktywnego przezwycięzania własnego wyalienowania. Podobnie Suchodolski (1987) wskazuje, że zaletą aktywności twórczej jest likwidowanie obaw, lęków i niwelowanie samotności. W takim ujęciu poczucie alienacji rozumiane jest zgodnie z teorią Fromma (1996) jako stan pojawiający się w momencie, gdy jednostka chce na nowo odbudować pierwotną więź z własnymi naturalnymi potrzebami. W świetle badań psychologicznych między innymi McClosky i Schaara (1965), Rabkin i Strueninga (1976), Hojata (1982), Kmiecik-Baran (1995) czy Piotrowskiego (2001) przeżywanie poczucia alienacji wiąże się z silnymi destruktywnymi emocjami względem siebie, innych i świata. Czynniki emocjonalne mogą jednocześnie zakłócić czy wręcz zablokować proces twórczy (Nęcka, 2005, s. 77). Klasyczne badania Wallacha i Kogana (1965, za: Nęcka, 2004) pokazują, że negatywny nastrój związany jest ze słabszym myśleniem dywergencyjnym w sytuacji rozwiązywania prostych i realistycznych zadań o charakterze otwartym. Zasadne w tym miejscu staje się przytoczenie rozróżnienia na twórczość proaktywną i reaktywną zaproponowanego przez Heinzena (1994, za: Nęcka, 2005). W sytuacji reaktywnej twórczości, która ma charakter unikowy, proces twórczy jest sterowany przez negatywne emocje, a działania motywowane są pragnieniem uniknięcia kary i lękiem. Wydaje się jednak, że zbyt silna frustracja i pobudzenie emocjonalne w większym stopniu hamują ekspresję twórczego potencjału, generując sztywność i inercję intelektualną. Jednocześnie badania pokazują, że poczucie alienacji wpływa negatywnie na zdolność do samodzielnego myślenia, rodząc tendencje do rezygnacji z własnych opinii (Tomaszek, 2010). Zachowanie twórcze z natury łączy się z łamaniem stereotypów, niekonwencjonalnością oraz oryginalnym patrzeniem na rzeczywistość (Jankowska, 2012). Z tej przyczyny aktywność twórcza, jak wskazuje Nęcka (1995, s. 129), niesie ze sobą ryzyko bycia samotnym, niezrozumianym, ośmieszonym i odrzuconym przez otoczenie. W tym kontekście w proces twórczy niejako implicite wpisane jest doświadczanie wyalienowania. Założenia te wydają się potwierdzać wyniki badań nad związkiem między wyalienowaniem a empatycznością młodzieży uzdolnionej muzycznie. Uczniowie szkół muzycznych odczuwają większe poczucie bezradności, samowyobcowania, osamotnienia i alienacji niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół publicznych i nieposiadający takich uzdolnień (Lewicka-Zelent, Abramciów, 2014). Z drugiej strony istotną różnicą między osobami twórczymi a młodzieżą wyalienowaną wydaje się przekonanie odnośnie do stopnia kontroli w zakresie integracja – izolacja od

otoczenia. Popek (2003) zauważa, że jedną z cech osób twórczych jest tak zwana samotność z wyboru przy jednoczesnej dość dużej społecznej empatii i otwartości „ku światu”. Osoby twórcze w kontaktach społecznych są powściągliwe, zahamowane, nieśmiałe, mało towarzyskie, pełne rezerwy (Popek, 2003). Powyższe charakterystyki obecne są również u jednostek wyalienowanych (Tomaszek, 2010). Jednocześnie wyobcowana młodzież jest przekonana, że została odrzucona przez grupę. Nastolatki te starają się pozostawać na uboczu życia społecznego, nie rozumieją motywów innych i odznaczają się niską inteligencją emocjonalną (Tomaszek, 2010). W takim ujęciu doświadczanie wyobcowania byłoby zjawiskiem znacząco ograniczającym samodzielność w myśleniu, niekonwencjonalność i kreatywność młodych ludzi. Badania nad alienacją szkolną wyraźnie wskazują, że wyalienowane nastolatki odznaczają się słabymi osiągnięciami szkolnymi i niskim zaangażowaniem w życie szkoły (Mau, 1992; Tinto, 1997; Sankey, Huon, 1999). Jednak wyniki, jakie uzyskuje młodzież wyalienowana, mogą nie odzwierciedlać jej faktycznych możliwości intelektualnych, a raczej obrazować stopień braku akceptacji dla niechcianej aktywności (Tomaszek, 2010). Interpretację powyższą potwierdzają badania wskazujące, że uczniowie prezentujący postawę uległą, bez sprzeciwu podporządkowujący się wymaganiom nauczyciela, sztywno przestrzegający zasad i norm są oceniani lepiej niż uczniowie niezależni, niekonwencjonalni w swych poglądach i zachowaniu (Bernacka, 2004; Karolczak-Biernacka, 1997). W świetle ustaleń Piotrowskiego i Zajączkowskiego (1999) młodzież wyalienowana nie różni się od swych zintegrowanych rówieśników poziomem posiadanych zdolności. Z drugiej strony badania nad dziećmi wybitnie uzdolnionymi intelektualnie wskazują, że uczniowie zdolni często uzyskują niższe wyniki w nauce w stosunku do posiadanego potencjału. Jedną z wymienianych w literaturze cech uczniów wybitnych jest wyobcowanie z grupy rówieśniczej z powodu braku umiejętności nawiązywania kontaktów (Taraszkiewicz, Karpa, 2009). Niektóre typowe zachowania i cechy młodzieży wyalienowanej można zaobserwować również w grupie uczniów wybitnie uzdolnionych, to jest: kwestionowanie autorytetów, chwiejność emocjonalną, nieśmiałość, zachowania agresywne bądź lękowe; nadmierne oczekiwania względem siebie i innych, brak odporności na porażki, nadmierny samokrytycyzm, trudności adaptacyjne (Partyka, 1999; Sękowski, 2000). W badaniach Fysona (2008) nad etapami dochodzenia przez uczniów do wyalienowania ze szkoły podkreśla się, że dominacja makrosystemu nad uczniem może upośledzać jego zdolności do generowania alternatywnych sposobów nabywania wiedzy. Podobnie Hatton (1995) i Mann (2001) uznają, że jednym ze źródeł alienacji szkolnej są wadliwie działające placówki oświatowe ograniczające kreatywność uczniów i wymuszające uległość i podporządkowanie się większości oraz niedające możliwości uzyskania adekwatnej nagrody za włożony wysiłek. Wydaje się, że warto w tym miejscu przytoczyć słowa Rogersa (1959, za: Kuśpit, Tychmanowicz, 2005), iż wszyscy ludzie są potencjalnymi twórcami, potrzebne są im jedynie odpowiednie warunki, aby wyzwolić ukryte w nich możliwości. W procesie twórczym istotna jest zdolność do przeformułowania problemu, złamania pewnej konwencji, stworzenia nowego, nietypowego

skojarzenia (Nęcka, 2005, s. 77). Z tej uwagi wydaje się, że pewne przejawy alienacji, takie jak poczucie anomii, powinny sprzyjać procesowi twórczemu, gdyż dotyczą kwestionowania wartości i norm proponowanych przez społeczeństwo, negacji autorytetów, niezależności w sądach. Jednocześnie badania nad sferą poznawczą osób wyalienowanych wskazują na sztywność struktur poznawczych, globalny styl funkcjonowania, preferowanie jasnych i jednoznacznych sytuacji. Towarzyszą temu niski poziom wiedzy o obowiązującym systemie społeczno-politycznym i słabe zainteresowanie kulturą (Maddi, Hoover, Kobasa, 1982). Cechy te istotnie różnią tę grupę uczniów od dzieci wybitnie uzdolnionych. Osoby twórcze charakteryzują się bowiem między innymi ciekawością poznawczą, tolerowaniem wieloznaczności, oryginalnością, koncentracją na zadaniu, otwartością w wyrażaniu swoich myśli i uczuć (Szmidt, 1997; 2007). W tym kontekście warto sprawdzić, jaka relacja istnieje między twórczością, deklarowanym typem zdolności i alienacją.

Problem, hipotezy i przebieg badań

W niniejszym artykule referowane są wyniki badań empirycznych uzyskane w ramach szerszego programu badawczego pod tytułem *Podmiotowe uwarunkowania poczucia alienacji u młodzieży* (Tomaszek, 2010). Celem przeprowadzonych analiz jest odpowiedź na pytanie: czy i jak zdolności twórcze wiążą się z doświadczaniem wyobcowania przez młodzież? Na bazie zaprezentowanych badań naukowych i analiz teoretycznych postawiono następujące hipotezy badawcze.

H1. Młodzież uczęszczająca do liceów plastycznych odznacza się istotnie wyższym poziomem wyobcowania niż nastolatki z liceów ogólnokształcących.

H2. Osoby deklarujące uzdolnienia artystyczne odznaczają się wyższym poziomem poczucia osamotnienia i anomii.

H3. Poczucie alienacji wiąże się z wyższym poziomem predyspozycji twórczych.

W celu zweryfikowania postawionych hipotez badawczych do pomiaru zmiennej wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. *Skala Poczucia Alienacji* (PAI) Kmieciak-Baran (1993) – składa się ze 100 itemów, na które badani odpowiadają na pięciostopniowej skali. Umożliwia obliczenie ogólnego poziomu poczucia alienacji, jak również wyniku dla każdego z 5 wymiarów poczucia alienacji: anomii, bezsensu, bezradności, samowyobcowania, osamotnienia. Rzetelność dla całej skali wynosi $\alpha r_{tt} = 0,88$, dla poczucia anomii, bezsensu, bezradności i osamotnienia $r_{tt} = 0,94 - 0,98$; zaś dla poczucia samowyobcowania $r_{tt} = 0,28$.
2. *Rysunkowy Test Myślenia Twórczego* (TCT-DP) Urbana-Jellena w adaptacji Matczak i współpracowników (2000). Narzędzie pozwala na ocenę predyspozycji twórczych, poziomu myślenia twórczego, to jest myślenia dywergencyjnego, kompetencji ogólnych (podstawowa wiedza ogólna), specyficznej wiedzy i umiejętności, zaangażowania zadaniowego, motywów sprzyjających twórczości, tolerancji wieloznaczności. Badania standaryzacyjne polskiej wersji testu były prowadzone na dwóch grupach młodzieży: w wieku 14–15 lat i w wieku

18–19 lat. Rzetelność testu mierzona współczynnikiem korelacji rangowych Spearmana waha się w wersji A od 0,87 do 0,96, zaś w wersji B wynosi 0,88. Zgodność wewnętrzną mierzona współczynnikiem α Cronbacha w wersji A waha się od 0,65 do 0,75, zaś w wersji B od 0,68 do 0,72. Test ma potwierdzoną trafność teoretyczną i diagnostyczną.

3. *Arkusz Personalny* zawierający pytania dotyczące informacji socjodemograficznych takich jak: wiek, płeć, rodzaj szkoły, miejsce zamieszkania i status materialny rodziny. W skład puli pytań wchodziły również takie, które dotyczyły deklarowanego stosunku do religii, czasu spędzanego przed komputerem w ciągu tygodnia oraz typu zdolności.

Badania przeprowadzono na przełomie 2009/2010 roku w liceach ogólnokształcących i plastycznych. W badaniach wzięło udział 508 uczniów. Z uwagi na niekompletność wypełnionych kwestionariuszy w dalszych analizach statystycznych uwzględniono wyniki 331 osób, w tym 212 kobiet i 119 mężczyzn. Wiek osób badanych mieścił się w przedziale od 16 do 20 lat (średnia wieku $M = 17,74$, odchylenie standardowe $SD = 0,815$).

Referowane badania są częścią szerszego projektu badawczego, w którym wykorzystano inne narzędzia psychologiczne. Czas wypełniania pojedynczego zestawu wynosił około 60 minut. Zdecydowano się na dwa spotkania, by stworzyć dogodne warunki w ramach wymiaru czasowego godziny lekcyjnej.

Wyniki

W ramach opracowania wyników wykorzystano następujące analizy statystyczne: statystyki opisowe, to jest średnią i odchylenia standardowe, analizę skupień metodą k średnich, analizę wariancji, test post-hoc, test korelacji dwustronnej Pearsona.

Profil klasy a doświadczenie wyobcowania

Malicka (1982) wśród utrudnień w aktywności twórczej wymienia między innymi dezaprobatę dla twórczej wyobraźni i fantazji dziecka. Jednocześnie współczesny system edukacyjny w Polsce domaga się, aby wszystkie dzieci uczyły się tego samego, tak samo, mniej więcej w tym samym czasie, chociaż w literaturze fachowej podkreśla się, że dzieci rozwijają się w różnym tempie i mają różne potrzeby, zarówno rozwojowe, jak i edukacyjne (Taraszkiewicz, Karpa, 2009). W tym kontekście warto dodać, że źródłem alienacji szkolnej młodzieży może być atmosfera panująca w placówce oświatowej, co potwierdzają między innymi badania Fyson (2008) czy ustalenia Lebedevy (1993). Samodzielność myślenia i działania ujawnia się w sytuacjach, gdy uczeń sam musi wykonać jakieś zadanie. Zdaje się, że tego typu sytuacje znacznie częściej pojawiają się w procesie edukacyjnym w liceach plastycznych niż ogólnokształcących. Zasadne wydaje się więc sprawdzenie, czy rodzaj szkoły i klasy, do której uczęszcza młodzież, wiąże się z poziomem wyalienowania.

Tabela 1. Rodzaj szkoły, do której uczęszcza młodzież, a poziom poczucia alienacji

Zmienne	Liceum plastyczne (N = 144)		Liceum ogólnokształcące (N = 187)		Test różnic	
	M	SD	M	SD	t	p
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,72	1,99	5,33	1,95	1,793	0,074
PA – poczucie anomii	5,36	2,06	5,10	1,95	1,171	0,242
PS – poczucie bezsensu	5,76	1,90	5,35	2,04	1,873	0,062
PB – poczucie bezradności	5,68	2,02	5,55	1,99	0,584	0,559
PSA – poczucie samowyobcowania	5,59	2,02	5,40	1,95	0,886	0,376
PO – poczucie osamotnienia	5,81	1,90	5,33	2,00	2,217	0,027

W świetle uzyskanych danych poczucie alienacji nie różnicuje zasadniczo młodzieży z liceów plastycznych i ogólnokształcących. Jedyna istotna różnica wskazuje na większe nasilenie poczucia osamotnienia u nastolatków z liceów plastycznych.

W dalszej kolejności uwzględniono profil klasy, wyróżniając cztery grupy i przeprowadzając analizę wariancji ANOVA oraz test post-hoc Tuckeya HSD.

Tabela 2. Profil klasy, do której uczęszczali badani adolescenti, a poczucie alienacji

Zmienne	Grupa 1 Liceum plastyczne (N = 144)		Liceum Ogólnokształcące						Istotność różnic		Post-hoc
			Grupa 2 Klasa o profilu matematyczno- informatycznym (N = 79)		Grupa 3 Klasa o profilu językowym (humanistyczna) (N = 81)		Grupa 4 Klasa o profilu biologiczno- chemicznym (N = 27)				
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,72	1,99	5,54	2,13	5,11	1,82	5,37	1,74	1,724	0,162	–
PA – poczucie anomalii	5,36	2,06	5,63	1,96	4,88	1,83	4,22	1,85	4,539	0,004	1–4, 2–4
PS – poczucie bezsensu	5,76	1,90	5,72	2,16	5,15	2,09	4,89	1,22	2,894	0,035	1–3
PB – poczucie bezzadności	5,68	2,02	5,43	1,93	5,41	2,16	6,33	1,47	1,737	0,159	–
PSA – poczucie samowyoobcowania	5,59	2,02	5,20	1,73	5,38	2,08	6,00	2,09	1,358	0,256	–
PO – poczucie osamotnienia	5,81	1,90	5,54	2,08	5,11	1,97	5,37	1,82	2,296	0,078	–

Na wstępie zaznaczyć należy, że z uwagi na znaczne rozbieżności w liczebnościach wydzielonych grup (szczególnie niewielka liczba osób z klas biologiczno-chemicznych) rozstrzyganie o zależnościach między poziomem wyalienowania a profilem klasy, do której uczęszcza młodzież, można potraktować jedynie jako wstępne i orientacyjne. W świetle zaprezentowanych powyżej wyników większość wskaźników wyalienowania nie różnicuje istotnie grup. Jedynie istotne różnice dotyczą poczucia anomii i bezsensu. Dane te wskazują, że młodzież z liceów plastycznych oraz

z klas o profilu matematyczno-informatycznym cechuje się wyższym poziomem poczucia anomii niż nastolatki z klas o profilu biologiczno-chemicznym.

Deklarowany typ zdolności a poziom poczucia alienacji

Porównanie wyników w zakresie poziomu wyalienowania i deklarowanego typu zdolności przeprowadzono na podstawie analizy wariancji ANOVA i testu post-hoc Tuckeya HSD. Dane zawarte w Tabeli 3 uprawniają do wniosku, że deklarowany typ zdolności zasadniczo nie różnicuje badanej młodzieży. W świetle wyników młodzież deklarująca uzdolnienia artystyczne odznacza się większym nasileniem ogólnego wyobcowania i osamotnienia w stosunku do licealistów deklarujących uzdolnienia humanistyczne. Poczucie osamotnienia różnicuje ponadto grupę młodzieży deklarującej uzdolnienia do przedmiotów ścisłych i humanistycznych. Wyższe wskaźniki tej zmiennej odnotowano w grupie nastolatków deklarujących uzdolnienia do przedmiotów ścisłych.

Tabela 3. Deklarowany rodzaj posiadanych zdolności a doświadczanie wyalienowania

	Grupa 1 Młodzież deklarująca uzdolnienia artystyczne (N = 190)		Grupa 2 Młodzież deklarująca posiadanie zdolności do przedmiotów ścisłych (N = 74)		Grupa 3 Młodzież deklarująca posiadanie zdolności humanistycznych (N = 67)		Istotność różnic		Post-hoc
	M	SD	M	SD	M	SD	F	P	
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,70	1,94	5,58	2,19	4,85	1,69	4,78	0,009	1–3
PA – poczucie anomii	5,35	2,01	5,26	2,08	4,79	1,83	1,949	0,144	–
PS – poczucie bezsensu	5,70	1,91	5,47	2,31	5,12	1,75	2,172	0,116	–
PB – poczucie bezradności	5,63	1,99	5,72	1,75	5,42	2,29	0,422	0,656	–
PSA – poczucie samowyobcowania	5,53	1,99	5,57	1,94	5,24	2,00	0,633	0,532	–
PO – poczucie osamotnienia	5,81	1,88	5,65	2,10	4,67	1,85	8,753	0,0001	1–3, 2–3

Poczucie alienacji a predyspozycje twórcze

W celu określenia relacji między poczuciem alienacji a predyspozycjami twórczymi przeprowadzono analizę korelacyjną r Pearsona. Dane zawarte w Tabeli 4 wskazują, że zdolność do myślenia twórczego (predyspozycje twórcze) nie jest związana z ogólnym poziomem wyalienowania ani z żadnym z jego wymiarów (statystyki dla całej grupy i dla mężczyzn). Zastosowanie podziału ze względu na płeć ujawniło jednak, że poziom predyspozycji twórczych w grupie dziewcząt istotnie koreluje z ogólnym wyalienowaniem i poczuciem osamotnienia. Większe wyobcowanie

i osamotnienie sprzyja myśleniu twórczemu w grupie kobiet. Należy jednak zauważyć, że siła uzyskanych związków jest bardzo słaba, a poziom istotności $p < 0,05$.

Tabela 4. Korelacje r Pearsona dla wyników w Teście Myślenia Twórczego oraz w Kwestionariuszu Poczucia Alienacji

Zmienne		WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	PA – poczucie anomalii	PS – poczucie bezsensu	PB – poczucie bezzadności	PSA – poczucie samo- wyobcowania	PO – poczucie osamotnienia
TCT	Całość grupy $N = 331$	0,090	0,061	0,106	0,013	0,024	0,093
	Mężczyźni $N = 119$	0,007	0,010	0,151	-0,064	-0,120	0,024
	Kobiety $N = 212$	0,152*	0,097	0,066	0,066	0,107	0,137*

* Korelacja jest istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie).

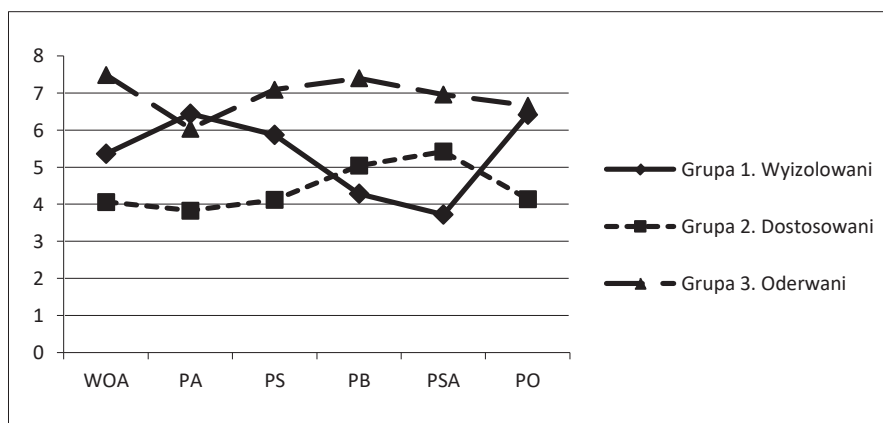
W kontekście uzyskanych wyników zasadne stało się sprawdzenie, czy poziom predyspozycji twórczych jest różny w zależności od typu wyalienowania. W celu ukazania różnic między poziomem doświadczanego wyobcowania a analizowanymi zmiennymi psychologicznymi posłużono się analizą skupień metodą k średnich. Wyniki tej analizy zamieszczone zostały w Tabeli 5.

Tabela 5. Charakterystyka poziomu wyalienowania w badanej grupie młodzieży

	Grupa 1 Wyzolowani $N = 85$ (26%)		Grupa 2 Dostosowani $N = 139$ (42%)		Grupa 3 Oderwani $N = 107$ (32%)		Istotność różnic międzygrupowych	
	M	σ	M	σ	M	σ	F	p
WOA – ogólny poziom poczucia alienacji	5,36	1,33	4,06	1,42	7,49	1,17	5,067	0,007
PA – poczucie anomalii	6,44	1,52	3,83	1,67	6,04	1,62	2,242	0,108
PS – poczucie bezsensu	5,87	1,84	4,12	1,36	7,09	1,42	2,741	0,066
PB – poczucie bezzadności	4,28	1,68	5,04	1,62	7,40	1,32	0,183	0,833
PSA – poczucie samowyobcowania	3,72	1,50	5,42	1,65	6,96	1,47	0,642	0,527
PO – poczucie osamotnienia	6,42	1,49	4,14	1,52	6,66	1,67	8,579	0,000

Na bazie analizy skupień wyróżniono trzy grupy nastolatków różniących się stopniem wyalienowania. Pierwszą grupę tworzą nastolatki charakteryzujące się wysokimi i podwyższonymi wynikami w odniesieniu do wszystkich skal mierzących wyobcowanie. Z uwagi na to grupę tę nazwano: *Młodzież Oderwana*. Kolejną grupę tworzą badani, którzy uzyskali najniższe wskaźniki wyobcowania. Młodzież tę określono jako: *Młodzież Dostosowana*. Trzecią grupę tworzą młodzi ludzie, którzy

w największym stopniu doświadczają poczucia anomii oraz osamotnienia. Grupę tę nazwano: *Młodzież Wyizolowana*.



Rysunek 1. Średnie wyników w pięciu wymiarach poczucia alienacji w trzech typach wyobcowania.

Legenda: WOA – ogólny poziom poczucia alienacji, PA – poczucie anomii, PS – poczucie bezsensu, PB – poczucie bezradności, PSA – poczucie samowyobcowania, PO – poczucie osamotnienia.

W kontekście postawionych hipotez badawczych ważne staje się ukazanie różnic w zakresie myślenia twórczego pomiędzy wyłonionymi grupami.

Tabela 6. Porównanie wyników młodzieży o różnym poziomie poczucia alienacji w zakresie wyników w teście TCT

Zmienne	Grupa 1 Wyizolowani		Grupa 2 Dostosowani		Grupa 3 Oderwani		Istotność różnic		Test Tuckeya HSD
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
Ogólny poziom myślenia twórczego	5,28	1,709	5,21	1,417	5,49	1,475	1,043	0,353	–

Porównanie uzyskanych w grupach wyników w *Teście Myślenia Twórczego* Urbana i Jellena wykonane na bazie analizy wariancji ANOVA oraz testów post-hoc Tuckeya HSD nie ujawniło istotnych różnic. Wyniki wskazują na podobny potencjał twórczy we wszystkich typach wyobcowania.

Dyskusja

Zaprezentowane powyżej wyniki badań dostarczyły danych pozwalających na weryfikację postawionych hipotez badawczych.

Pierwsza hipoteza dotyczyła wyższych wskaźników wyobcowania w grupie młodzieży uczęszczającej do liceów plastycznych. Wyniki, jakie uzyskano, nie potwierdziły przewidywanej różnicy, to jest większość wskaźników wyalienowania miała zbliżony poziom niezależnie od typu szkoły czy profilu klasy. Młodzież z liceów plastycznych cechowała się jedynie wyższym poczuciem osamotnienia

(w porównaniu do nastolatków ze szkół ogólnokształcących) i anomii (w porównaniu do młodzieży z klas o profilu biologiczno-chemicznym). Trudno jednoznacznie wyjaśnić uzyskany wynik. Warto w tym miejscu odwołać się do dwóch kontekstów rozwojowych, to jest kontekstu czasowego i społeczno-kulturowego. Kontekst społeczno-kulturowy obejmuje wszystkie związki i interakcje, grupy, organizacje i społeczności, w jakich osoba na danym etapie rozwoju uczestniczy (Brzezińska, 2000). W wymiarze jednostkowym kontekst ten odczuwany jest poprzez mnogość pełnionych ról społecznych, ale też poprzez osobiście doświadczaną sprzeczność związków z nimi oczekiwań i przepisów dotyczących zachowania (Brzezińska, 2006, s. 4). Margaret Mead (1978; za: Brzezińska, 2000, s. 205–207) zauważa, iż jakość kontekstu społeczno-kulturowego wyznacza charakter procesów socjalizacji, co nabiera szczególnego znaczenia w okresie dorastania. Charakterystyczna jest wówczas silna potrzeba akceptacji ze strony rówieśników i jednoczesna tendencja do uzyskiwania coraz większej autonomii od rodziców (Obuchowska, 2003). Niektórzy autorzy, między innymi Newman i Newman (2001), uznają wręcz, że doświadczenie wyobcowania w okresie adolescencji jest stanem typowym i powszechnie występującym, a mającym duże znaczenie dla procesu kształtowania się tożsamości społecznej i jednostkowej. W takim ujęciu uchwycenie specyfiki związku między alienacją a typem szkoły czy profilem klasy w badanej grupie może nie zostać wykazane. Z drugiej strony w badaniach ujawniono wyższe wskaźniki osamotnienia i anomii u młodzieży ze szkół plastycznych. Warto zauważyć, że wyniki badań Lewickiej-Zelent i Abramciowa (2014) również wskazują na wyższy poziom wyobcowania i większości jego wymiarów w grupie nastolatków uzdolnionych artystycznie ze szkół muzycznych. W świetle referowanych wyników prawdopodobne jest, że omawiany związek jest zależny od rodzaju szkoły artystycznej, to jest plastycznej lub muzycznej. Młodzież uzdolniona muzycznie musi zmagać się z większą ilością stresorów związanych z sytuacjami społecznymi takimi jak publiczne występy, liczne próby, co wymaga rozwijania kompetencji społecznych. Nastolatki ze szkół plastycznych z uwagi na rodzaj pracy twórczej są w większym stopniu narażone na izolację od środowiska rówieśniczego. Wyższe wskaźniki osamotnienia w grupie nastolatków z liceów plastycznych mogą też wiązać się z większą świadomością dotyczącą ich samych i otaczającej je rzeczywistości. Wyniki badań Pufal-Struzik (2015) wskazują na istotnie wyższy poziom samoświadomości osobowej i refleksyjnej u młodzieży uzdolnionej plastycznie w porównaniu z nieuzdolnionymi plastycznie rówieśnikami. Wyższy poziom samoświadomości pomaga uczniom uzdolnionym plastycznie w sposób syntetyczny i abstrakcyjny przetwarzać informacje o sobie, ale też lepiej spostrzegać własną odrębność, swoje niepowtarzalne cechy osobowe (Zaborowski, 1989). Większa świadomość własnej odrębności może rodzić tendencje do dystansowania się od innych. Również zadania stawiane tej młodzieży wymagają umiejętności spojrzenia na problemy natury egzystencjalnej i społecznej z dystansu, aby w sposób kreatywny móc je przedstawić w formie wizualnej. Limont (2005) wskazuje, że osoby uzdolnione odznaczają się specyficznymi potrzebami społeczno-intelektualnymi, co często skutkuje ich odrzuceniem przez otoczenie i doświadczaniem

wyobcowania. Wydaje się, że może zachodzić tu polaryzacja postawy ja – inni, pogłębiając poczucie izolacji i własnej odrębności, czemu sprzyja preferowany system pracy w samotności, dominujący w szkołach artystycznych. Kozłowski (1996) uważa, że doświadczenie samotności niesie ze sobą ryzyko zniekształceń w spojrzeniu na siebie w postaci poglądu o własnej wyjątkowości i inności. Powyższa tendencja w odniesieniu do uzyskanych wyników wydaje się nieco większa w grupie młodzieży z liceów plastycznych.

Druga hipoteza opisywała przewidywanie, że deklarowany typ zdolności artystycznych będzie się wiązał z wyższymi wskaźnikami anomii i osamotnienia. W świetle uzyskanych danych ta hipoteza została tylko częściowo potwierdzona. Osoby deklarujące uzdolnienia artystyczne zasadniczo nie różniły się w zakresie większości wskaźników wyobcowania od młodzieży deklarującej inny rodzaj uzdolnień. Jedyne istotne różnice odnotowano w odniesieniu do ogólnego wyobcowania i osamotnienia, przy czym wyższe wskaźniki uzyskały nastolatki deklarujące uzdolnienia artystyczne w porównaniu do młodzieży deklarującej uzdolnienia humanistyczne. Wydaje się, że różnica powyższa częściowo została już wyjaśniona przy omawianiu hipotezy pierwszej. Warto jednak zwrócić uwagę na rodzaj deklarowanych uzdolnień, pomiędzy którymi odnotowano istotne różnice. Możliwe, że większe osamotnienie i alienacja młodzieży deklarującej zdolności artystyczne wynika z większej wrażliwości emocjonalnej i silnej koncentracji na swoich przeżyciach. Badania pokazują, że osoby uzdolnione doświadczają silniejszych napięć emocjonalnych, są bardziej idealistycznie nastawione do świata i znacznie trudniej jest im się pogodzić z dostrzeganym u innych brakiem zgodności między głoszonymi wartościami a zachowaniem (Mróz, 2012). Zdaniem niektórych autorów młodzież ta już na wczesnych etapach rozwoju potrafi emocjonalnie angażować się w problemy, których ich rówieśnicy zazwyczaj jeszcze nie dostrzegają. Jakościowo odmienny odbiór rzeczywistości warunkowany czynnikami poznawczymi i emocjonalnymi wtórnie manifestuje się poprzez problemy w relacjach z otoczeniem społecznym (Daniels, Piechowski 2009, za: Mróz 2012). Osoby artystycznie uzdolnione są przyzwyczajone, by przekazywać swoje uczucia i myśli za pomocą języka sztuki. Artysta nierzadko używa symboli trudnych do odczytania przez innych ludzi, a jasnych i oczywistych jedynie dla niego. Powyższe doświadczenie może ukształtować opinie, że spotkaniu z drugim człowiekiem nie może towarzyszyć wspólnota znaczeniowa. Wymiana opinii i przeżyć z innymi nie jest wówczas traktowana jako czynnik budujący z nimi więź. Dzielenie się sobą i własnymi przeżyciami zachodzi ponadto na drodze dialogu pośredniego. Komunikacja bezpośrednia, twarzą w twarz w gruncie rzeczy nie ma miejsca. Sprzyja to niestety kształtowaniu się przekonania, że pełne porozumienie między dwojgiem ludzi nie jest możliwe. Takim przekonaniom towarzyszy przesadne wyczulenie na ocenę społeczną, a nawet błędne odczytywanie intencji zawartych w wypowiedziach innych osób, na przykład dostrzeganie krytyki tam, gdzie jej nie ma (Mróz, 2012). Wydaje się, że młodzież deklarująca uzdolnienia humanistyczne w mniejszym stopniu koncentruje się na sobie, lepiej też potrafi na zasadzie dialogu budować poczucie integracji z innymi. Odkrywa w ten sposób, że inni młodzi ludzie również zmagają się

z podobnymi problemami, co stanowi dla nich źródło wsparcia i powód, by poszukiwać redukcji napięć przez dialog z drugim człowiekiem.

Trzecia hipoteza dotyczyła oczekiwanego związku między poczuciem alienacji a wyższym poziomem predyspozycji twórczych. W świetle wyników hipoteza ta została potwierdzona tylko częściowo. Przyczyn powyższego faktu z jednej strony można się doszukiwać w samym podejściu do predyspozycji twórczych. Matczak, Jaworowska i Stańczak (2000) zauważają, że badania kwestionariuszowe oraz analizy biografii wielkich twórców dają sprzeczne wyniki odnośnie do zmiennych psychologicznych korelujących ze zdolnościami twórczymi i kreatywnością. Z jednej strony z twórczością wiążą się takie cechy jak: wysoka samoocena, silne ego umożliwiające dobre funkcjonowanie mechanizmów samokontroli, nonkonformizm, wewnątrzsterowność oraz integracja psychiczna. Z drugiej zaś cechy te korelują z impulsywnością, neurotyzmem i psychotyzmem. Z tych racji autorki twierdzą, że „zakładanie prostych związków jest nieuzasadnione” (Matczak i in., 2000, s. 10). W koncepcji Kozielskiego (1976) wskazuje się na dwa modele twórczości funkcjonujące w literaturze psychologicznej: konfliktowy (psychoanalityczny) i humanistyczny. W kontekście poczucia alienacji istotny wydaje się ten pierwszy uznający, że motorem twórczości są frustracje, konflikty wewnętrzne i głębokie poczucie nieszczęścia. Uzyskane istotne korelacje w grupie kobiet zdają się wpisywać w powyższy schemat. Jeśli odwołać się do uzyskanych w badaniach własnych korelatów poczucia alienacji u kobiet, wyobcowanie wiąże się z większym nieuporządkowaniem i porywczością, niższym poziomem akceptacji i pewności siebie, mniejszą wyrozumiałością, zdolnością do wybaczenia i życzliwością w stosunku do innych, zaś w wymiarze poczucia osamotnienia z małą zależnością, brakiem poszukiwania wsparcia i niską gotowością do współpracy (Tomaszek, 2010). Brak istotnych korelacji w całej grupie może wynikać z poziomu zaangażowania badanej młodzieży w rozwiązywanie testu myślenia twórczego. Część młodzieży mogła potraktować zadanie uzupełnienia rysunku jako zbyt łatwe, mało interesujące i nieadekwatne do ich wieku, stąd uzyskane wyniki mogą być niemiarodajne. Jednocześnie choć w świetle wyników poczucie alienacji i osamotnienia pozytywnie koreluje z twórczością u kobiet, to jednak kierunek tej zależności nie jest jasny. Wydaje się, że możliwy jest także przeciwny kierunek zależności, to znaczy osamotnienie czy poczucie wyobcowania może stanowić konsekwencję twórczego myślenia.

W tym miejscu należy wskazać na ograniczenia związane z zaprezentowanymi badaniami. Projekt badawczy nie pozwolił na dokładne zanalizowanie relacji między zdolnościami a poczuciem alienacji. Choć rodzaj szkoły i profil klasy, do której uczęszcza młodzież, w jakimś stopniu dostarczają obiektywnych informacji o typie posiadanych zdolności, to jednak są to dane niepełne. Również deklarowany typ uzdolnień nie stanowi obiektywnego kryterium zdolności i może odpowiadać za brak istotnych korelacji. Warto też zaznaczyć, że deklaracja uzdolnień artystycznych nie mówi nam nic o tym, jakiego typu są to uzdolnienia: plastyczne, muzyczne czy aktorskie. Forma badania – ankieta – wymusiła na osobach badanych wybór jednej odpowiedzi, są jednak uczniowie przejawiający uzdolnienia w zakresie kilku

dziedzin. W konsekwencji badania nie pozwalają na jednoznaczne stwierdzenie, jaka jest relacja między typem posiadanych uzdolnień a alienacją. Niewątpliwie mankamentem zaprezentowanych badań był ponadto dobór grupy osób badanych, w której nie było uznanych twórców z różnych dziedzin. W badaniach jedynym obiektywnym kryterium twórczości były wyniki w teście Urbana-Jellena uzyskane przez młodzież w wieku 16–20 lat. Aktywność dominująca na tym etapie rozwoju ma w znacznej mierze charakter odtwórczy, preferowany zaś styl myślenia w szkole to myślenie konwergencyjne. Sytuacja szkolna stawia uczniom określone wymagania dotyczące reguł postępowania i narzuca określone schematy w myśleniu, co sprzyja postawom konformistycznym (Kuśpit, Tychmanowicz, 2005). Możliwe, że z tej przyczyny w niniejszych badaniach uzyskano nieistotne korelacje między myśleniem twórczym a alienacją. Twórcze bowiem rozwiązywanie problemów wymaga posiadania pewnego zasobu wiedzy i umiejętności, którą w sposób nowy (nieznany społeczeństwu) i wartościowy, niekonwencjonalny czy oryginalny wykorzystuje się do stworzenia dzieła użytecznego społecznie. Warto jednak pamiętać, iż większość funkcjonujących w literaturze fachowej definicji twórczości jest zasadniczo nieprzydatna w odniesieniu do dzieci i młodzieży (Karwowski, 2005). Z drugiej strony dobór metody pozwolił na minimalizację tego aspektu, gdyż test TCT pozwala zmierzyć predyspozycje twórcze i bazuje na prostych zdolnościach percepcyjnych i manualnych. Jednocześnie niektórzy autorzy zwracają uwagę, że uznawanie dzieła twórcy (tak zwanego produktu) za podstawowe kryterium twórczości nie jest optymalnym sposobem analizy tego zjawiska (Szmidt, 2007). Istotna jest ocena postawy twórczej, procesu tworzenia czy też twórczych zachowań (Karwowski, 2005). Uczniowie, wchodząc we wzajemne interakcje, „uczą się” twórczo przekształcać własne zachowania, co wiąże się z działaniami autokreacyjnymi i socjokreacyjnymi (Andrukowicz, 2000). Możliwe zatem, że badany aspekt twórczego myślenia nie obejmował swym zakresem ważnych obszarów aktywności twórczej. W szerszym bowiem zakresie twórczość można rozumieć, jak zauważa Drevdahla jako „zdolność do wszelkiego rodzaju kompetencji, wytworów lub pomysłów, które są w zasadzie nowe lub nowatorskie i nie były uprzednio znane osobie wytwarzającej” (Popek, 2003, s. 13–14). Wydaje się zatem, że z uwagi na wielostronność oraz złożoność samego procesu twórczego kwestie, które podjęto w ramach hipotez badawczych, pozostają tylko częściowo rozwiązane i wymagają dalszej eksploracji.

Bibliografia

- Andrukowicz, W. (2000). *Wokół fenomenu i istoty twórczości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Badge, J.L., Saunders N.F.W., Cann A.J. (2012), Beyond marks: New tools to visualize student engagement via social networks. *Research in Knowledge Technology*. 20: 16283. DOI: 10.3402/rlt.v20i0/16283.
- Bernacka, R.E. (2004). *Konformizm i nonkonformizm a twórczość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Brzezińska, A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47–77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Case, J. (2007), Alienation and engagement, exploring student experiences of studying engineering. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 119–133.
- Erbas, M.K. (2014), The relationship between alienation levels of physical education teacher candidates and their attitudes towards the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 8(39), 37–52.
- Fromm, E. (1996). *Zdrowe społeczeństwo*, przeł. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fyson, S.J. (2008). Using discourse analysis and psychological sense of community understand school transitions. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 452–467.
- Gibson, D.R. (2010), Marking the turn: Obligation, engagement, and alienation in group discussions, *Social Psychology Quarterly*, 73, 132–151.
- Hatton, E. (1995). Middle school students' perceptions of school organization. *Unicorn*, 21, 17–26.
- Hojat, M. (1982). Loneliness as function of selected personality variables, *Journal of Clinical Psychology*, 38, 137–141.
- Hoy, V.E. (1972). Dimensions of student alienations and characteristics of public high school. *Interchange*, 3(4), 38–52.
- Jankowska, M. (2012). Systemy rodzinne a zdolności twórcze. *Kwartalnik Naukowy*, 3(11), 28–60.
- Karolczak-Biernacka, B. (1997). Zagadnienia oceniania szkolnego z perspektywy nauczycieli. *Edukacja*, 2, 49–65.
- Karwowski, M. (2005). Rezultaty w nauce i kreatywność uczniów różniących się zdolnościami w percepcji nauczycieli. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, XVIII*, 93–107.
- Kmiecik-Baran, K. (1993). Poczucie alienacji. Treść i charakterystyka psychometryczna. *Przebieg Psychologiczny*, t. XXXVI, 4, 461–480.
- Kmiecik-Baran, K. (1995). *Poczucie alienacji. Destruktywne i konstruktywne sposoby minimalizacji*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kozielecki, J. (1976). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kozłowski, W. (1996). Samotność okresu dorastania. *Nowa Szkoła*, 7, 24–26.
- Kuśpit, M., Tychmanowicz, A. (2005). Poziom postawy twórczej uczniów o zróżnicowanym poziomie osiągnięć szkolnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J, VIII*, 59–71.
- Lebedeva, N. (1993). Pedagogy and educational democratization: The problem of alienation. *Studies in Philosophy and Education*, 12, 95–101.
- Lewicka-Zelent, A., Abramciów, R. (2014). Empatyczność i poczucie alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, VII, 38–56.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.

- Maddi, S.R., Hoover, M., Kobasa, S.C. (1982). Alienation and exploratory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 884–890.
- Malicka, M. (1982). *Uroki i trudy twórczego życia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mann, S.J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19.
- Matczak, A., Jaworowska, A., Stańczak, J. (2000). *Rysunkowy Test Twórczego Myślenia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mau, R.Y. (1992). The validity and evolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27, 731–741.
- McClosky, H., Schaar J.H. (1965). Psychological dimensions of anomie. *American Sociological Review*, 30, 4–40.
- Mróz, A. (2010). Rola wzmożonej pobudliwości emocjonalnej w przyspieszonym rozwoju osób zdolnych. W: W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska (red.), *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców* (s. 19–24). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Nabulssi, L. (1994). Alienacja a społeczna restrukturyzacja. *Humanizacja Pracy*, 5, 24–28.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538.
- Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka, E. (2004). Twórczość. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 2* (s. 783–809). Gdańsk: GWP.
- Nęcka, E. (2005). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Obuchowska, I. (2003). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka, T. 2* (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy. Poradnik dla pedagogów, psychologów, nauczycieli i rodziców*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Piotrowski, P. (2001). Zachowania dewiacyjne i aktywność prospołeczna młodzieży a poczucie alienacji. *Szkola Specjalna*, 1, 16–27.
- Piotrowski, P., Zajączkowski, K. (1999). Poczucie alienacji chłopców z grupy wysokiego ryzyka. Efektywność oddziaływań profilaktycznych. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 428–441.
- Popek, S. (2003). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pufal-Struzik, I. (2015). Spostrzeganie i ocenianie siebie przez młodzież średnich szkół plastycznych i liceów ogólnokształcących – analiza porównawcza. *Psychologia wychowawcza*, 8, 139–152.
- Rabkin, J.G., Struening, E.L. (1976). Life events, stress and illness. *Science*, 194, 1013–1020.
- Reber, A.S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, M., Pietikainen, M., Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescent's school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23.
- Sankey, M., Huon, G.F. (1999). Investigating the role of alienation in a multicomponent model of juvenile delinquency. *Journal of Adolescence*, 22, 95–107.
- Sękowski, A.E. (2000). *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

- Sidorkin, A.M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251–262.
- Strods, A. (1999). Alienacja w społeczeństwie współczesnym. *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*, 5, 169–174.
- Suchodolski, B. (1987). *Wychowanie i strategia życia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szmidt, K.J. (1997). *Elementarz twórczego życia*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Taraszkiewicz, M., Karpa, A. (2009). *Jak wspierać zdolnego ucznia? Vademecum nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tillich, P. (1994). *Męstwo bycia*, przeł. H. Bednarek. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599–623.
- Tomaszek, K. (2010). *Podmiotowe uwarunkowania poczucia alienacji u młodzieży*. Lublin: Archiwum Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, niepublikowana rozprawa doktorska.
- Viana, A.G., Rabian, B. (2008). Perceived attachment: Relation to anxiety sensitivity, worry, and GAD symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 46, 737–747.
- Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Anna Tylikowska¹

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Filmoterapia jako narzędzie zmiany psychologicznej: możliwe mechanizmy działania i zastosowania

Streszczenie

Filmoterapia jest nową techniką terapeutyczną, stanowiącą formę arteterapii. Mechanizmy jej działania były dotychczas opisywane głównie w kategoriach psychodynamicznych, takich jak identyfikacja, *katharsis* i wgląd. Celem tego artykułu jest, po pierwsze, ukazanie wielości mechanizmów psychicznych zaangażowanych w potencjalną skuteczność wykorzystywania filmów w psychoterapii. Do mechanizmów tych należą nie tylko te opisywane przez teorie psychodynamiczne, lecz także te, których działanie postuluje społeczno-poznawcza teoria Bandury, kładąca nacisk na uczenie się nowych przekonań, oczekiwań, standardów działania, reakcji emocjonalnych i kompetencji, jak również na ogólną zmianę schematów poznawczych, którą filmoterapia może inicjować, wspierać i podtrzymywać. Proponowany społeczno-uczeniowy model działania filmoterapii dookreśla jej procedury i zakres stosowności. Drugim celem artykułu jest ukazanie potencjalnej skuteczności filmoterapii poprzez odniesienie jej do transteoretycznego modelu zmiany Prochaski i DiClementego.

Słowa kluczowe: filmoterapia, arteterapia, zmiana psychologiczna, psychoterapia, psychoedukacja, terapia poznawczo-behawioralna

Cinematherapy as an Instrument of Psychological Change: Possible Mechanisms and Application

Abstract

Cinematherapy is a new therapeutic technique, classified as a form of art therapy. Its mechanisms have been described mostly in psychodynamic categories, such as identification, catharsis or insight. This article aims to present the variety of psychological mechanisms that are engaged in the potential efficacy of using films in psychotherapy. These include both the mechanisms described in psychodynamic theories, and the ones that are postulated in Bandura's social cognitive theory. This theory underlines the importance of processes of learning new beliefs, expectancies, personal standards, emotional reactions, competencies, and general modification of cognitive schemas, which could be initiated, supported and strengthened by cinematherapy. The article proposes a social cognitive model of cinematherapy, clarifying

¹ Adres do korespondencji: Anna Tylikowska, Pracownia Psychologii Wspomagania Rozwoju Człowieka, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków; e-mail: antylikowska@gmail.com.

its procedure and range of usefulness. The article also aims to indicate the potential efficacy of cinematherapy in categories of Prochaska and DiClemente's transtheoretical model of change.

Key words: cinematherapy, art therapy, psychological change, psychotherapy, psychoeducation, cognitive behavioural therapy

Wprowadzenie

Filmoterapia jest relatywnie nową techniką terapeutyczną, której mechanizmy działania i możliwe zastosowania nie zostały jeszcze w pełni rozpoznane. Jej nowość jest związana z tym, że filmy stały się składnikiem kultury stosunkowo niedawno – ich pierwsze publiczne pokazy odbywały się pod koniec XIX wieku, a możliwość swobodnego oglądania pojawiła się w latach osiemdziesiątych XX wieku wraz z upowszechnieniem odtwarzaczy wideo (Cousins, 2011). Taniec i inne formy ruchu, muzyka, malowanie, odgrywanie rozmaitych scen, przetwarzanie usłyszanych lub przeczytanych historii oraz kreowanie własnych opowieści były przez ludzi praktykowane od tysiącleci, a w psychoterapii wykorzystywane nieomalże od początku jej wyodrębnienia się jako zespołu celowych oddziaływań prowadzących do zmiany myśli, emocji lub zachowań jednostek (Hogan, 2001). Pierwsze próby terapeutycznego użycia filmów podjęto po drugiej wojnie światowej (Katz, 1946), niemniej teoretyczne opisy i wyjaśnienia ich systematycznego, intencjonalnego stosowania w procesie zmiany psychologicznej zaczęły pojawiać się dopiero w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku.

Filmy są w psychoterapii i psychoedukacji wykorzystywane na dwa sposoby – jeden z nich opiera się na ich tworzeniu, a drugi na oglądaniu. W obu przypadkach praca z filmem idzie w parze z aktywizacją indywidualnych procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych, ukierunkowaną na ich ekspresję, doskonalenie czy też uspołnienie, odbywające się w relacji terapeuty – klient / klienci (na przykład rodzina) lub w kontekście grupy terapeutycznej bądź psychoedukacyjnej. Oba sposoby stosowania filmów można zaliczyć do dziedziny arteterapii. W pierwszym wypadku osoby tworzące film, zwykle etiudę, kreują dzieło szeroko rozumianej sztuki, wyrażając przy tym emocje, intencje i poglądy (Cohen, Johnson, Orr, 2015), często też uzgadniając je w obrębie grupy (praca z etiudą filmową miewa charakter zespołowy; zob. Ładecka, 2015). W drugim wypadku oglądane filmy są traktowane jako wyraz ludzkiej twórczości, podobnie jak książki stosowane w biblioterapii. Terapeutycznemu oglądaniu filmów zawsze towarzyszy ich psychologiczne przetworzenie, które zwykle przyjmuje formę rozmowy, może jednak być też połączone – zwłaszcza w psychoterapii grupowej i psychoedukacji – z innymi formami arteterapii, na przykład z rysunkiem terapeutycznym czy z psychodramą (Tylikowska, 2015). Pojęciem filmoterapii określa się przede wszystkim drugi ze sposobów stosowania filmów w wywoływaniu lub wzmacnianiu zmian psychologicznych. Przyczyna takiego stanu rzeczy jest niejasna, można się jedynie domyślać, że oglądanie filmów zaczęło być nazywane „filmoterapią” wcześniej niż ich tworzenie, gdyż

było bardziej dostępne technicznie, a określanie tym samym terminem dwóch różnych rodzajów oddziaływań terapeutycznych uznano za pozbawione sensu.

Niniejszy artykuł dotyczy wyłącznie oddziaływań terapeutycznych bazujących na oglądaniu i psychologicznym przetwarzaniu filmów i koncentruje się na psychoterapii indywidualnej. Jego pierwszym celem jest opisanie społeczno-uczeniowych mechanizmów mogących uczestniczyć w wywoływaniu zmian u osób biorących udział w filmoterapii, traktowanych jako komplementarne wobec mechanizmów psychodynamicznych. Cel taki został wytyczony na skutek obserwacji niespójności w obrębie teorii i praktyki psychologicznej. Z jednej strony badanie przeprowadzone przez Lampropoulou, Kazantzisa i Deane'a (1999) wśród 827 psychologów praktyków należących do Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego wykazało, że wykorzystywanie filmów jest najbardziej popularne wśród terapeutów o orientacji poznawczo-behawioralnej. Wynik taki wydaje się oczywisty przynajmniej z dwóch względów. To przede wszystkim w tym nurcie psychoterapii uwzględnia się teorię społecznego uczenia się Bandury (1973, 2007), potrafiącą szczegółowo wyjaśnić możliwe oddziaływania filmów na oglądające je osoby. Co więcej, psychoterapeuci poznawczo-behawioralni mają zwyczaj, rzadki w przypadku terapeutów innych orientacji, zadawania swoim klientom zadań domowych, w który świetnie wpisuje się zalecenie obejrzenia filmu. Z drugiej strony większość (nielicznych) naukowych artykułów opisujących psychologiczne mechanizmy działania filmoterapii odwołuje się do teorii o charakterze psychodynamicznym (por. Powell, 2008; Sharp, Smith, Cole, 2002; Wedding, Niemiec, 2003), procesy uczenia się społecznego pomijając lub traktując je ogólnikowo. Zarysowana rozbieżność może wynikać z tego, że dotychczasowi badacze filmoterapii odwoływali się przede wszystkim do uznanych za sprawdzone opisów i wyjaśnień dotyczących biblioterapii (por. Dermer, Hutchings, 2000; Marsick, 2010). Wykorzystywanie książek w psychoterapii ma tyleż ugruntowaną pozycję, ile – podobnie jak większość oddziaływań arteterapeutycznych – proveniencję psychodynamiczną.

Ograniczanie opisów i wyjaśnień potencjalnych mechanizmów działania filmoterapii do kategorii psychodynamicznych – rozumianych szeroko, jako odwołujące się do procesów nieświadomych – może prowadzić do niedoceniań terapeutycznego potencjału tkwiącego w filmoterapii. To, że oglądanie filmów wywiera na ludzi wpływ, wykazały klasyczne badania Bandury (1973) nad modelowaniem agresji. Chociaż Moskalenko i Heine (2003) ujawnili, że ludzie wykorzystują ruchome obrazy raczej do zapominania o swoich niedociągnięciach niż do wprowadzania konstruktywnych zmian, to wydaje się, że – zwłaszcza przy pomocy kompetentnego terapeuty – mogą je także stosować do rozwiązywania osobistych problemów i zwiększania jakości swojego życia. Drugim celem niniejszego artykułu jest zarysowanie możliwości używania filmoterapii jako narzędzia wspierającego zmianę psychologiczną opisywaną w transteoretycznym modelu Prochaski i DiClementego (1982, 1984). Osiągnięcie obu celów wymaga uprzedniego zdefiniowania filmoterapii i zaprezentowania jej procedury.

Filmoterapia: definicja

W 1946 roku Elias Katz raportował, że filmy ukazujące zmienne, nakładające się na siebie, abstrakcyjne, kolorowe wzory (tak zwane *auroraton films*) były w niektórych amerykańskich szpitalach psychiatrycznych wykorzystywane do zwiększenia podatności pacjentów z ówczesną diagnozą depresji psychotycznej na psychoterapię indywidualną i grupową. Filmy o wysokiej stymulacji zmysłowej były stosowane do desensytyzacji osób, u których dzisiaj prawdopodobnie stwierdzono by zespół stresu pourazowego (wówczas rozpoznawany jako tak zwany *combat fatigue*). Po drugiej wojnie światowej, zwłaszcza wśród jej weteranów, filmy były także rekomendowane jako technika rozwijania w grupach gotowości do pracy zgodnej z zasadami psychodramy. Według Katza (1946) filmy już od wielu lat były stosowane jako forma rozrywki i narzędzie resocjalizacji pacjentów z uszkodzeniami neurologicznymi.

Chociaż filmy były być może wykorzystywane w psychoterapii już w międzywojniu (Katz, 1946), to pierwsza definicja filmoterapii została sformułowana w 1990 roku przez Berg-Cross, Jennings i Baruch (1990, s. 135). Zgodnie z nią filmoterapia jest „techniką terapeutyczną polegającą na tym, że terapeuta wybiera film, którego obejrzenie zaleca klientowi, w samotności lub z określonymi osobami”. Zdaniem Dermer i Hutchings (2000, s. 163) filmy mogą być wykorzystywane jako rodzaj „interwencji terapeutycznej”, służącej rozwiązywaniu różnorodnych problemów. Według Sharp i in. (2002, s. 270) filmoterapia jest „techniką terapeutyczną angażującą odpowiedni dobór filmów i zalecenie ich obejrzenia klientom, połączoną z późniejszym przetworzeniem związanych z tym doświadczeń podczas sesji terapeutycznych”. Powell, Newgent i Lee (2006, s. 247) zdefiniowali ją następująco: „stosowanie filmów w terapii jako metafor wzmacniających u klienta wgląd i optymalny wzrost”. Marsick (2012, s. 311) określa filmoterapię jako rozszerzenie biblioterapii, będące „twórczym podejściem do terapii, w którym klientowi zaleca się obejrzenie w trakcie sesji terapeutycznych lub między nimi filmów odnoszących się do jego problemów, z uwzględnieniem ich późniejszego przedyskutowania z psychoterapeutą”.

Powyższy, niewyczerpujący przegląd określił znaczenia pojęcia „filmoterapii” pozwala na jej zdefiniowanie jako techniki inicjowania, przeprowadzania lub wzmacniania terapeutycznej zmiany poprzez celową psychologiczną pracę nad doświadczeniami klienta związanymi z obejrzeniem filmu, który zalecił mu psychoterapeuta. Proponowana definicja została sformułowana bardzo ogólnie po to, żeby uniknąć założeń metateoretycznych związanych z różnymi nurtami psychologii teoretycznej i praktycznej. Mimo swojej ogólności, definicja ta podkreśla trzy ważne aspekty filmoterapii. Akcentuje ona po pierwsze, że filmoterapia jest techniką, czyli narzędziem wykorzystywanym w ramach szerszego planu terapeutycznego – a nie psychoterapią jako taką, co wyraźnie ogranicza ramy jej wykorzystywania. Po drugie, definicja ta zwraca uwagę na konieczność psychologicznego przetworzenia w trakcie sesji terapeutycznych myśli, emocji, motywów wzbudzonych u klienta

na skutek obejrzenia filmu. Oznacza to, że spontaniczne odreagowanie emocji po obejrzeniu dramatu, podobnie jak chwilowa zmiana poglądów na skutek obejrzenia dokumentu, nie jest filmoterapią. Jednocześnie powyższa definicja podkreśla to, że filmoterapia może być stosowana na różnych etapach psychoterapii, na wiele sposobów przyczyniając się do osiągnięcia przez klienta pożądanej zmiany.

Filmoterapia: procedura

O ile literatura jest mało precyzyjna w opisywaniu mechanizmów działania filmoterapii, o tyle obfituje w praktyczne, wzajemnie spójne wytyczne dotyczące jej stosowania. Integrując dane pochodzące z różnych źródeł, można sformułować następujące wskazówki proceduralne związane z filmoterapią:

1. Może być stosowana wyłącznie w pracy z osobami funkcjonującymi na poziomie umożliwiającym świadomy odbiór filmów i ich rozumienie. Decydując się na jej wykorzystanie, należy uwzględnić wiek klienta, jego zaplecze kulturowe, umiejętność rozróżniania fikcji od rzeczywistości, którą mogą zakłócać niektóre zaburzenia psychiczne, stopień ewentualnego upośledzenia itp. (Dermer, Hutchings, 2000; Hesley, Hesley, 2001; Sharp i in., 2002).
2. Może być wykorzystywana tylko w przypadkach uzasadnionych problemami lub potrzebami klienta. Powinna być traktowana jako narzędzie realizowania celów psychoterapii, którego używa się w odpowiednim momencie, uwzględniając całościowy plan leczenia i jego aktualną dynamikę (Lampropoulos, Kazantzis, Deane, 2004; Sharp i in., 2002).
3. Wymaga starannego doboru filmów przez terapeutę, co podkreślał już Katz (1946). Warto wybierać filmy, których bohater jest pod względem wieku, płci, wyznawanych wartości, stylu życia podobny do klienta. W przypadku klientów, którzy doświadczyli traumy, należy unikać filmów, które mogłyby doprowadzić do wtórnej traumatyzacji (Berg-Cross i in., 1990; Lampropoulos, Kazantzis, Deane, 2004).
4. Przed zaleceniem filmu klientowi terapeuta powinien dobrze się z nim zapoznać i mieć jasność celów, którym jego obejrzenie ma posłużyć (Dermer, Hutchings, 2000; Hesley, Hesley, 2001).
5. Przed obejrzeniem filmu przez klienta terapeuta powinien wyjaśnić mu związane z tym oczekiwania, a także udzielić konkretnych wskazówek, ukierunkowujących jego uwagę na określone aspekty filmu, takie jak metody działania bohatera czy dokonujące się w nim zmiany. Udzielane klientowi instrukcje powinny także obejmować sam proces oglądania filmu – prośbę o koncentrację na jego treści, możliwość wielokrotnego odtwarzania scen, które zwróciły uwagę klienta, robienie notatek itp. Zanim klient obejrzy film, należy z nim omówić sceny, które mogłyby być dla niego w jakiś sposób problematyczne, na przykład ukazujące przemoc czy kolidujące z jego systemem wartości (Hesley, Hesley, 2001; Heston, Kottman, 1997).

6. Zasadniczą częścią filmoterapii jest praca z myślami i emocjami, które towarzyszyły klientowi w trakcie oglądania filmu i po nim. Psychologiczne przepracowanie doświadczeń związanych z filmem może służyć między innymi rozpoznawaniu i nazywaniu emocji klienta (na przykład tych, którymi zajmuje się on niechętnie, bo wydają mu się niewłaściwe), wzmacnianiu jego motywacji (na przykład do leczenia się z alkoholizmu), uelastycznieniu schematów poznawczych (związanych na przykład z oceną samego siebie), opracowaniu nowych form zachowania (na przykład służących rozwiązywaniu konfliktów). Istotne jest to, żeby związane z filmem odkrycia klienta wykorzystać do realizowania celów terapii i zintegrować je z jego życiem (Berg-Cross i in., 1990; Dermer, Hutchings, 2000; Hesley, Hesley, 2001; Heston, Kottman, 1997; Lampropoulos, Kazantzis, Deane, 2004; Sharp i in., 2002).
7. W określonym momencie terapii należy wykorzystywać jeden film, aby uniknąć nadmiaru emocji i informacji (Hesley, Hesley, 2001; Lampropoulos, Kazantzis, Deane, 2004).

Dobór filmów, instrukcje udzielane klientowi przed ich obejrzeniem, a także forma przepracowywania związanych z filmami doświadczeń decydują o mechanizmach psychicznych, które zostaną uaktywnione w trakcie filmoterapii, czyniąc ją bardziej lub mniej skuteczną. Przykładowo: jeśli terapeuta traktuje film jako metaforę, zaleca klientowi identyfikację z jego bohaterem czy koncentrowanie się na przeżywanych w trakcie oglądania filmu emocjach, to zamierza prawdopodobnie doprowadzić do uruchomienia u klienta mechanizmów o charakterze psychodynamicznym i poprowadzić go w kierunku *katharsis* lub wglądu. Jeśli natomiast terapeuta ukierunkowuje uwagę klienta na określone zachowania bohatera filmu, podkreśla ich potencjalną użyteczność, a następnie zachęca klienta do ich ćwiczenia, to zapewne odwołuje się do zasad uczenia się społecznego.

Skuteczność filmoterapii: wyjaśnienia psychodynamiczne

Badacze traktujący filmoterapię jako swoiste rozszerzenie biblioterapii podkreślają, że warunkiem jej skuteczności jest znaczące dla klienta przetworzenie treści związanych z filmem (Sharp i in. używają w tym kontekście zwrotu *meaningful processing*; 2002, s. 270). Ich zdaniem jest to możliwe wówczas, gdy film zostanie potraktowany jako metafora. Jak piszą Hesley i Hesley (2001, s. 10): „Filmy są metaforami, które można stosować w psychoterapii w taki sam sposób jak opowiadania, mity, dowcipy, bajki i narracje terapeutyczne”. Zdaniem Powella i in. (2006, s. 247) filmowe metafory zachęcają klientów do przyglądania się swojemu doświadczeniu emocjonalnemu i osobistym narracjom z pozycji zewnętrznego obserwatora, dzięki temu umożliwiając ich ujrzenie z wyższego poziomu (w oryginale: *meta-analytic plane*). Wedding i Niemiec (2003, s. 210–211) twierdzą, że:

Doświadczyliśmy siły filmowych metafor w terapii. Metaforą może być specyficzny przedmiot mający w filmie kluczowe znaczenie, taki jak maska w *Oczach szeroko zamkniętych* czy symboliczna walizka w *Pulp Fiction*. Może nią być abstrakcyjne hasło

przewodnie, takie jak „Carpe Diem” („Chwytaj dzień”) w *Stowarzyszeniu Umarłych Poetów* czy wielowarstwowa, indywidualistyczna idea „mocy” w trylogii *Gwiezdne wojny*. Często powtarzane, twórczo wykorzystywane i odnoszone do życia klienta metafory mogą zmienić jego zachowanie, wzmocnić wgląd i pogłębić osobiste zrozumienie.

Traktowane jako metafory filmy – podobnie jak książki w biblioterapii – są efektywnie przepracowywane w ramach trzech następujących faz, które można uznać za mechanizmy działania filmoterapii:

1. Identyfikacja – klient dostrzega podobieństwa zachodzące między nim a fikcyjną postacią lub odczuwa łączącą go z nią emocjonalną więź. Analiza działań i motywów tej postaci może się stać dla niego punktem wyjścia do badania własnych emocji, intencji, zachowań, relacji z innymi ludźmi itp.
2. *Katharsis* – identyfikacja z fikcyjną postacią może sprawić, że klient zacznie ujawniać tłumione emocje i wewnętrzne konflikty. Identyfikacja, połączona z obserwowaniem tego, jak bohater filmu radzi sobie ze swoimi problemami i z napięciem emocjonalnym, może doprowadzić do odreagowania tłumionych emocji.
3. Wgląd – zrozumienie zachowań i motywów postaci filmowej, z którą klient odczuwa więź, może zwiększyć jego świadomość własnych problemów, ich przyczyn i możliwych rozwiązań (Morawski, 1997; Sharp i in., 2002).

Według Jeona (1992) przepracowywanie doświadczeń związanych z zapoznawaniem się z losami fikcyjnych postaci może uaktywnić jeszcze jeden mechanizm – uniwersalizację. Obserwacja tych postaci – ich problemów, cech, motywów, emocji, sposobów myślenia i działania – może prowadzić klienta do odkrycia, że inni ludzie są do niego podobni, mają analogiczne trudności. Odkrycie to może zmniejszyć u niego poczucie wyjątkowości i izolacji (por. Sharp i in., 2002).

Zdaniem Marsick (2010) wykorzystywanie filmów jest efektywne dlatego, że angażuje wyobraźnię i zmniejsza u klienta opór, umożliwiając dyskusowanie z nim trudnych tematów. Zmniejszanie oporu może być związane z możliwością zachowywania przez klienta bezpiecznego dystansu wobec problemów filmowego bohatera (Dermer, Hutchings, 2000). Powell i in. (2006) podkreślają, iż filmy umożliwiają eksplorowanie nieświadomości klienta dzięki temu, że odnoszenie się do metafor może być dla niego łatwiejsze niż omawianie trudnej rzeczywistości. Jak zauważają między innymi Berg-Cross i współpracownicy (1990), Dermer i Hutchings (2000) oraz Lampropoulos, Kazantzis i Deane (2004), jednym z czynników skuteczności filmoterapii jest jej udział w budowaniu przymierza terapeutycznego. Film znany zarówno klientowi, jak i terapeutce – nawet jeśli oglądają go osobno – buduje łączącą ich wspólnotę doświadczeń, która może ułatwiać zachodzenie pozostałych procesów terapeutycznych.

Społeczno-uczeniowy model działania filmoterapii

Hesley i Hesley (2001) uważają, że oglądanie i przepracowywanie filmów w ramach psychoterapii umożliwia: (a) wzbudzanie u klienta nadziei, zachęcanie

go do podejmowania wysiłku na rzecz zmian, (b) modyfikowanie jego sposobu widzenia własnych problemów, (c) dostarczanie mu nowych modeli odgrywania ról społecznych, (d) rozpoznawanie i wzmacnianie jego mocnych stron, (e) aktywizowanie i wykorzystywanie jego emocji, (f) poprawę komunikacji i (g) wsparcie w hierarchizowaniu jego systemu wartości (por. Wedding, Niemiec, 2003). Zdaniem Marsick (2010) filmy pomagają klientom dostrzec odmienne punkty widzenia własnych problemów, dostarczają im też wzorców alternatywnych rozwiązań. Kim (2014), obok typowo psychodynamicznych mechanizmów działania filmoterapii, takich jak identyfikacja, projekcja i idealizacja, wymienia także modelowanie i uczenie się zastępcze (por. Kim, 2013). Jego zdaniem przyjemność związana z oglądaniem filmów może sama w sobie podnosić motywację klienta do terapeutycznej pracy. Lampropoulos, Kazantzis i Deane (2004) zauważają, że filmy mogą dostarczać klientom konkretnych informacji i przygotowywać ich do podejmowania realnych działań.

Chociaż literatura dotycząca filmoterapii zawiera pojedyncze odniesienia do teorii społecznego uczenia się Bandury, to jak dotąd nie zaprezentowano w niej całościowego, opartego na tej teorii, modelu oddziaływań filmoterapeutycznych. Zaproponowanie takiego modelu jest istotne, gdyż teoria społecznego uczenia się wydaje się opisywać i wyjaśniać możliwe oddziaływania filmów na oglądające je osoby przy użyciu pojęć podlegających operacjonalizacji, na dodatek została wielokrotnie zweryfikowana empirycznie (Bandura, 1986, 2007). Zreinterpretowanie mechanizmów działania filmoterapii w kategoriach społeczno-uczeniowych może doprowadzić do dookreślenia jej procedury, a w konsekwencji do empirycznego przetestowania jej efektywności na szerszą niż dotychczas skalę.

Punktem wyjścia teorii społecznego uczenia się jest twierdzenie, że uczenie się jest procesem poznawczym zachodzącym w określonym środowisku społecznym. Według Bandury (1997) uczenie się może zachodzić na skutek przyglądania się osobom spotkanym w realnym życiu, otrzymywania werbalnych instrukcji, a także obserwowania modeli symbolicznych, prezentowanych w książkach i w mediach, które mogą być zarówno postaciami realnymi, jak i fikcyjnymi. Bandura (1997, s. 22) zauważa, że:

Uczenie się byłoby niezmiernie żmudne, a co więcej ryzykowne, gdyby ludzie polegali wyłącznie na informacyjnej wartości rezultatów własnych działań. Na szczęście większość ludzkich zachowań jest wyuczana obserwacyjnie poprzez modelowanie: przyglądając się innym, tworzymy sobie wyobrażenie sposobu wykonywania nowego zachowania, a zakodowana w ten sposób informacja staje się dla nas przewodnikiem działania w określonych okolicznościach.

Początkowo Bandura (1969) sądził, że uczenie się społeczne, czyli modelowanie, prowadzi przede wszystkim do modyfikowania bądź rozszerzania repertuaru zachowań jednostek. Okazało się jednak, że modelowanie może także zmieniać sposoby myślenia, na przykład oceniania (siebie, innych, sytuacji), wewnętrzne standardy (określające satysfakcjonujący poziom realizowania zadań), oczekiwania

i przekonania (w tym ważne z terapeutycznego punktu widzenia przekonania na temat własnej skuteczności), reakcje emocjonalne, a także złożone umiejętności (związane na przykład z kontrolą impulsów, odraczaniem gratyfikacji, radzeniem sobie ze stresem; por. McNerey, McNerey, 2002; Niedźwieńska, 1996). Tak szeroki zakres zmian mogących dokonywać się na skutek modelowania czyni je niezwykle użytecznym narzędziem terapeutycznym, uzasadnia także wykorzystywanie filmów w terapii. Terapeuci mogą modelować u klienta – poprzez własne zachowania i wypowiedzi – określony sposób myślenia i reagowania emocjonalnego, korygować jego oczekiwania i standardy, uczyć konstruktywnego rozwiązywania problemów, jednak specyfika sesji i relacji terapeutycznych sprawia, że pozostają oni dla swoich klientów ludźmi w niewielkim stopniu związanymi z ich codziennym życiem. Odwołując się do filmów, terapeuci zyskują wsparcie dodatkowych modeli – postaci borykających się z konkretnymi problemami i rozwiązujących je w warunkach zbliżonych do realnego życia. Jak piszą Lampropoulos, Kazantzis i Deane (2004, s. 535), „postaci filmowe zasadniczo mogą dla klientów odgrywać rolę terapeutów pomocniczych” (w oryginale – *cotherapists*).

Uczenie się społeczne zachodzi w czterech następujących po sobie etapach: (a) wzbudzenie i utrzymanie uwagi, konieczne dla spostrzegania, a następnie poznawczego przetwarzania modelowanej aktywności, charakterystyk, ich kontekstu itp., (b) zapamiętanie, uzależnione od tego, czy ucząca się osoba jest w stanie wytworzyć umysłowe reprezentacje związane z modelowanymi zachowaniami, motywami, umiejętnościami itp., (c) odtwarzanie, pozwalające na wypróbowywanie i wykorzystywanie tego, co zostało wyuczone, (d) motywacja, niezbędna do stosowania tego, co dzięki modelowaniu zostało wyuczone. Elementem teorii uczenia się społecznego jest także zasada wzajemnego determinizmu, opisująca funkcjonowanie człowieka jako proces nieustających interakcji między jego indywidualnymi charakterystykami, zachowaniem a czynnikami środowiskowymi. Zgodnie z tą zasadą zachowanie ludzi jest kształtowane zarówno przez ich przekonania, oczekiwania, standardy, kompetencje, które zostały wyuczone w określonym środowisku, jak i przez aktualną sytuację, a podejmując określone działania, ludzie wpływają na swoją sytuację i środowisko (Bandura, 2007; McNerey, McNerey, 2002; Niedźwieńska, 1995).

Etapy uczenia się społecznego, wraz z zasadą wzajemnego determinizmu, określają zespół procesów psychicznych, które należy zaktywizować dla skutecznego stosowania filmoterapii, a także działań, które powinien podjąć terapeuta chcący owocnie wykorzystywać filmy. Zgodnie z modelem społeczno-uczeniowym warunkiem skuteczności filmoterapii jest:

1. Wzbudzenie i ukierunkowanie uwagi klienta. Terapeuta powinien przede wszystkim zorientować się, czy zastosowanie omawianego tu narzędzia terapeutycznego może być dla klienta interesujące. Jeśli tak, powinien wybrać film odpowiadający preferencjom klienta, związanym między innymi z jego

wiekem i przynależnością pokoleniową². Bohater filmu mający posłużyć jako model powinien być dla klienta atrakcyjny, czyli na przykład posiadać pożądany przez niego status społeczny, upragnioną sytuację rodzinną, kompetencje. Modelowane zachowania, reakcje emocjonalne, przekonania, umiejętności powinny być w filmie przedstawiane w sposób dla klienta zrozumiały, umożliwiając mu ich poznawcze przetworzenie i zapamiętanie. Dodatkowo modelowane charakterystyki powinny w filmie spotykać się z pozytywnymi konsekwencjami³. Terapeuta winien także poinstruować klienta na temat sposobu oglądania filmu i ukierunkować jego uwagę na te jego aspekty, które są związane z problemami przepracowywanymi w ramach terapii.

2. Po obejrzeniu przez klienta filmu należy przedyskutować jego związane z tym doświadczenia, kładąc nacisk na te, które mogą go doprowadzić do modyfikacji niefunkcjonalnych przekonań, oczekiwań, standardów, zachowań, reakcji emocjonalnych, czy też do rozwinięcia umiejętności. Celem omawiania wybranych aspektów filmu powinno być utrwalenie w pamięci klienta nowych schematów poznawczych lub rozszerzenie, uelastycznienie schematów już przez niego posiadanych – tak, żeby schematy te mogły stać się dla niego wyznacznikami zmodyfikowanego oceniania rzeczywistości bądź reagowania emocjonalnego czy podejmowania nowego typu działań.
3. Bandura podkreśla, że wytworzenie lub zmodyfikowanie psychicznych reprezentacji niekoniecznie prowadzi do podejmowania zgodnej z nimi aktywności, do ich wykorzystywania. Dlatego elementem filmoterapii powinno być wypróbowywanie i ćwiczenie – co najmniej w wyobraźni – tego, co zostało wyuczone. W tym celu terapeuta może wcielić się w rolę ważnej dla klienta osoby i pozwolić mu na przetestowanie nowych przekonań, oczekiwań, reakcji emocjonalnych, wyrażających się określonymi zachowaniami. Może też zalecić mu przetestowanie nowych możliwości w wyobraźni, a następnie ich urzeczywistnienie w konkretnych życiowych sytuacjach. Na tym etapie niezwykle ważne jest integrowanie osiągnięć terapii z codziennym życiem klienta, gdyż obserwowanie u niego zmian w trakcie sesji terapeutycznych nie musi przekładać się na modyfikację jego działań poza nimi. Klient może obawiać się stosowania nowych zachowań, wynikających z modyfikacji jego schematów umysłowych, w środowisku, które – w przeciwieństwie do niego – pozostaje takie samo. Może także podjąć nowe zachowania, ujawniać zmienione przekonania, oczekiwania, standardy czy emocje i spotkać się z niechęcią ze strony otoczenia. Przepracowanie z klientem jego obaw lub wsparcie go w przypadkach niekorzystnych reakcji

² Poradniki, podręczniki i strony internetowe poświęcone filmoterapii obfitują w propozycje możliwych do wykorzystania filmów, jednak wiele z nich wydaje się mało przydatnych, gdyż pochodzą z ubiegłego wieku, a postępy techniki filmowej i szybkie kulturowe zmiany sprawiają, że filmy niezwykle szybko „się starzeją”, co zmniejsza ich atrakcyjność.

³ Wymieniane w tym punkcie warunki ujawniają jedną z trudności w stosowaniu filmoterapii, która wymaga nie tylko dobrej znajomości klienta, między innymi jego upodobań, o których rzadko mówi się w trakcie sesji terapeutycznych, lecz także rozbudowanej wiedzy o filmach, także najnowszych.

otoczenia może się okazać warunkiem rzeczywistej skuteczności psychoterapii wykorzystującej technikę filmoterapeutyczną.

4. Kolejnym warunkiem faktycznej użyteczności zmiany schematów poznawczych, która może dokonać się w filmoterapii, jest odpowiednia motywacja klienta. Motywacja ta jest związana z reakcjami otoczenia – z tym, czy wspiera ono kierunek zachodzących w kliencie zmian, na różne sposoby je nagradzając, czy je w jakiejś formie karze, odrzuca. Trzeba pamiętać o tym, że motywacja klienta jest uzależniona również od jego systemu przekonań, oczekiwań, standardów, ukształtowanych jego uprzednimi doświadczeniami. W związku z tym dążąc do zmiany określonych poznawczych charakterystyk, a w konsekwencji zachowań klienta, warto dbać o uwzględnianie tych jego schematów umysłowych, które mogą ze zmianą kolidować. Przykładowo jeśli klient mający trudności z wyrażaniem uczuć (mający dotychczas schemat, który można ująć w słowach: „ujawianie emocji jest nieestosowne”), na czym cierpi jego związek, zmieni go na taki, który pozwala emocje wyrażać (na przykład: „wyrażanie uczuć jest naturalne”), trzeba sprawdzić, czy nie posiada on schematu, który może mu to utrudnić (takiego jak: „jestem beznadziejny, nie zasługuję na szczęście”). Jeśli wytworzone, a nawet przećwiczone schematy umysłowe klienta nie zostaną zintegrowane z innymi, łączącymi się z nimi schematami, filmoterapia może okazać się mało skuteczną lub całkowicie nieefektywnym narzędziem psychoterapii (Bandura, 2007; McInerney, McInerney, 2002; Niedźwieńska, 1995).

Zaproponowany społeczno-uczeniowy model działania filmoterapii poszerza jej procedurę o kilka elementów istotnych dla jej skuteczności. Zgodnie z nim jeszcze większego znaczenia nabiera odpowiedni dobór filmu do klienta – nie tylko do jego możliwości intelektualnych i emocjonalnych, lecz także do istotnych dla niego kryteriów atrakcyjności filmów i ich bohaterów. Model ten akcentuje i uzasadnia szczegółowe omawianie obejrzanego przez klienta filmu, krytyczne dla faktycznej korekcyjności związanych z tym doświadczeń, bo prowadzące do zmiany schematów poznawczych. Model ten zachęca także do testowania nowo utworzonych lub zmodyfikowanych schematów poznawczych w trakcie sesji terapeutycznych i poza nimi, podkreśla również konieczność monitorowania przez terapeutę ich zgodności z pozostałymi schematami klienta.

Zastosowanie tak skonceptualizowanej filmoterapii może być dla terapeutów sporym wyzwaniem. Do podjęcia tego wyzwania może zachęcać fakt, że zgodne z modelem społeczno-uczeniowym wykorzystywanie filmów w psychoterapii dobrze wpisuje się w transteoretyczny wzorzec zmiany terapeutycznej stworzony przez Prochaskę i DiClementego (1982, 1984).

Filmoterapia a transteoretyczny model zmiany

Transteoretyczny model zmiany, jak sugeruje jego nazwa, integruje zasady zmiany i zaangażowane w nią mechanizmy psychiczne opisywane w różnych teoriach psychologicznych, uwzględnia także wyniki badań dotyczące efektywności

psychoterapii. Zgodnie z nim zmiany psychologiczne, a wraz z nimi zmiany zachowania dokonują się w pięciu stadiach: przedrefleksyjnym, refleksji, przygotowania, działania i utrwalania (Prochaska, DiClemente, 1982, 1984). Filmoterapia może się okazać narzędziem przydatnym w każdym z nich:

1. W stadium przedrefleksyjnym osoba nie dostrzega swoich problemów ani potrzeby zmiany, a kiedy zaczyna je dostrzegać, źródło problemów lokuje poza sobą – tak, jakby to inni, a nie ona, mieli trudności. Jeśli zaczyna rozważać zmianę, to wyłącznie w odniesieniu do dalekiej, nieokreślonej przyszłości. Na tym etapie filmoterapia może być przydatna w uświadomieniu klientowi (na przykład takiemu, którego do terapeuty wysłała jego rodzina), że ma problem, któremu może zaradzić, podejmując odpowiednie działania. Może temu służyć zalecenie mu obejrzenia filmu, którego bohater boryka się z analogicznym problemem, spotyka się z jego negatywnymi konsekwencjami, po czym znajduje środki zaradcze.
2. W stadium refleksji, na skutek nacisków otoczenia, własnego dyskomfortu lub gromadzenia informacji człowiek zaczyna być świadomy problemu na poziomie intelektualnym. Zaczyna zdawać sobie sprawę z tego, że zmiana zależy od niego, i rozważać związane z nią korzyści, jednak nie jest jeszcze przygotowany na jej wprowadzenie. W tej fazie filmoterapia może posłużyć mobilizowaniu klienta do zmiany, ukazując mu bohaterów, którzy po okresie podobnych wahań – typu „Nie teraz”, „Nie dam rady”, „To zbyt trudne” – zaczęli rozwiązywać swoje problemy. Psychologiczne przepracowywanie filmów w tej fazie może zmodyfikować schematy poznawcze klienta w sposób budujący w nim nadzieję na zmianę i wiarę w to, że posiada wystarczające do tego zasoby.
3. W stadium przygotowania osoba gromadzi informacje na temat możliwej zmiany i sposobów jej wprowadzenia, wyobraża ją sobie, zaczyna podejmować działania na jej rzecz i szczegółowo ją planować. Na tym etapie filmoterapię można wykorzystać do wzmocnienia motywacji klienta, zasugerowania mu konkretnych sposobów planowania zmiany i jej wdrażania.
4. W stadium działania człowiek jest już przekonany o możliwości zmiany i posiada lub dopracowuje plan jej realizowania, uwzględniający radzenie sobie z przeszkodami wewnętrznymi (takimi jak nawyki myślenia lub działania) oraz zewnętrznymi (związanymi z reakcjami otoczenia, które może wzmacniać jego dotychczasowe zachowania, a odrzucać nowe). Podejmuje decyzję o zmianie i angażuje się w nią zarówno w wymiarze poznawczym, jak i behawioralnym. W stadium tym bardzo ważna jest kontrola wewnętrznych impulsów i bodźców zewnętrznych, mogących podtrzymywać dotychczasowe, niefunkcjonalne sposoby myślenia i działania. W fazie tej odpowiednio dobrany film może wskazać klientowi metody zmiany własnych nawyków, unikania zewnętrznych dystrakcji, a także stworzenia, bardzo ważnego, systemu samonagradzania pożądanых zachowań. Na tym etapie największym problemem okazują się dotychczasowe nawyki, za którymi stoją określone schematy myślowe – filmoterapia może być

istotnym elementem ich zmieniania, a także podtrzymywania i wzmacniania koniecznej do zmiany motywacji.

5. W stadium utrwalania osoba stara się podtrzymać zmianę, co wymaga od niej kontroli wcześniejszych nawyków i wpływów środowiskowych, a przede wszystkim zrekonstruowania schematów poznawczych, które uprzednio powodowały nefunkcjonalne zachowania. W stadium tym nieomalże regułą są nawroty do wcześniejszych sposobów myślenia, odczuwania, działania. W tej fazie filmoterapia może podtrzymać klienta w zmianie poprzez swoiste „oswojenie” nawrotów, na przykład zapoznanie klienta z historią bohatera, który nawrotu doświadczył, po czym sobie z nim poradził. Może dostarczyć mu konkretnych sposobów zmniejszania ryzyka powrotu do wcześniejszych wzorców myślenia i działania dzięki omówieniu zachowań bohatera skutecznie utrzymującego pozytywną zmianę. Wreszcie, na tym etapie – podobnie jak na innych – obejrzenie odpowiednio dobranego filmu może u klienta podtrzymać lub zwiększać motywację do zmian (Prochaska, DiClemente, 1982, 1984; Prochaska, Norcross, 2006).

Podsumowanie

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat oglądanie filmów stało się częścią ludzkiej codzienności. Opracowanie filmoterapii, jej celów i zasadniczych procedur wydaje się naturalną reakcją terapeutów dążących do poprawy funkcjonowania swoich klientów. Poprawa taka wymaga uwzględnienia codziennego kontekstu funkcjonowania osób zgłaszających się na terapię, a oglądanie filmów jest powszechnym elementem tego kontekstu, mogącym dostarczyć im nowych wzorców myślenia, odczuwania i działania, wzmacniając przy tym przymierze terapeutyczne, będące jednym z czynników efektywności psychoterapii (Horvath, Symonds, 1991).

Skuteczność filmoterapii nie została jak dotąd potwierdzona w sposób satysfakcjonujący, jej weryfikacje były nieliczne i przeprowadzane na pojedynczych osobach (Marsick, 2010; Sharp i in., 2002; Wedding, Niemiec, 2003) lub na niewielkich grupach (Gramaglia, Abbate-Daga, Amianto, Brustolin, Campisi, De-Bacco, Fassino, 2011; Kim, 2014; Powell i in., 2006). Niewykluczone, że skuteczności tej nigdy nie uda się w pełni potwierdzić ze względu na to, że jest ona tylko jedną z licznych technik wspomagających psychoterapię, której efektywność sama w sobie jest trudna do zmierzenia. Niezależnie od tego wydaje się, że warto filmoterapię stosować. Ludzie oglądali filmy i będą je oglądać bez względu na to, czy zachęcają ich do tego terapeuci. Zgodnie z teorią uczenia się społecznego i transteoretycznym modelem zmiany odpowiednio wykorzystywane filmy mogą osobom będącym w trakcie terapii dostarczać pomysłów rozwiązywania własnych problemów, wzmacniać ich motywację, modyfikować schematy poznawcze i korygować ekspresję emocjonalną, a zachodzące w czasie ich oglądania modelowanie, wspierane odpowiednimi wskazówkami i działaniami terapeutów, nie wyklucza się z odreagowywaniem emocji czy wglądem, zgodnymi z psychodynamicznymi wyjaśnieniami działania filmoterapii.

Nawet gdyby przyszłe badania wykazały ograniczoną użyteczność filmoterapii jako takiej, klienci terapeutów stosujących filmoterapię mogliby uczyć się selektywnego odbioru medialnych treści, co samo w sobie mogłoby pomóc im rozwiązywać niektóre przynajmniej problemy i podnosić jakość życia.

Bibliografia

- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berg-Cross, L., Jennings, P., Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. *Psychotherapy in Private Practice*, 8, 135–156.
- Cohen, J.L., Johnson, J.L., Orr, P.P. (2015). *Video and filmmaking as psychotherapy: Research and practice*. New York: Routledge.
- Cousins, M. (2011). *The story of film*. London: Pavilion Books.
- Dermer, Sh.B., Hutchings, J.B. (2000). Utilizing movies in family therapy: Applications for individuals, couples and families. *The American Journal of Family Therapy*, 28, 163–180.
- Gramaglia, C., Abbate-Daga, G., Amianto, F., Brustolin, A., Campisi, S., De-Bacco, C., Fassino, S. (2011). Cinematherapy in the day hospital treatment of patients with eating disorders: Case study and clinical considerations. *The Arts in Psychotherapy*, 38, 261–266.
- Hesley, J.W., Hesley J.G. (2001). *Rent two films and let's talk in the morning: Using popular movies in psychotherapy*. New York: Wiley.
- Heston, M.L., Kottman, T. (1997). Movies as metaphors: A counseling intervention. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36, 92–99.
- Hogan, S. (2001). *Healing arts: The history of art therapy*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Horvath, A.O., Symonds, B.D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 139–149.
- Jeon, K.W. (1992). Bibliotherapy for gifted children. *The Gifted Child Today*, 15, 16–19.
- Katz, E. (1946). A brief survey of the use of motion pictures for the treatment of neuropsychiatric patients. *Psychiatric Quarterly*, 20, 204–216.
- Kim, H.G. (2014). Effects of a cinema therapy-based group reminiscence program on depression and ego integrity of nursing home elders. *Journal of Korean Academy of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 23, 233–241.
- Kim, S.S. (2013). Comparative study of the therapeutic factors of self-help and interactive cinema therapy. *Journal of Japanese and Korean Cinema*, 55, 83–126.
- Lampropoulos, G.K., Kazantzis, N., Deane, F.P. (2004). Psychologists' use of motion picture in clinical practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 535–541.
- Ładecka, I. (2015). Etiuda filmowa jako narzędzie działań profilaktycznych i pracy z grupą. W: A. Lasota, J.L. Franczyk (red.), *Socjoterapia dzieci i młodzieży. Diagnoza i metody pracy* (s. 176–189). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Marsick, E. (2010). Film selection in a cinematherapy intervention with preadolescents experiencing parental divorce. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5, 374–388.

- McInerney, D.M., McInerney, V. (2002). *Educational psychology: Constructing learning*. Frenchs Forest: Prentice Hall.
- Morawski, C.M. (1997). A role of bibliotherapy is in teacher education. *Reading Horizons*, 37, 243–259.
- Moskalenko, S., Heine, S.J. (2003). Watching your troubles away: Television viewing as a stimulus for subjective self-awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 76–85.
- Niedźwieńska, A. (1995). Geneza, struktura i mechanizmy motywacyjne osobowości w ujęciu Alberta Bandury. W: A. Gałdowa (red.), *Współczesne koncepcje osobowości* (s. 25–35). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Powell, M.L. (2008). *Cinematherapy as a clinical intervention: Theoretical rationale and empirical credibility*. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- Powell, M.L., Newgent, R.A., Lee, S.M. (2006). Group cinematherapy: Using metaphor to enhance adolescent self-esteem. *The Arts in Psychotherapy*, 33, 247–253.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. (1982). Transtheoretical therapy: Toward a more integrative model of change. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 19, 276–288.
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C. (1984). *The transtheoretical approach: Crossing the traditional boundaries of therapy*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Prochaska, J.O., Norcross J.C. (2006). *Systemy psychoterapeutyczne. Analiza transteoretyczna*, przeł. D. Golec, A. Tanalska-Dulęba, M. Zakrzewski. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Sharp, C., Smith, J.V., Cole A. (2002). Cinematherapy: metaphorically promoting therapeutic change. *Counselling Psychology Quarterly*, 15, 269–276.
- Tylikowska, A. (2015). Filmoterapia jako narzędzie wspomagające socjoterapię dzieci i młodzieży. W: A. Lasota, J.L. Franczyk (red.), *Socjoterapia dzieci i młodzieży. Diagnoza i metody pracy* (s. 147–175). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wedding, D., Niemiec, R.M. (2003). The clinical use of films in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 59, 207–215.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

CZĘŚĆ II

Amelia La Torre¹

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Nieuchwytnie granice człowieczeństwa.

Wokół badań nad antropomorfizacją i infrahumanizacją

Streszczenie

Niniejszy artykuł prezentuje różne podejścia teoretyczne i metodologiczne we współczesnych badaniach nad antropomorfizacją, dehumanizacją i infrahumanizacją. W badaniach tych człowieczeństwo definiowane jest najczęściej na sposób esencjalistyczny, w kategorii uniwersalnego zestawu cech, których przypisywanie wiąże się z antropomorfizacją, odmawianie zaś z dehumanizacją. Przedstawiając wyniki dotychczasowych badań, w artykule ukazuje się pomijane w nich aspekty człowieczeństwa, a także alternatywne do esencjalistycznego, indywidualistyczne podejście do problematyki nadawania oraz odbierania różnym obiektom statusu człowieka.

Słowa kluczowe: antropomorfizacja, dehumanizacja, infrahumanizacja, esencjalizm

The Elusive Boundaries of Humanity.

Research on Anthropomorphization and Infrahumanization

Abstract

This article presents different theoretical and methodological approaches to current research on anthropomorphism, infrahumanization and dehumanization. In the majority of studies, humanness is defined in an essentialistic way, as a number of specific and universal traits, which are ascribed to anthropomorphized objects and denied to dehumanized people. Analyzing pros and cons of this approach and presenting the results of studies related to it, the article exposes additional aspects of humanness, which should be taken into account by future research. An attempt is also made at providing an alternative approach, other than essentialism, to these problems.

Key words: anthropomorphism, dehumanisation, infrahumanisation, essentialism

Wprowadzenie

Czy da się z perspektywy psychologicznej odpowiedzieć na pytanie, kim jest człowiek? Jeśli odbiegniemy od definicji gatunkowej *homo sapiens*, okazuje się, że

¹ Adres do korespondencji: Amelia La Torre, ul. Zaleskiego 27/20, 31-525 Kraków; e-mail: amelia.latorre@gmail.com.

pojęcie człowieczeństwa jest dosyć rozmyte i w praktyce bywa poszerzane lub zawężane zależnie od potrzeb osób oceniających. Zwierzęta domowe czy przedmioty codziennego użytku bywają traktowane jak ludzie, z drugiej strony zdarza się, że przedstawiciele własnego gatunku ludzie określają mianem przedmiotów. Historia pokazuje, że takie porównania nie są jedynie zgrabnymi metaforami i mogą w skrajnych przypadkach prowadzić z jednej strony do zwiększonej troski o otaczający świat, z drugiej zaś do okrucieństwa czy niewolniczego podporządkowywania innych. Człowieczeństwo nie wydaje się też kwestią zerojedynkową, o czym można się przekonać, obserwując dyskusje dotyczące zaliczania niektórych istot do kategorii ludzi. W tym kontekście nasuwają się pytania natury etycznej: kto jest wystarczająco człowiekiem, by stosować wobec niego prawa człowieka – inteligentne istoty, takie jak delfiny czy małpy, którym rządy niektórych krajów przyznają takie prawa?² Osoby, które doznały ciężkiego urazu mózgu? Embryony ludzkie? Te wielkie pytania rozstrzygane są także w codziennym funkcjonowaniu konkretnych jednostek, kiedy to decydują one, kto z najbliższego otoczenia jest wystarczająco człowiekiem, aby traktować go „po ludzku”.

Od strony psychologicznej istotne wydają się więc odpowiedzi na pytania o naturę ludzką, skonkretyzowane do tego, kim jest człowiek dla drugiego człowieka lub co i w jakich sytuacjach ludziom wydaje się ludzkie. Dostarcza ich stosunkowo nowy nurt badań nad antropomorfizacją oraz dehumanizacją i infrahumanizacją, definiowaną jako łagodniejsza forma dehumanizacji. Tendencje te traktowane są jako przeciwstawne wymiary tego samego zjawiska: zakłada się, że w zależności od dyspozycji, posiadanych motywów i okoliczności można nadawać lub odbierać różnym obiektom właściwości ludzkie, co wiąże się z określonym ich traktowaniem (np. Epley, Schroeder, Waytz, 2013). Wykryte w badaniach różnice indywidualne w zakresie tendencji do antropomorfizacji i dehumanizacji są dowodem na to, że przypisywanie człowieczeństwa czemuś lub komuś może być uwarunkowane zróżnicowanymi, subiektywnie przyjmowanymi kryteriami. Jeśli poszczególni ludzie nadają status człowieka różnym obiektom, być może kierują się zróżnicowanymi i bardziej złożonymi, niż zakładają badacze, definicjami człowieczeństwa. Możliwe też, że definicja jest ta sama, natomiast różnice w postrzeganiu sprawiają, że w praktyce bycie istotą ludzką dla każdego znaczy co innego.

W obrębie metodologii badań nad antropomorfizacją i dehumanizacją powraca się do pytania, co to znaczy być człowiekiem, by wskazać, jakie zachowania osoby badanej mają świadczyć o przypisywaniu człowieczeństwa danym obiektom. Problemem, przed którym stoją badacze, jest tu z jednej strony narzucająca się potrzeba stworzenia ogólniejszej definicji, z drugiej zaś wątpliwość, czy jest to w ogóle możliwe i czy nie pomija się w ten sposób innych istotnych czynników. Jeśli tak, czy może istnieć alternatywne podejście?

Badania nad antropomorfizacją i dehumanizacją stanowią istotne uzupełnienie badań nad tym, jak ludzie definiują człowieczeństwo, w pewnym zakresie

² Mowa konkretnie o rządach Indii oraz Hiszpanii; argumentem za przyznaniem takich praw były między innymi zdolności poznawcze tych istot (Waytz, Cacioppo, Epley, 2010).

weryfikując ich wyniki. Wciąż jednak niezbadane pozostają dodatkowe czynniki, które mogą tworzyć te prywatne definicje, a jednocześnie wymykać się ogólnie wyznaczanym kryteriom.

Podejście esencjalistyczne

Poszukiwanie *esencji* ludzkiej natury jest zabiegiem charakterystycznym dla kultury zachodniej od czasów arystotelesowskich, a u jej podstaw stoi założenie o istnieniu zespołu cech specyficznych i różnicujących człowieka od innych istot (Mudyń, 2014). W ten sposób można zdefiniować człowieka na polu nauk przyrodniczych: określony zapis DNA pozwala jednoznacznie orzec o przynależności do gatunku. Pozostaje jednak pytanie, czy potoczne teorie na temat człowieczeństwa można podporządkować esencjalistycznym założeniom i ograniczyć do skończonego (i z powodów pragmatyczno-metodologicznych najlepiej niewielkiego) zestawu cech.

Należy przy tym odróżnić stanowisko esencjalistyczne badacza, który w swojej metodzie ogranicza człowieczeństwo do listy określonych cech, od stanowiska badanego, który może myśleć o byciu człowiekiem w sposób bardziej lub mniej esencjalistyczny i obiektywistyczny. Nawet jeśli badany tak myśli, pozostaje pytanie, czy badacz jest w stanie podać kryteria człowieczeństwa, którymi kieruje się każdy badany.

Przyjęcie stanowiska esencjalistycznego przez badacza wydaje się jednoznaczne z tym, że zakłada on uniwersalność sądów na temat człowieczeństwa: badacz taki musi założyć, że jest w stanie podać cechy, które każdy człowiek lub wszyscy członkowie określonej populacji uważają za typowo ludzkie. Założenie to jest widoczne w metodach badania antropomorfizacji i infrahumanizacji, gdzie operuje się z góry narzucanymi listami cech uznawanych za ludzkie, które badani przypisują poszczególnym obiektom.

Badania psychologiczne oparte na stanowisku esencjalistycznym najczęściej operacjonalizują przypisywanie człowieczeństwa jako przypisywanie emocji wtórnych (np. Leyens i in., 2000; Demoulin i in., 2004; Bilewicz, Mikolajczak, Kumagai, Castano, 2010), określonych cech osobowości (Haslam, Bain, Douge, Lee, Bastian, 2005) czy stanów mentalnych (np. Waytz, Caccioppo, Epley, 2010). Mimo zastosowania różnych perspektyw badania te dostarczają raczej spójnych wyników.

Człowieczeństwo jako doświadczanie emocji wtórnych

Rozróżnienie na emocje podstawowe i wtórne (*primary vs secondary emotions*) jest tworem w dużej mierze intuicyjnym, ale na jego głębokie zakorzenienie w ludzkiej świadomości wskazuje na przykład fakt, iż w wielu językach emocje, których doświadczają ludzie, określane są inną nazwą niż takie, które wspólne są ludziom i zwierzętom (na przykład *sentiment* i *émotion* w języku francuskim). Badania Demoulin i in. (2004), przeprowadzone pośród osób posługujących się językiem

francuskim, niderlandzkim, angielskim oraz hiszpańskim, przynoszą pewne empiryczne potwierdzenie tych intuicji. W badaniach tych na podstawie wyników pretestów oraz dostępnej literatury stworzono listy emocji w poszczególnych językach. Badani oceniali je następnie na skali, odpowiadając na pytania odnoszące się do kontekstu odczuwania każdej z nich. Wyniki sugerowały, że badani skłonni są stosować podział emocji na dwie kategorie, odpowiadające mniej więcej podziałowi na emocje podstawowe i wtórne, czyli takie, które zawierają komponenty poznawcze i moralne, spowodowane są czynnikami wewnętrznymi, pojawiają się później w rozwoju, nie mogą być łatwo zaobserwowane, nie są przeżywane na ten sam sposób przez wszystkich ludzi oraz trwają dłużej. Replikacja opisanych badań na populacji polskiej, angielskiej i japońskiej (Bilewicz i in., 2010) potwierdziła, że wykryte prawidłowości mogą stosować się do innych, także pozaeuropejskich kultur. Badania te dostarczają konkretnych narzędzi badawczych zwolennikom stanowiska, że emocje wtórne są postrzegane jako esencja człowieczeństwa.

Prekursorem takiego podejścia jest Leyens, który jako pierwszy prowadził badania na podstawie przypisywania emocji wtórnych, udowadniając w różnych kontekstach, że ludzie są skłonni przypisywać je członkom własnej grupy i odmawiać ich grupom obcym, co ma być jednoznaczne z infrahumanizacją tych grup (Leyens i in., 2001; Leyens i in., 2003). Uzasadniając swoje stanowisko, Leyens stwierdza między innymi, że „ludzie mogliby napotkać pewne trudności, próbując infrahumanizować członków grup obcych na podstawie ich inteligencji czy języka” (Leyens i in., 2002, s. 707). Emocje wtórne postrzega jako dobre narzędzie różnicujące do badania subtelnej formy dehumanizacji, za jaką uważa infrahumanizację. Dalsze badania prowadzone w tym nurcie pokazują, że kryterium to zdaje się sprawdzać w aspekcie praktycznym: przypisywanie obcym grupom emocji wtórnych w przeciwieństwie do emocji pierwotnych może pociągać za sobą istotne konsekwencje behawioralne w postaci na przykład zwiększonej tendencji do udzielania pomocy innym (Cuddy, Rock, Norton, 2007; Pereira, Vala, Leyens, 2008). To samo dotyczy pomocy osobom, które wyrażają emocje wtórne, pod warunkiem że będą to przedstawiciele własnej grupy – członkowie grup obcych wyzwalają więcej empatii, wyrażając emocje pierwotne (Vaes i in., 2003). Badania nad infrahumanizacją z użyciem alternatywnych metod, na przykład słów powiązanych z człowiekiem zamiast nazw emocji wtórnych (Viki i in., 2006), zdają się potwierdzać przedstawione już kierunki zależności.

Poza kontekstem relacji międzygrupowych badano także tendencję do przypisywania emocji wtórnych zwierzętom, ukazując, że w większym stopniu dotyczy to właścicieli tych zwierząt oraz wegetarian (Bilewicz, Imhoff, Drogosz, 2011). W badaniach na populacji belgijskich studentów wykazano także, że Bogu byli oni skłonni przypisywać mniej emocji pierwotnych, natomiast więcej emocji wtórnych niż samym sobie, Szatanowi zaś raczej nie przypisywali oni żadnych emocji (Demoulin, Saroglou, Van Pachterbeke, 2008). Wyniki te w interesujący sposób korespondują z innymi badaniami prowadzonymi w tym nurcie: można powiedzieć, że rysuje się tu swoista *drabina bytów*, gdzie najniżej stoi Szatan (nie odczuwa żadnych emocji),

wyżej zwierzęta (jedynie emocje pierwotne), człowiek (emocje pierwotne i wtórne) oraz Bóg (tylko emocje wtórne)³.

Emocje wtórne są też często wykorzystywane jako kryterium potwierdzające trafność teoretyczną innych narzędzi badawczych, na przykład wykorzystujących listy różnych stanów mentalnych w badaniach nad antropomorfizacją (Waytz, Cacioppo, Epley, 2010). Metody te dostarczają spójnych wyników, trudno jednak określić, czy ujmują wystarczająco szerokie spektrum problemu.

Choć emocje wtórne stanowią często stosowane i do pewnego stopnia empirycznie sprawdzone narzędzie badawcze, istnieją także wątpliwości co do jego wykorzystywania. Jak zauważają na wstępie swoich badań Demoulin i in. (2004), na przykład złość, która jest zaliczana do emocji pierwotnych, przypuszczalnie przeżywana jest przez człowieka inaczej niż przez zwierzę, mimo że nazywana jest tak samo. Czy więc złość jest zawsze emocją pierwotną?... Przypisywanie obiektowi danej emocji może zależeć od kontekstu lub od posiadanego zasobu słownictwa – należy na przykład zauważyć, że przytoczone badania nad emocjami (również te późniejsze, na populacji polskiej, angielskiej i japońskiej) przeprowadzone zostały wśród studentów, których zasób słownictwa może być inny niż populacji ogólnej.

Przed wszystkim jednak trudno powiedzieć, czy człowieczeństwo może być sprowadzone do posiadania emocji wtórnych. Jak zauważa Haslam (Haslam i in., 2005), jakkolwiek wyniki badań nad infrahumanizacją pokazują coś więcej niż efekt faworyzacji własnej grupy, nie ma potwierdzenia empirycznego faktu, że badani uważają odczuwanie emocji wtórnych za esencję bycia człowiekiem. Badania Cortesa i in. (2005) dowiodły na przykład, że ludzie przypisują więcej emocji wtórnych przedstawicielom swojej grupy niż samym sobie, natomiast sobie przypisują więcej emocji pierwotnych – istnieje pewna wątpliwość, czy człowiek faktycznie ma tendencję do infrahumanizacji samego siebie w stosunku do swojej grupy, choć oczywiście nie można także tego wykluczyć.

Człowieczeństwo jako *naturalne* i *unikalne* cechy osobowości

Za częściowym esencjalizmem w podejściu badawczym opowiada się Nick Haslam (2005), twierdząc, że cechy kluczowe dla człowieka nie muszą być jego cechami unikalnymi. Przypisywanie komuś człowieczeństwa zoperacjonalizował on jako przypisywanie określonych cech osobowości, argumentując, że definiowane są one powszechnie jako stałe i niezmiennie dyspozycje. Posługując się nazwami kilkudziesięciu cech w języku angielskim, Haslam potwierdził empirycznie, że ludzie myślą o niektórych z nich jak o czymś esencjalnym dla człowieka (Haslam, Bastian, Bissett, 2004). Okazało się, że te esencjalne cechy (zwane *Human Nature Traits*), są jednocześnie postrzegane jako wspólne dla człowieka i innych gatunków zwierząt. Cechy takie, na przykład *aktywny*, *zmienny*, *ciekawny* czy *impulsywny*, kojarzyły się

³ Z powodu ograniczonego kulturowo zasięgu zaprezentowanych badań trudno jest wszakże stwierdzić, na ile można by było uogólniać przedstawione zależności, na przykład odnoszące się do stosunku do istot nadprzyrodzonych.

także badanym z pewnego rodzaju ciepłem i swojskością. Cechy bardziej specyficzne, wyróżniające człowieka na tle zwierząt (*Human Uniqueness Traits*), na przykład *godny zaufania, nieodpowiedzialny, grzeczny, niekooperatywny*⁴, także wchodziły w skład potocznych definicji człowieczeństwa, ale ich identyfikacja nie okazała się konieczna do rozpoznania *ludzkiej natury* (Haslam i in., 2005; Park, Haslam, Kashima, Norasakkunkit, 2015). Podział na cechy *Human Nature* i *Human Uniqueness* wykryto także w populacji japońskiej (Park i in., 2015). Badania te wykazały, że istnieją międzykulturowe różnice w przypisywaniu sobie tych cech w reakcji na wzbudzenie empatii wobec obcych grup.

Skonstruowana przez Haslama lista cech posłużyła mu w szerszym zakresie do badania porównań interpersonalnych: okazało się, że cechy *Human Nature* badani przypisywali bardziej sobie niż innym, cechy *Human Uniqueness* bardziej członkom własnej grupy niż sobie (Haslam i in., 2005). Dowiedziono też, że doświadczając społecznego wykluczenia, człowiek ma tendencję do odbierania cech *Human Nature* zarówno sobie, jak i wykluczającym go osobom (Bastian, Haslam, 2013; Bastian, Crimson, 2014), te właśnie cechy okazały się wówczas najlepszym wskaźnikiem zmian stosunku do siebie.

Haslam przeprowadził także badania, w których ludzie porównywali siebie do zwierząt i do innych obiektów, udowadniając, że kryteria różnicujące człowieka zmieniają się w zależności od obiektu porównań: ludzie uważali, że od zwierząt różnią ich cechy *Human Uniqueness*, podczas gdy od robotów – cechy *Human Nature* (Haslam i in., 2008). Inne interesujące badania sugerują, że ludzie, którzy przypisują zwierzętom więcej cech *Human Uniqueness*, są także skłonni przejawiać bardziej pozytywne postawy względem imigrantów (Costello, Hodson, 2009), co sugeruje, że nadawanie cech ludzkich może być pewną uniwersalną skłonnością, niezależnie od tego, komu lub czemu się te cechy przyznaje.

Przypisywanie cech *Human Nature* nie wykazuje korelacji lub koreluje negatywnie z przypisywaniem emocji wtórnych, koreluje natomiast dodatnio z przypisywaniem emocji pierwotnych. Przypisywanie cech *Human Uniqueness* koreluje zaś dodatnio z przypisywaniem emocji wtórnych. Haslam twierdzi jednak, że wyróżnione przez niego wskaźniki badają nieco inny pod względem jakościowym aspekt człowieczeństwa niż emocje pierwotne czy wtórne (Haslam i in., 2005). Badania Haslama dodają ważny aspekt do badań prowadzonych przez Leyensa, ponieważ wskazują na to, że ludzie traktują samych siebie jako egzemplarze prototypowe człowieka. Jest to zgodne z koncepcjami traktującymi nadawanie innym obiektom cech ludzkich jako specyficzną formę egocentryzmu (np. Guthrie, 1993).

Dwutorowość podejścia Haslama zasługuje na uwagę ze względu na dużą wrażliwość stosowanych przez niego kryteriów, gdyż zwrócił on uwagę na to, iż człowieczeństwo można definiować zarówno w kategorii cech unikalnych, jak i prototypowych. Zastanawiające jest jednak znowu, czy problem ten można sprowadzić do

⁴ Są to tylko przykłady zaczerpnięte z szerokiej listy cech, którymi posługiwał się Haslam. Zadbął on jednocześnie, żeby na liście znalazło się tyle samo cech pozytywnych co negatywnych (Haslam, Bastian, Bissett, 2004).

przypisywania cech osobowości, które z jednej strony różnią się treściowo, z drugiej zaś są różnie rozumianymi etykietami słownymi. Choć udowodniono traktowanie tych cech jako ludzkich właściwości esencjalnych, nie wykazano, w jakim stopniu mogą one decydować w sposób całościowy o postrzeganym człowieczeństwie danego obiektu. W praktyce badawczej cechy z listy Haslama często wykorzystywane są też wybiórczo, co wzmacnia przedstawione wątpliwości (np. Park i in., 2015).

Człowieczeństwo jako posiadanie ludzkich stanów mentalnych

W badaniach nad antropomorfizacją częsta jest operacjonalizacja człowieczeństwa jako zdolności do rozumowania (np. Waytz, Cacioppo, Epley, 2010). Przywołuje się zazwyczaj kilka argumentów za tym stanowiskiem. Po pierwsze, cechy wyróżnione przez Haslama i in. (2004) czy Demoulin i in. (2004) łączył fakt, że były one w jakimś aspekcie związane z aktem rozumowania. Zdolność do rozumowania jest też wyróżniana jako cecha ludzka w większości koncepcji filozoficznych. Ponadto badania z użyciem neuroobrazowania dowiodły, że w momencie gdy przypisuje się obiektom myślenie, uruchamiają się te same struktury nerwowe co w interakcji z człowiekiem (Epley, Schroeder, Waytz, 2013).

Przykładem metody skonstruowanej na podstawie przedstawionych założeń jest *Individual Differences in Anthropomorphism Questionnaire* (IDAQ) autorstwa Waytza, Cacioppa i Epleya. Kwestionariusz mierzy różnice indywidualne w uogólnionej tendencji do antropomorfizacji oraz tendencji do antropomorfizacji zwierząt i innych obiektów, takich jak (traktowane tu łącznie) urządzenia mechaniczne i elementy środowiska naturalnego. Składa się on z 15 twierdzeń. Badany na jedena-stopunktowej skali ma ocenić, do jakiego stopnia dane zwierzęta lub obiekty charakteryzują się ludzkimi przymiotami, takimi jak *wolna wola, intencje, świadomość, emocje oraz własne zdanie*. Cechy te narzucone zostały arbitralnie. Zasadność ich zastosowania może w jakiś sposób potwierdzać fakt, że po dodaniu do skali cech neutralnych okazało się, że przypisywanie zwierzętom czy przedmiotom stanów mentalnych jest czym innym niż skłonność do przypisywania im cech w ogóle (Waytz, Cacioppo, Epley, 2010), choć nie jest to być może wystarczającym dowodem na trafność kwestionariusza⁵.

Przetestowawszy rzetelność skali, dowiedziono, że ludzie różnią się pod względem tendencji do antropomorfizacji, co więcej – różnice te utrzymują się w czasie. Wysokie wyniki dodatnio korelują z przypisywaniem zwierzętom emocji wtórnych, z troską o środowisko, moralną troską o antropomorfizowane obiekty oraz z zaufaniem do nich, co jest istotne na przykład w kontekście decyzji o poddaniu się operacji kierowanej przez maszyny (Waytz, Cacioppo, Epley, 2010). Jednocześnie tendencja do antropomorfizacji okazała się związana z większą skłonnością do przestrzegania norm społecznych w obecności antropomorfizowanych obiektów

⁵ Zależność ta jednocześnie nie potwierdziła się dla podskali istoty nadprzyrodzone, co zinterpretowano jako dowód na to, że skala mierzy raczej wiarę w te istoty. Podskale tę wyłączono następnie z kwestionariusza.

(Waytz, Cacioppo, Epley, 2010). Wysokie wyniki kwestionariusza IDAQ są więc związane z wytwarzaniem quasi-interpersonalnych relacji z antropomorfizowanymi obiektami. We wcześniejszych badaniach potwierdzono też, że osoby odczuwające samotność w większej mierze przypisują różnym obiektom cechy, które wchodzą w skład kwestionariusza IDAQ (Epley i in., 2008).

Trafność skali IDAQ można kwestionować z racji arbitralnie dobranych wyznaczników człowieczeństwa, a także bardzo abstrakcyjnie brzmiących pytań (na przykład „czy góra posiada świadomość”), które mogą budzić pewien opór badanych. Trudno też powiedzieć, czy kwestionariusz sprawdza się w badaniach na przedstawicielach innych kultur. Ma on jednak zadowalające właściwości psychometryczne i wykrywa utrzymujące się w czasie różnice indywidualne, co może wskazywać na fakt, że uwzględnia on stosunkowo istotne elementy badanego problemu. Jest to niemniej problem ograniczony do przypisywania człowieczeństwa obiektom innym niż ludzie.

Inne aspekty człowieczeństwa

Powyżej przedstawiono najbardziej powszechnie wykorzystywane metody do mierzenia tendencji do przyznawania lub odbierania statusu człowieka ludziom oraz innym obiektom. Istnieją także inne tego typu metody, w tym oparte na analizie zachowań badanych, które później podporządkowuje się wyróżnionym kategoriom (na przykład Malle i in., 2000), lub takie, które mierzą reakcje na słownictwo związane z człowiekiem (na przykład Viki i in., 2006). Wszystkie te narzędzia łączy fakt arbitralnego doboru przez badacza kryteriów bycia człowiekiem. Choć przedstawione nurty badań budzą pewne kontrowersje i ujmują problem fragmentarycznie, w sumie przedstawiają one dość spójny obraz omawianego problemu. Znając ten obraz, warto przyjrzeć się analizowanej kwestii od drugiej strony i zapytać, jakim obiektom ludzie przypisują wyróżnione przez badaczy cechy i kim może być człowiek w bardziej całościowym ujęciu.

Odpowiadając na to pytanie, można najpierw odwołać się do *Trójczynnikowej teorii antropomorfizacji* (*Three-Factor Theory of Anthropomorphism*) Epleya, Waytza i Caccioppa (2007), powstałej w efekcie syntezy wyników badań nad antropomorfizacją. Teoria ta zakłada, że antropomorfizacja jest przypisywaniem realnemu lub wyimaginowanemu obiektowi ludzkich cech, stanów mentalnych lub właściwości nieobserwowalnych na pierwszy rzut oka. Istotne jest to, że wszystkie te właściwości przypisywane są w większym stopniu obiektom fizycznie podobnym do człowieka, wchodzącym z nim w interakcję, a jednocześnie nieprzewidywalnym. Za przypisywaniem obiektowi cech ludzkich stoi trójaka motywacja człowieka: potrzeba poszerzenia dostępnej wiedzy o obiekcie (*Elicited Agent Knowledge*), motywacja sprawstwa i kontroli nad daną rzeczą (*Effectance Motivation*) oraz motywacja społecznościowa (*Sociality Motivation*). Z teorii tej można dedukować myśl, że za nadawaniem statusu człowieka stoją specyficzne potrzeby osoby oceniającej, także potrzeby emocjonalne. Człowieczeństwo jest też efektem interakcji między osobą oceniającą, obiektem lub osobą ocenianą a czynnikami sytuacyjnymi.

Dostrzeżenie w kimś człowieka wyzwala silne emocje: człowiek to przyjaciel, którego jak dowodzą badania (Wayz i in., 2008), poszukuje się, kiedy jest się samotnym. Człowiek to też członek własnej grupy (Leyens, 2003), w najwyższym zaś stopniu człowiek to „ja sam” (Haslam, 2005), chociaż w sytuacji gdy inni wykluczają mnie z grupy, ja również przestaję być dla siebie człowiekiem (Bastian, Haslam, 2008). Być może więc bycie człowiekiem to także bycie *istotą społeczną* czy też *bliznim*, jak wskazuje na przykład Mudyń (2014). Bliźniego, jak wiadomo, należy *traktować jak siebie samego*. Człowiekowi przysługują również *prawa człowieka*. Istnieją metody mierzące dehumanizację oparte na założeniu, że gdy traktuje się kogoś jak zwierzę, dehumanizuje się go. Na przykład jednym z zagadnień kwestionariusza *Civic Moral Disengagement Scale* jest stwierdzenie: *żeby zmusić innych do pracy, należy traktować ich jak zwierzęta pociągowe* (Caprara i in., 2009). Zaprezentowane koncepcje i wyniki badań sugerują, że ważnym aspektem człowieczeństwa pozostaje bycie w relacji z drugim człowiekiem i co za tym idzie – traktowanie siebie nawzajem w określony sposób. Aspekt ten nie był do tej pory dostatecznie uwypuklany w badaniach nad antropomorfizacją czy infrahumanizacją.

Jeśli człowiek to przyjaciel i bliźni, wywołający pozytywne emocje, to czy może to być także osoba, której się nie lubi lub nienawidzi? Badania dowodzą, że można na przykład antropomorfizować niedziałający sprzęt i zrzucać na niego winę za swoje porażki (Waytz, Cacioppo, Epley, 2010), a antropomorfizowany *Pan Spinacz* zniknął z edytora tekstu Word, gdyż przypominał natarczywego sąsiada (Swartz, 2003, za: Waytz, Cacioppo, Epley, 2010). Przypuszczalnie odczuwanie negatywnych emocji w stosunku do obiektu może świadczyć nie tylko o dehumanizacji, ale także o nadawaniu statusu człowieka.

Można powiedzieć, że człowiek to przyjaciel lub wróg, którego się docenia. Człowieczeństwo to w końcu wartość i nadawany status. Jak podkreśla Guthrie (1993), najbardziej złożoną istotą, jaką zna człowiek, jest on sam, więc kiedy styka się z niewytłumaczalnym zjawiskiem, przypisuje mu, niejako na wyrost, cechy posiadane przez siebie w całej ich złożoności. Podczas interakcji z człowiekiem i z antropomorfizowanym obiektem obserwuje się aktywność ciała migdałowatego, które odpowiada za ocenę istotności bodźca: antropomorfizowany obiekt, podobnie jak człowiek, jest oceniany jako relatywnie ważniejszy niż inne obiekty (Epley, Schroeder, Waytz, 2013). Należy zauważyć, że opisane dotychczas metody nie uwzględniały znaczenia, jakie badani nadawali antropomorfizowanym obiektom i cechom, które im przypisywali. Tymczasem wszystko wskazuje na to, że rozpoznanie w kimś człowieka nie jest tylko oceną poznawczą, lecz także ewaluatywną i emocjonalną. Podobieństwo do człowieka może nie być jedynym wymiarem człowieczeństwa, a podmiotowość stanowić coś więcej niż tylko niebycie przedmiotem.

Podkreśla to także Smith (2014) w krytyce podejścia Leyensa i Haslama. W świetle jego poglądów człowiekiem można być lub nim nie być, nie jest to właściwość stopniowalna. Dehumanizacja stanowi natomiast nie tylko zaprzeczenie czyjejś ludzkiej natury – jest także dewaluacją, postrzeganiem kogoś jako istoty podrzędnej (*subhuman creature*), o czym świadczą choćby przykłady historyczne:

naziści czy biali kolonizatorzy Afryki postrzegali się jako przedstawiciele lepszej rasy niż dyskryminowani przez nich Żydzi czy rdzenna ludność kolonizowanego kontynentu. To, co Leyens czy Haslam nazywają infraczłowieczeństwem, w świetle tych poglądów może być jedynie wyrazem obojętności, czymś jakościowo innym niż dehumanizacja.

Zdaje się, że badaniom prowadzonym do tej pory w nurcie esencjalistycznym wymyka się wiele aspektów przypisywania człowieczeństwa, choć skonstruowane już metody pomogły te aspekty przybliżyć. Wymienione tu aspekty trudno zmienić w skończoną liczbę określeń, które można by przedstawić w kwestionariuszu; warto być może poszukiwać bardziej holistycznego ujęcia.

Podejście indywidualistyczne

Skoro człowieczeństwo jest konstruktem tak złożonym i wieloaspektowym, być może każda osoba bierze pod uwagę inne jego aspekty i w efekcie definiuje je inaczej. Warto więc także rozważyć odejście od esencjalistycznego założenia o uniwersalności sądów na temat tego, kim jest człowiek, i skłonić się do podejścia indywidualistycznego, gdzie każda jednostka niezależnie wyznacza kategorie, jakimi się posługuje w takiej ocenie.

Prezentowane podejście można wywodzić z konstruktywistycznego spojrzenia na rzeczywistość. Według konstruktywistów nie jest ona obiektywna, a konstruowana przez każdego człowieka wraz z rozwojem mózgu i pod wpływem nabytych doświadczeń nie obejmuje też jedynie świata fizycznego, lecz wszystko, co dana osoba uzna za realnie istniejące (von Glasersfeld, 1996). To podejście jest bliskie naturze opisywanych tu zjawisk: przedstawione w niniejszym artykule poglądy opierają się w jakimś stopniu na założeniu, że człowiekiem są te istoty, które zostaną za takie uznane przez konkretne osoby. Badacze o stanowisku esencjalistycznym zakładają jednak, że wszyscy kierują się w swoich sądach tymi samymi wyznacznikami człowieczeństwa. Można założyć, że tak jest, jeśli pewne doświadczenia wspólne wszystkim ludziom sprawiają, iż podobne jest także ich postrzeganie rzeczywistości. Nie wiadomo jednak tak naprawdę, w jakim stopniu tak jest. Podejście indywidualistyczne miałooby na celu możliwie pełne uchwycenie subiektywnych przekonań poszczególnych ludzi, co oznacza rezygnację z ogólnie wyznaczanych definicji. Trudno wskazać badania empiryczne, które w taki sposób podchodzą do omawianych tu kwestii, czy też wskazać odpowiednią metodę wolną jednocześnie od pewnych niedociągnięć.

Wydaje się, że w metodzie takiej każdy badany powinien tworzyć własne kryteria człowieczeństwa, a następnie oceniać stopień, w jakim mogą je spełniać konkretne obiekty. Być może należy wychodzić od tego, że prototypowym egzemplarzem człowieka jest dla każdego własna osoba i własne kluczowe dla badanych cechy mogłyby być odpowiednimi kryteriami porównawczymi. Przemawia za tym fakt, że wyniki badań oraz współczesne teorie wskazują na to, iż antropomorfizacja jest wyrazem egocentryzmu (Guthrie, 1993), patrzenia na różne obiekty przez pryzmat

własnej osoby, a także to, że własne cechy kluczowe są jednocześnie w jakiś sposób cechami ważnymi dla badanych.

Zastanawiające jest jednak to, na ile taka ocena mogłaby wykroczyć poza zwykłą ocenę podobieństwa, a także na ile podobieństwo danych obiektów pod względem własnych, najważniejszych cech mogłoby pociągać za sobą traktowanie ich *jak siebie samego*. Nie wiadomo także, czym byłyby wówczas dehumanizacja bądź infrahumanizacja własnej osoby. Te dodatkowe aspekty pozostają niezbadane, niemniej w obliczu trwającego rozwoju badań nad antropomorfizacją i dehumanizacją być może będzie jeszcze można uzyskać odpowiedzi na stawiane tu pytania.

Podsumowanie

W niniejszym artykule przytoczono badania oraz koncepcje odnoszące się do kwestii odbierania i nadawania różnym obiektom statusu człowieka, przejawiającej się w tendencji do antropomorfizacji, infrahumanizacji i dehumanizacji. W badaniach nad tymi zagadnieniami dominuje przyjmowanie przez badaczy stanowiska esencjalistycznego, którego zaletą jest możliwość zastosowania narzędzi pozwalających mierzyć przedstawione zjawiska w sposób ilościowy. Wymienione metody, do których zalicza się między innymi przypisywanie różnym obiektom emocji wtórnych, określonych cech osobowości oraz stanów mentalnych, mimo wielu kontrowersji, jakie wzbudzają, są dość starannie zweryfikowane. Wyniki badań z użyciem tych metod wzajemnie się potwierdzają i tworzą pewien obraz człowieczeństwa, który można analizować i uzupełniać o różne aspekty, zaczerpnięte z badań i teorii psychologicznych oraz filozoficznych.

W świetle dotychczasowych danych człowieczeństwo w największym stopniu przypisuje się własnej osobie i członkom własnej grupy, w dalszej zaś kolejności członkom grup obcych i różnym innym obiektom. Człowieczeństwo można osadzać na dwóch wymiarach – podobieństwa i nadawania wartości. Dotychczasowe badania skupione były na pierwszym z wymiarów i jak się zdaje, nie doceniały aspektu ewaluatywnego. Potrzebne są badania w większym stopniu uwzględniające ten aspekt, a także fakt, że człowieczeństwo to również efekt interakcji osoby dokonującej oceny, przedmiotu oceny i sytuacji, w której się znajdują. Inspirująca mogłaby być także próba sięgnięcia do podejścia indywidualistycznego, co stwarzałoby szansę poszerzenia konceptualizacji człowieczeństwa o nowe aspekty, do których nie ma dostępu przy opieraniu się wyłącznie na założeniach esencjalistycznych.

Poniższa tabela przedstawia podsumowanie dokonanego w niniejszej pracy przeglądu metod oraz badań nad infrahumanizacją i antropomorfizacją. Ukazuje także wyróżnione przez autorkę podejścia badawcze, które mogłyby wnieść dodatkową wartość do badań nad wymienionymi zagadnieniami.

Powracając do stwierdzenia Guthrie'ego (1993), że człowiek jest najbardziej złożoną ze znanych sobie istot, można powiedzieć, że po analizie różnych nurtów badań empirycznych nad dehumanizacją, infrahumanizacją i antropomorfizacją trudno jest temu zaprzeczyć. Wydaje się, że tworzenie definicji człowieczeństwa

z roszczeniami do jej uniwersalności jest bezcelowe. Warto jednak, biorąc pod uwagę złożoność tego mało jeszcze zbadanego konstruktu, uwzględnić w badaniach możliwie zróżnicowane podejścia i metody, dopasowując je także do badanego aspektu. Fragmentaryczność ujęcia złożonego problemu, jakim jest kwestia tego, kto dla kogo jest człowiekiem, wydaje się jednak nieunikniona.

Tabela 1. Podejścia badawcze i sposoby operacjonalizacji człowieczeństwa w badaniach nad antropomorfizacją i infrahumanizacją

Przyjęte stanowisko	Kim jest człowiek	Operacjonalizacja człowieczeństwa	Zalety podejścia	Wady podejścia
Esencjalizm	Kimś, kto posiada cechy „typowo ludzkie”	Emocje wtórne, stany mentalne, cechy osobowości, przynależność gatunkowa, cechy fizyczne	Możliwość przeprowadzania precyzyjnych badań ilościowych, porównań międzygrupowych i wewnątrzgrupowych	Arbitralność kryteriów, fragmentaryczność ujęcia, brak pewności co do trafności wyników, brak pewności, czy badani tak samo rozumieją przedstawiane im cechy
Podejście skoncentrowane na interakcji między osobą ocenianą a oceniającym	Kimś, kto jest traktowany podmiotowo	Bycie traktowanym w określony sposób: np. z poszanowaniem dla indywidualnych decyzji, bezinteresownie, personalnie (za: Mudyń, 2012); w kontraście do dehumanizacji: nie instrumentalnie czy „jak zwierzę”; bycie obiektem uczuć, emocji	Możliwość uwzględnienia praktycznego aspektu problemu, bardziej całościowe ujęcie, możliwość ukazania człowieczeństwa jako efektu procesu interakcji	Trudność w jednoznacznej operacjonalizacji, trudność w ujęciu człowieczeństwa jako czegoś stopniowalnego
Podejście indywidualistyczne	Człowiek to w największym stopniu „ja sam”	Podobieństwo do własnej osoby w obrębie indywidualnie wyznaczanych najważniejszych cech	Nowa perspektywa umożliwiająca odkrycie dodatkowych aspektów człowieczeństwa, możliwość uwzględnienia indywidualnych ocen, pewność, że badani rozumieją wyznaczone przez siebie kryteria i że są one dla nich istotne	Podejście niezbadane, wątpliwości co do trafności w kontekście przypisywania cech ludzkich, problem z określeniem, czym jest dehumanizacja własnej osoby

W dotychczasowych badaniach człowieczeństwo jawi się jako kwestia względna, zależna od wielu czynników. Względność ta wzmaga potrzebę dalszych badań, których wyniki mogłyby przyczynić się do stworzenia warunków do tego, żeby ludzie byli ludźmi dla innych w najlepszym z możliwych wymiarów.

Bibliografia

- Bain, P., Park, J., Kwok, C., Haslam, N. (2009). Attributing human uniqueness and human nature to cultural groups: Distinct forms of subtle dehumanization. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(6), 789–805.
- Bastian, B., Crimston, D. (2014). Self-dehumanization. *TPM*, 21(3), 1–10. DOI: 10.4473/XXXX.
- Bastian, B., Haslam, N. (2010). Excluded from humanity: The dehumanizing effects of social ostracism. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(1), 107–113.
- Bilewicz, M., Imhoff, R., Drogosz, M. (2011). The humanity of what we eat: Conceptions of human uniqueness among vegetarians and omnivores. *European Journal of Social Psychology*, 41, 201–209.
- Bilewicz, M., Mikolajczak, M., Kumagai, T., Castano, E. (2010). Which emotions are uniquely human? Understanding of emotion words cross three cultures. W: B. Bokus (red.), *Studies in the psychology of language and communication* (s. 275–283). Warszawa: Matrix.
- Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Tramontano, C., Barbaranelli, C. (2009). Assessing civic moral disengagement: dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 47, 504–509.
- Cortes, B.P., Demoulin, S., Rodriguez, R.T., Rodriguez, A.P., Leyens, J.P. (2005). Infrahumanization or familiarity? Attribution of uniquely human emotions to the self, the ingroup, and the outgroup. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 253–263.
- Costello, K., Hodson, G. (2009). Exploring the roots of dehumanization: the role of animal-human similarity in promoting immigrant humanization. *Group Processes & Intergroup Relations*, 13(1), 3–22.
- Cuddy, A.J.C., Rock, M.S., Norton, M.I. (2007). Aid in the aftermath of hurricane Katrina: Inferences of secondary emotions and intergroup helping. *Group Processes Intergroup Relations*, 10(1), 107–118.
- Demoulin, S., Leyens, J.P., Paladino, M.P., Rodriguez, R.T., Rodriguez, A.P., Dovidio, J.F. (2004). Dimensions of “uniquely” and “nonuniquely” human emotions. *Cognition & Emotion*, 18, 71–96.
- Demoulin, S., Saroglou, V., Van Pachterbeke, M. (2008). Infra-humanizing others, supra-humanizing gods: The emotional hierarchy. *Social Cognition*, 26, 235–247.
- Epley, N., Akalis, S., Waytz, A., Cacioppo, J.T. (2008). Creating social connection through inferential reproduction: Loneliness and perceived agency in gadgets, gods, and greyhounds. *Psychological science*, 19(2), 114–120.
- Epley, N., Schroeder, J., Waytz, A. (2013). Motivated mind perception: Treating pets as people and people as animals. W: S. Gervais (red.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 60 (s. 127–152). New York: Springer.
- Epley, N., Waytz, A., Cacioppo, J.T. (2007). On seeing human: A three-factor theory of anthropomorphism. *Psychological Review*, 114(4), 864–886.
- Glaserfeld, E. von (1996). Farewell to objectivity. *Systems Research*, 13(3), 279–286.
- Guthrie, S.E. (1993). *Faces in the clouds: A new theory of religion*. New York – Oxford: Oxford University Press.

- Haslam, N., Bain, P., Douge, L., Lee, M., Bastian, B. (2005). More human than you: Attributing humanness to self and others. *Personality and Social Psychology Review*, 89, 937–950.
- Haslam, N., Bastian, B., Bissett, M. (2004). Essentialist beliefs about personality and their implications. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 1661–1673.
- Haslam, N., Kashima, Y., Loughnan, S., Shi, J., Suitner C. (2008). Subhuman, inhuman, and superhuman: Contrasting humans with nonhumans in three cultures. *Social Cognition*, 26(2), 248–258.
- Leyens, J.P., Cortes, B., Demoulin, S., Dovidio, J.F., Fiske, S.T., Gaunt, R., Paladino, M.P., Rodriguez-Perez, A., Rodriguez-Torres, R., Vaes, J. (2003). Emotional prejudice, essentialism, and nationalism: The 2002 Tajfel Lecture. *European Journal of Social Psychology*, 33, 703–717.
- Leyens, J.P., Paladino, P.M., Rodriguez-Torres, R., Vaes, J., Demoulin, S., Rodriguez Perez, A., Gaunt, R. (2000). The emotional side of prejudice: The attribution of secondary emotions to ingroups and outgroups. *Personality & Social Psychology Review*, 4, 186–197.
- Leyens, J.P., Rodriguez-Perez, A., Rodriguez-Torres, R., Gaunt, R., Paladino, M.P., Vaes, J. (2001). Psychological essentialism and the differential attribution of uniquely human emotions to ingroups and outgroups. *European Journal of Social Psychology*, 31, 395–411.
- Malle, B.F., Knobe, J., O’Laughlin, M.J., Pearce, G.E., Nelson, S.E. (2000). Conceptual structure and social functions of behavior explanations: Beyond person–situation attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 309–326.
- Mudyń, K. (2012). Podmiotowość. Co to może znaczyć? *Psychologia Społeczna*, 2(21), 151–157.
- Mudyń, K. (2014). Między dehumanizacją a antropomorfizacją. Powracający problem natury ludzkiej. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(1), 45–53.
- Park, J., Haslam, N., Kashima, J., Norasakkunkit V. (2015). Empathy, culture and self-humanising: Empathising reduces the attribution of greater humanness to the self more in Japan than Australia. *International Journal of Psychology*, 1–6. DOI: 10.1002/ijop.12164.
- Pereira, C., Vala, J., Leyens, J.P. (2009). From infra-humanization to discrimination: The mediation of symbolic threat needs egalitarian norms. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 336–344.
- Smith, D.L. (2014). Dehumanization, essentialism, and moral psychology. *Philosophy Compass*, 9(11), 814–824.
- Vaes, J., Paladino, M.P., Castelli, L., Leyens, J.P., Giovanazzi, A. (2003). On the behavioural consequences of infrahumanization: The implicit role of uniquely human emotions in inter-group relations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 1016–1034.
- Viki, G.T., Winchester, L., Titshall, L., Chisang, T., Pina, A., Russell, R. (2006). Beyond secondary emotions: The infrahumanization of outgroups using human-related and animal-related words. *Social Cognition*, 24(6), 753–775.
- Waytz, A., Cacioppo, J.T., Epley, N. (2010). Who sees human? The stability and importance of individual differences in anthropomorphism. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 219–232.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Karolina Zawieska¹, Karolina Rynkiewicz, Agnieszka Sprońska

Przemysłowy Instytut Automatyki i Pomiarów PIAP, Warszawa

Anthropomorphic Social Robots as Meaning-Making Tools and Peer Models at School

Abstract

This paper discusses the use of anthropomorphic social robots in the area of safety education. The goal of the study was to investigate whether the use of anthropomorphic social robots increases learning efficiency, and if so, why. The underlying assumption was that anthropomorphic social robots may foster meaning-making due to their human-likeness, in particular a discrepancy between their human-like characteristics and the human frame of reference for such traits, and hence to improve learning efficiency. In particular, this paper discusses the results of a qualitative study conducted in four primary schools. The study has shown that the key role of the robot in increasing learning efficiency is not so much to convey information and help carrying out specific tasks as to increase interest, and hence, motivation to learn. Also, the key factors that shape a successful use of such robots in safety education concern as much pupils as teachers and go far beyond the robot as such.

Key words: anthropomorphism, meaning-making, educational robotics, safety education

Antropomorficzne roboty społeczne jako narzędzia tworzenia znaczeń a wzorce rówieśnicze

Streszczenie

Niniejsza praca omawia zastosowanie antropomorficznych robotów społecznych w edukacji w zakresie bezpiecznych zachowań. Celem było zbadanie, czy zastosowanie antropomorficznych robotów społecznych podnosi efektywność nauczania, i jeśli tak, to dlaczego. Podstawowym założeniem było twierdzenie, że antropomorficzne roboty społeczne mają potencjał wspierania procesu tworzenia znaczeń dzięki podobieństwu do człowieka, zwłaszcza poprzez rozbieżność pomiędzy cechami robotów naśladowującymi cechy człowieka a ludzkim układem odniesienia dla takich cech. W szczególności niniejsza praca omawia wyniki badania jakościowego przeprowadzonego w czterech szkołach podstawowych. Badanie wykazało, że kluczową rolę robota w procesie podnoszenia efektywności nauczania jest nie tyle przekazywanie informacji i pomoc w wykonywaniu określonych zadań, ile podnoszenie zainteresowania, a przez to motywacji do nauki. Inne czynniki, które wpływają na skuteczne użycie

¹ Adres do korespondencji: Karolina Zawieska, Przemysłowy Instytut Automatyki i Pomiarów PIAP, Al. Jerozolimskie 202, 02-486 Warsaw, Poland; e-mail: kzawieska@piap.pl.

antropomorficznych robotów społecznych do nauczania bezpiecznych zachowań, dotyczą tak samo uczniów, jak i nauczycieli oraz wykraczają daleko poza robota jako takiego.

Słowa kluczowe: antropomorfizacja, tworzenie znaczeń, robotyka edukacyjna, edukacja w zakresie bezpiecznych zachowań

Introduction

There has been a wide consensus on the need to modify traditional educational approaches and develop new educational paradigms (Dumont, Benavide, 2010). At the same time, bringing innovation to education has been viewed as a significant challenge, particularly in relation to teaching and learning processes. It has been argued that "Classroom practices (i.e. teaching and learning) are often the most difficult practices of education to change" (OECD, 2014: 25–26). Also, it is important to emphasize that learning is no longer an activity reserved for classrooms, but it is considered a part of lifelong or continuing education (Jarvis, 2004; Kolb, 1976). Since the learning society is still to be created (Jarvis, 2004), the need to bring innovation applies not only to school education but also to lifelong learning. This applies also to robotics and other technologies recently used in schools that often reinforce old ways of teaching and learning rather than inspire critical thinking and creativity, among other skills (Alimisis, 2013).

This work follows symbolic interactionism (Blumer, 1986) to discuss the use of anthropomorphic social robots in education. The novelty of this work lies in using anthropomorphic robots as tools that encourage the process of meaning-making in a given social context. On the one hand, such an approach addresses that concept of meaning-making that has been widely addressed in different constructivist educational paradigms (Au, 1998), including educational robotics (Alimisis *et al.*, 2007; Frangou *et al.*, 2008). On the other hand, this work aims to find new ways to foster human ability to make meanings through the use of anthropomorphism in social robots. Following the symbolic interactionist (Blumer, 1986) and social constructivist perspective (Au, 1998), the meanings are viewed here as constructs that emerge in the course of social interaction. Anthropomorphization is also conceived here as an inherently social phenomenon (Caporael, 1986) that involves both the individual and the society (La Torre, Mudyń, 2014). The underlying assumption is that anthropomorphic robots may foster meaning-making due to their human-likeness, in particular a degree of discrepancy anthropomorphism inevitably brings with it: Human-like characteristics and the human frame of reference for such traits are never the same; also, the very concept of "humanness" defies any definite conclusions. The emphasis on the anthropomorphic discrepancy is in line with the symbolic interactionist thinking, where "As long as action with respect to objects proceeds uninterruptedly, we are unaware of the meaning or content of these objects. When, however, an object calls out conflicting tendencies of action, we are thrown back upon an analysis of (our) spontaneous acts and therefore upon the objects which get their content from them" (Mead, 1900 in: Biesta, 1998: 249). The human ability for

reflective and creative thinking is viewed as a distinctively human trait that needs to be developed to enable learning processes over the entire lifetime.

Method

As mentioned above, this study followed the qualitative research approach. While it is possible to employ mixed method approaches and combine different qualitative techniques with, for example, statistical analysis, given the subject of this research, this study employed only qualitative methods. The study aimed at the analytic or theoretical generalization of the findings, which constitutes one of the main approaches towards generalization in qualitative research (Maxwell, Chmiel, 2014; Polit, Beck, 2010). The analytic generalization is a process of generalizing from particulars to broader theoretical constructs (Polit, Beck, 2010) rather than generalization to a population. Also, the study was exploratory in nature. Exploration is a qualitative methodological approach that relies on small research samples and is particularly well-suited for studying the subjects about which there is little or no scientific knowledge available (Stebbins, 2001). This is the case of the use of anthropomorphic social robots in safety education in the role of meaning-making tools which is yet to be understood.

In particular, this study was carried out in the area of safety education in primary schools with the use of the social robot LEMO. The findings of the study served to develop and verify an innovative educational programme (discussion of such a programme goes beyond the scope of this paper). The following sections discuss methods and procedures undertaken within this study as well as its findings.

Participants

In line with the qualitative approach, this research employed a purposive sample strategy, i.e. a non-randomized sample strategy. As a result, the study involved four primary schools. The goal of involving several schools was to ensure variation of samples, which is one of the requirements in purposeful sampling (Koerber, McMichael, 2008). As discussed below, the findings of the data analysis obtained from each school were integrated and analyzed as a whole, without comparing the results between different schools. This was because the goal was to investigate whether the use of the anthropomorphic social robot increases the learning efficiency rather than determines factors that influence the use of such a robot in safety education. All schools were selected based on their proven interest either in safety education or robotics, or both. The classes were conducted as facultative activities in day-care rooms. In each school, the study involved two groups of pupils, namely the group that used the robot (R – Robot) and the group that did not use it (NR – No Robot). All pupils were first-grade pupils who regularly participate in day-care room activities. They were identified and assigned to groups with the help of teachers. Depending on the school, the number of children assigned to a single group varied between 10 and 12 pupils (88 pupils in total).

Methods of Data Collection

The goal of the study was to investigate whether the use of anthropomorphic social robots increases learning efficiency when teaching subjects related to safety education. The underlying assumption was that the use of a social robot in different roles that imply a different degree of anthropomorphism (see Table 1) would require both pupils and teachers to actively make meanings out of the robot's appearance, behaviour and interaction, and hence, improve learning processes. Thus, the study involved subjective and objective measures, i.e. methods that would allow analyzing the degree and nature of anthropomorphization that potentially increases learning efficiency (a–c), as well as knowledge assessment tests that measure learning efficiency. Such an approach relies also on methodological triangulation (Guion, Diehl, McDonald, 2011; Jick, 1979; Shenton, 2004) as it employs two different qualitative methods, namely the interview method (a, b) and participant observation (c).

a) Focus group interview with teachers

In order to address teachers' views on the use of the social robot in the classroom in the context of safety education, all four teachers took part in the focus group interview (given the underlying exploratory research strategy and theoretical generalization, the small sample size was viewed as sufficient). In particular, the goal of the focus group interview was to understand the teachers' perspective on the following issues:

- Perception of the robot and its role in the classroom, including differences, if any, between classes conducted with and without the robot;
- Views on the particular content of lessons and study settings;
- General views on educational robotics and recommendations for future developments in and outside safety education.

The focus group interview is a qualitative technique that involves conducting in-depth group interviews with the participants selected using purposive sampling (Rabiee, 2004). It typically engages smalls groups in an informal discussion and focuses on a specific topic (Silverman, 2010). Due to the group dynamics and interaction, the information obtained from focus groups is often richer than those derived from individual interviews (Rabiee, 2004), which was also the reason for using such a method in this study. Also, it has been argued that when conducting focus group interviews, participants should feel comfortable with each other and they should share similar characteristics (Rabiee, 2004). This was also the case for this study, since all participants were school teachers, they shared similar experience related to the pilot study with the robot LEMO. Also, all of the participants met each other in person, prior to carrying out the lessons.

b) Group interviews with pupils

In all four schools, all pupils who participated in the R groups were invited to take part in a short interview that followed the lesson. The goal of the interviews was to investigate children's perception of the robot in terms of the anthropomorphic effect, i.e. the meanings pupils attributed to the robot's appearance and behaviour,

the potential links between such attributions, and the content of lessons (for example, children could depict the robot as human-like in the context of the safety-related exercises). This was to understand the reason the anthropomorphic robots increase learning efficiency, provided such a hypothesis would be positively verified. Also, given only limited writing skills pupils have when completing the first year of school education, interviewing children was viewed as a particularly suitable method. The interview scenario developed for the purposes of interviewing children was significantly shorter than the scenario used in the focus group interview with teachers.

c) Participant observation

In addition to interview methods, this study involved participant observation which had a complementary role with respect to the interviews. All lessons were video recorded and observed by a robot operator and a researcher present in the classroom. Both observers took field notes. The audio-video recording covered the entire duration of lessons to be later analyzed and reviewed to select only those parts that were relevant for the subject of the study and related to the robot (it was not possible to define teachers' and pupils' conduct and the related human-robot interaction *a priori*).

d) Knowledge assessment tests

In order to explicitly assess the level of learning efficiency, the study involved developing knowledge assessment tests and administering them among pupils on paper. Given the novelty of educational and social robotics, to the best knowledge of the authors at the time of writing, no other study was conducted in the area of safety education that would employ social robots. Thus, this research involved developing not only specific lesson scenarios and educational aids (see below), but also the content of knowledge assessment tests. The content of such tests was subject to consultation with the teachers and adapted to the pupil's age and educational level, as well as the particular lesson subjects (safety education combined with human-robot interaction) and the underlying qualitative approach. The structure reflected the exercises carried out in the classroom and included such exercises as grouping items in pairs, putting images in order, answering "yes/no" questions, solving a labyrinth with the use of stickers, as well as answering open-ended questions (the latter were limited to only short questions given the limited writing skills children had). Depending on the score, the test allowed illustrating the amount of information memorized in the course of lessons, where some questions allowed more than one correct answer (e.g. house fire can have different causes). Both groups, i.e. group R and NR, were administered the same version of the test. This was made possible by developing a lesson scenario that involved the same set of tasks and teaching aids, where all information and the corresponding tasks could be provided and carried out with or without the robot. Therefore, while the interviews and videos focused on anthropomorphization, the tests were aimed at directly measuring learning efficiency.

Method of Data Analysis

This study employed the thematic analysis method. In general, thematic analysis is a qualitative method used to identify, analyze, and report themes within textual data (Braun, Clarke, 2006). It relies on the coding process which consists of the following steps: coding of data, organizing codes into categories, and using categories to define themes. The coding process is often carried out in two or more cycles, where the second cycle filters and refines the salient features which emerged during the first cycle (Saldaña, 2009). A Theme is the form of capturing a given phenomenon, typically as a phrase or sentence that brings a given unit of data into a meaningful whole. It is important to emphasize that Themes are constructed by the researcher rather than merely found in the data, and the entire process is driven by particular research questions and purposes (Rabiee, 2004). When conducting thematic analysis, there are a number of different methods available for coding data (Saldaña, 2009). The coding methods used in this study included Descriptive Coding used during the First Coding Cycle, Pattern Coding used in the course of Second Coding Cycle, and Simultaneous Coding used in both cycles (for a detailed discussion see (Saldaña, 2009)). Codes and Patterns developed within the coding cycles lead to the development of Themes. Among many different methods to identify Themes across the datasets, this work followed the approach where Themes are identified through “repetitions”, and “similarities and differences” (Ryan, Bernard, 2003) are identified within the three datasets.

Recently, the thematic analysis has often been conducted with the use of the software programmes designed to assist in qualitative data management and analysis. This work used NVivo 11 software, which has been commonly used in qualitative research (Bazeley, Jackson, 2013; Marshall, Rossman, 2006).

Procedure

Study Settings

The study was conducted in four primary schools in Warsaw, Poland in the course of one month. The robot used for the purpose of the study was the prototype LEMO designed and produced in Poland. All teachers followed the same lesson scenario developed in collaboration with teachers.

Social Robot LEMO

In general, Human-Robot Interaction (HRI) research involves a variety of approaches towards the anthropomorphic robot design and definitions of the social robot. This work defines the social robot as a physical entity embodied in a human social environment where “interacting with it [a social robot] is like interacting with another person” (Breazeal, 2004). A robot selected for the purpose of this study was the social robot LEMO (see Fig. 1). The main robot’s functionalities that facilitate social interaction include the ability to communicate through speech and gestures, as well as to express simulated emotions. The touchscreen, serving as the robot face,

and sensors located on the robot head and arms were responsive towards human touch and associated to specific pre-programmed responses. All other verbal and non-verbal behaviours were fully managed by a robot operator.

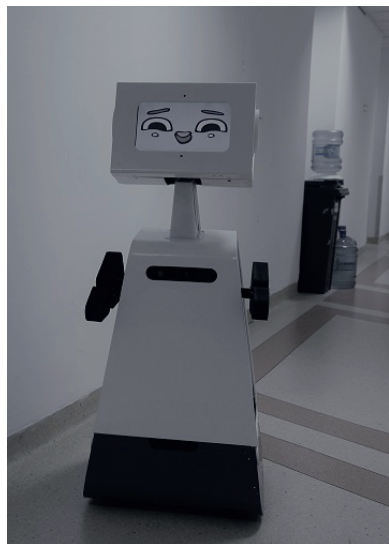


Figure 1. Robot LEMO.

When carrying out the lesson, all schools followed the same schedule that covered five days. Depending on the school, the duration of classes in each group varied from 30 to 60 minutes. Such a variation was mainly due to different communication strategies implemented by teachers, as well as the degree of pupils' engagement, who would dedicate a different amount of time to discuss different topics and carry out exercises. Since all groups completed the same set of tasks and related activities, and used the same teaching aids (with the exception of the robot), no specific measure was taken to assess the impact of the duration of the lesson on learning efficiency. In order to limit the potential impact of the teachers' individual characteristics and teaching strategies on the results of the study, in each school the same teacher conducted lessons in both groups, where all teachers were female.

Lesson scenario

The themes addressed in the classroom included 'safe holidays', 'fire prevention, and safety'. Safety education is an obligatory element of primary education in Poland, and is incorporated into the teaching of different subjects. Since safe behaviours take place in the context that often involves a degree of social and physical interaction, anthropomorphic social robots suit safety education well. The theme 'safe holiday' addressed the water safety rules and guidelines for what to do when a child gets lost in public places; the theme 'fire prevention and safety' concerned fire causes and guidelines for evacuation. The selection of themes and dates for the study (prior to the summer holiday) were interrelated.

Each lesson covered a theoretical part and practical exercises. The latter required the use of different educational aids, such as slide presentations and projectors, laminated poster boards, stickers and puppets. This was to allow both teachers and pupils to contextualize the use of the robot in the existing teaching and learning practices, including the use of multimedia devices. In the classrooms where the robot was used, the teacher was in charge of a theoretical discussion while the robot’s role was to support such a discussion with specific examples, as well as to help children carry out practical exercises. Depending on the topic and stage of the lesson, the robot was assigned three different roles that corresponded to three different levels of anthropomorphism (see Table 1). The difference between different levels of anthropomorphism was qualitative in nature, with human-robot social interaction being a key component in defining the degree of anthropomorphism: The more anthropomorphic the role of the robot (see ‘participant’), the more possibilities for social interaction between the robot and pupils. On the contrary, less anthropomorphic roles (see ‘multi-media displayer’) imply only limited interactions between the robot and pupils, with only minimum social components of such interactions. Such an approach to a large extent reflected the categories used in educational robotics, where robots are often classified as tools, peers or tutors (Mubin, Stevens, Shahid, Al Mahmud, & Dong, 2013). The goal of assigning different degrees of anthropomorphism to the robot and its roles was to foster the process of meaning-making and reflective thinking in teachers and pupils, and hence, to improve learning efficiency. The key element in the process

Table 1. The role of the robot and the corresponding degree of anthropomorphism

Role	Description	Interaction	Degree of anthropomorphism
Participant	Exercises concerning evacuation and behaviours when getting lost. The robot would follow the evacuation route prepared by children and find the hidden puppets. In each case, the robot could follow the hints given by the children.	Physical Social Verbal	High
Observer	Children engaged in desk exercises using stickers. The robot observed children, wandered among desks and occasionally commented on their activities.	Social Verbal	Medium
Multi-media displayer	Theoretical discussion led by the teacher. The robot supported the discussion through displaying the images illustrating places and objects related to the safe holiday, fire prevention, and safety.	Physical	Low
	Practical exercises. The robot ran quizzes that required the children to answer “yes/no” by pushing the button on the robot’s touchscreen (e.g. to indicate whether a given object may cause the fire or not). Each time a child selected the answer, the robot would confirm whether the answer was correct or not.	Physical Verbal	Low

of meaning-making was the discrepancy between human-likeness in the robot and the human frame of reference (for example, the robot had a face that resembled, but was not exactly, a human face).

Data collection

In each school all lessons were audio-video recorded with the use of two cameras. For the purposes of the analysis, the audio-video recordings were categorized to select and analyze the recordings taken in groups R and related to the robot. Also, all pupils from groups R were invited to take part in the group interviews directly after finishing lessons. The average duration of such interviews was 10 minutes. The focus group interview with teachers was conducted in the week following the completion of lessons in all four schools and it lasted approximately 80 minutes. When conducting the interviews, the moderator followed interview scenarios, as well as addressed other issues brought into the discussion by the study participants. All interviews were conducted in Polish, video recorded, and converted into written transcripts. All three datasets, i.e. the two types of interview transcripts, as well as video recordings were imported to the NVivo 11 software (this applied also to fields notes that were imported in the form of Annotations).

Nodes			
Name	Sources	References	
Improved education	1	12	
Different atmosphere	1	1	
Improved memorisation	1	9	
Improved pupils participation	1	2	
Lessons	1	85	
It depends	1	8	
Potential lessons	1	61	
Robot roles	1	16	

Figure 2. Example of a coding framework created in the programme NVivo 11 for the Focus Group Interview dataset: Nodes correspond to codes, Sources to data, References to the content coded at a given node.

All data was subsequently coded and analyzed using the thematic analysis method. As discussed above, this research involved two Coding Cycles. In particular, the study employed First- and Second Coding Cycle methods, namely Descriptive Coding and Pattern Coding respectively, as well as Simultaneous Coding in both cycles. The First Coding Cycle involved the use of Provisional Coding and Simultaneous Coding method. This included applying the template of Provisional Codes developed prior to data collection and applied to all three datasets, that was

later modified in the course of coding. Following Saldana's approach (Saldaña, 2009), the process of coding relied on grouping the pieces of data together based on their similarity and regularity. The main coding unit was a sentence and coding was done line-by-line (Charmaz, 2006). Since many passages were of rich meaning and contained notions that could fall in more than one category, coding was done also with the use of Simultaneous Coding, that allows coding a given passage using more than one code. The Second Cycle relied on Pattern and Simultaneous Coding and it included analyzing and clustering codes developed within the First Coded Cycle into larger categories.

While the process of coding and analysis was carried out for each dataset separately (see Table 2), all three datasets were ultimately brought together (see Table 3) and the formulation of Themes was based on all three datasets addressed as a whole.

Results

The following section discusses the outcome of knowledge assessment tests as well as the main trends identified in the process of coding within and between the three datasets.

Outcome of Knowledge Assessment Tests

As discussed above, all pupils were asked to fill in tests that would assess their knowledge gained in the classroom with regards to 'safe holiday' and 'fire prevention and safety'. The average percentage of correct answers registered in all schools was 85% and 81% for groups R and NR. While in two schools the group R was awarded a higher score than the group NR, in one of the schools an opposite trend emerged, and another school recorded similar results for both groups. In order to provide a detailed explanation of possible factors that led to such differences, the study would require further investigations (as discussed above, the study addressed all four schools as a whole, and it did not compare the findings against each other). For the purposes of this research, it is interesting to note that in most schools children achieved high test scores, independently of the group R vs NR. Such a situation might have occurred due to the following factors:

- Both groups found the lesson content interesting;
- Tests were too easy.

This is because both groups R and NR used educational aids they typically use only to a limited extent (see above) and carried out the tasks that were new to them (T: "It was so refreshing, so different"²). Also, given the lack of agreement concerning methodology of the pupils' assessment in educational robotics, the content of the knowledge assessment tests was exploratory in nature, and hence, it may require further improvements. In any case, according to the teachers, the robot helped the

² All the quotations have been translated from Polish by the authors themselves. The letter "T" stands for "Teachers" and "P" for Pupils.

pupils to better memorize information obtained in the classroom, and children continued to mention the robot long after finishing the study, including regards to safety education.

Outcome of the Coding Process

Table 2 brings together the results of coding in terms of the main trends developed within each dataset. While teachers’ interviews and video recordings included both shared and contradictory trends, the pupils generally shared similar views.

Table 2. Main trends within each dataset

Trends		
Dataset	Type	
Interview: Teachers	Shared	• Emphasis on the entire institutional and educational context • Increased interest on both the pupils’ and teachers’ side • Importance of emotional factors in interaction with the robot and education • Distraction as a main issue • Robot as a human-like machine
	Contradictory	• Likeability of the robot • Occurrence of positive vs negative emotional responses towards the robot
Interview: Pupils	Shared	• Emphasis on the robot’s behaviour • High likeability of the robot • Emphasis on emotional factors related to the robot • Robot as a human-like creation
Audio-Video Recordings	Shared	• Teachers: Robot as a means to maintain discipline • Pupils: Touch as a key element of interaction • Both: Robot as a peer • Human-like character of the robot
	Contradictory	• Teachers’ approaches towards the robot as a human-like vs machine-like creation • Occurrence of the Uncanny Valley effect among pupils

Also, the following trends were identified between the datasets:

Table 3. Main trends between datasets

Trends	Dataset	
	Interview: Teachers	Interview: Pupils
Repetitions within dataset	Emphasis on lessons	Emphasis on the robot
Similarities between datasets	Robot behaviour Robot likeability	
Differences between datasets	Robot as a tool Discipline Pretend play	Robot as a peer Play Emotions taken literally

Taken together, the process of coding and theming led to the development of six Themes.

Discussion

The following Themes constitute the key findings of this research:

Teachers as Key Actors

One of the main findings of the study was that it is not only children, but also teachers and their perceptions of the robot that require closer investigation. While children demonstrated rather homogenous attitudes that involved a high degree of anthropomorphization and likeability of the robot, the teachers held much more diversified views of the robot and its role in education, in addition to using different communication strategies and teaching practices. Unlike the pupils, when discussing the use of the robot in the classroom, the teachers addressed the issues that go beyond the robot's appearance or behaviour. While teachers and pupils obviously differ in how they approach the robot, in particular in terms of emotional responses and degree of anthropomorphization, it is the teachers who to a large extent manage the tasks and roles assigned to the robot and encourage specific strategies of meaning-making. For example, the teacher may suggest children touch the robot to greet it, which leads children to pet and hug the robot. Some teachers used the robot and its human-like characteristics as a tool to maintain discipline in the classroom (for example, the robot was described as "sad" due to pupils' misbehaviour). Such an example also proves that the teachers' and pupils' responses to the robot are interrelated: Both of them interact not only with the robot, but also with each other through the robot. Based on the interview, the factors that influenced the teachers' attitudes towards the robot included an individual tendency to anthropomorphize non-humans, a degree of familiarization with technology, safety education, readiness to embrace innovation in education as well as the amount of time and effort needed to prepare and conduct the class. In other words, while teachers are part of larger social networks in a given institutional context, they remain the key actors who bring and manage new tools and practices in the classroom. Several HRI studies addressed the teachers' perspective on the use of robots in education (Alimisis *et al.*, 2007; Serholt *et al.*, 2014; Westlund *et al.*, 2016) and analyzed educational robotics within larger socio-institutional contexts (Alimisis, 2009; Mubin, Stevens, Shahid, Mahmud, Dong, 2013). However, the role of teachers in human-robot interaction and their attitudes towards anthropomorphic robots is yet to be fully understood. The challenge lies not only in investigating the teachers' or children's interactions with robots, but also in analyzing such interactions together.

Institutional and Logistics Context

It was interesting to note that even when using such a novel educational tool as the anthropomorphic social robot, the main teachers' focus was on the practicalities and contextual factors, rather than on the robot as such. First of all,

the teachers emphasized the need to obtain support from schools when organizing lessons, in particular from other teachers and, to a lesser extent, parents of pupils. The difficulties in managing the logistics and collaboration with other teachers had direct consequences on the lower likeability of the robot and the lower support for educational robotics. Also, all teachers agreed that conducting classes with the robot as part of obligatory lessons rather than in day-care rooms would give better results. This is because children demonstrate a different level of engagement when participating in the obligatory versus facultative activities. The activities undertaken in day-care rooms generally leave much more free time to children and are less structured. Thus, the main pupils' expectation towards the robot may be that it will play with them, which is not considered "studying" per se. This is an important factor to consider when teaching health and safety-related topics that should not be associated with playful behaviours. Also, the time of the lesson is not without consequences for children performance, since children tend to work better in the mornings, which is also related to the pupils' age. Last but not least, schools vary in terms to what extent they incorporate safety education into the existing teaching programmes, which influenced the degree of familiarization with subjects discussed in the classroom with the use of the robot. While the importance of institutional and organizational factors may seem obvious in education, they have been rarely addressed in the HRI studies. From this perspective, the anthropomorphic robots may foster the ability for meaning-making only if supported by the entire institutional context.

Anthropomorphization as a Conscious vs Unconscious Process

Since children are generally prone to engage in anthropomorphization (Belpaeme *et al.*, 2013), it came as no surprise that pupils to a large extent anthropomorphized the robot. Both the interviews and the video recordings proved that children perceived the robot as human-like, without necessarily overlooking its machine-like parts, in particular the wheels or touchscreen (P: "It has a screen instead of a face"). Only a few pupils paid attention to the robot operator in the classroom. While the analysis of the video recordings conveyed a highly realistic image of the children's interactions with the robot, the interviews proved children were aware the robot was "like a real human being" or "like an average human being" rather than truly human. On several occasions the robot was perceived not so much human-like as life-like: Some pupils explicitly compared it to and treated as a pet and they continued to call it "a robot" or "little robot" rather than by its name "LEMO". One could argue that unlike human-like characteristics, an illusion of animal-like life in the robot was often taken literally by the pupils (P: "He feels what we do and he responds"). At the same time, a few pupils also demonstrated a metaphorical understanding of the robot's behaviour and made fun of it, in the classroom and during the interviews (P: "I'm a robot!"). As far as the teachers were concerned, while some of them addressed the robot in human-like terms and in some cases expressed emotional attachment to the robot (T: "I quickly became friends with

him”), they often associated the robot with other technologies and were well-aware of its machine-like character. It was interesting to observe, however, the teachers anthropomorphized the robot to a greater extent when interacting with it in the classroom than when discussing this issue in the course of the interview (there was one exception to that rule where a teacher treated the robot merely as a machine in all situations). For example, the video recordings showed the teachers often referred to the robot’s emotions when speaking about it with the pupils (T: “The robot is happy”) or expressed pity for the robot (T: “Poor LEMO”). Also, they often called it by name, short names included, e.g. “LEMCIO”. Some teachers occasionally petted the robot or encouraged children to applaud it after it successfully completed a task. Most teachers introduced the robot as a “guest”, which may have significantly influenced the children’s expectations and increase anthropomorphization of the robot. The teacher who anthropomorphized the robot the most was consistent in describing it as if it were a person in both the classroom and the interview; even she, however, addressed technical aspects of the robotic systems when discussing the use of robots in schools in abstract. It was also interesting to observe that the role and interaction with LEMO were often described in terms of role-taking, which applied not only to children but also to teachers themselves (one of the teachers mentioned she always enjoys the tasks that require acting). In this sense, the nature of the teachers’ engagement with the robot could be viewed as an example of the willing suspension of disbelief (Duffy, Zawieska, 2012). Also, it is worth noting that the potential to use anthropomorphic social robots in role-taking activities may be useful to teach children to take and consider social roles in emergency situations (e.g. fire or an accident), which often require collaboration with other people. Also, in the context of safety education, role-taking may teach children to take care of not only one’s own safety but also the safety of others. All in all, the differences between reflective and immediate responses to robots are not new to HRI research and they often lead to methodological discussions on the use of questionnaires versus behavioural measurements (Bartneck, Croft, Kulic, 2008). For the purposes of this study, it is important to note that such differences may significantly contribute to the use of anthropomorphic robots as meaning-making tools.

Emotional Factors

An important element of anthropomorphism in the robot’s design and the pupils’ anthropomorphic projections is emotions. Children often expressed positive emotions towards the robot, in particular through petting its head and using diminutives to describe it. Also, most pupils tended to react intensively towards the emotions simulated by the robot. For example, some female pupils would become upset whenever another person, typically a male pupil, would “hurt” LEMO by putting a finger into its eyes. Also, a few kids demonstrated unusual emotional responses which required the teachers to react accordingly. It was interesting to observe that emotions played an important role not only for children, but also for teachers. This was also related to the degree of anthropomorphization, as the only

teacher who treated the robot merely as a machine remained also sceptical about the robot's capabilities to engage in emotional interactions with children. In general, the teachers emphasized the importance of emotions in communicating with children, as well as maintaining discipline in the classroom, particularly in primary schools. This may be also related to the fact that all teachers were female: female teachers employ emotion tactics to a greater extent than male teachers (Tonon, 2015). Also, emotional factors may play a particularly important role in teaching how to deal with potentially stressful situations, such as fire emergency or evacuation. The analysis of the video recording proved that on the one hand, the teachers referred to the robot's "emotional states" to capture pupils' attention and guide their behaviours, while on the other hand, one could argue that some teachers attributed emotions to the robot due to pretend play and simply to express their own positive attitudes towards the robot. One of the teachers suggested that the robot could teach courses on emotions. This is how the use of anthropomorphic robots as meaning-making tools may go beyond the meanings understood merely as consciously processed information, and they may be used in and outside safety education. It is important to note, however, that emotional factors are also the element that may cause serious ethical risks since some forms of anthropomorphic discrepancies (e.g. the Uncanny Valley effect) and emotions simulated in the robot may lead to negative experiences in children. As discussed by the teachers, on two occasions the robot caused fear or strong emotional reactions in children. The fact that the robot "felt" pain when a person would put a finger into its eyes, often caused arguments in the classroom and was the only element children perceived as negative when asked about the elements they did not like (the positive aspect arguing about "hurting" the robot was the tendency expressed by some pupils to promote friendly attitudes towards each other). Also, as observed in the video recordings, the robot occasionally generated the Uncanny Valley effect (P: "Zombie!"). In any case, both pupils and teachers generally perceived the robot as "cute" and "cool" and its "emotional states" expressed through facial expressions and speech were the most frequently and vividly discussed elements of the human-robot interaction.

Increased Interest vs Decreased Discipline

In the course of the interview, the teachers often stressed the fact that children found the robot interesting and they memorized better the content of the classes. For example, some children continued to mention the robot when speaking with the teachers, parents or other kids long after the lessons were complete. On several occasions, e.g. in the interviews or conversations with teachers, pupils associated the subject of safety-related behaviours with the robot. However, the teachers also argued that the pupils' interest in the robot may fade away over time. Just as when analyzing other aspects, it was interesting to observe that the robot captured interest not only in children, but also it increased the teachers' interest in running the classes. One teacher argued "the atmosphere was different" and she felt excited about the lessons. Other teachers spontaneously expressed their interest

in continuing participation in the study in the future, if possible. It is important to note, that the reason for an increased interest lays not only in the use of the robot, but also in the content of the lessons as such and the interactive nature of exercises. The lesson scenario was generally viewed as stimulating and well-prepared, and different from activities typically undertaken in the classroom. This was particularly true for the tasks that involved physical interaction. Perhaps this is one of the reasons why teachers tended to describe the entire experience mainly in terms of the difference between the facultative versus obligatory classes rather than the difference between the groups R and NR.

At the same time, the increased interest and the corresponding excitement often made it difficult to maintain discipline in the classroom. Children often tried to interact with the robot using the touchscreen, as well as through talking to the robot and calling it by name. One of the most distracting features of the robot was its ability to simulate emotions, in particular to blow kisses. The difficulties in keeping children focused were also related to the facultative, and hence, playful nature of the classes (it has been argued that children's tendency to anthropomorphize robots is generally related to their willingness to engage in play; Belpaeme *et al.*, 2013). Also, as mentioned above, pupils were often distracted due to the particular time of the day and year. How to maintain an appropriate level of discipline is yet to be understood, in particular when teaching subjects related to human health and safety. The video recordings showed that all teachers came up with interesting strategies to improve discipline in the classroom, which often involved a high degree of anthropomorphization. Some teachers pointed to the robot's simulated emotional states to make the pupils behave properly, whether towards the robot or generally in the classroom (T: "He said nobody loves him. Look how sad he is. You should be a little nicer to him"). Also, the robot occasionally served as an observer whose projected role was to assess pupils' work (T: "Look, LEMO is riding and observing whether you are carrying out the tasks properly. Can you see it? He is watching how you are going with the tasks"). Last but not least, the very interaction with the robot was sometimes viewed as a form of an award: When selecting a next pupil to perform the task that requires the pupil to touch the robot's face, some teachers would select persons who "behaved politely". This well illustrates that the anthropomorphic robot has the potential to foster the ability for reflective thinking not only in pupils but also in teachers, where all of them need to agree on specific meanings ascribed to the robot. Also, the robot proved to be particularly suitable for role-taking tasks and it successfully served as a motivational tool that encouraged children to actively engage in the learning tasks and follow teachers' instructions.

Robot as a Peer Model

As mentioned above, the roles assigned to the robot in the lesson scenario varied between a tool, a participant and an observer. It was interesting to note that the dominant approach both pupils and teachers took towards the robot was to treat it as a peer, and hence a human-like participant. The pupils often interacted with the

robot using speech and touch and they called the robot by its name or short names. Many pupils were willing to help the robot in carrying out the tasks by guiding it through verbal and non-verbal cues. Some of them would become upset when others would tease the robot by putting fingers into its eyes (the corresponding robot's response was "Ah, it hurts!"). The prevalent tendency was to make sure the robot "feels" good and wants to play with the children and make friends with them (T: "Do you like us"?). In this sense, the robot served as a "peer model" setting an example of how to treat and be friends with other peers, which can also teach collaboration skills in the context of safety risks and emergency situations. While pupils often openly described the robot and interacted with it as if it were a child, such an approach was also present, but less explicit, in the case of teachers. During the interview, some teachers argued that they treated the robot as if it were "one of the kids" or "a member of the group". When analyzing the video recordings, it turned out that the teachers often spoke with the robot, they called it by name and short names, encouraged it verbally to carry out exercises, and occasionally petted its head. All such behaviours could also be observed when interacting with children and the two were sometimes explicitly put together (T: "You did very well, and LEMO did also"). On the one hand, the robot was "forgiven" when it did not "know" how to carry out a given exercise or it bumped into a person or an object, deliberately or not. On the other hand, it was not unusual for both the teachers and pupils to expect the robot to know the right answer and verify the pupil's performance (T: "Let's see what LEMO says. LEMO knows best"; S: "Are we doing fine LEMO? Tell us"). In this sense, the robot was perceived as "an assistant peer" (some teachers explicitly addressed the robot as an "assistant" or "helper"). Also, the teachers occasionally set the robot as an example for children of how to behave properly in the classroom and the robot (or rather its operator) would fit that role by obeying the teachers (T: "Everyone is looking at me. LEMO is also turning towards me. He obeys. Good LEMO"). In this sense, some teachers also conceived the robot as a "peer model".

Limitations and Future Investigations

The main limitation of this study was a small research sample and limited generalizability of the study findings. This was not only due to the use of the qualitative research approach, but also the nature of the phenomena under investigation: teaching and learning processes as well as educational practices vary between schools and individuals (teachers or pupils), and are inherently subjective. This is also true for the process of anthropomorphization which, depending on the individual involved in such a process, may result in a variety of different meanings ascribed to a given robot. Therefore, future research may include larger study samples in terms of the number of schools and pupils, as well as the use of different types of robotic platforms, both anthropomorphic and not. Other potential developments include combining qualitative and quantitative approaches as well as conducting purely quantitative research. Last but not least, the scope of the study may be extended to cover not only safety education but also other subjects that allow

for the use of anthropomorphic social robots, as well as enable the participation of students of different abilities.

Conclusions

This study has proved that the anthropomorphic social robots have the potential to encourage the process of meaning-making in both the teachers and pupils, and hence, increase learning efficiency. This was largely due to an increased interest and pupil engagement, and hence, increased motivation to learn. There was a clear link between remembering the robot LEMO and memorizing safety-related information. Also, it was interesting to observe that the meanings most often ascribed to the robot concerned the robot's social roles, in particular the role of the peer. Treating the robot as "a peer model" proved that using robots as meaning-making tools involves not only exploiting the discrepancies between the human-like and human characteristics, but also using the robot as a frame of reference for the human roles and behaviours. It is important to note that meanings are created in the course of interaction between teachers, pupils and the robot rather than only between teachers or children and the robot. This proves that the main potential of educational robotics lies not so much in robots as in the interactions and meaning-making they inspire in human social networks. At the same time, the study has proved that when investigating and designing robot application in education, one needs to address a large variety of factors that go beyond robot specifications and mere human-robot interaction. Therefore, it is human actors and their social context that continue to be the main research focus and challenge.

Acknowledgements

This paper has been based on the results of Phase III of the National Programme "Safety and working conditions improvement", funded in the years 2014–2016 in the area of research and development works by the Ministry of Science and Higher Education/ The National Centre for Research and Development. The Programme coordinator: Central Institute for Labour Protection – National Research Institute.

References

- Alimisis, D. (2009). Teacher education on robotics-enhanced constructivist pedagogical methods. *School of Pedagogical and Technological Education*.
- Alimisis, D. (2013). Educational robotics: Open questions and new challenges. *Themes in Science and Technology Education*, 6(1), 63–71.
- Alimisis, D., Moro, M., Arlegui, J., Pina, A., Frangou, S., Papanikolaou, K. (2007). *Robotics & constructivism in education: The TERECoP project*. Paper presented at the EuroLogo.
- Au, K.H. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297–319.

- Bartneck, C., Croft, E., Kulic, D. (2008). *Measuring the anthropomorphism, animacy, likeability, perceived intelligence and perceived safety of robots*. Paper presented at the Proceedings of the Metrics for Human-Robot Interaction Workshop in affiliation with the 3rd ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI 2008).
- Bazeley, P., Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. London and Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Belpaeme, T., Baxter, P., De Greeff, J., Kennedy, J., Read, R., Looije, R., Zelati, M.C. (2013). *Child-robot interaction: Perspectives and challenges*. Paper presented at the International Conference on Social Robotics (ICSR2013).
- Biesta, G.J.J. (1998). Mead, intersubjectivity, and education: The early writings. *Studies in Philosophy and Education*, 17 (2-3), 73-99. DOI: 10.1023/a:1005029131211.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breazeal, C. (2004). *Designing sociable robots*. Cambridge, MA: A Bradford Book.
- Caporael, L.R. (1986). Anthropomorphism and mechanomorphism: Two faces of the human machine. *Computers in Human Behavior*, 2(3), 215-234.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London and Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Duffy, B.R., Zawieska, K. (2012). *Suspension of disbelief in social robotics*. Paper presented at the Proceedings of the 21st IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN2012) France.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.) (2010). *The nature of learning using research to inspire practice: Using research to inspire practice*. OECD Publishing.
- Frangou, S., Papanikolaou, K., Aravecchia, L., Montel, L., Ionita, S., Arlegui, J., Fava, N. (2008). *Representative examples of implementing educational robotics in school based on the constructivist approach*. Paper presented at the SIMPAR Workshop on Teaching with robotics: didactic approaches and experiences, Venice, Italy.
- Guion, L.A., Diehl, D.C., McDonald, D.G. (2011). Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Jick, T.D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 602-611.
- Koerber, A., McMichael, L. (2008). Qualitative sampling methods. A primer for technical communicators. *Journal of Business and Technical Communication*, 22(4), 454-473.
- Kolb, D.A. (1976). Management and the learning process. *California Management Review*, 18(3), 21-31.
- La Torre, A., Mudyń, K. (2014). Uwarunkowania i psychologiczne konsekwencje antropomorfizacji. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, VII, 57-68.
- Marshall, C., Rossman, G.B. (2006). *Designing qualitative research*. London and Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Maxwell, J.A., Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. In: U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 540-553). London and Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Mead, G.H. (1900). Suggestions toward a theory of the philosophical disciplines. *The Philosophical Review*, 9(1), 1–17. DOI: 10.2307/2176354.
- Mubin, O., Stevens, C.J., Shahid, S., Al Mahmud, A., Dong, J.J. (2013). A review of the applicability of robots in education. *Journal of Technology in Education and Learning*, 1.
- OECD. (2014). *Measuring innovation in education*. OECD Publishing.
- Polit, D.F., Beck, C.T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: myths and strategies. *International Journal of Nursing Studies*, 47(11), 1451–1458.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655–660.
- Ryan, G.W., Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes. *Field methods*, 15(1), 85–109.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London and Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Serholt, S., Barendregt, W., Leite, I., Hastie, H., Jones, A., Paiva, A., Castellano, G. (2014). *Teachers' views on the use of empathic robotic tutors in the classroom*. Paper presented at The 23rd IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.
- Silverman, D. (2010). *Qualitative research*. London and Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Stebbins, R.A. (2001). *Exploratory research in the social sciences* (Vol. 48). London and Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Tonon, G. (2015). *Qualitative studies in quality of life: Methodology and practice*. Cham: Springer.
- Westlund, J.K., Gordon, G., Spaulding, S., Lee, J.J., Plummer, L., Martinez, M., Breazeal, C. (2016). *Lessons from teachers on performing HRI studies with young children in schools*. Paper presented at the 11th ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI2016).

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Joanna Kossewska¹

Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Roboty w terapii osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu²

Streszczenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD) przejawiają się poprzez trudności behawioralne, poznawcze i społeczne, których występowanie jest mocno zróżnicowane pod względem natężenia i częstotliwości. Nieustający wzrost wiedzy na temat uwarunkowań zaburzeń autystycznych oraz odkrycia patomechanizmów leżących u podłoża obserwowanych objawów ujawniających się w trakcie postnatalnego rozwoju skłania równocześnie do poszukiwania nowych propozycji terapeutycznych. Współczesne propozycje wspierania rozwoju i terapii osób z ASD coraz częściej korzystają ze zdobyczy zaawansowanej techniki, wykorzystując różne formy tak zwanej technologii wspierającej (*assistive technology*). Najbardziej zaawansowaną z nich jest zastosowanie wielofunkcyjnych robotów. W artykule dokonano przeglądu współczesnych wyników badań poświęconych efektywności stosowania robotów w terapii zaburzeń ze spektrum autyzmu pod kątem odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie aspekty rozwoju osób z ASD mogą być stymulowane poprzez wykorzystanie robotów?
2. Jakie cechy robotów są istotne dla poprawy funkcjonowania osób z ASD?

Słowa kluczowe: roboty, spektrum autyzmu, technologia wspierająca

Robots in Autism Spectrum Disorder Therapy

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) symptoms manifest as behavioural, cognitive, and social difficulties, the occurrence of which is very differentiated depending on their intensity and frequency. The constant increase in knowledge about the determinants of autism and the

¹ Adres do korespondencji: Joanna Kossewska, Pracownia Psychologii Wspomagania Rozwoju Człowieka, Katedra Psychologii, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków; e-mail joanna.kossewska@up.krakow.pl.

² Publikacja opracowana w ramach projektu (543577-LLP-1-2013-1-UK-KA3-KA3MP) realizowanego w latach 2014–2016 przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko autora. Komisja Europejska ani Narodowa Agencja nie ponoszą odpowiedzialności za umieszczoną w niej zawartość merytoryczną ani za sposób wykorzystania zawartych w niej informacji.

discovery of pathomechanisms, underlying symptoms present during postnatal development, leads to the search for new therapeutic proposals. Current suggestions for aiding the development and therapy of individuals with ASD increasingly benefit from achievements in advanced techniques, using various forms of assistive technology. The most advanced approach is the use of multifunctional robots. The article reviews the results of current studies on the effectiveness of the use of robotic therapy in autism spectrum disorders in light of the following questions:

1. What developmental aspects of individuals with ASD can be stimulated by the use of robots?
2. What robotic characteristics are important for the functional improvement of individuals with ASD?

Key words: robots, autism spectrum, assistive technology

Wprowadzenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu zgodnie z najnowszą klasyfikacją DSM-5 (2013) zostały włączone do nadrzędnej kategorii zaburzeń neurorozwojowych ze względu na biologiczne uwarunkowania oraz ich neurologiczne implikacje, ujawniające się w różnych fazach prenatalnego rozwoju, a przez to mające bardzo poważne konsekwencje dla postnatalnego rozwoju jednostki. Kryterialne objawy, choć pierwotnie uporządkowane w trzech obszarach stanowiących łącznie *triadę zaburzeń* (Wing, Gould, 1979), zostały obecnie zredukowane do dwu. Pierwszy stanowią nieprawidłowości w obrębie **komunikacji społecznej i interakcji, w ramach którego wyróżnia się:** (1) deficyty w komunikacji werbalnej i niewerbalnej wykorzystywanej w interakcjach społecznych, (2) brak wzajemności społecznej, (3) nieumiejętność rozwijania i utrzymywania właściwej dla poziomu rozwoju relacji z rówieśnikami. **Drugi natomiast obejmuje ograniczone, powtarzalne wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności** objawiające się poprzez: (1) stereotypowe zachowania motoryczne lub werbalne albo nietypowe zachowania sensoryczne, (2) nadmierne przywiązanie do rutyny i rytualizowanych wzorców zachowania, (3) ograniczone zainteresowania. Obraz kliniczny zaburzeń jest bardzo zróżnicowany i mogą one przybierać rozmaity poziom nasilenia. Jednakże ważną cechą są trudności w funkcjonowaniu poszczególnych procesów poznawczych: spostrzegania, uwagi, pamięci czy myślenia (Pisula, 2010). Bazę dla rozwoju wyższych procesów poznawczych i komunikacyjnych stanowi motoryka, która rozwija się według zmodyfikowanego jakościowo, choć niejednorodnego wzorca. Nieharmonijność rozwoju motorycznego jest zasadniczym objawem nawet w przypadku normatywnego czasowo przebiegu rozwoju tej funkcji. Zaburzenia motoryczne najczęściej ujawniają się pod postacią: ogólnego opóźnienia, asymetrycznych ruchów rąk lub nóg (na przykład podczas pełzania), trudności w planowaniu i realizacji sekwencji ruchów oraz kontroli ułożenia rąk podczas czynności motorycznych (Teitelbaum i in., 1998; Kawa, Pisula 2010, Bobkowicz-Lewartowska, 2005). A usprawnienie motoryki dużej oraz ogólnej sprawności i kondycji fizycznej obniża natężenie zachowań agresywnych, także usprawnia komunikację pozawerbalną (Szołt, 2004).

Nieprawidłowości w zakresie odbierania i przetwarzania bodźców sensorycznych ujawniają się w formie: (1) nadwrażliwości na bodźce, (2) braku wrażliwości na bodźce lub (3) obsesyjnej fascynacji bodźcem danego rodzaju (Bogdashina, 2011; Pisula, 2010). W tym zakresie również nie istnieje jeden spójny wzorzec nieprawidłowości. Nadmierna ilość bodźców docierająca przez kanały sensoryczne do układu nerwowego powoduje zaburzenie homeostazy, która jest konieczna dla prawidłowego funkcjonowania organizmu (Delacato, 1995). Ponadto zaburzenia percepcji mają istotne znaczenie również dla wyżej zorganizowanych procesów poznawczych, a także dla emocjonalno-społecznego funkcjonowania. Informacje sensoryczne napływające z intero- i eksteroreceptorów wymagają uporządkowania i selekcji w trakcie realizacji procesów uwagowych. U osób z ASD selekcja napływających bodźców przebiega w sposób szczególny, gdyż zwracają one uwagę na bardzo ograniczoną ich liczbę i specyficzne właściwości (Frith, 2008). Koncentrują się na wybranych jej wizualnych elementach szczególnie tych o charakterze figuratywnym i niespołecznym (Grandin, 2006). Percepcja złożonej sytuacji społecznej (na przykład komunikacyjnej) wymaga natomiast równoczesnego uwzględniania wielu jej aspektów (rozumienia słów, obserwacji mimiki twarzy oraz ruchu ust, rozumienia kontekstu społecznego). Ukierunkowanie uwagi na bodźce o charakterze społecznym (na przykład reagowanie na własne imię) następuje u dzieci z ASD wolniej aniżeli u dzieci z zespołem Downa w podobnym wieku rozwojowym, choć równocześnie szybciej niż dzieci bez zaburzeń autystycznych odnajdują one figury geometryczne (Dawson i in., 1998). Cechy ludzkie u dzieci z autyzmem nie stanowią kryterium klasyfikacyjnego pozwalającego porządkować zbiory elementów. W przypadku sortowania zdjęć prezentujących ludzi różniących się pod względem: płci, wieku, mimiki oraz nakrycia głowy, dzieci te ujawniają tendencję do ignorowania cech ludzkich, a zdjęcia segregują według elementów figuratywnych, czyli nakryć głowy. Dzieci bez zaburzeń autystycznych natomiast kierują się przede wszystkim mimiką i emocjami osoby sfotografowanej (Weeks, Hobson, 1987). Szczególna zdolność przetwarzania i zapamiętywania informacji wizualnych uwarunkowana jest biologicznie, co ukazują badania aktywności kory mózgowej w trakcie percepcji bodźców takich jak: zapisane słowa, twarze i przedmioty. U osób z ASD w porównaniu z osobami o prawidłowym rozwoju jest ona wyższa w płacie potylicznym, gdzie zlokalizowane są ośrodki pierwszorzędowej kory wzrokowej, a niższa w płatach czołowych, odpowiadających między innymi za złożone procesy poznawcze takie jak: nadawanie znaczenia, podejmowanie decyzji, planowanie działań (Samson i in., 2012).

U podłoża trudności w kontaktach społecznych leży zaburzony proces monitorowania spojrzenia i naśladowania czynności motorycznych, co reguluje system neuronów lustrzanych, wadliwie działający w autyzmie (Hadjikhani, 2007; Hamilton, 2013), oraz trudność w tworzeniu triadycznych reprezentacji stanowiących podstawę współdzielenia uwagi i rozwoju teorii umysłu (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). Kształtujący się między 1. a 4. rokiem życia system pozwalający wnioskować o nieobserwowalnych własnych i cudzych stanach umysłowych służy do przewidywania zachowań innych osób. Ta zdolność do ujmowania perspektywy

drugiej osoby, wczuwania się w jej emocje i pragnienia oraz odczytywania intencji przekazywanych w rozmowie lub zachowaniu jest ograniczona. Niezdolność do reprezentowania stanów umysłowych innych osób potwierdzają licznie współcześnie realizowane badania (m.in. Baron-Cohen, 1995; Happe, 1995; Tager-Flusberg, Joseph, 2005; Mora i in., 2011).

Wobec złożoności deficytów występujących w ASD nieustająco trwają poszukiwania efektywnych metod oraz technik terapii i edukacji dzieci tudzież wspomaganie rozwoju osób dorosłych. W ostatnich latach można zaobserwować gwałtowny wzrost zastosowań technologii komputerowych w procesie leczenia i rehabilitacji (Rynkiewicz, 2011; Stefańska-Klar, 2010). Nowoczesne technologie dostarczają różnych możliwości, lecz otwartą pozostaje kwestia efektywności zasobów technologicznych, które mogą być wykorzystane do minimalizacji deficytów komunikacyjnych i społecznych u dzieci z ASD. Dotychczas często stosowaną procedurą było wykorzystywanie stosownych nagrań wideo w celu modelowania zachowań społecznych (*instructional video modeling*), lecz dzięki rozwojowi techniki współcześnie istnieje możliwość wykorzystania zarówno interaktywnych programów komputerowych, jak i bardziej zaawansowanych technologicznie obiektów takich jak roboty (Cabibihan i in., 2013; Werry i in., 2011; Dautenhahn, Billard, 2002). Pozwalają one stymulować rozwój określonych umiejętności w wysoko wystandaryzowanym, przewidywalnym i kontrolowanym środowisku, umożliwiając jednocześnie dostosowanie materiału do aktualnego poziomu rozwoju dzieci.

Argumentem na rzecz stosowania algorytmicznie działających robotów są wyniki metaanalizy prowadzonych w ostatnich latach badań nad zastosowaniem różnorodnych technologii innowacyjnych takich jak interaktywne programy komputerowe (*interactive computer programs*) czy rzeczywistość wirtualna (*virtual reality*) w procesie wspierania rozwoju osób z ASD, w zakresie rozwoju społecznego i kompetencji komunikacyjnych (mowy werbalnej, umiejętności rozpoznawania emocji i umiejętności społecznych). Metaanaliza pozwoliła na określenie czynników efektywnego stosowania technologii w procesie rehabilitacji i kształcenia osób z ASD, wśród których ważne jest odwoływanie się do specyficznych właściwości procesów poznawczych (przetwarzanie wizualne, tendencja do systemizowania), jak również indywidualizacja materiału treningowego (Wainer, Ingersoll, 2011).

Naszkicowany na wstępie bardzo skrótowo obraz kliniczny objawów występujących w ASD stanowi punkt wyjścia do rozważań nad terapeutycznymi i edukacyjnymi możliwościami tkwiącymi w coraz częściej wprowadzanych w formie tak zwanych R-learningu i R-terapii robotach. Badania nad wykorzystaniem robotów w autyzmie mają już ponad dwudziestoletnią tradycję (Dautenhahn, Werry, 2004). W różnych celach: terapeutycznych i/lub edukacyjnych stosuje się zarówno humanoidalne (lalki), jak i niehumanoidalne (mobilne) lub zoomorficzne (pies, kot, kurczak, dinozaur) roboty skonstruowane na potrzeby stymulacji konkretnych poznawczych i emocjonowo-społecznych funkcji (Michaud i in., 2003; Kozima i in., 2005; Saldien i in., 2008; przykłady prezentuje Tabela 1). Trwają także prace nad wykorzystaniem złożonych platform (Billard i in., 2006; Kanda, Ishiguro, 2005) lub

dostępnych na rynku robotów komercyjnych przeznaczonych na potrzeby edukacyjne (Tanaka i in., 2007).

Tabela 1. Przykładowe zastosowania robotów w terapii dzieci z ASD

Źródło	Robot – funkcje
Roboty humanoidalne	
Peng i in., 2014	Darwin-OP – stymulacja aktywności muzycznej
Dautenhahn i in., 2009	KASPAR – stymulacja kontaktu wzrokowego i percepcji taktylnej
Gifford i in., 2011	NAO – stymulacja rozwoju sprawności motorycznych
Roboty zoidalne	
Wada i in., 2002	PARO – robot foka – stymulacja umiejętności nawiązywania kontaktów społecznych i radzenia sobie ze stresem
Kozima i in., 2007	Keepon – robot żółty kurczak – stymulacja umiejętności nawiązywania kontaktów
Mun i in., 2014	Robot kot – stymulacja niewerbalnej komunikacji emocji i umiejętności nawiązywania kontaktu
Roboty geometryczne	
Miyamoto i in., 2005	Muu – mały kulisty robot mówiący – stymulacja umiejętności nawiązania kontaktu i podejmowania współpracy zorientowanej na osiągnięcie wspólnego celu
Michaud i in., 2000	Roball – mały kulisty poruszający się robot mówiący – stymulacja umiejętności nawiązania kontaktu i komunikacji

Niżej przedstawiony przegląd współczesnych wyników badań ma służyć odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie aspekty rozwoju osób z ASD mogą być stymulowane poprzez wykorzystanie robotów?
2. Jakie cechy robotów są istotne dla poprawy funkcjonowania osób z ASD?

Wyróżnienie trzech ważnych obszarów, w których można obserwować pośredniczący wpływ robotów na funkcjonowanie osób z ASD, dokonane zostało w sposób umowny i stanowi jedynie niedoskonałą propozycję uporządkowania danych, gdyż oddziaływania robotów mają zwykle charakter wieloaspektowy, co utrudnia wskazanie kryterium pozwalającego na rozłączne traktowanie obserwowanych w cytowanych badaniach efektów.

Percepcja dotykowa

Percepcja dotykowa stanowi podstawę do budowania relacji przywiązania i nawiązywania kontaktów międzyludzkich. Zaburzenia percepcji dotyku występujące u dzieci z ASD mogą być modyfikowane nie tylko poprzez powszechnie stosowane formy terapii integracji sensorycznej, realizowane w podejściu etologicznym (Olechnowicz, 2004; Olechnowicz, Wiktorowicz, 2012) lub neurorozwojowym (Ayres, 2015), ale także poprzez kontakt z robotem humanoidalnym zwanym KASPAR (*Kinesthetic and Synchronization in Personal Assistant Robotics*) (Robins i in., 2012). KASPAR reaguje aktywnie na każdy przejaw inicjatywy dotykowej ze strony

dziecka. Dzięki fragmentom sztucznej skóry na policzkach, tułowi, ramionach, rękach i stopach może rejestrować dotyk oraz adekwatnie do odbieranej stymulacji reagować, przez co uczy kontrolować percepcję bodźców taktylnych. Badania longitudinalne prowadzone przez siedem miesięcy w szkołach i ośrodkach dla dzieci z autyzmem w hrabstwie Hertfordshire (UK) ujawniły, że przejawiające poważne zaburzenia w kontakcie społecznym dzieci wraz z upływem czasu coraz chętniej inicjowały kontakty z robotem i wchodziły z nim w relację wymiany w trakcie zabawy. Zaangażowanie wyrażały poprzez oznaki behawioralne, postawę ciała, mimikę twarzy. Pozytywne doświadczenie w kontakcie z KASPAREM ułatwiało również relacje z innymi osobami. KASPAR zapośredniczał więc społeczne relacje pomiędzy dziećmi lub dziećmi i dorosłymi poprzez inicjowanie zabawy naśladowniczej lub naprzemiennej (Robins i in., 2006; Robins i in., 2009). KASPAR pełnił również rolę skutecznego partnera interakcji polegającej na wspólnym uczestnictwie w grze komputerowej wymagającej selekcji figur o właściwych kształtach. Dzieci przejawiały znacznie więcej zachowań społecznych (ukierunkowane spojrzenie) podczas zabawy z robotem-KASPAREM niż w zabawie z człowiekiem (Dautenhahn i in., 2009).

Umiejętność odczytywania stanów umysłowych innych osób

Terapia wykorzystująca zarówno humanoidalne, jak i niehumanoidalne roboty może prowadzić do usprawniania deficytowych w autyzmie procesów rozumienia stanów mentalnych innych osób (Thill i in., 2012). Prezentowane pozytywne efekty w postaci nawiązania kontaktu wzrokowego (Robins i in., 2005) z robotem jako partnerem interakcji, podejmowania triadycznych reprezentacji w interakcji z nim oraz częstszego współdzielenia uwagi (Robins i in., 2004a; Robins i in., 2004b) stanowią dowód na usprawnianie mechanizmów mentalizowania niższego rzędu, pozwalających na przetwarzanie informacji społecznych (współdzielenie uwagi, monitorowanie kierunku spojrzenia itd.), tworzących podstawę dla kształtowania się wyższego rzędu metareprezentacji stanów umysłowych (na przykład fałszywych przekonań). Umiejętność korzystania z właściwych społecznych danych wejściowych jest warunkiem podstawowym do kształtowania się mechanizmów wyżej zorganizowanych (Stone, Gerrans, 2006). Umiejętności mentalizowania mogą zatem przybierać postać procesu *offline* – polegającego na wnioskowaniu logicznym o stanach psychicznych oraz rozumowaniu rekurencyjnym, a także procesu *online* – polegającego na wnioskowaniu intuicyjnym na bazie emocjonalnie istotnych bodźców, które ulegają nieustannemu przekształcaniu w kontekście zmieniającego się stanu sieci społecznej (Takahashi i in., 2013). Biologiczne podłoże zaburzeń procesu mentalizacji *online* stanowi deficyt funkcjonalny systemu neuronów lustrzanych, którego pierwszorzędową funkcją jest symulowanie czy odzwierciedlanie spostrzeganych działań. Proces odzwierciedlania (*mirroring process*) zachodzi przy udziale systemu lustrzanych neuronów, zarówno gdy stymulacja pochodzi ze środowiska zewnętrznego (efekt kameleona: na przykład kiwanie głową), jak i wewnętrznego (endogenne), to znaczy przy współdziałaniu innych ośrodków nerwowych (Gallese, 2008).

Neurony lustrzane umożliwiają uwzględnienie społecznego kontekstu obserwowanych działań, dzięki czemu możliwe staje się połączenie działania z informacją o nim. Tego rodzaju wzajemne powiązania mogą mieć istotne znaczenie w kierowaniu zachowaniem i w komunikacji interpersonalnej. Dzięki bowiem lustrzanym neuronom dokonuje się niejako w sposób bezpośredni, nieświadomy i automatyczny, komunikacja międzyosobowa. Jest wysoce prawdopodobne, że ten system może być stymulowany poprzez odwzorowanie gestów uczestników gry przez robota. Robot przyjmujący funkcję lustra, naśladowujący gestykulację osoby z ASD stymuluje usprawnianie procesu mentalizowania *online* (Takahashi i in., 2013).

Komunikacja i kompetencje społeczne

Powtarzalne zachowania realizowane przez robota budzą zainteresowanie dzieci z ASD i motywują je do ich naśladowania, co pomaga dzieciom zrozumieć społecznie znaczące informacje. Robot może wspierać rozwój kompetencji społecznych, począwszy od umiejętności nawiązywania kontaktu wzrokowego i imitacji ruchu rąk (Boccanfuso, O’Kane, 2011), poprzez rozumienie niewerbalnych i werbalnych komunikatów, po naśladowanie ekspresji mimicznej (Duquette i in., 2007).

Stymulacja kompetencji społecznych u wysoko funkcjonujących dzieci z ASD może być prowadzona w okresie przedszkolnym. Badanie zmierzające do uchwycenia związku pomiędzy rodzajem partnera wchodzącego w interakcję z dzieckiem a jego umiejętnościami społecznymi (takimi jak: rozumienie interakcji, umiejętność zabawy symbolicznej i zamiana ról nadawca – odbiorca, identyfikacja emocji oraz współdzielenie uwagi) prowadził zespół Kim (Kim i in., 2013). Dzieci uczestniczyły w trzech zorganizowanych i celowych interakcjach: z dorosłym partnerem, robotem humanoidalnym i komputerową grą edukacyjną, której celem było wzbudzanie społecznych interakcji. Wyniki ujawniły, że interakcja z robotem wyzwala u dzieci z ASD więcej wypowiedzi werbalnych aniżeli interakcja z osobą dorosłą, lecz zarówno roboty, jak i partnerzy dorośli wyzwalali u badanych dzieci większą liczbę zachowań werbalnych niż gry komputerowe. Zdobyte w trakcie interakcji z robotem umiejętności były również generalizowane na inne sytuacje społeczne. Badanie sugeruje więc, że robot humanoidalny może być czynnikiem powodującym znaczący wzrost fluencji słownej w konkretnej sytuacji u dzieci z ASD. Spośród trzech testowanych partnerów interakcji, stanowiących w eksperymencie zmienną niezależną wpływającą na zachowanie badanych dzieci, roboty najlepiej motywowały uczestników do ujawniania werbalnych społecznie przydatnych zachowań. Zachowania te pojawiały się w sytuacji interakcji z drugą osobą, a nie tylko w kontakcie z modelującym je obiektem, czyli robotem humanoidalnym.

Zespół pod kierunkiem Lee (Lee i in., 2012) próbował określić wpływ robota na kompetencje komunikacyjne u dzieci z bardziej nasilonymi objawami ASD. Ocenie podlegały trzy wskaźniki zachowania dziecka: kontakt wzrokowy z robotem, reakcje dziecka na werbalne wskazówki robota, ekspresja twarzy w kontakcie werbalnym z robotem kulistym oraz z człowiekiem. Badanie wykazało, że dzieci z poważnie

zaznaczonymi cechami autystycznymi łatwiej nawiązywały i odwzajemniały kontakt w relacji z niehumanoidalnym robotem kulistym aniżeli z nauczycielem.

Interesującą propozycję wykorzystania robota w terapii dzieci z ASD stanowi program treningowy z robotem humanoidalnym NAO (Barakova i in., 2015). W trakcie 10–12 sesji treningowych robot NAO towarzyszył i wspierał dzieci podczas wykonywania konstrukcji z klocków Lego. Robot instruował, ukierunkowywał lub też wzmacniał zachowania dziecka stosownymi komentarzami bądź własną aktywnością motoryczną. Robot NAO pośredniczył w procesie konstruowania budowli oraz uczestniczył w zadaniowej interakcji społecznej, a efekt jego oddziaływania okazał się długotrwały i – co szczególnie istotne – zgeneralizowany na inne sytuacje społeczne w naturalnym środowisku. Ponadto odnotowano wzrost zaangażowania dziecka w przebieg terapii oraz intensyfikację aktywności poznawczej w trakcie stosowanych procedur terapeutycznych.

Z kolei eksperyment Barakovej i Loudensa (2010) stanowi próbę wspomagania procesu rozumienia intencji – kinestetycznych i emocjonalnych – ujawnianych poprzez czynności motoryczne. W tym celu na podstawie teorii zasłużonego także dla opracowania metody Weroniki Sherborne (Bogdanowicz i in., 1992) Rudolfa Labana (*Laban Movements Analysis* – LMA) opisano ilościowe parametry ruchów ręki związane z doświadczanymi w sytuacjach społecznych stanami emocjonalnymi.

Teoria Labana jest systematyczną ramą pozwalającą opisać wszystkie formy ruchu realizowane przez człowieka. Analiza gestów towarzyszących podstawowym emocjom (radość – regularny ruch ręki o stosunkowo wysokiej częstotliwości; złość – ruch ręki o dużym przyspieszeniu początkowym; smutek – ruch ręki o niskiej częstotliwości i małym przyspieszeniu) pozwoliła eksperymentatorom (Barakova, Loudens, 2010) na zaprojektowanie robota, który rozumie stan emocjonalny człowieka-gracza i reaguje w adekwatny do jego zachowań motorycznych sposób, a także imituje jego zachowania i motywuje go do interakcji społecznej na podstawie obserwowanych zachowań motorycznych symbolizujących stany emocjonalne robota. Badane dzieci obserwowały zachowanie motoryczne robota i werbalnie komunikowały prezentowane przez niego emocje. Potrafiły również wpływać na zmianę stanu emocjonalnego robota poprzez współdziałanie z rówieśnikiem, z którym przebywały na ruchomej platformie. Dzieci musiały ustalać wspólne stanowisko i adekwatnie do tych ustaleń się zachowywać, aby zmienić nachylenia platformy. Zachowanie pojedynczego gracza nie miało wpływu na zachowanie platformy, ani też nie motywowało robota do zmiany reakcji. Zróżnicowanie stanowisk inicjowało u dzieci czynności negocjacyjne oraz świadomość, iż zdarzają się sytuacje, w których potrzebujemy pomocy innych. Przeprowadzony eksperyment, choć skomplikowany pod względem proceduralnym i technologicznym, wskazuje, iż zarówno rozpoznawanie, jak i rozumienie emocji może być stymulowane przy wykorzystaniu specjalnie zaprojektowanych robotów. Rozumienie emocji stanowi także ważną inspirację dla podejmowania działań negocjacyjnych, do których dzieci z ASD także są zdolne po odpowiednim treningu z robotem. Wspomagana i stymulowana aktywność dziecka za pomocą robota wykazuje pewne podobieństwo do Labanowskiej gimnastyki

ekspresyjnej stanowiącej podstawę korzystnie wpływającej na dzieci z autyzmem metody Weroniki Sherborne (Błęszyński, 2005; Wysocka, 2005). Ze względu na cel eksperymentu, jakim było rozumienie zachowania robota oraz adekwatne, w odniesieniu do prezentowanych przez niego emocji, zachowanie, uczestnicy rozwijali umiejętności społeczno-komunikacyjne oraz kooperatywne.

Nowatorska terapeutyczna próba wykorzystania robota humanoidalnego, zdolnego do podejmowania interakcji społecznych, a także do wyrażania i odzwierciedlania emocji, została przeprowadzona w celu stymulacji kompetencji społecznych i komunikacyjnych u nisko funkcjonujących mężczyzn z autyzmem w wieku od 15 do 22 lat (Mazzei, 2011). Robot zwany FACE (*Facial Automation for Conveying Emotions*) funkcjonuje w ramach platformy FACET (*FACE Therapy*) umożliwiającej monitorowanie stanu uczestnika eksperymentu. Technologia pozwala na kontrolowanie wskaźników fizjologicznych (rytm serca, ciśnienie krwi, EMG i przewodność elektrodermalna) oraz zachowania osoby z ASD (kierunek i długość spojrzenia, prozodia) podczas interakcji z robotem. Zastosowanie robota zdolnego do zmiany zachowania pozwala na symulowanie naturalnych ludzkich reakcji w zwykłych sytuacjach życiowych, które są monitorowane przez nadzorującego przebieg treningu psychologa.

Platforma FACET stanowi właściwie pokój terapeutyczny wyposażony w odpowiednie komputerowe moduły, dwie obrotowe kamery, mikrofony rejestrujące sygnały dźwiękowe wydawane przez uczestnika i otoczenie. Uczestnik ubrany jest w e-shirt –koszulkę z sensorami monitorującymi EKG i częstotliwość oddechów, na palce ma założone opaski, bezprzewodowo zbierające pomiar temperatury ciała, a na głowie urządzenie pozwalające śledzić ruchy gałek ocznych i głowy.

Badania ujawniły, iż platforma FACET może być wykorzystywana do indukowania aktywnego zaangażowania u osób, które przejawiały duże trudności w koncentracji uwagi na bodźcach społecznie istotnych dla nawiązania kontaktu. Uczestnicy uczyli się koncentrować uwagę na ruchu oczu robota oraz adekwatnie na ten bodziec reagować, co pozwalało im na rozumienie ekspresji emocjonalnej robota i naśladowanie jego zachowania w sytuacjach modelowych.

Powyższa krótka prezentacja pozytywnych wyników współcześnie prowadzonych eksperymentów pozwala na konstatację, iż roboty mogą być przydatnym narzędziem wspierającym stymulację kompetencji komunikacyjnych i społecznych. Jednak, jak postulują Wainer i Ingersoll (2011), rozwijanie metod wsparcia i terapii z wykorzystaniem najnowszej technologii nie powinno jednak hamować rozwoju metod tradycyjnych, lecz je uzupełniać. Roboty mogą zatem być włączone w indywidualnie prowadzone niestrukturalizowane wspomagające interwencje, na przykład w stosowaną od kilku już lat w Polsce metodę Floortime opracowaną w ramach modelu DIR (*Developmental, Individual-Differences, and Relationship-Based Model*) (Danielewicz, 2005; Wiktorowicz, 2008), dzięki której w naturalnych warunkach poprzez kontakt z osobą znaczącą i zabawę postępuje terapia komunikacji i zachowań społecznych, w kierunku coraz bardziej złożonych umiejętności, takich jak empatia, kontrola, respektowanie norm moralnych, aż do opanowania ważnych typowo

szkolnych umiejętności akademickich (Greenspan, Wieder, 2014). Proponowana modyfikacja metody Floortime polega na wprowadzeniu robotów o imionach Rex i Alphen jako zabawek (Nikolopoulos i in., 2010). Roboty motywują dziecko do aktywnego działania, a wchodząc w międzyrobotową interakcję (zgodnie z ustalonym scenariuszem), stanowią modele interakcji społecznej, dzięki czemu dziecko uczy się społecznych zachowań, a w dalszej perspektywie generalizuje te umiejętności i przenosi je na inne interakcje. Wyniki biorących udział w projekcie dzieci w wieku 8, 10, 14 i 16 lat ujawniły, iż wchodzenie w interakcje z robotem było dla nich łatwiejsze niż wchodzenie w interakcje z człowiekiem, gdyż robot – zamiast lęku – wzbudzał ciekawość poznawczą. Zaproponowana forma oddziaływania okazała się również bardziej efektywna niż inne technologiczne sposoby wspomagania komunikacji (werbalne instrukcje i opowieści, nagrania DVD), ze względu na bezpośrednie zaangażowanie dziecka w relację i możliwość kontaktu fizycznego z robotem. Roboty wzbudzały zaangażowanie i motywowały do zadawania pytań: *Co oni teraz będą robić? Co będą mówić? Czy mogę go przytrzymać?*. Zaangażowanie i zrozumienie modelowanej sytuacji zostało także potwierdzone poprzez odpowiedzi dzieci na pytania: *Co robot powiedział? Co robot zrobił?*. Taka forma modelowania zachowań społecznych w formie zabawy z robotem w trakcie treningów Floortime wydaje się bardzo inspirująca i pożyteczna.

Właściwości robota mające znaczenie dla osób z ASD

Istnieje kilka argumentów przemawiających za wykorzystaniem robotów w trakcie interwencji terapeutycznych wobec osób z ASD. Po pierwsze, roboty są angażującym uwagę, atrakcyjnym obiektem, wzbudzającym ciekawość poznawczą oraz motywującym do wysiłku intelektualnego i podejmowania interakcji społecznych (Diehl i in., 2012). Po drugie, zachowanie robota jest spójne i wysoce przewidywalne, gdyż robot realizuje zachowania zalgorytmizowane, co odpowiada specyfice procesów poznawczych w autyzmie (Dautenhahn, Werry, 2004). Za względu na tę przewidywalność zachowania interakcja z robotem staje się satysfakcjonująca, dzięki czemu zmniejsza się napięcie oraz poziom stresu w sytuacji zadaniowej i społecznej. Zachowania powtarzalne i ustrukturyowane prezentowane przez robota motywują dzieci do imitowania prezentowanego przez robota wzorca, co pozwala na opanowanie wprawy w zakresie trenowanych umiejętności społecznych, a pośrednio ułatwia rozumienie informacji o społecznym znaczeniu. W takim przyjaznym dla osób z ASD terapeutyczno-edukacyjnym środowisku uczenie się zachodzi w sposób bardziej efektywny (Werry i in., 2011). Po trzecie, ze względu na trudności w koncentracji uwagi i selekcji bodźców w trakcie interakcji społecznych osoby z ASD mają ograniczone możliwości wchodzenia w kontakt z innymi osobami, szczególnie dorosłymi, których zachowania motoryczne, społeczne, emocjonalne, komunikacyjne mogą być trudne do zrozumienia i antycypacji. Robot może w trakcie interakcji wykonywać mniej skomplikowane zachowania aniżeli człowiek (to jest użyć gestykulacji, ekspresji mimicznej o mniejszym zakresie i intensywności), dostosować

poziom złożoności zachowania do możliwości odbiorczych dziecka (Dautenhahn, Billard, 2002; Scassellati, 2007; Dautenhahn, Werry, 2004).

Efektywne wykorzystywanie robotów wymaga konstrukcji urządzeń o określonych atrakcyjnych dla danej grupy odbiorców cechach. Ze względu na specyfikę poznawczego funkcjonowania, a szczególnie mniejszą wrażliwość na cechy ludzkiej twarzy oraz wskaźniki emocji w porównaniu do dzieci prawidłowo rozwijających się urządzenia wspomagające terapię osób z ASD muszą być bardzo precyzyjnie dobrane i zaprogramowane.

Zasadniczą cechą robotów skutecznych w terapii osób z ASD jest więc prostota i precyzja bez nadmiaru bodźców i funkcji realizowanych przez urządzenie (Ferrara, Hill, 1980). Istotna jest także wielkość robota – dzieci z ASD zdecydowanie łatwiej wchodzi w kontakt z małym robotem aniżeli z robotem znacznej postury, który może wzbudzać poczucie zagrożenia (Robin i in., 2006). Roboty o nieskomplikowanym wyglądzie i wdzięcznych imionach: Muu (Miyamoto i in., 2005), Keepon (Kozima i in., 2009), Charlie (Boccanfuso, O’Kane, 2011), Tito (Duquette i in., 2006), były przez dzieci z ASD akceptowane i traktowane jako obiekty społeczne, a nie jako mechaniczne zabawki. Ze względu na powściągliwość stymulacyjną wspomniane roboty podtrzymywały uwagę dzieci i wzbudzały ich emocjonalne zaangażowanie oraz stymulowały kompetencje komunikacyjne. Z powodu dość szczególnych i raczej wąskich zainteresowań dzieci z ASD stosunkowo łatwiej nawiązują one interakcje z robotami aniżeli z ludźmi (Miyamoto i in., 2005) i akceptują ich sposób werbalizacji, co pozwala na traktowanie robota jako partnera interakcji. Stosunkowo nieskomplikowany z wyglądu robot może także koncentrować uwagę dziecka, a następnie stymulować jego pozytywną reakcję emocjonalną (Kozima i in., 2009).

Również KASPAR (Amirabdollahian i in., 2011) jest przykładem minimalizmu ekspresyjnego w robotyce edukacyjnej. Prostota i jednoznaczność mimiki twarzy robota wzbudzają poczucie bezpieczeństwa i redukują niepokój. Dlatego też dzieci z ASD chętnie nawiązywały z nim interakcję. W przeciwieństwie do nieco sztucznej i pozbawionej wyrazu, w ocenie osób nieprzejawiających zaburzeń, twarzy robota KASPARA twarz ludzka dostarcza wielu trudnych do zinterpretowania i zintegrowania bodźców, a intensywne zmiany mimiki mogą u dzieci z ASD wzbudzać napięcie i powodować przeciążenie informacyjne. Wydaje się więc, iż KASPAR stanowi obiekt odpowiedni w stosunku do zapotrzebowania stymulacyjnego dzieci z ASD, dlatego też prowadzone z nim długofalowe zajęcia terapeutyczne przyniosły pozytywne efekty, także u dzieci przejawiających głębsze zaburzenia.

Roboty terapeutyczne będą bardziej efektywne w stymulacji komunikacji społecznej dzieci z głębszymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu, jeżeli są podobne do preferowanych przez dzieci zabawek (Lee i in., 2012). Analiza związków występujących między cechami robota (twarz, ruchome kończyny, dźwięk, koła) a stopniem responsywności społecznej dzieci pokazała, iż roboty posiadające twarz ułatwiają rozwój umiejętności społecznych i ekspresji mimicznej w przeciwieństwie do

zabawek bez twarzy. Natomiast funkcja dźwiękowa i obecność kół nie miały żadnego znaczącego wpływu na umiejętności komunikacyjne badanych.

Aby sprawdzić czy wygląd robota ma dla dzieci z ASD znaczenie, Robinson, Dautenhahn i Dubowski (2006) przeprowadzili badania, wykorzystując dwa rodzaje humanoidalnych robotów, zróżnicowanych pod względem wzrostu oraz intensywności cech antropomorficznych: fizjonomicznych i behawioralnych. Pierwszy z nich to niewielka humanoidalna lalka, prezentująca dwie formy zachowań: człowiekopodobne lub robotopodobne, natomiast drugi to naturalnych rozmiarów robot z zamaskowaną twarzą, wykonujący sztywne i kanciaste ruchy. Wyniki badań prowadzą do kilku interesujących wniosków. Badane dzieci ujawniły preferencje do łatwiejszego nawiązywania interakcji (kontakt wzrokowy i kontakt fizyczny) z robotem o słabiej wyrażonych ludzkich cechach wyglądu zewnętrznego, niezależnie od jego wielkości. Wchodziły w interakcję z robotem-lalką ze względu na jego wzrost oraz odzwierciedlanie dziecięcej motoryki, gdyż poczuły się bezpiecznie i mogły przewidywać jego zachowanie. Zachowanie dzieci wobec robota humanoidalnego naturalnych rozmiarów przypominało typowe zachowanie wobec obcych (obserwowano pozorny brak zainteresowania i wzrost zachowań autostymulacyjnych), ale dzieci inicjowały też kontakt wzrokowy z zamaskowaną twarzą robota, gdyż zakryte oczy nie stanowiły zbyt silnego bodźca lękotwórczego. Autorzy uważają więc, że roboty o specjalnych właściwościach mogą być lepszymi partnerami dla dzieci z ASD aniżeli ludzie, gdyż ich zachowanie jest jednoznaczne, przewidywalne i kontrolowalne.

Do podobnych wniosków prowadzi drugi eksperyment (Lee i in., 2012), którego zasadniczym celem była analiza komunikacji ujawnianej przez dzieci z ASD w zależności od charakteru nadawcy. Pierwszym była średniego wzrostu kobieta, drugim – robot poruszający kończynami lub kołami, o mimice twarzy regulowanej świecącymi ledami. Badanie przebiegało w formie indywidualnie realizowanej gry, w której dzieci miały nawiązać z robotem kontakt wzrokowy oraz go naśladować, a także wyrazić cztery emocje: radość, smutek, zaskoczenie oraz złość, a następnie odpowiadać na pytania interlokutora. Badane dzieci z ASD wykazywały bardziej efektywną interakcję z robotem niż z człowiekiem, co przejawiało się w ilości i jakości odpowiedzi werbalnych. Efektywność terapii komunikacji oraz kontaktu wzrokowego u dzieci z ASD z użyciem robotów jest stosunkowo wysoka (Robins i in., 2005; Robins i in., 2006), co jest trudne do osiągnięcia nawet w trakcie terapii prowadzonej przez terapeutę człowieka. Konkludując, należy stwierdzić, że takie elementy jak twarz i poruszające się kończyny stanowią istotne cechy robotów przeznaczonych do terapii ekspresji emocjonalnej oraz rozumienia emocji.

Próba podsumowania

Autorzy cytowanych badań (m.in. Robins i in., 2005; Robins i in., 2006; Lee i in., 2012) wyprowadzają dość ekstrawagancki wniosek, że wyposażone w twarz i ruchome kończyny roboty mogą bardziej skutecznie oddziaływać na dzieci z ASD aniżeli terapeuci ludzie, co prowadzi do uzyskania lepszych efektów terapii. Wobec

eksperymentalnego charakteru badań oraz specyficznej charakterystyki danych, a nade wszystko ze względu na stosunkowo nieliczne grupy badanych i bardzo zróżnicowany profil klinicznych objawów wydaje się, iż tak sformułowana konkluzja może stanowić zbyt iluzoryczne uogólnienie, choć jest poznawczo i praktycznie inspirująca. Winna zatem zostać potraktowana jako hipoteza do nowych badań, które potwierdzą skuteczność R-terapii. Zgromadzony materiał stanowiący podstawę zaprezentowanego przeglądu nie stanowi zapewne zbioru zamkniętego, lecz pozwala na sformułowanie odpowiedzi na postawione na wstępie pytania. W świetle zgromadzonych danych można przyjąć, iż mogą być one skuteczne we wspomaganiu różnorodnych kompetencji społeczno-komunikacyjnych dzieci z autyzmem. Jednak ich efektywność w zakresie stymulacji segmentalnej i suprasegmentalnej poprawności komunikacji werbalnej, co byłoby szczególnie istotne w przypadku ASD (Błęszyński, 2011), pomimo coraz bardziej doskonałych i zaawansowanych technologicznie syntezyatorów mowy nie została dotychczas zweryfikowana. Podobnie jak możliwość zastosowania robotów w odniesieniu do drugiego kryterium zaburzeń ze spektrum autyzmu, jakim jest występowanie ograniczonych i powtarzalnych wzorców zachowań, zainteresowań oraz aktywności. Można mieć jednak nadzieję, iż próby eksperymentalne zmierzające do realizacji nowych wyzwań w zakresie R-terapii w tych obszarach będą czynione w wielu akademickich ośrodkach. W odpowiedzi na drugie z postawionych na wstępie pytań można scharakteryzować urządzenie najbardziej dopasowane do zapotrzebowania stymulacyjnego i preferencji percepcyjnych osób z ASD.

Zanim jednak R-terapia wejdzie w etap praktyki, konieczne jest uważne re-spektowanie ograniczeń oraz świadomość negatywnych skutków nadmiernej technicyzacji oddziaływań terapeutycznych. Wspomnieć więc należy o zagrożeniach płynących z nadmiernego korzystania z nowych mediów (komputer, VR, internet) dla pokolenia *cyfrowych tubylców*, jakie przejawiają się w trudnościach w zakresie komunikowania uczuć, rozumienia cudzego punktu widzenia oraz utrzymywania prawidłowych relacji społecznych. Postępuje zatem swoiste wyobcowanie młodych ludzi, zanurzonych od wczesnego dzieciństwa w cyfrowej przestrzeni, z rówieśniczych i międzypokoleniowych relacji społecznych. Ich zachowanie coraz bardziej przypomina autystyczne zamknięcie w nierealnym i odhumanizowanym świecie (Morbiter, 2012). Zagrożenia wynikające z robotyzacji edukacji i terapii osób z ASD nie zostały jeszcze opisane w tak precyzyjny sposób, jak ma to miejsce w przypadku negatywnych konsekwencji nadużywania zaawansowanych technologicznie urządzeń, lecz nie znaczy to, że nie mogą one występować. Nadużywanie cyfrowych urządzeń doprowadza do tworzenia się międzypokoleniowej przepaści, powodowanej między innymi zaburzeniami międzypokoleniowej wymiany informacji, znaczeń i wartości, których podłożem są międzygeneracyjne zmiany w neuronalnej strukturze mózgu i sposobach przetwarzania informacji.

Warto więc podkreślić, iż stechnicyzowane środowisko edukacyjno-terapeutyczne, w którym miejsce człowieka jest znacznie ograniczone, może powodować istotne ograniczenia dla rozwoju procesu uwagi i uważności, gdyż wyzwala

specyficzny proces adaptacji do cech i zasad funkcjonowania techniki i technologii. Adaptacja taka odbywa się poprzez interaktywną komunikację z technicznymi obiektami, których częste zmiany powodują, iż zapoczątkowane w kontakcie z jednym obiektem zaangażowanie zostaje przerwane po jego wyłączeniu, bez możliwości naturalnej modulacji dynamiki pobudzenia emocjonalnego. Pozostaje zatem niezredukowany stan pobudzenia, który następnie zostaje przeniesiony na inny obiekt techniczny. Wydaje się, że sytuacja taka nie będzie sprzyjała refleksji nad doświadczanymi stanami wewnętrznymi zwłaszcza u wysoko funkcjonujących osób z ASD, które są zdolne do rozwijania autorefleksji i autokontroli pod wpływem stosownych terapeutycznych oddziaływań, do jakich zaliczyć można z pewnością trening uważności (Singh i in., 2011a; Singh i in., 2011b).

Wobec istotnego wzrostu wskaźników epidemiologicznych w pełni zrozumiałe i uzasadnione są jednak starania zmierzające do poszukiwania nowych metod usprawniania osób z ASD. Współcześnie wobec wielości propozycji rodzice często konfrontowani są z koniecznością podjęcia decyzji odnośnie do metod i technik stymulacji rozwoju własnego dziecka, choć niejednokrotnie nie posiadają wystarczającej wiedzy dotyczącej efektywności poszczególnych technik bądź strategii. Jednakże bezwarunkowe i bezrefleksyjne wykorzystanie robotów może prowadzić do promowania redukcjonizmu w psychologii rehabilitacyjnej i pedagogice specjalnej oraz dominacji nurtu antyhumanistycznego w terapii. Choć omówione w artykule badania prowadzą do optymistycznych konkluzji co do efektywności proponowanych rozwiązań terapeutycznych, to jednak zawsze winny być traktowane z dużą ostrożnością, a włączanie nowych technologii w proces terapii, której celem powinien być dobrostan zarówno dziecka z ASD, jak i jego rodziny, winno uwzględniać dynamiczny i wszechstronny rozwój, jak również jego systemowy kontekst.

Podsumowując prezentowany przegląd empirycznych badań oraz zainspirowane nimi rozważania, należy podkreślić zasadność prowadzenia wielospecjalistycznej terapii, która w sposób odpowiedzialny wykorzystuje nowoczesne środki i narzędzia, włączając je w złożony i kompleksowy program terapeutyczny.

Bibliografia

- Amirabdollahian, F., Robins, B., Dautenhahn, K., Ji, Z. (2011). Investigating tactile event recognition in child-robot interaction for use in autism therapy. W: *Proceedings. Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society (EMBC)* (s. 5347–5351). Boston, MA.
- Ayres, A.J. (2015). *Dziecko a integracja sensoryczna*, przeł. J. Okuniewski. Gdańsk: Harmonia.
- Barakova, E.I., Bajracharya, P., Willemsen, M., Lourens, T., Huskens, B. (2015). Long-term LEGO therapy with humanoid robot for children with ASD, *Expert Systems*, 32(6), 698–709.
- Barakova, E.I., Lourens, T. (2010). Expressing and interpreting emotional movements in social games with robots. *Personal and Ubiquitous Computing*, 14(5), 457–467.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Boston: MIT Press – Bradford Books.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37–46.

- Billard, A., Robins, B., Dautenhahn, K., Nadel, J. (2006). Building Robota, a mini-humanoid robot for the rehabilitation of children with autism. *RESNA Assistive Technology Journal*, 19(1), 37–49.
- Błęszyński, J. (2005). Wykorzystanie metody Ruchu Rozwijającego w terapii dziecka z głębokimi deficytami rozwojowymi – autystycznego. W: J.J. Błęszyński (red.), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem* (s. 127–150). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Błęszyński J.J. (2011). *Mowa osób z autyzmem: echolalia – mowa echolaliczna*. W: J. Gruby, (red.), *Wybrane problemy logopedyczne* (s. 67–78). Gliwice: Wydawnictwo Fonem.eu.
- Bobkiewicz-Lewartowska, L. (2005). Autyzm dziecięcy – zagadnienia diagnozy i terapii. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Boccanfuso, L., O’Kane, J.M. (2011). CHARLIE: An adaptive robot design with hand and face tracking for use in autism therapy. *International Journal of Social Robotics*, 3, 337–347. DOI: 10.1007/s12369-011-0110-2.
- Bogdanowicz, M., Kisiel, B., Przasnyska, M. (1992). *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bogdashina, O. (2011). Sensory perceptual issues in autism: Why we should listen to those who experience them. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, IV, 146–160.
- Cabibihan, J.J., Javed, H., Ang, M. Jr, Aljunied, Sh.M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots for the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5(4), 593–618. DOI: 10.1007/s12369-013-0202-2.
- Danielewicz, D. (2005). „Czas podłogowy” w pracy z dzieckiem z autyzmem. W: E. Pisula, D. Danielewicz (red.), *Wybrane formy terapii i rehabilitacji osób z autyzmem* (s. 133–152). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dautenhahn, K., Billard, A. (2002). Games children with autism can play with Robota, a humanoid robotic doll. W: S. Keates, P.M. Langdon, P.J. Clarkson, P. Robinson (red.), *Universal access and assistive technology* (s. 179–190). London: Springer.
- Dautenhahn, K., Werry, I. (2004). Towards interactive robots in autism therapy. *Pragmatics and Cognition*, 12, 1–35.
- Dautenhahn, K., Nehaniv, C.L., Walters, M., Robins, B., Kose-Bagci, H., Mirza, N.A., Blow, M. (2009). KASPAR – a minimally expressive humanoid robot for human-robot interaction research. *Applied Bionics and Biomechanics. Special Issue on Humanoid Robots* 6(3–4), 369–397.
- Dawson, G., Meltzoff, A.N., Osterling, J., Rinaldi, J., Brown, E. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 479–485.
- Delacato, C.H. (1995). *Dziwne, niepojęte. Autystyczne dziecko*. Warszawa: Fundacja Synapsis.
- Diehl, J.J., Schmitt, L.M., Villano, M., Crowell, C.R. (2012). The clinical use of robots for individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 249–262.
- DSM-5 (2013). American Psychiatric Association. Pozyskano z <http://www.dsm5.org/Pages/Default.aspx> (Dostęp 13-czerwca-2016).
- Duquette, A., Michaud, F., Mercier, H. (2008). Exploring the use of a mobile robot as an imitation agent with children with low-functioning autism, *Autonomous Robots – Special Issue on Socially Assistive Robotics*, 24(2), 147–157.
- Ferrara, C., Hill, S.D. (1980). The responsiveness of autistic children to the predictability of social and non-social toys. *Autism and Developmental Disorders*, 10, 51–57.

- Frith, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańsk: GWP.
- Gallese, V. (2008). Mirror neurons and the social nature of language: The neural exploitation hypothesis. *Social Neuroscience*, 3(3–4), 317–333. DOI: 10.1080/17470910701563608.
- Gifford, T., Srinivasan, S., Kaur, M., Dotov, D., Wanamaker, Ch., Dressler, G., Marsh, K., Bhat, A., (2011). Using robots to teach musical rhythms to typically developing children and children with autism. Pozyskano z http://www.iiis.org/CDs2011/CD2011IDI/ICEIC_2011/PapersPdf/EI980EF.pdf (Dostęp 25-czerwca-2016).
- Grandin, T. (2006). *Myślenie obrazami oraz inne relacje z mojego życia z autyzmem*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Greenspan, S., Wieder, S. (2014). *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Hadjikhani, N. (2007). Mirror neuron system and autism. W: P. Carlisle (red.), *Progress in Autism Research* (s. 151–166). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Hamilton, A.F. (2013). Reflecting on the mirror neuron system in autism: a systematic review of current theories. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 91–105. DOI: 10.1016/j.dcn.2012.09.008.
- Happe, F. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 843–855.
- Kanda, T., Ishiguro, H., (2005). Communication robots for elementary schools. W: *Proceedings of AISB'05 Symposium Robot Companions: Hard problems and open challenges in robot-human interaction*, 54–63. London: The Society for the Study of Artificial Intelligence and the Simulation of Behaviour.
- Kawa, R., Pisula, E. (2010). Locomotor activity, object exploration and space preference in children with autism and Down syndrome. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 70, 131–140.
- Kim, E.S., Berkovits, L.D., Bernier, M.P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 43, 1038–1049. DOI: 10.1007/s10803-012-1645-2.
- Kozima, H., Michalowski, M.P., Nakagawa, C. (2009). Keepon: A playful robot for research, therapy, and entertainment. *International Journal of Social Robotics*, 1, 3–18.
- Kozima, H., Nakagawa, C., Yasuda, Y. (2005). Designing and observing human-robot interactions for the study of social development and its disorders. *Proceedings of 6th IEEE International Symposium on Computational Intelligence in Robotics and Automation – CIRA*, 41–46. DOI: 10.1109/CIRA.2005.1554252. Pozyskano z <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=1554252&isnumber=33075> (Dostęp 9-lutego-2017).
- Kozima, H., Nakagawa, C., Yasuda, Y. (2007). Children-robot interaction: A pilot study in autism therapy. *Progress in Brain Research*, 164, 385–400.
- Lee, J., Takehashi, H., Nagai, Ch., Obinata, G., Stefanov, D. (2012). Which robot features can stimulate better responses from children with autism in robot-assisted therapy? *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 9(72), 1–6.
- Mazzei, D., Lazzeri, N., Billeci, L., Igliozzi, R., Mancini, A., Ahluwalia, A., Muratori, F., De Rossi, D. (2011). Development and evaluation of a social robot platform for therapy in autism. W: *Conference Proceedings of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society*, 4515–4518. DOI: 10.1109/IEMBS.2011.6091119.
- Michaud, F., Caron, S. (2000). Roball – an autonomous toy-rolling robot. W: *Proceedings of the Workshop on Interactive Robotics and Entertainment (WIRE)* (s. 127–134). CMU

- Robotics Institute and AAAI, Pittsburgh, Pennsylvania. Pozyskano z <https://introlab.3it.usherbrooke.ca/papers/WIRE00.pdf> (Dostęp 10-lipca-2016).
- Michaud, F., Duquette, A., Nadeau, I. (2003). Characteristics of mobile robotics toys for children with pervasive developmental disorders. *Proceedings of IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics*, 3, 2938–2943. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. Pozyskano z https://www.researchgate.net/publication/4043167_Characteristics_of_mobile_robotic_toys_for_children_with_pervasive_developmental_disorders (Dostęp 15-lipca-2016).
- Miyamoto, E., Lee, M., Fujii, H., Okada, M. (2005). How can robots facilitate social interaction of children with autism? Possible implications for educational environments. *Proceedings of the 5th International Workshop on Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic Systems*, 145–146.
- Moran, J.M., Young, L.L., Saxe, R., Lee, S.M., O'Young, D., Mavros, P.L., Gabrieli, J.D., (2011). Impaired theory of mind for moral judgment in high-functioning autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 108(7), 2688–2692.
- Morbitzer, J. (2012). O istocie medialności młodego pokolenia. *Neodidagmata*, 33/34, 132–153.
- Mun, K.H., Kwon, J.Y., Lee, B.H., Jung, J.S. (2014). Design Developing an early model of cat robot for the use of early treatment of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). (2014). *International Journal of Control and Automation*, 7(11), 59–74. Pozyskano z <http://dx.doi.org/10.14257/ijca.2014.7.11.07> (Dostęp 20-lipca-2016).
- Nikolopoulos, C., Kuester, D., Sheehan, M., Dhanya, S., Herring, W., Becker, A., Bogart, L. (2010). Socially assistive robots and autism, *Solid State Phenomena*, 166–167, 315–320.
- Olechnowicz, H. (2004). *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Olechnowicz, H., Wiktorowicz, R. (2012). *Dziecko z autyzmem. Wyzwalanie potencjału rozwojowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Peng, Y.H., Wang, M.L., Mayer, N.M. (2014). Autistic children and music playing with humanoid robot. *JSAI Technical Report SIG-Challenge-B401-02*, 5(5), 12–14. Pozyskano z <http://www.osaka-kyoiku.ac.jp/~challeng/SIG-Challenge-B401/SigChallenge-B401-02.pdf> (Dostęp 17-czerwca-2016).
- Pisula, E. (2010). *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Harmonia.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, R., Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: Can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4(2), 105–120.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Dickerson, P. (2009). From isolation to communication: A case study evaluation of robot assisted play for children with autism with a minimally expressive humanoid robot. *Proceedings of the Second International Conferences on Advances in Computer-Human Interactions*, 205–211. Pozyskano z <http://dx.doi.org/10.1109/ACHI.2009.32> (Dostęp 9-lutego-2017).
- Robins, B., Dautenhahn, K., Dickerson, P. (2012). Embodiment and cognitive learning: Can a humanoid robot help children with autism to learn about tactile social behaviour? *Social Robotics* (s. 66–75). (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 7621). London: Springer. 10.1007/978-3-642-34103-8_7.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Dubowski, J. (2006). Does appearance matter in the interaction of children with autism with a humanoid robot? *Interaction Studies*, 7, 479–512.

- Robins, B., Dautenhahn, K., Te Boekhorst, R., Billard, A. (2004a). Effects of repeated exposure to a humanoid robot on children with autism. W: S. Keates, J. Clarkson, P. Langdon, P. Robinson (red.), *Designing a more inclusive world* (s. 225–236). London: Springer.
- Robins, B., Dickerson, P., Stribling, P., Dautenhahn, K. (2004b). Robot-mediated joint attention in children with autism: A case study in robot-human interaction. *Interaction Studies*, 5, 161–198.
- Rynkiewicz, A. (2011). Use of computer technology and internet in teaching and therapy of individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD). *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, IV, 161–173.
- Saldien, J., Goris, K., Yilmazyildiz, S., Verhelst, W., Lefebvre D. (2008). On the design of the huggable robot Probo. *Journal of Physical Agents. Special Issue on Human Interaction with Domestic Robots*, 2(2), 3–11.
- Samson, F., Mottron, L., Soulières, I., Zeffiro, T.A. (2012). Enhanced visual functioning in autism: An ALE meta-analysis. *Human Brain Mapping*, 33, 1553–1581.
- Scassellati B. (2007). How social robots will help us to diagnose, treat, and understand autism. *Robotics Research*, 28, 552–563.
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Manikam, R., Winton, A.S.W., Singh, A.N.A., Singh, J., Singh, A.D.A. (2011a). A mindfulness-based strategy for self-management of aggressive behavior in adolescents with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1153–1158.
- Singh, N.N., Lancioni, G.E., Singh, A.D.A., Winton, A.S.W., Singh, A.N.A., Singh, J. (2011b). Adolescents with Asperger syndrome can use a mindfulness-based strategy to control their aggressive behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1103–1109.
- Stefańska-Klar, R. (2010). Use the Internet in supporting and educating persons with autism and Asperger syndrome. W: E. Smyrnova-Trybulska (red.), *Use of e-learning in the training of professionals in the knowledge society* (s. 249–260). Cieszyn – Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Stone V.E., Gerrans P. (2006). What's domain-specific about theory of mind? *Social Neuroscience*, 1(3–4), 309–319.
- Szot, Z. (2004). Terapia ruchowa i jej wpływ na rozwój psychofizyczny osób autystycznych. W: Z. Szot (red.), *Wczesne wspomaganie dzieci z problemami rozwoju* (s. 68–73). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R.M. (2005). How language facilitates the acquisition of false belief understanding in children with autism. W: J. Astington, J. Baird (red.), *Why language matters for theory of mind* (s. 298–318). Oxford: Oxford University Press.
- Takahashi, H., Saito, Ch., Okada, H., Omori, T. (2013). An investigation of social factors related to online mentalizing in a human-robot competitive game. *Japanese Psychological Research*, 55(2), 144–153.
- Tanaka, F., Cicourel, A., Movellan, J.R., (2007). Socialization between toddlers and robots at an Early Childhood Education Center. W: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the USA (PNAS)*, 104(46), 17954–17958. Pozyskano z <http://www.pnas.org/content/104/46/17954.full> (Dostęp 20-lipca-2016).
- Teitelbaum, P., Teitelbaum, O., Nye, J., Fryman, J., Maurer, R.G. (1998). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. W: *Proceedings of National Academy of Science USA* 95, 23, 13982–13987. Pozyskano z <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC25000/> (Dostęp 25-lipca-2016).
- Thill, S., Pop, Ch.A., Belpaeme, T., Ziemke, T., Vanderborght, B. (2012). Robot-assisted therapy for Autism Spectrum Disorders with (partially) autonomous control: Challenges and

- outlook. *PALADYN Journal of Behavioral Robotics*, 3(4) 209–217. DOI: 10.2478/s13230-013-0107-7 JBR.
- Wada, D., Shibata, T., Saito, T., Tanie, K. (2002). Analysis of factors that bring mental effects to elderly people in robot assisted activity. W: *Proceedings of the international conference on intelligent robots and systems, IROS*. Lausanne: IEEE Press, 1152–1157.
- Wainer, A.L., Ingersoll, B.R. (2011). The use of innovative computer technology for teaching social communication to individuals with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 96–107.
- Weeks, S.J., Hobson, R.P. (1987). The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 137–152.
- Werry, I., Dautenhahn, K., Harwin, W. (2011). Investigating a robot as a therapy partner for children with autism. W: *Proceedings of 6th European Conference for the Advancement of Assistive Technology* (s. 57–74). Berlin – Heidelberg: Springer.
- Wiktorowicz, R. (2008). Wprowadzić dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w świat relacji, porozumiewania się i myśli – model DIR / Floortime Stanleya I. Greenspana i Sereny Wieder. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 9–25.
- Wing, L., Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11–29.
- Wysocka, K. (2005). Metoda Dobrego Startu w pracy z dziećmi autystycznymi. W: J. Błęszyński (red.), *Terapie wspomagające rozwój osób z autyzmem* (s. 151–162). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Karolina Sikora¹, Joanna Biegańska, Agnieszka Baran

Zakład Psychologii Lekarskiej, Katedra Psychiatrii, Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego

Kształcenie empatycznych lekarzy – wyzwanie dla psychologów edukatorów pracujących w obszarze ochrony zdrowia

Streszczenie

Prezentowany artykuł dotyczy treningów empatii jako elementu edukacji medycznej. Empatia jest jednym z konstruktów teoretycznych, które nie posiadają jednoznacznej definicji. W literaturze zazwyczaj zwraca się uwagę na dwa podstawowe wchodzące w jej skład komponenty: emocjonalny – dotyczący wrażliwości na afektywne stany drugiej osoby, oraz poznawczy – związany z umiejętnością przyjęcia perspektywy innych ludzi. Wyniki badań potwierdzają, że wyższy poziom empatii lekarza jest związany z korzyściami dla relacji lekarz – pacjent oraz dla przebiegu procesu leczenia. W artykule omówiono wyniki badań dotyczących związków poziomu empatii z jakością relacji lekarz – pacjent oraz z edukacją medyczną. Następnie zaprezentowano opisane w literaturze propozycje treningów empatii wykorzystywanych w kształceniu przyszłych lekarzy.

Słowa kluczowe: empatia, kształcenie lekarzy, edukacja medyczna

Enhancing Physicians' Empathy – A Challenge for Psychologists Working in the Medical Field

Abstract

The article concerns the training of empathy as part of medical education. Empathy is a theoretical construct that does not have a clear definition. Literature generally draws attention to two basic components of empathy: emotional – the ability to experience emotions of another person, and cognitive – associated with the ability to adopt the perspective of other people. The results confirm that higher levels of physician empathy are associated with benefits for the doctor-patient relationship and to the process of treatment. The article discusses the results of studies on the relationships among empathy, the quality of the doctor-patient relationship, and medical education. Empathy training proposals are later presented and discussed.

Key words: empathy, teaching medical students, medical education

¹ Adres do korespondencji: Karolina Sikora, Katedra Psychiatrii UJ CM, ul. M. Kopernika 21A, 31-501 Kraków; e-mail: karo.sikora@uj.edu.pl.

Wprowadzenie

Psycholog, wykonując swój zawód, także w obszarze ochrony zdrowia, może występować w wielu rolach: praktyka, badacz, nauczyciela czy też popularyzatora wiedzy psychologicznej (PTP, 1991). Pracując w środowisku lekarskim, może być zarówno konsultantem, niezależnym specjalistą podejmującym samodzielne działania w procesie leczenia, jak i stałym członkiem interdyscyplinarnego zespołu leczącego, umożliwiającym holistyczne spojrzenie zarówno na pacjenta, jak i na rozmaite kwestie zdrowotne. Może wreszcie podejmować się realizacji projektów naukowych mających na celu lepsze poznanie zjawisk w obszarze opieki medycznej i zdrowia publicznego. Psycholog pełni, co równie istotne, ważną rolę w procesie nauczania – nie tylko przyszłych oraz aktywnych już zawodowo psychologów, ale także przedstawicieli innych zawodów zatrudnionych w służbie zdrowia: lekarzy, pielęgniarek, pracowników służb społecznych.

W odniesieniu do kształcenia lekarzy rola psychologa jako edukatora realizowana jest zarówno w ramach kształcenia uniwersyteckiego przygotowującego do wykonywania zawodu lekarza oraz lekarza stomatologa, jak i w różnych postaciach formalnego i pozaformalnego kształcenia ustawicznego lekarzy już aktywnych zawodowo. W obu obszarach zadaniem psychologa jest nie tylko przekazywanie podstawowej wiedzy z dziedziny, którą reprezentuje (szczególnie w odniesieniu do zagadnień z zakresu psychologii zdrowia, psychologii społecznej czy elementów psychoterapii), ale także – a może przede wszystkim – rozwijanie różnorodnych umiejętności i postaw przyszłych i obecnych lekarzy ułatwiających im nawiązywanie kontaktu i porozumienia z pacjentami. Współcześnie bowiem od lekarza wymaga się nie tylko szerokiej wiedzy biomedycznej i określonych fachowych umiejętności technicznych, lecz również kompetencji związanych z budowaniem relacji lekarz – pacjent (Bętkowska-Korpała, Gierowski, 2007; Kuper, D'Eon, 2011). Kompetencje te wyrażane są z jednej strony w oczekiwaniach pacjentów i ich rodzin, z drugiej zaś strony w opiniach samych pracowników służby zdrowia. Badania prowadzone przez Ośrodek Studiów, Analiz i Informacji Naczelnej Izby Lekarskiej we współpracy z Instytutem Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (2012) wśród polskich lekarzy i stomatologów pokazują, iż dla 92% praktykujących lekarzy kompetencje miękkie, związane z umiejętnościami efektywnej komunikacji i radzenia sobie w złożonych relacjach lekarz – pacjent – zespół leczący, są przynajmniej tak samo ważne (a niekiedy nawet ważniejsze) jak wiedza i umiejętności fachowe. Wychodząc na przeciw tym oczekiwaniom, już na etapie kształcenia uniwersyteckiego coraz większy nacisk kładzie się na nabywanie i doskonalenie wyżej wymienionych kompetencji, rozwijana jest także oferta różnego rodzaju szkoleń i warsztatów, w ramach których praktykujący medycy mogą uzupełniać i doskonalić umiejętności, między innymi z zakresu asertywności, radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych czy też pracy zespołowej. Twórcy programów nauczania, ich realizatorzy, jak i specjaliści prowadzący różnego rodzaju zajęcia nakierowane na rozwijanie owych kompetencji (wśród których znajdują się w dużej mierze psychologowie) stają przed

wyzwaniem doboru treści oraz metod prowadzenia tego rodzaju zajęć. Aspegren (1998) zwraca uwagę na to, że ze względu na brak satysfakcjonującej całościowej teorii opisującej relację pacjent – lekarz programy treningów dla lekarzy są zazwyczaj tworzone *ad hoc*. W tym kontekście istotne wydaje się więc zwrócenie uwagi na doniesienia z badań pokazujące, jakie cechy i umiejętności pracowników służby zdrowia warto u nich rozwijać oraz uwzględniać w programach nauczania studentów medycyny. Wiele spośród dotyczących tego zagadnienia publikacji (Dehning i in., 2013, 1996; Hojat i in., 2002; Hojat, Axelrod, Spandorfer, Mangione, 2013; Walocha, Tomaszewska, Mizia, 2013; Ziółkowska-Rudowicz, Kładna, 2010) zwraca uwagę na znaczenie empatii dla budowania pozytywnej relacji lekarz – pacjent.

Wobec powyższego w artykule dokonany zostanie przegląd aktualnych doniesień naukowych dotyczących rozwijania umiejętności empatycznego budowania relacji z pacjentami u przyszłych lekarzy oraz podjęta zostanie dyskusja nad możliwościami wykorzystania implikacji z opisanych badań przy konstruowaniu programów nauczania na kierunkach medycznych. Wreszcie przedstawione zostaną opisane w literaturze propozycje gotowych programów ukierunkowanych na kształcenie empatycznych lekarzy. Najbogatsze doświadczenia w tym zakresie wydają się płynąć z krajów, w których rozwijanie empatii ustanowiono jednym z podstawowych celów kształcenia w edukacji medycznej, takich jak Wielka Brytania czy Stany Zjednoczone (Dehning i in., 2013; Hojat i in., 2002; Hojat, Axelrod, Spandorfer, Mangione, 2013; Walocha, Tomaszewska, Mizia, 2013).

Empatia i jej znaczenie w zawodzie lekarza

Rozumienie pojęcia „empatia” na gruncie psychologii

Angielski termin *empathy* został użyty po raz pierwszy przez Titchenera w 1909 roku jako odpowiednik niemieckiego terminu *Einfühlung*. Powstające na gruncie psychologii teorie empatii pozostawały pod dużym wpływem jego spojrzenia na empatię jako proces rozpoznawania i dzielenia uczuć drugiej osoby. W latach trzydziestych Mead dodał do tej conceptualizacji poznawczy komponent empatii, jakim jest zdolność rozumienia innej osoby (Duan, Hill, 1996).

W psychologii do dziś pojęcie empatii nie doczekało się jednoznacznej definicji (Duan, Hill, 1996; Hojat i in., 2002; Kliś, 2012). Duan i Hill (1996) zauważają, że termin ten jest obecnie używany w literaturze do opisanego trzech różnych konstruktywów. Część teoretyków traktuje zatem empatię jako cechę osobowości lub pewną ogólną zdolność związaną z rozpoznawaniem wewnętrznego doświadczenia i/lub odczuwaniem uczuć innej osoby. Podejście to zakłada, że indywidualne różnice w poziomie empatii są związane z wrodzonymi predyspozycjami lub z okresem rozwojowym, w związku z tym daje pole do badania empatii na gruncie psychologii rozwojowej i psychologii różnic indywidualnych. Drugie ujęcie proponuje rozumienie empatii nie jako cechy, lecz jako stanu, który jest zależny od sytuacji. Empatia jest więc tutaj definiowana jako swego rodzaju „zastępcza” (*vicarious*) reakcja na bodziec. Operacjonalizacja, umożliwiająca identyfikowanie i pomiar empatii, odnosi

się w tym ujęciu do stopnia zgodności pomiędzy procesami poznawczymi i emocjonalnymi obserwatora i osoby, która wyzwoliła empatyczną reakcję. Taka perspektywa pozwala na badanie roli czynników sytuacyjnych i różnic intraindywidualnych w poziomie doświadczanej empatii, a także na ocenę skuteczności zajęć, których celem jest uczenie czy też rozwijanie tak rozumianej empatii. Ostatni typ konceptualizacji empatii stanowią modele ujmujące ją jako proces wielofazowy. Pozwalają one na badanie poszczególnych procesów związanych ze wzbudzeniem i komunikowaniem empatii na przykład w relacji psychoterapeutycznej. Duan i Hill (1996) zauważają, że używanie jednego pojęcia do opisu rozbieżnych konstruktów prowadzi do zamieszania w literaturze i proponują, aby autorzy unikali używania ogólnego terminu „empatia” i zamiast niego rozróżniali pojęcia: empatii jako pewnej dyspozycji (*dispositional empathy*), empatii jako doświadczenia (*emphatic experience*) oraz empatii jako procesu (*emphatic process*).

Dylematy związane z rozumieniem pojęcia empatii odnoszą się także do poglądów na naturę tego zjawiska i znaczenia komponentu emocjonalnego i poznawczego w jej definiowaniu. Pierwszy z nich dotyczy wrażliwości na emocjonalne stany innej osoby, współbrzmienia z jej emocjami, przy równoczesnym braku utożsamiania się z nimi. Drugi łączy się ze zdolnością do rozpoznawania myśli i uczuć otaczających osób, komunikowania ich rozumienia oraz adekwatnego reagowania na nie (Kliś, 2012; Marangoni, Garcia, Ickes, Teng, 1995). Różne modele konceptualne empatii przyznają odmienną rolę tym dwóm aspektom, ujmując je łącznie albo też niezależnie od siebie; traktując je równorzędnie, bądź włączając jeden w zakres drugiego (Smith, 2006). Istnieją także propozycje redukcjonistyczne, w których nie pojawia się jeden z elementów (Hojat i in., 2002), oraz takie, w ramach których proponowane jest rozszerzenie modelu empatii o dodatkowe aspekty – behawioralny i motywacyjny (Ziółkowska-Rudowicz, Kładna, 2010).

Różnice w definiowaniu empatii są związane z odmiennymi poglądami dotyczącymi możliwości jej rozwijania oraz – często diametralnie różnorodnymi – propozycjami działań ukierunkowanych na dalszy wzrost w obrębie określonych umiejętności czy kompetencji. Zgodność wśród współczesnych badaczy zjawiska dotyczy natomiast zasadności zajmowania się problematyką empatii – wydaje się bowiem, iż bez względu na to, jak empatia jest rozumiana, każdorazowo uznawana jest za istotną i potrzebną w codziennym funkcjonowaniu, w tym w sposób szczególny w relacji lekarz – pacjent.

Znaczenie empatii w relacji lekarz – pacjent

W literaturze (Dehning i in., 2013; Di Blasi, Harkness, Ernst, Georgiou, Kleijnen, 2001; Newton, 2013; Ziółkowska-Rudowicz, Kładna, 2010) dotyczącej znaczenia empatii w budowaniu relacji lekarz – pacjent odnajdujemy kolejne, zasygnalizowane już powyżej echa dyskusji dotyczącej jej rozumienia i definiowania. Halpern (2013) proponuje, aby w odniesieniu do relacji lekarz – pacjent używać pojęcia *clinical empathy*. Autorka zwraca uwagę na to, że w sytuacji leczenia korzyść przynosi zarówno poznawcza, jak i komunikacyjna komponenta empatii, a więc zarówno poznawcze

zaciekawienie oraz zdolność przyjmowania perspektywy drugiej osoby, jak i afektywnie dostrojona, empatyczna komunikacja. Tak rozumiana empatia pozwala na rozumienie doświadczenia pacjenta, które będzie wystarczające dla efektywnego leczenia jego choroby, oraz na skuteczną komunikację z pacjentem – pozwalającą na zbudowanie przymierza terapeutycznego koniecznego do efektywnego leczenia (Halpern, 2013).

Jeszcze w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku obecny był pogląd mówiący o tym, że emocjonalne zaangażowanie ze strony lekarza przeszkadza w skutecznym leczeniu. Obiektywizm i emocjonalne odcięcie postrzegano jako kluczowe dla procesu stawiania diagnozy oraz leczenia – szczególnie wtedy, gdy było ono związane z wykorzystaniem inwazyjnych i bolesnych interwencji terapeutycznych (Halpern, 2013).

We współczesnej literaturze przedmiotu podkreśla się, że wyższy poziom empatii u studentów medycyny i lekarzy niesie korzyści dla budowania relacji lekarz – pacjent i właściwego przebiegu procesu leczenia. Umiejętność empatycznej komunikacji buduje zaufanie pacjenta w stosunku do leczącego go personelu, redukuje przeżywane napięcie i lęk, przez co zwiększa zaangażowanie w proces leczenia i satysfakcję z kontaktu z lekarzem zarówno samego pacjenta, jak i jego bliskich (Dehning i in., 2013; Newton, 2013). To z kolei przekłada się także na mniejszą gotowość do formowania myśli dotyczących możliwości angażowania się w spór z lekarzem (Smith i in., 2016). Korzyści z bycia empatycznym czerpie zatem ostatecznie także lekarz. Lekarze o wyższym poziomie empatii są bardziej efektywni w podejmowanych działaniach, a zapewniając pacjentowi lepszą opiekę, przeżywają więcej zadowolenia i satysfakcji z kontaktu z pacjentami, co chroni ich przed wypaleniem zawodowym (Di Blasi i in., 2001; Wilczek-Rużyczka, 2006). Badania (Hojat i in., 2002; Newton, 2013) potwierdzają także pozytywny związek empatii z chęcią pomagania innym, z wyższym poziomem rozumowania moralnego, umiejętnością zbierania wywiadu i prowadzenia badania lekarskiego oraz dobrym nastawieniem do pacjentów w starszym wieku. Pedersen (2010) zwraca też uwagę, iż empatyczne rozumienie wpływa na właściwe traktowanie i zdiagnozowanie pacjenta, a ponadto zmniejsza ryzyko podejmowania działań przebiegających wbrew woli pacjenta.

Należy jednak pamiętać, iż osobiste zaangażowanie może niekiedy utrudniać wykonywanie przez lekarza czynności zawodowych. Osobiste zaangażowanie w pracę narażającą na codzienny kontakt z cierpieniem innych ludzi może być związane z przeżywaniem dużego poziomu napięcia i niepokoju, wpływając na gorsze radzenie sobie z zadaniami zawodowymi, mniej profesjonalne wchodzenie w kontakt z pacjentami (na przykład przyjmowanie agresywnej postawy w stosunku do osób będących źródłem empatycznego pobudzenia; Kliś, 2012) oraz prowadząc do ponoszenia przez lekarza wysokich kosztów osobistych (Duan, Hill, 1996). Z tego też względu Bruks i Kobus (2012) oraz Newton (2013) zwracają uwagę, iż istotne jest nie tylko rozwijanie empatii u przyszłych lekarzy, ale także uczenie ich, jak regulować jej poziom i radzić sobie z emocjonalnym obciążeniem.

Treningi empatii – wyzwanie w edukacji medycznej

Związek edukacji medycznej z poziomem empatii studentów

W kontekście doniesień potwierdzających pozytywne znaczenie empatii dla procesu leczenia niepokojące mogą być wyniki badań Newtona i współpracowników (2008) wskazujące, iż w toku edukacji medycznej jej poziom ulega obniżeniu. Spadek wyników w teście empatii odnotowano szczególnie po pierwszym roku studiów oraz na roku trzecim, gdy studenci rozpoczynali zajęcia kliniczne wymagające kontaktu z pacjentem. Spadek ten wiązany jest z utratą idealnego wyobrażenia na temat lekarza i jego roli zawodowej, z jakim młodzi ludzie rozpoczynają studia medyczne. Obniżenie wyników po ukończeniu pierwszych zajęć klinicznych można też rozumieć jako rodzaj mechanizmu obronnego w sytuacji zetknięcia się z wieloma trudnymi i poważnymi sytuacjami zagrożenia życia pacjentów. Jednocześnie wskazuje się na możliwe znaczenie negatywnego modelowania określonych postaw przez starszych kolegów na oddziałach klinicznych.

Niemniej Colliver i in. (2010) nie zgadzają się z doniesieniami mówiącymi o spadku poziomu empatii w toku edukacji medycznej, wskazując, iż obniżenie poziomu empatii jest tak naprawdę niewielkie, a ze względu na wykorzystywanie w większości badań narzędzi samoopisowych wyniki te mogą być dodatkowo przeszacowane. Jednak nawet jeśli zauważane różnice w poziomie empatii u studentów medycyny na różnych etapach edukacji są nieznaczne, warto, szczególnie tam gdzie odnotowuje się tego typu spadek wyników w testach empatii, przyjrzeć się bliżej proponowanym programom nauczania. Badania prowadzone bowiem w krajach, w których większy nacisk kładzie się na włączanie elementów / przedmiotów humanistycznych i artystycznych do programów kształcenia, wskazują, że poziom empatii u studentów medycyny w toku edukacji nie zmienia się bądź nawet wzrasta (Bratek i in., 2015; Dehning i in., 2013; Kataoka, Koide, Ochi, Hojat, Gonnella, 2010).

Trening empatii w edukacji medycznej w Polsce

Przytoczone wyniki badań, potwierdzające pozytywny związek poziomu empatii z jakością relacji lekarz – pacjent oraz negatywny związek edukacji medycznej z poziomem empatii u studentów, wskazują na to, że istotnym uzupełnieniem programu studiów medycznych mogą być oddziaływania mające na celu rozwijanie empatii.

Przyjęcie odmiennych definicji empatii warunkuje różnice w propozycjach programów treningów ukierunkowanych na jej rozwijanie u studentów medycyny i praktykujących lekarzy. Ziółkowska-Rudowicz i Kładna (2010) dokonały przeglądu artykułów z lat 1990–2010 dotyczących problematyki kształcenia empatycznych lekarzy. Wyróżniły cztery rodzaje metod rozwijania empatii u studentów medycyny: (1) metody oparte o uczenie się poprzez doświadczenie i zmierzające do kształtowania postawy skoncentrowanej na pacjencie poprzez towarzyszenie pacjentowi podczas wizyt u lekarza oraz uczestniczenie w wizytach domowych; (2) metody związane z przyjmowaniem roli pacjenta zarówno w ramach zajęć odbywających

się w sali zajęciowej, jak i bezpośrednio na oddziałach klinicznych; (3) metody wykorzystujące kontakt studentów z literaturą, teatrem, filmem i sztuką i poprzez kontakt z nimi rozwijające umiejętności rozumienia przeżyć i doświadczeń pacjentów; (4) metody koncentrujące się na rozwijaniu umiejętności stanowiących kluczowy warunek empatii: umiejętności komunikowania się, radzenia sobie ze stresem czy też kompetencji narracyjnych. Jeżeli chodzi o skuteczność wymienionych metod, porównanie stopnia, w jakim zwiększają one poziom empatii u studentów medycyny i praktykujących lekarzy, napotyka poważną trudność. Badacze podejmujący się ewaluacji ich efektywności dokonują jej z wykorzystaniem różnorodnych metod – zarówno standaryzowanych narzędzi pomiaru empatii, obserwacji zachowań osób biorących udział w treningu empatii, jak i opierając się na subiektywnych ocenach dokonywanych przez samych badanych.

W literaturze brakuje doniesień na temat metod rozwijania empatii wykorzystywanych w polskim systemie edukacji studentów medycyny. W ocenie autorek kształtowanie empatycznej relacji lekarz – pacjent, które odbywa się zgodnie ze standardami kształcenia na kierunkach lekarskich (zawartych w Rozporządzeniu MNiSW z 5 czerwca 2012 r., DzU 2012, poz. 631 z późn. zm.) w ramach między innymi przedmiotów takich jak psychologia lekarska i psychologia kliniczna, najczęściej jest realizowane poprzez treningi i warsztaty umiejętności komunikacyjnych. Doświadczenie własne autorek oraz przegląd sylabusów tego typu zajęć proponowanych przez różne uczelnie medyczne w Polsce² wydają się wskazywać, że w ramach zajęć studenci stosunkowo często mają okazję do przyjmowania roli lekarza lub roli pacjenta. Doświadczenia kontaktu z symulowanym pacjentem są również wykorzystywane w ramach, zalecanego w wyżej wspomnianych standardach kształcenia, sposobu sprawdzania oceny efektów kształcenia na kierunkach medycznych – obiektywnego, standaryzowanego egzaminu umiejętności klinicznych (OSCE – Objective Structured Clinical Examination). Ta metoda sprawdzania kompetencji studentów od wielu lat stosowana jest z powodzeniem na uczelniach medycznych w różnych krajach. Z wiedzy autorek wynika, iż coraz częściej wykorzystywana jest także na polskich uczelniach, między innymi w Lublinie, Krakowie czy Poznaniu. OSCE, jako praktyczny egzamin polegający na wykonaniu przez studentów konkretnych procedur medycznych, pozwala ponadto na weryfikację umiejętności komunikacyjnych, wykorzystania technik asertywnych czy wyrażania empatii (Harden, Stevenson, Downie, Wilson, 1975; Ogle, Bushnell, Caputi, 2013; Wimmersa, Stubera, 2010; Zayyan, 2011). Ustanowienie ich elementami składowymi oceny studenta wyznacza konieczność wcześniejszego, odpowiedniego przygotowania przyszłych lekarzy oraz podkreśla wagę tych właśnie kompetencji komunikacyjnych i związanych z budowaniem relacji lekarz – pacjent. Badania nad możliwością mierzenia empatii studentów podczas egzaminów OSCE (Ogle, Bushnell, Caputi, 2013) zwracają

² <https://zpm.wum.edu.pl/content/sylabusy>; <http://www.umlub.pl/studenci-i-doktoranci/sylabusy/kierunek-lekarski/sylabusy-lekarski/szukaj,kategoria:20132014-ii-wl-zoa-mgr,strona:6.html>; <https://www.usosweb.uj.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=WL-L6.Tren.Um.Psych>.

jednocześnie uwagę na pewne wpisane w nią ryzyko. Za takie uznać należy z całą pewnością uczenie się przez studentów zachowań świadczących o empatii, nie zaś samej empatii, co z kolei może być tendencją o ile nie dalece negatywną, to z całą pewnością mało zadowalającą w kontekście spodziewanych efektów kształcenia, a przede wszystkim – przyszłego kontaktu lekarza z pacjentem. Odrębną kwestią jest miejsce oceny kompetencji komunikacyjnych i relacyjnych pośród innych składowych elementów w trakcie egzaminu OSCE. Przekaz samych studentów medycyny pozwala autorkom na sformułowanie przypuszczenia, iż niekiedy jest ono mało znaczące, gdyż pozostaje bez wpływu na ostateczne zaliczenie w sytuacji, gdy pozostałe elementy wykonywanych zadań egzaminacyjnych zostają ocenione pozytywnie. To z kolei w dalszej perspektywie sprzyjać może wypracowaniu poglądu, że umiejętności dotyczące budowania relacji lekarz – pacjent są ostatecznie równie marginalne, czy wręcz błahе, w przyszłej pracy diagnostycznej czy leczniczej.

W polskich uczelniach rozwijanie empatii odbywa się także w ramach warsztatów mających na celu nabywanie i doskonalenie umiejętności radzenia sobie ze stresem oraz z napięciem psychofizycznym związanym z zawodem lekarza. Nierzadko w toku zajęć wykorzystywany jest kontakt z filmem, pozwalający spojrzeć na sytuację leczenia z perspektywy pacjenta, rzadziej – z wytworami pacjentów (jak w przypadku rozpatrywania relacji lekarskiej z dzieckiem). Wydaje się, że najrzadziej stosowanymi w Polsce są metody mające na celu kształtowanie postawy skoncentrowanej na pacjencie poprzez towarzyszenie mu podczas wizyty w przychodni czy też organizowanie wizyt domowych. Można przypuszczać, że realizacja tego rodzaju zajęć może być utrudniona ze względów organizacyjnych (duża liczebność grup, w jakich prowadzone są zajęcia) oraz etycznych (nauczanie zdolności pozaspecjalistycznych w bezpośrednim kontakcie z pacjentami). Ponadto istotne znaczenie może mieć także brak tradycji nauczania tego rodzaju umiejętności podczas praktyk klinicznych. W kolejnej części artykułu pragniemy przedstawić opisywane w literaturze propozycje treningowe, które mogłyby stanowić rozszerzenie repertuaru metod związanych z rozwijaniem empatii, stosowanych aktualnie w warunkach polskich.

Wybrane propozycje treningów empatii

Przegląd artykułów poświęconych problematyce kształcenia empatycznych lekarzy pozwala odnaleźć kilka opisów warsztatów, które z powodzeniem można wykorzystać także w polskim systemie kształcenia lekarzy. Planując ich włączenie do programu edukacyjnego należy mieć świadomość, iż proponowane w nich treści są niejednorodne. Zróżnicowanie to zasadza się w odmiennych ramach teoretycznych, których zalety oraz niedostatki dyskutowane były wcześniej. Stąd opisane niżej treningi warto ostatecznie potraktować raczej jako swoistą inspirację, zaproszenie do samodzielnego konstruowania kolejnych, które odpowiadałyby na większą ilość potencjalnych ograniczeń w kształtowaniu empatii. Implementując opisane niżej treningi do polskiego systemu edukacji lekarskiej, należy także (co oczywiste) każdorazowo uwzględnić szeroko rozumiany kontekst, w jakim jest on

osadzony. To z kolei z całą pewnością nie pozostanie bez wpływu na ostateczny przebieg i formę treningu.

Interesującą propozycję treningową opisują Riess i in. (2012). Program tego treningu obejmuje trzy sześćdziesięciminutowe spotkania, realizowane w odstępie czterech tygodni. Ma on na celu zwiększenie świadomości uczestników w zakresie fizjologii emocji przeżywanych w kontakcie z pacjentem, a także rozwijanie umiejętności rozpoznawania mimicznej ekspresji emocji oraz kształtowanie empatycznych reakcji werbalnych i behawioralnych (z uwzględnieniem zdolności do samoregulacji przy użyciu technik oddechowych bazujących na pracy przepony i praktyk *mindfulness*). W trakcie szkolenia wykorzystywano nagrania interakcji klinicznych z pacjentami oraz monitorowano reakcje fizjologiczne (reakcję skórno-galwaniczną) uczestników treningu, co pozwalało rezydentom zaobserwować ich fizjologiczną zgodność bądź niezgodność z pacjentami, jak również stopień, w jakim oni oraz pacjenci reagują na fizjologicznym poziomie na różnego rodzaju komunikaty czy postawy trudne (takie jak arogancja czy lekceważenie).

Lekarze określili szkolenie jako interesujące i pomocne, wskazując na poprawę funkcjonowania w wielu obszarach, w szczególności: ciągłym, uważnym słuchaniu pacjentów, wykorzystywaniu kontaktu wzrokowego w kontakcie z pacjentem, interpretowaniu sygnałów niewerbalnych, umiejętności rozpoznawania reakcji fizjologicznych i emocjonalnych oraz zarządzania nimi. Pacjenci wskazali na istotną poprawę wskaźników empatii w grupie objętej treningiem, a także – co ciekawe – na postępujący spadek empatii w grupie, która nie wzięła w nim udziału. Wydaje się zatem, że trening mógł zahamować proces obniżania się poziomu empatii, a nawet stymulować jej przyrost.

Zaletą treningu wydaje się możliwość analizowania relacji lekarz – pacjent w czasie jej trwania (dzięki wykorzystaniu nagrań) oraz możliwość porównania reakcji fizjologicznych, będących efektem doświadczanych emocji, przebiegających często bez udziału świadomości, z procesem poznawczego doświadczania sytuacji klinicznej przez lekarza oraz pacjenta, który uczestnicy mogą zrelacjonować po spotkaniu. W ten sposób trening pośrednio zwiększa samoświadomość lekarza w relacji z pacjentem. Istotną przeszkodą utrudniającą aplikowanie proponowanego modelu rozwoju empatii w naszym kraju mogą być wymagania techniczne – jednoczesny trening kilku lekarzy wymaga odpowiedniej ilości aparatury. Co więcej, wprowadzenie aparatury umieszczanej na ciele pacjenta oraz lekarza, przy równoczesnym nagrywaniu spotkania za pomocą sprzętu audiowizualnego, determinuje ograniczoną trafność ekologiczną tak przeprowadzanej rozmowy z pacjentem. Na tę ostatnią trudność wydaje się nieco lepiej odpowiadać kolejna z propozycji treningowych.

Trening zaproponowany przez Bonviciniego i współpracowników (2009) kładzie większy nacisk na rozwój umiejętności komunikacyjnych i ekspresji empatycznej lekarzy z wykorzystaniem wielu metod opartych na doświadczeniu sytuacji klinicznej oraz przyjmowaniu roli pacjenta. W okresie trzech miesięcy uczestnicy wzięli udział w trzech sześćdziesięciodzinnych warsztatach, podczas których poznali skuteczne techniki komunikacyjne oparte o program „4ES”: „engage, empathatize,

educate, enlist". Ponadto, uczyli się, w jaki sposób pomagać pacjentom we wprowadzaniu zmian w budowaniu relacji z pacjentem. Doskonalili także umiejętności związane z empatycznym reagowaniem: rozpoznawanie i ocenę napięć w relacjach, zauważanie problemów i okazywanie współczucia. Podczas zajęć wykorzystywano nie tylko metody podające, ale także aktywizujące, zwłaszcza związane z odgrywaniem ról. Po każdym z trzech warsztatów lekarze brali udział w sesji coachingu, w czasie której omawiano nagranie ostatniej wizyty pacjenta. Wyniki ujawniły pozytywny wpływ szkolenia na zwiększenie empatii przejawianej przez lekarzy podczas interakcji z pacjentami. Ogólne wskaźniki poprawy w zakresie globalnej empatii, w grupie lekarzy poddanych treningowi, wyniosły ponad 37% w stosunku do pomiaru wyjściowego, przy braku jakiegokolwiek efektu w grupie kontrolnej.

Opisana propozycja wydaje się interesującą próbą połączenia bardzo zróżnicowanych metod kształtowania empatycznej postawy wobec pacjentów. Włączenie bowiem do treningu analizy nagrań kontaktu z pacjentem pozwala uczestnikom nie tylko na praktyczne wykorzystanie nowo zdobytych umiejętności oraz używanie informacji zwrotnej na temat czynionych postępów dydaktycznych, lecz także umożliwia samoobserwację własnych reakcji czy zachowań, co jest kluczowym elementem dalszej pracy samorozwojowej. Taka formuła treningu umożliwia zatem uczestnikom konsekwentne budowanie indywidualnego warsztatu pracy, dostosowanego do własnych predyspozycji oraz podlegającego nieustannemu rozbudowywaniu. Należy w tym miejscu zauważyć, iż ukierunkowanie na te właśnie cele dydaktyczne nie wymusza konieczności współudziału realnych pacjentów. Równie korzystne mogą być bowiem próby kontaktu z pacjentami symulowanymi – na przykład w osobach aktorów czy przeszkolonych ku temu osób. Korzyścią z zastosowania tego rodzaju żywych modeli, zamiast kolegów z grupy szkoleniowej, jest minimalizacja wpływu czynników zakłócających przebieg treningu związanych z kształtem relacji z daną, znaną studentowi, osobą. Tym, co wydaje się natomiast najistotniejsze, jest sposób wykorzystania i omówienia zebranego w ten sposób materiału. Ważne jest zatem, aby zajęcia tego rodzaju były prowadzone przez osoby kompetentne, potrafiące nie tylko pomóc studentom opisać i zinterpretować określoną sytuację treningową, lecz także podjąć merytoryczną dyskusję nad możliwościami dalszych usprawnień czy modyfikacji określonych działań. W dłuższej perspektywie do spodziewanych efektów treningu warto byłoby włączyć możliwość zaobserwowania przez studenta indywidualnych zmian w określonym obszarze, które można by przypisać efektom treningu, na przykład drogę porównania nagrań z różnych okresów czasowych. Dopiero tak skonstruowane zajęcia mają szansę na uruchomienie transferu efektów kształcenia do codziennej praktyki – studenckiej, a wreszcie także lekarskiej, a zatem na wzmocnienie motywacji do podejmowania kolejnych wysiłków samorozwojowych w obszarze kompetencji pozamedycznych, również po ukończeniu studiów.

Podsumowanie

Przytoczone wyniki badań potwierdzają, że poziom empatii studentów medycyny i lekarzy ma istotny związek z zadowoleniem pacjenta, z jakością relacji lekarz – pacjent oraz z przebiegiem procesu leczenia. W związku z tym znajomość literatury dotyczącej metod i podejść do kształtowania empatii i empatycznych zachowań u studentów medycyny wydaje się wartościowym źródłem wiedzy i inspiracji dla psychologów edukatorów pracujących w służbie zdrowia.

Twórcy treningów empatii kładą nacisk na rozwijanie różnorodnych zdolności: większej świadomości własnych emocji i towarzyszących im reakcji fizjologicznych, rozpoznawania uczuć wyrażanych przez pacjenta i adekwatnego reagowania na nie, rozumienia sytuacji choroby z perspektywy pacjenta itd. Ziółkowska-Rudowicz i Kładna (2010), pisząc o kształceniu empatycznych lekarzy, wymieniają różnorodne metody nauczania – od kontaktu z literaturą i filmem, przez treningi komunikowania się i radzenia sobie ze stresem, aż po wizyty w domu pacjenta. Warto wspomnieć, iż tym, co łączy wszystkie wymieniane wyżej metody, jest dążenie do tego, aby w ramach edukacji medycznej tworzyć okazje nie tylko do zdobywania wiedzy na temat empatii i jej znaczenia w relacji lekarz – pacjent, ale także do ćwiczenia i rozwijania konkretnych umiejętności. Z tego względu warto, aby – niezależnie od tego, w jakim stopniu przyczyniają się one do wzrostu empatii – włączać je do programu nauczania studentów medycyny już na wczesnym etapie edukacji. Tak wczesne przyuczanie przyszłych lekarzy do procesu uzyskiwania wglądu w psychospołeczną sytuację pacjentów może zapobiegać utrwaleniu się niewłaściwych wzorów relacji lekarz – pacjent. Badania jakościowe (Tavakol, Dennick, Tavakol, 2012) prowadzone na Uniwersytecie Nottingham wśród studentów czwartego i piątego roku studiów medycznych potwierdziły, że także w ocenie samych studentów empatia powinna być rozwijana już w toku kształcenia akademickiego, uwzględniając szczególną rolę uczenia się poprzez modelowanie empatycznych postaw i zachowań przez starszych stażem kolegów.

Dla lekarzy wielu specjalności kontakt z pacjentem stanowi codzienny element pracy. Przeprowadzenie wywiadu, postawienie diagnozy, udzielenie pacjentowi wsparcia emocjonalnego, dbanie o własny dobrostan w celu zapobiegania wypaleniu zawodowemu – to tylko niektóre spośród zadań wymagających od lekarza posiadania zróżnicowanych umiejętności: spojrzenia na sytuację z perspektywy pacjenta, rozpoznania przeżywanych przez pacjenta uczuć i adekwatnego zareagowania na nie, nazywania własnych reakcji emocjonalnych. Zdolność holistycznego spojrzenia na pacjenta, oceny jego stanu zdrowia na podstawie zebranych danych, przy równoczesnym uwzględnieniu jego rozumienia sytuacji choroby i leczenia, jak również świadomość emocji towarzyszących obu stronom interakcji pozwala lekarzowi na efektywne radzenie sobie z kompleksowością problemów, z którymi zgłasza się do niego pacjent. Dlatego też rozwijanie umiejętności związanych z szeroko rozumianą empatią powinno należeć do istotnych zadań programów edukacji medycznej uwzględniającej biopsychospołeczny model zdrowia.

Bibliografia

- Aspegren, K. (1998). BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine – A review. *Medical Teacher*, 21(6), 563–570.
- Bętkowska-Korpała, B., Gierowski, J.K. (2007). Psychologia lekarska a profesjonalny kontakt lekarza z pacjentem. W: B. Bętkowska-Korpała, J.K. Gierowski (red.), *Psychologia lekarska w leczeniu chorych somatycznie* (s. 7–15). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bonvicini, K.A., Perlin, M.J., Bylund, C.L., Carroll, G., Rouse, R.A., Goldstein, M.G. (2009). Impact of communication training on physician expression of empathy in patients encounters. *Patient Education and Counseling*, 75, 3–10.
- Bratek, A., Bulska, W., Bonk, M., Seweryn, M., Krysta, K. (2015). Empathy among physicians, medical students and candidates. *Psychiatria Danubina*, 27(1), 48–52.
- Bruks, D.J., Kobus, A.M. (2012). The legacy of altruism in health care: the promotion of empathy, prosociality and humanism. *Medical Education*, 46(3), 317–325.
- Colliver, J.A., Conlee, M.J., Verhulst, S.J., Dorsey J. (2010). Reports of the decline of empathy during medical education are greatly exaggerated: A reexamination of the research. *Academic Medicine*, 85(4), 588–593.
- Dehning, S., Gasperi, S., Tesfaye, M., Girma, E., Meyer, S., Krahl, W., Riedel, W., Möller, H., Müller, N., Siebeck M. (2013). Empathy without borders? Cross-cultural heart and mind-reading in first-year medical students. *Ethiopian Journal of Health Science*, 23(2), 113–122.
- Di Blasi, Z., Harkness, E., Ernst, E., Georgiou, A., Kleijnen, J. (2001). Influence of context effects on health outcomes: a systematic review. *The Lancet*, 357(9258), 757–762.
- Duan, C., Hill, C.E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), 261–274.
- Halpern, J. (2014). From idealized clinical empathy to empathic communication in medical care. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 17(2), 301–311.
- Harden, R.M., Stevenson, M., Downie, W.W., Wilson, G.M. (1975). Assessment of clinical competence using objective structured examination. *British Medical Journal*, 1(5955), 447–451.
- Hojat, M., Axelrod, D., Spandorfer, J., Mangione, S. (2013). Enhancing and sustaining empathy in medical students. *Medical Teacher*, 35(12), 996–1001.
- Hojat, M., Gonnella, J., Nasca, T., Mangione, S., Vergare, M., Magee M. (2002). Physician empathy: definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Journal of Psychiatry*, 159(9), 1563–1569.
- Kataoka, H., Koide, N., Ochi, K., Hojat, M., Gonnella, J. (2010). Measurement of empathy among Japanese medical students: psychometrics and score differences by gender and level of medical education. *Academic Medicine: Journal of The Association of American Medical Colleges*, 84(9), 1192–1197.
- Kliś M. (2012). Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych. *Horyzonty Psychologii*, 2, 147–171.
- Kuper, A., D'Eon, M. (2011). Rethinking the basis of medical knowledge. *Medical Education*, 45(1), 36–43.
- Marangoni, C., Garcia, S., Ickes, W., Teng, G. (1995). Empathic accuracy in a clinically relevant setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 854–869.

- Newton, B.W. (2013). Walking a fine line: Is it possible to remain an empathic physician and have a hardened heart? *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1–12.
- Newton, B.W., Barber, L., Clardy, J., Cleveland, E., O'Sullivan, P. (2008). Is there hardening of the heart during medical school? *Academic Medicine*, 83(3), 244–249.
- Ogle, J., Bushnell, J.A., Caputi, P. (2013). Empathy is related to clinical competence in medical care. *Medical Education*, 47(8), 824–831.
- Ośrodek Studiów, Analiz i Informacji Naczelnej Izby Lekarskiej i Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk (2012). *Raport Możliwości i bariery rozwoju zawodowego lekarzy i lekarzy dentyistów. Skrócona wersja raportu z badania – wyniki, wnioski i rekomendacje*, Warszawa.
- Pedersen, R. (2010). Empathy development in medical education: A critical review. *Medical Teacher*, 32(7), 593–600.
- Polskie Towarzystwo Psychologiczne (1991). Kodeks Etyczno-Zawodowy Psychologa. Pozyskano z <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=29> (Dostęp 14-września-2016).
- Riess, H., Kelley, J.M., Baileys, R.W., Dunn, E.J., Phips, M. (2012). Empathy training for resident physicians: A randomized controlled trial of a neuroscience-informed curriculum. *Journal of General Internal Medicine*, 26(1), 1280–1286.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 9 maja 2012 r. w sprawie standardów kształcenia dla kierunków studiów: lekarskiego, lekarsko-dentystycznego, farmacji, pielęgniarstwa i położnictwa, DzU 2012, poz. 631.
- Smith, A. (2006). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 3–21.
- Smith, D.D., Kellar, J., Walters, E.L., Reibling, E.T., Phan, T., Green, S.M. (2016). Does emergency physician empathy reduce thoughts of litigation? A randomised trial. *Emergency Medicine Journal*, 33(8), 548–552.
- Tavakol, S., Dennick, R., Tavakol, M. (2012). Medical students' understanding of empathy: A phenomenological study. *Medical Education*, 46(3), 306–316.
- Thiriaux, B., Birault, F., Jaafari, N. (2016). Empathy is a protective factor of burnout in physicians: New neuro-phenomenological hypotheses regarding empathy and sympathy in care relationship. *Frontiers in Psychology*, 7, 763. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.00763.
- Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum. *Trening Umiejętności Psychologicznych*. Pozyskano z <https://www.usosweb.uj.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=WL-L6.Tren.Um.Psych> (Dostęp 30-września-2016).
- Uniwersytet Medyczny w Lublinie. *Sylabus Psychologia Lekarska*. Pozyskano z <http://www.umlub.pl/studenci-i-doktoranci/sylabusy/kierunek-lekarski/sylabusy-lekarski/szukaj,kategoria:20132014-ii-wlzoa-mgr,strona:6.html> (Dostęp 30-września-2016).
- Walocha, E., Tomaszewska, I.M., Mizia, E. (2013). Empathy level differences between Polish surgeons and physicians. *Folia Medica Cracoviensia*, LIII(1), 47–54.
- Warszawski Uniwersytet Medyczny. *Sylabusy*. Pozyskano z <https://zpm.wum.edu.pl/content/sylabusy> (Dostęp 30-września-2016).
- Wilczek-Rużyczka, E. (2006). Empatia a wypalenie zawodowe u pracowników ochrony zdrowia. *Sztuka Leczenia*, XIII(1–2), 39–49.
- Wimmersa, F.P., Stubera, M.L. (2010). Assessing medical students' empathy and attitudes towards patient-centered care with an existing clinical performance exam (OSCE). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1911–1913.

Zayyan, M. (2011). Objective structured clinical examination: The assessment of choice. *Oman Medical Journal*, 26, 219–222.

Ziółkowska-Rudowicz, E., Kładna, A. (2010). Kształcenie empatycznych lekarzy. Część I – przegląd stosowanych metod. *Polski Merkurusz Lekarski*, XXIX(172), 277–281.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Tomasz Prusiński¹

Zakład Psychologii Osobowości, Instytut Psychologii, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Anatomia przyjaźni. Zagadnienie równoważności relacji przyjacielskich kobiet i mężczyzn

Streszczenie

Relacja przyjacielska jest jednym z zagadnień zasadniczych w psychologii. Jakość nawiązanych kontaktów przyjacielskich to jeden z istotnych warunków zdrowia psychicznego. Bliska relacja przyjacielska stwarza przestrzeń do realizowania najbardziej fundamentalnych ludzkich potrzeb. Prezentowane w artykule badania empiryczne dają podstawy do dyskusowania różnic w jakości relacji przyjacielskich między kobietami a mężczyznami. Tematyka została podjęta w podejściu eksploracyjnym.

Słowa kluczowe: przyjaźń, różnice międzypłciowe

The Anatomy of Friendship. The Issue of Equivalence in Friendships Between Men and Women

Abstract

Close friendship is one of the most fundamental issues in psychology. The quality of close friendships is one of the essential conditions of mental health. Close friendships generate space to achieve the most fundamental human needs. The results of this empirical research allow us to discuss differences in the quality of friendships between men and women and to derive important conclusions. The issue was treated from an exploratory perspective.

Key words: friendship, sex differences

Wprowadzenie

Jakość życia człowieka oraz efektywność jego funkcjonowania zależą między innymi od sieci relacji interpersonalnych, w której żyje. Szczególnie relacje przyjacielskie dostarczają różnorodnych możliwości utrzymania na odpowiednim poziomie zdrowia psychicznego (Ikporukpo, 2015). Wyniki badań empirycznych wskazują, że brak przyjaciół może skutkować wieloma niekorzystnymi sytuacjami, takimi jak: trudności w nauce lub pracy, uzależnienie od alkoholu i narkotyków, depresja,

¹ Adres do korespondencji: Tomasz Prusiński, Instytut Psychologii APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa; e-mail: tomasz.prusinski@op.pl.

doświadczenie lęku i zmęczenia (Coolahan, Fantuzzo, Mendez, McDermott, 2000; Jacobson, Burdsal, 2012; Veronneau, Dishion, 2011), agresywność czy brak empatii (Mikami, Henshaw, 2003; Mikami, 2010).

We współczesnej psychologii niejednokrotnie odnaleźć można sformułowania mówiące o tym, że przyjaźń – obok związków romantycznych – uważana jest za najważniejszy czynnik kształtujący dobrostan psychiczny człowieka (Devere, 2014). Seligman (2005) bezpośrednio wskazuje, że przyjaźń jest najbardziej konstytutywnym wymiarem szczęścia człowieka. Jest to czynnik o tyle istotny, o ile zda się sprawę z tego, że relacje przyjacielskie towarzyszą ludziom przez całe życie. Ludzie rozwijają jedne, a kończą inne relacje, w zależności od aktualnych potrzeb i fazy rozwoju tożsamości, w której się znajdują (Erikson, 2012). Przyjaźń ma również swój udział w realizacji zadań rozwojowych, które wyznaczają sens kolejnych etapów życia człowieka. W okresie wczesnej dorosłości dzięki związkom z bliskimi ludźmi młody człowiek uczy się podejmowania i odpowiedzialnego realizowania zobowiązań wobec innych w wielu obszarach aktywności życiowej (Smykowski, 2004).

Przyjaźń ma wiele wymiarów. Amerykańscy badacze (Argyle, 1999; Davis, 1985) podkreślają fakt istnienia różnych poziomów zaangażowania jednostki w budowaniu więzi z innymi, wskazując bogactwo celów, jakie ludzie pragną dzięki niej zrealizować.

Akcentuje się również fakt, że jakość przyjaźni uzależniona jest od płci przyjaciół (Bank, Hansford, 2000). Inne – pod względem bliskości, zaangażowania i wsparcia – są relacje jedнопłciowe, a inne dwupłciowe. Na ten fakt nakłada się jeszcze jeden, a mianowicie rodzaj kultury, w jakiej ta dwustronna relacja jest zawiązywana. Racje kultury, w tym przede wszystkim społeczne role partnerów interakcji i oczekiwania otoczenia, są istotnym czynnikiem, pod wpływem którego przyjaźń przyjmuje różnorodne kształty.

Badaniu natury przyjaźni poświęcono wiele opracowań naukowych. Prace naukowe oparte są jednak w większości na badaniach empirycznych psychologów pozaeuropejskich. W polskich czasopismach psychologicznych temat relacji przyjacielskich jest obecny w bardzo nielicznych publikacjach. Niewielki materiał empiryczny, który w ostatniej dekadzie pojawił się w polskiej przestrzeni naukowej (McAndrew, Rybak, 2006; Szarota, Cantarero, Matsumoto, 2015; Szczepańska, Gaweł-Luty, 2009), naświetla pewne aspekty relacji przyjacielskiej. Brakuje badań dotyczących istnienia ewentualnych różnic w jakości relacji przyjacielskich kobiet i mężczyzn. Te ostatnie będą przedmiotem niniejszego artykułu.

Kwestie definicyjne

Usuwanie asymetrii informacji o tym, jaka jest jakość więzi przyjacielskich utrzymywanych przez ludzi w społeczeństwie polskim, nie sprzyja trudności związane z operacjonalizacją pojęcia (Prusiński, 2015; Szarota, 2014). Psychologia nadal boryka się z definicją przyjaźni, albowiem jest to pojęcie niosące silny ładunek nadznaczenia. Relacja obecna przez wieki we wszystkich kulturach obrosła w setki znaczeń i co istotne – kwestia definicji nadal nie jest rozwiązana.

Autorzy wielu zagranicznych prac empirycznych (Fehr, 1996; Monsour, 2002, Rubin, 1985), próbując tworzyć definicję przyjaźni, zazwyczaj używają terminów: dobrowolność, spontaniczność, zaufanie, powierzenie, zaangażowanie, wsparcie, poszanowanie, wierność, troska. Adams, Blieszner i de Vries (2000) postawili sobie za cel zidentyfikowanie cech przyjaźni. W wyniku podjętych badań uzyskali oni ponad dwadzieścia różnych czynników. Inny zespół badawczy (Patterson, Bettini, Nussbaum, 1993) stworzył dziewięcioklastrową definicję przyjaźni. Większość cech umieszczonych w tej klastrowej definicji pokrywa się wzajemnie na poziomie znaczeniowym, co raczej nie ułatwia tworzenia definicji, ale czyni ją jeszcze trudniejszą.

Jak podkreślają Szarota (2014) i Argyle (1999), korzystając z definicji, które dotychczas zostały sformułowane, bardzo często pomylić można przyjaźń z innymi bliskimi relacjami. Pewne cechy więzi przyjacielskiej są bliskie cechom relacji rodzinnych. Podobnie jak bratu czy matce, tak i przyjacielowi ufa się, lubi się go i chce się przebywać w jego otoczeniu. Relacja małżeńska charakteryzuje się również silną komponentą dobrowolności. Wspólna aktywność może być charakterystyczna dla relacji koleżeńskich, będących w pracy źródłem wsparcia emocjonalnego.

Przyjaźń to niezbyt ściśle pojęcie również z tego powodu, że jest rodzajem relacji, jak i cechą, którą opisuje się inne relacje (Argyle, Henderson, 1985). Co istotne, odnotować należy niekwestionowany wpływ kultury na treść relacji przyjacielskich. Mikułowski (2011) wskazuje, że w zależności od kultury, przyjmując najbardziej podstawowe rozróżnienia na kulturę kolektywistyczną i indywidualistyczną czy anglosaską i latynoeuropejską, pojęciu przyjaźni nadawane jest odmienne znaczenie. Słowem „przyjaźń” określane są często dość luźne stosunki między dwiema osobami. Słowem *friend* czy *ami* w kulturze anglosaskiej nazywane są osoby umiarkowanie sobie znane. Dopiero wyrażenie *close friend* służy do opisywania intensywnych relacji przyjacielskich. W kulturze polskiej ten, kto jest *przyjacielem* w innych kulturach, jest *przyjacielem bliskim*. Jak widać, słowo „przyjaźń” nie ma swoich ekwiwalentów w niektórych językach.

Zespół badawczy Triandisa (1988), bazując na wspomnianym podziale na kultury kolektywistyczne i indywidualistyczne, przedstawił badania, z których wynika, że w populacjach z dominującą kulturą kolektywistyczną relacje przyjacielskie funkcjonują jako bardziej intymne i stabilne niż w populacjach z dominującą kulturą indywidualistyczną.

Model przyjaźni wykorzystany w badaniach własnych

Obecne badania empiryczne prowadzone są na podstawie modelu teoretycznego relacji przyjacielskich, zaproponowanego przez Davisa (1985) oraz Arunkumara i Dharmagadana (2001). Zgodnie z proponowanym modelem, definiując relację przyjacielską, badacze skupiają się na jej czterech ważnych wymiarach. Pierwszym wymiarem jest akceptacja tej relacji, możliwość funkcjonowania w relacji przyjacielskiej. Drugim wzajemne wsparcie rozumiane jako pomoc (dawana i otrzymywana) w sytuacji przeżywanych problemów i kryzysów oraz osobistych zmartwień. Trzecim wymiar to intymność w relacji, w sensie dzielenia się osobistymi doświadczeniami

i wewnętrznymi przeżyciami. Czwarty wymiar, określany w języku angielskim jako *harmony*, najlepiej będzie tłumaczyć jako zestrojenie w relacji. Twórcy modelu podkreślają, że w przypadku tego ostatniego wymiaru zawiera on przyjemność czerpaną z obecności i towarzystwa drugiej osoby, wzajemne uzupełnianie się, spontaniczność w relacji, w wyrażaniu osobistych cech oraz pewną stabilność relacji.

Model ten wydaje się dogodny dla prowadzenia badań empirycznych. Podejście to wskazuje na możliwie duży zakres wymiarów relacji przyjacielskiej, co ułatwia zebranie w stosunkowo krótkim czasie dużej liczby danych, dotyczących różnych aspektów funkcjonowania człowieka w relacji przyjacielskiej. Na postawie modelu teoretycznego powstało narzędzie pomiarowe – skala jakości relacji przyjacielskich. Można zatem oczekiwać, że badania empiryczne pozwolą na wgląd w najbardziej typowe wymiary relacji przyjacielskich i umożliwią określenie rozbudowanego wzorca przyjaźni.

Różnice międzypłciowe

Większość ustaleń dotyczących różnic w specyfice przyjaźni mężczyzn i kobiet pochodzi z badań amerykańskich (McAndrew, Rybak, 2006). Wyniki dotyczące różnic w zakresie relacji przyjacielskich z uwagi na płeć nie są jednoznaczne. Prezentowane poniżej wyniki różnych badań empirycznych dotyczą w większości relacji przyjacielskich jedнопłciowych.

Zauważyć należy, że nastąpiła pewna ewolucja poglądów dotyczących różnic międzypłciowych w jakości układów przyjacielskich. Autorzy badań empirycznych lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych często konkludowali, że istnieją bezsporne różnice międzypłciowe w budowaniu i rozwijaniu bliskich więzi przyjacielskich. Wskazywano, że zakładając podobną długość ich trwania, relacje przyjacielskie kobiet są częstsze, wyrazistsze, bardziej intensywne niż mężczyzn (Berman, Murphy-Berman, Pachauri, 1988).

Bell (1981) wykazywał, że kobiety mają bardziej intymne relacje przyjacielskie niż mężczyźni. W późniejszym okresie, jeśli kryterium porównania była intymność, niezmiennie podkreślano fakt odmienności relacji przyjacielskich kobiet i mężczyzn (Bank, Hansford, 2000; Fehr, 1996; Fischer, Narus, 1981; Reis, 1998). Wskazywano także, że mężczyźni są mniej wspierający dla swoich przyjaciół niż kobiety w stosunku do przyjaciółek (Burleson, 2003).

Podkreślano, że przyjaźnie kobiece koncentrują się na komunikacji jako istotnym wymiarze relacji. Podstawowymi tematami rozmów są emocje i uczucia oraz sprawy osobiste. Mężczyźni – przeciwnie – w relacjach przyjacielskich skupiają się na różnego rodzaju aktywnościach, zwłaszcza sportowych (Fehr, 1996).

Fakty z badań empirycznych tłumaczono na wiele sposobów. Berman, Murphy-Berman i Pachauri (1988), wyjaśniając istniejące różnice międzypłciowe w zakresie relacji przyjacielskich, podkreślają wpływ procesu socjalizacji. Kulturowy ideał mężczyzny wskazuje na osobę silną i milczącą, która nie ujawnia nadmiernie emocji i uczuć. Innym prawdopodobnym wyjaśnieniem jest to, że znaczna część aktywności mężczyzn wiąże się z współzawodnictwem, przez co relacje z innymi ludźmi mogą

być postrzegane i realizowane z udziałem tego wymiaru. Mężczyzna, koncentrujący się bardziej na swoim życiu i pracy, jest w sytuacji nieustannego współzawodnictwa i tym samym skupia się na nieujawnianiu własnych niepowodzeń lub obaw. Wymienia się również u mężczyzn lęk związany z homoseksualizmem. Mężczyzna zachowujący się wobec swojego przyjaciela zbyt wylewnie, przekraczający granice fizyczne, mógłby być spostrzegany jako homoseksualista (Bell, 1981). Są również badacze, którzy różnice w poziomie intymności w relacjach przyjacielskich mężczyzn i kobiet tłumaczą, odwołując się do procesu ewolucyjnego (Dwyer, 2005; Vigil, 2007). W procesie ewolucji mężczyźni wykształcili w sobie tendencję do szukania w przyjaciółach sprzymierzeńców w rywalizacji z innymi, kiedy kobiety ograniczyły swoje relacje interpersonalne do kilku relacji. Jednak dzięki tej niewielkiej liczbie mogły nadać im bardziej zażyły i intensywny charakter (por. Szarota, 2014).

Tak określane różnice i ich wyjaśnienie były prawdopodobne i uznawano je za powszechne. Okazało się jednak, że studia porównujące przyjaźń w różnych kulturach dały zgoła odmienne wyniki (por. Szarota, 2014). Istotnym czynnikiem moderującym zachowania w przyjaźni jest kultura. Indyjski model przyjaźni męskiej pokazał, że różni się ona zasadniczo od europejskiego modelu. W przeciwieństwie do modelu europejskiego ideał mężczyzny w Indiach nie jest oparty na cechach związanych z siłą, dystansem czy wyobcowaniem. Przeciwnie – ideał kulturowy określa mężczyznę jako uspołecznionego, a w swych relacjach emocjonalnie ekspresywnego.

W latach dziewięćdziesiątych i obecnie pojawiły się również i takie badania, które podkreślały, że istnieje zjawisko różnych, choć równych sobie ścieżek intymności obecnych w męskich i kobiecych relacjach przyjacielskich (Floyd, 1997; Wood, Inman, 1993). Każdy związek charakteryzuje się intymnością, jednak u mężczyzn i kobiet jest ona różnie realizowana. Badania wskazują, że kobiety osiągają intymność w związkach poprzez otwartość i uzewnętrznianie przeżyć, podczas gdy mężczyźni uzyskują odpowiedni poziom intymności w relacji poprzez różne wspólne aktywności i działania (Camaren, Sarigiani, Peterson, 1990; Sheets, Lugar, 2005).

Najnowsze badania Fehr (2004) wskazują natomiast, że mężczyźni podobnie jak kobiety za fundament udanej relacji przyjacielskiej uznają możliwość wzajemnych zwierzeń i emocjonalnego wsparcia. Niemniej jednak jeśli dochodzi do podjęcia takiej relacji, mężczyźni mają zdecydowanie większe opory przed zaangażowaniem się.

Wyniki powyżej prezentowanych badań dotyczą zwłaszcza relacji jedнопłciowych, czyli między dwoma mężczyznami lub dwiema kobietami. Na uwagę zasługuje również pytanie o możliwość istnienia relacji przyjaźni między mężczyzną a kobietą. Kwestie te nie są empirycznie bogato udokumentowane. Trzeba więc przyjąć ustalenia, jakie poczynił Szarota (2014). Relacje przyjacielskie dwupłciowe w niektórych kulturach mogą być niemożliwe do zaistnienia. Przykładem może być Japonia. Przypuszczalnie wszędzie tam, gdzie istnieje duże zróżnicowanie między kobietami a mężczyznami z uwagi na ich pozycję społeczną, relacje przyjacielskie między nimi będą należały do rzadkości.

W kulturach należących do modelu anglosaskiego relacje przyjacielskie między mężczyzną a kobietą są obecne najczęściej w okresie nauki w szkole i podczas studiów. Później, kiedy pojawiają się stałe związki partnerskie i małżeńskie, ten rodzaj relacji przyjacielskiej przestaje odgrywać znaczącą rolę (Rawlins, 2009). Brakuje jednak badań w tym obszarze, które wskazywałyby na istnienie ewentualnych różnic między mężczyznami a kobietami w jakości ich relacji przyjacielskich. Z amerykańskich badań Rawlinsa (2009) wynika, że relacje takie są traktowane jako trudne i wymagające więcej uwagi, pracy czy wysiłku, by je utrzymać, niż relacje w obrębie własnej płci.

Charakter przyjaźni między kobietą a mężczyzną, zdaniem Pahla (2008) i Szaroty (2014), jest normowany wzorami kulturowymi, które określają pożądany poziom bliskości, intymności i wsparcia emocjonalnego, jakie mogą sobie okazywać partnerzy tej relacji.

Choć przedstawione powyżej wyniki badań i rozważania teoretyczne wskazują, że płeć może być ważnym czynnikiem determinującym dynamikę przyjaźni, brakuje prac empirycznych traktujących o różnicach międzypłciowych w bliskich relacjach przyjacielskich w społeczeństwie polskim. Dokładny zatem charakter efektu płci nie został dotąd wyraźnie rozpoznany.

Pytania badawcze i hipotezy badawcze

Omówiony stan badań naukowych i refleksji teoretycznej skłonił autora do podjęcia badań empirycznych. Zostały one ukierunkowane przez następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieje zróżnicowanie w jakości relacji przyjacielskich ze względu na płeć?
2. Czy płeć przyjaciela różnicuje jakość relacji przyjacielskiej zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn?

W kontekście pytań badawczych postawiono następujące hipotezy:

H1. Istnieje zróżnicowanie w jakości relacji przyjacielskich ze względu na płeć.

W szczególności oznacza to, iż:

H1A. Relacje przyjacielskie kobiet charakteryzują się wyższym poziomem wzajemnego wsparcia niż relacje przyjacielskie mężczyzn.

H1B. Relacje przyjacielskie kobiet charakteryzują się wyższym poziomem intymności niż relacje przyjacielskie mężczyzn.

H2. Płeć przyjaciela różnicuje jakość relacji przyjacielskiej zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn.

W szczególności oznacza to, iż:

H2A. Relacja przyjacielska mężczyzny z mężczyzną ma wyższą jakość niż relacja przyjacielska mężczyzny z kobietą.

H2B. Relacja przyjacielska kobiety z kobietą ma wyższą jakość niż relacja przyjacielska kobiety z mężczyzną.

Metoda badań

Zmienne w badaniach

W prowadzonych badaniach empirycznych zmiennymi były jakość relacji przyjacielskiej oraz płeć. Rozważa się, formułując modalność zmiennej jakości relacji przyjacielskiej: akceptację w relacji, wzajemne wsparcie w relacji, intymność w relacji, zestrojenie w relacji.

Osoby badane

Badania empiryczne przeprowadzone zostały na terenie całej Polski w okresie od października 2015 roku do czerwca 2016 roku. W badaniach wzięło udział 290 osób między 19. a 40. rokiem życia. W próbie badawczej znalazło się 144 kobiet i 146 mężczyzn, co stanowi odpowiednio 49,7% i 50,3% całej grupy badawczej. Średnia arytmetyczna wieku wyniosła 24,34, odchylenie standardowe 3,63.

Niewielką reprezentację uzyskały osoby 19-letnie, których udział w całej próbie badawczej wyniósł 3,1%, oraz osoby między 34. a 40. rokiem życia, których udział w całej próbie badawczej wyniósł 1,7%. Badani w przedziale wiekowym 20–33 lat stanowili 95,2% całej próby. Próbę stanowiły osoby młode, ale dorosłe, toteż populację, dla której można dokonywać oszacowań wyników, stanowić będzie populacja młodych dorosłych.

Zastosowane narzędzia badawcze

W badaniach wykorzystano *Kwestionariusz Intensywności Relacji Przyjacielskiej FIMS* (*Friendship Intensity Measurement Scale*), którego autorami są Arunkumar i Dharmangadan (2001). Narzędziem tym mierzona była zmienna jakości relacji przyjacielskiej.

Kwestionariusz FIMS zawiera 40 pytań. Osoba badana każdorazowo ocenia stopień, w jakim zgadza się z tym, że dane stwierdzenie odnosi się do jej istniejącej i opisywanej relacji przyjacielskiej.

Kwestionariusz FIMS pozwala na obliczenie wyników w czterech skalach oraz wyniku ogólnego. Skale te to: Akceptacja w relacji przyjacielskiej (A), Wzajemne wsparcie w relacji przyjacielskiej (W), Intymność w relacji przyjacielskiej (I), Zestrojenie w relacji przyjacielskiej (Z). W skład każdej skali wchodzi 10 pozycji. Minimalny wynik na każdej skali wynosi 10 punktów, maksymalny zaś 50.

Na wynik ogólny FIMS składają się wszystkie pozycje wchodzące w skład kwestionariusza. Jest to więc suma wyników w czterech skalach. Minimalny wynik wynosi 40 punktów, maksymalny 200.

Kwestionariusz występuje w kilku formach. Każda z nich operacjonalizuje odmienną formę relacji interpersonalnej. W przedstawianych badaniach empirycznych użyto dwóch form narzędzia. W pierwszej formie (kwestionariusz FIMS/PM) osoba badana proszona była o pomyślenie o osobie, która jest jej najlepszym przyjacielem mężczyzną, i o określenie poziomu swojej zgody na stwierdzenia kwestionariusza, zakładając, że odnoszą się one właśnie do tej osoby i do relacji z nią.

W drugiej formie (kwestionariusz FIMS/PK) poproszono o rozważanie przez osobę badaną bliskiej relacji przyjacielskiej z kobietą.

Wstępny proces walidacji psychometrycznej kwestionariusza FIMS, przeprowadzony przez autora niniejszej publikacji, wskazuje na zadowalające oceny w zakresie trafności i rzetelności narzędzia.

Rzetelność kwestionariusza FIMS oszacowano współczynnikami α Cronbacha². Rzetelność wyniku ogólnego kwestionariusza FIMS dla dwóch warunków: relacji przyjacielskiej z mężczyzną ($\alpha = 0,89$) i relacji przyjacielskiej z kobietą ($\alpha = 0,93$), jest bardzo wysoka. Rzetelność poszczególnych skal jest niższa, odpowiednio dla skal FIMS/PM: 0,68, i dla skal FIMS/PK: 0,79, niemniej oscyluje wokół wartości umiarkowanych i akceptowanych.

Trafność kwestionariusza FIMS szacowana była analizą czynnikową konfirmacyjną przeprowadzoną na wynikach otrzymanych w polskiej próbie badawczej. Uzyskane wskaźniki dopasowania (RMSEA = 0,08, CMIN/DF = 2,2, GFI = 0,75 dla FIMS/PM oraz RMSEA = 0,077, CMIN/DF = 2,07, GFI = 0,78 dla FIMS/PK) wskazują na umiarkowane i akceptowalne dopasowanie modelu do danych (Konarski, 2016).

Wyniki badań empirycznych

Analizy wstępne

Analiza uzyskanych wyników w badaniach empirycznych pozwoliła na weryfikację postawionych w części teoretycznej hipotez badawczych.

Celem weryfikacji hipotezy H1 i hipotez szczegółowych zastosowano test U Manna-Whitneya. Tylko w jednym wypadku zastosowano test t-Studenta, ponieważ analizowane dane spełniły założenia przewidziane dla testu parametrycznego.

Celem weryfikacji hipotezy H2 i hipotez szczegółowych zastosowano test Z Wilcoxona. Tylko w jednym wypadku wykonano test t-Studenta, ponieważ analizowane dane spełniły założenia przewidziane dla testu parametrycznego.

Relacje przyjacielskie a płeć osoby badanej

Pierwsza hipoteza główna i dwie hipotezy szczegółowe dotyczą zróżnicowania jakości relacji przyjacielskiej ze względu na zmienną płci. Postanowiono sprawdzić, czy w badanej grupie występują różnice międzypłciowe w zakresie ogólnego poziomu jakości relacji przyjacielskiej (w niniejszej pracy wskaźnik ten stanowi główną zmienną) i w zakresie poszczególnych czterech komponentów relacji przyjacielskiej (dodatkowe zmienne szczegółowe). Uzyskane rezultaty przedstawia Tabela 1.

Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzić można, że wystąpiły istotne statystycznie efekty zmiennej płci. Różnice wystąpiły w przypadku wyników ogólnych, jak również na wszystkich skalach.

² Ze względu na tradycję w polskiej psychologii podawania wielkości miary α Cronbacha i raczej ogólną jeszcze nieznaną wsłowność współczynników generalizowalności, oceniając rzetelność narzędzia, podano wartości α (zaznaczając, że q_1 i q_2 zawsze są od niej nieco niższe). Umożliwi to porównanie α dla skal tego narzędzia z wartościami α innych skal w innych narzędziach (Aranowska, 2005).

Tabela 1. Różnice w zakresie jakości relacji przyjacielskiej między kobietami a mężczyznami

FIMS	Płeć	Średnia	Średnia ranga	U	t	p
PM wynik ogólny	K	155,42	173,55	6472,5		< 0,001
	M	144,38	117,83			
PM Akceptacja	K	42,31	173,26	6514,5		< 0,001
	M	39,05	118,12			
PM Wsparcie	K	34,99	164,1	7834		< 0,001
	M	32,64	127,16			
PM Intymność	K	36,91	173,72	6449,5		< 0,001
	M	33,94	117,67			
PM Zestrojenie	K	41,21	170,52	6908,5		< 0,001
	M	38,75	120,82			
PK wynik ogólny	K	158,94	167,32	7370,5		< 0,001
	M	146,88	123,98			
PK Akceptacja	K	42,51	165,09	7691		< 0,001
	M	39,21	126,18			
PK Wsparcie	K	37,1	165,89	7576,5		< 0,001
	M	33,78	125,39			
PK Intymność	K	37,6			2,985	0,003
	M	35,55				
PK Zestrojenie	K	41,74	169,69	7028		< 0,001
	M	38,34	121,64			

Adnotacja. FIMS/PM wynik ogólny – wynik ogólny (kwestionariusz w wersji badającej relację z najlepszym przyjacielem mężczyzną), PM Akceptacja – skala Akceptacji w relacji, PM Wsparcie – skala Wzajemnego wsparcia w relacji, PM Intymność – skala Intymności w relacji, PM Zestrojenie – skala Zestrojenia w relacji, FIMS/PK wynik ogólny – wynik ogólny (kwestionariusz w wersji badającej relację z najlepszą przyjaciółką kobietą), PK Akceptacja – skala Akceptacji w relacji, PK Wsparcie – skala Wzajemnego wsparcia w relacji, PK Intymność – skala Intymności w relacji, PK Zestrojenie – skala Zestrojenia w relacji.

Okazało się, że mężczyźni i kobiety różnią się między sobą w zakresie ogólnego poziomu jakości przyjaźni zarówno w przypadku relacji z przyjacielem mężczyzną, jak i w przypadku relacji z przyjaciółką kobietą. W obu rozpatrywanych rodzajach bliskiej relacji przyjacielskiej to kobiety osiągają wyższą jakość relacji.

Jeżeli natomiast analizuje się poziom czterech komponentów relacji przyjacielskiej, a więc wskaźników szczegółowych, to tu również kobiety uzyskują wyższe wyniki zarówno na skali akceptacji w relacji przyjacielskiej i wzajemnego wsparcia, jak też intymności i zestrojenia.

Podsumowując – podstawę do weryfikacji hipotezy pierwszej, że istnieje zróżnicowanie w jakości relacji przyjacielskiej ze względu na płeć, oraz hipotez szczegółowych, wskazujących, że relacje przyjacielskie kobiet charakteryzują się wyższym poziomem wzajemnego wsparcia i intymności, stanowiły ujawnione wartości testu

U Manna-Whitneya i testu t-Studenta. Testy wykazały istotne statystycznie różnice we wszystkich porównywanych wymiarach. Uzyskano również różnice na skalach akceptacji i zestrojenia, które zakładała hipoteza ogólna, choć nie określano tych różnic kierunkowo w hipotezach szczegółowych. Podkreślić należy, spoglądając na różnice wyników ogólnych i wyniki porównań poszczególnych skal, że choć testy U Manna-Whitneya i t-Studenta je wykazały, to jednak nie są to różnice duże i nie dotyczą przypadków, kiedy wyniki porównywanych grup pochodzą z przeciwnych końców skali. Można przypuszczać, że zróżnicowanie ze względu na zmienną płeć jest umiarkowane.

Niemniej jednak zróżnicowanie to w badanych grupach wykryto i tym samym hipoteza pierwsza i hipotezy szczegółowe zostały potwierdzone.

Płeć przyjaciela a jakość relacji przyjacielskiej

Druga hipoteza główna i hipotezy szczegółowe dotyczą przypuszczenia o zróżnicowaniu jakości relacji przyjacielskiej ze względu na płeć partnera tej relacji. Postanowiono sprawdzić, czy zarówno wśród mężczyzn, jak i wśród kobiet występują różnice w jakości ich relacji przyjaźni z uwagi na to, kim pod względem płci jest partner w tej relacji. Rezultaty analiz przedstawia Tabela 2.

Tabela 2. Różnice w zakresie jakości relacji przyjacielskiej z mężczyzną lub z kobietą u badanych

Płeć	FIMS	Średnia	Z	t	p
M	PM wynik ogólny	144,38		-1,127	0,131
	PK wynik ogólny	146,88			
M	PM Akceptacja	39,05	-0,954		0,17
	PK Akceptacja	39,21			
M	PM Wsparcie	32,64	-1,98		0,02
	PK Wsparcie	33,78			
M	PM Intymność	33,94	-3,091		< 0,001
	PK Intymność	35,55			
M	PM Zestrojenie	38,75	-0,499		0,309
	PK Zestrojenie	38,34			
K	PM wynik ogólny	155,42	-2,159		0,02
	PK wynik ogólny	158,94			
K	PM Akceptacja	42,31	-1,186		0,118
	PK Akceptacja	42,51			
K	PM Wsparcie	34,99	-2,931		< 0,001
	PK Wsparcie	37,10			
K	PM Intymność	36,91	-1,549		0,06
	PK Intymność	37,60			
K	PM Zestrojenie	41,21	-1,368		0,09
	PK Zestrojenie	41,74			

Adnotacja. Objasnienia skrótów – zob. Tabela 1.

Na podstawie analizy przeprowadzonej testem znaków rangowych Wilcoxona i testem t-Studenta stwierdzić można, że zarówno w grupie mężczyzn, jak i w grupie kobiet wystąpiły istotne statystycznie różnice w zakresie jakości relacji przyjacielskiej z mężczyzną i jakości relacji przyjacielskiej z kobietą.

W przypadku mężczyzn ujawnione wartości testów statystycznych wskazały, że różnice między jakością relacji przyjacielskiej z mężczyzną a jakością relacji przyjacielskiej z kobietą występują na poziomie komponentów szczegółowych: skali wzajemnego wsparcia i intymności. Nie zanotowano różnic na poziomie ogólnego wyniku jakości relacji przyjacielskiej i dwóch kolejnych skal: akceptacji w relacji i zestrojenia w relacji. Co jednak istotne, to jakość relacji przyjacielskiej z kobietą uzyskuje wyższe wyniki niż jakość relacji przyjacielskiej z mężczyzną.

W przypadku kobiet test Z Wilcoxona wykazał, że istniejąca różnica między jakością relacji przyjacielskiej z kobietą i mężczyzną występuje na poziomie wyniku ogólnego i skali wzajemnego wsparcia. Z uwagi na to, że zmienna jakość relacji przyjacielskiej jest mierzona na skali ilościowej, w opisie wyników można wykorzystać średnią (Bedyńska, Cypriańska, 2013). A zatem w grupie kobiet jakość relacji przyjacielskiej z kobietą uzyskuje wyższy wynik ($M = 158,94$) niż w przypadku relacji przyjacielskiej z mężczyzną ($M = 155,42$).

Podsumowując, podstawę do weryfikacji hipotezy drugiej, że płeć przyjaciel różnicuje jakość relacji przyjacielskiej zarówno u kobiet, jak i u mężczyzn, oraz hipotez szczegółowych, że relacje jednopłciowe mają wyższą jakość niż relacje przyjacielskie dwupłciowe, stanowiły ujawnione wartości testów Z Wilcoxona i t-Studenta. Z uwagi na uzyskane wyniki stwierdzić należy, iż hipoteza druga została potwierdzona, natomiast hipoteza szczegółowa dotycząca mężczyzn została odrzucona, a hipoteza szczegółowa dotycząca kobiet została potwierdzona.

Dyskusja

Przyjaźń jest powszechnym, choć również specyficznym rodzajem relacji interpersonalnej. Kontestatorom tego przekonania liczne teorie psychologiczne dostarczają wyjaśnień wskazujących, że ludzie, którzy nie posiadają przyjaciół, tracą coś niesamowicie ważnego z punktu widzenia pełni rozwoju człowieka (Arunkumar, Dharmangadan, 2001). Przyjaźń oferuje kontekst dla zaspokojenia zasadniczych potrzeb ludzkich (Davis, 1985). Zagadnienie przyjaźni zwłaszcza obecnie zdaje się mieć istotne znaczenie. Człowiek funkcjonuje w świecie, w którym zarówno więzy rodzinne uległy zasadniczym rozluźnieniom, nie dając choćby trwałego poczucia bezpieczeństwa (Skarżyńska, 2002), jak i relacje znajomości i koleżeństwa nie zaspakajają wiele więcej ponad potrzebę wsparcia w wykonywanej pracy. Istotne źródło indywidualnej satysfakcji z życia mogą stanowić pewne formy przyjaźni. Badania sieci przyjacielskich wykazały, że pozytywne konsekwencje dla odczuwania szczęścia ma posiadanie szczególnie bliskich przyjaciół niż posiadanie znacznej ilości relacji przyjacielskich (Requena, 1995). Przyjaciel może być również ważnym obiektem, od którego człowiek może uzyskiwać istotne sygnały o akceptacji jego

indywidualnej tożsamości. Współczesne badania naukowe, prowadzone w paradygmacie salutogenetycznym, traktują intensywne relacje przyjacielskie jako ważny zasób odpornościowy (Rivera, Garcia-Moya, Moreno, Ramos, 2012; Uchino, 2004). Zasób ten bezpośrednio wspomaga człowieka w procesie radzenia sobie z sytuacją kryzysową. Przyjaźń jest również komponentą centralnego czynnika zdrowienia w sytuacji kryzysowej, mianowicie ogólnej orientacji życiowej (Prusiński, 2016).

W niniejszej pracy zastanawiano się, czy płeć jest czynnikiem różnicującym jakość związków przyjacielskich. Badania dotyczyły bliskich relacji przyjacielskich, czyli takich, które są niezbyt częste i co do zasady trudne do zdobycia, wymagają bowiem od partnerów poświęcenia i wysiłku. Co istotne, w badaniach empirycznych rozpatrywano u badanych bliskie przyjaźnie zarówno z kobietami, jak i bliskie przyjaźnie z mężczyznami. Pozwoliło to spojrzeć w szerszej perspektywie na kwestię równoważności układów przyjacielskich kobiet i mężczyzn.

Badania empiryczne wykazały, że w zakresie zróżnicowania jakości przyjaźni z uwagi na płeć kobiety mają wyższe jakościowo bliskie relacje przyjacielskie (z przyjacielem: $M = 155,42$, i z przyjaciółką: $M = 158,94$). Męskie przyjaźnie charakteryzują się niższą jakością (z przyjacielem: $M = 144,38$, i z przyjaciółką $M = 146,88$). Spoglądając na średnie, dotyczy to zarówno przyjaźni osób badanych z kobietami, jak i z mężczyznami.

Duże różnice na poziomie wyników ogólnych, a więc całościowej oceny relacji przyjacielskiej, uzyskały dodatkowe potwierdzenie i wsparcie w różnicach odnotowanych na poziomie poszczególnych komponentów. Podkreślić jednak należy, że różnice na poziomie poszczególnych skal nie są duże, czasami wynoszą 2–3 punkty, jeśli porównuje się średnie wyników (por. Tabela 1). Dokonując zatem uogólnień w tym zakresie, trzeba być bardzo ostrożnym. Ustalenia z obecnych badań uzupełniają wszakże dotychczasowe wyniki badań empirycznych, zwłaszcza amerykańskich psychologów. Istnienie różnic międzypłciowych jest bezspornym faktem, a układy przyjacielskie, jeśli rozpatruje się ich podobieństwo jakościowe, nie są równoważne.

To kobiety w swoich relacjach przyjacielskich bardziej akceptują swoje przyjaciółki i przyjaciół, w mniejszym stopniu skłaniając ich do modyfikacji zachowań. Kobięcie przyjaźnie wydają się bardziej przesycone wzajemnym wsparciem niż relacje przyjacielskie mężczyzn. Zwłaszcza w krytycznych momentach, związanych z doświadczaniem życiowych zmian lub przeżywaniem osobistych trudności, kobiety w swych przyjaźniach okazują, ale również otrzymują więcej wsparcia.

Istotną, choć jedną z najmniejszych jest różnica w zakresie intymności. Omówić ją należy zwłaszcza z uwagi na istnienie bogatego materiału empirycznego z poprzednich badań (Bank, Hansford, 2000; Fehr, 1996). Dotychczasowe badania wykazywały istnienie zasadniczych różnic w tym zakresie. Podkreślano, że dzielenie się wewnętrznymi przeżyciami, własnymi doświadczeniami charakterystyczne jest zwłaszcza dla kobiecych przyjaźni. Obecne badania empiryczne nie przeczą tym różnicom, niemniej wykazują, iż różnice te są niewielkie. Przypuszczać można, że również mężczyźni w swoich przyjaźniach za podstawę bliskiej relacji uznają możliwość

wzajemnej bliskości i tym samym lepsze rozumienie motywów postępowania przyjaciela czy przyjaciółki. Otwartym nadal pozostaje jednak pytanie, czy deklarowana w przyjaźniach męskich bliskość idzie w parze z faktycznym brakiem oporów angażowania się w relację w sposób bardziej otwarty na wymianę sygnałów – zwłaszcza na poziomie emocjonalnym. Dotychczasowe badania Fehr (1996) wskazują, że jest to jedynie deklaracja, a faktyczne zaangażowanie się wywołuje opór.

Pozostaje również różnica na poziomie zestrojenia. Tu, podobnie jak w przypadku poprzednich skal, jest ona niewielka. Warto jednak podkreślić, że fakt jej odnotowania wskazywać może na to, iż przyjaźnie kobiece są bardziej spójne, albowiem w zakresie wzajemnego uzupełniania się i pewnej spontaniczności w wyrażaniu siebie w relacji z drugim człowiekiem osiągają wyższe wyniki niż analogiczne przyjaźnie męczyzn.

Zwróćmy zatem uwagę, że bliskie przyjaźnie męczyzn i kobiet różnią się od siebie, lecz różnice te nie są krańcowo różne. Trudno zatem orzekać, czy w przypadku tych tak niewielkich (na poziomie rozpatrywanych komponentów) różnic przyjaźnie kobiet bardziej wspierają efektywność ich funkcjonowania i poczucie szczęścia niż przyjaźnie męczyzn. Oczywiście wynik ogólny informujący o jakości bliskiej relacji przyjacielskiej pozwala na większą odwagę w ferowaniu tego typu przypuszczeń. Niemniej jednak nie można orzekać, który spośród komponentów jakości przyjaźni pełni tu wiodącą rolę. Wydaje się, że taki wymiar nie istnieje. Każdy z czterech rozpatrywanych wymiarów: akceptacji, wsparcia, intymności i zestrojenia, wnosi podobny wkład w większe zbliżenie się partnerów relacji do siebie oraz głębsze wzajemne wchodzenie w swoje życie prywatne, psychiczne i społeczne.

Spoglądając na różnice w wynikach ogólnych jakości relacji przyjacielskiej, przedstawić należy jeszcze jeden domysł w formie pytania. Skoro w badaniach rozpatrywane są bliskie relacje przyjacielskie u obojga płci, to czy przyjaźnie męczyzn, osiągające niższe wyniki w jakości, są trudniejsze do realizowania i wymagają więcej uwagi i wysiłku, czy raczej ten poziom ich jakości jest optymalny i satysfakcjonujący dla męczyzn? Jest to w pewnym sensie pytanie o różnice między kobietami a męczyznami w zakresie optymalnego poziomu penetracji społecznej. Przypuszczalnie męczyźni w swoich bliskich relacjach przyjacielskich pozostają na niższym poziomie zbliżenia się do siebie i wzajemnego przenikania. Być może męska skłonność do współzawodnictwa obniża istotnie poziom bliskości (por. Hayduk, 1983). Rację mogą mieć również ci badacze, którzy podkreślają, że relacje przyjacielskie męczyzn w mniejszym stopniu dotyczą spraw osobistych, uczuć i przeżyć, a bardziej skupiają się wokół tematów aktywności i wspólnego działania. Być może jednak męczyźni potrzebują pretekstu do wzajemnych kontaktów w postaci wspólnego działania, a sama intymność realizowana jest w sposób pośredni (por. Dwyer, 2005). Wydaje się zatem generalnie, że przyjaźnie męczyzn są bardziej „szorstkie”.

Powyższe przypuszczenia są spójne z tym, co podkreślają Unger i Crawford (1992), że męczyźni rzadziej wykorzystują przyjaźń do zwierzeń, odkrywania siebie i wyrażania uczuć, bardziej zaś wybierają przyjaciół z uwagi na wspólne zainteresowania, dzięki czemu mogą czerpać przyjemność ze wspólnych zajęć. Odwołując

się zatem do teorii społecznej penetracji (Altman, Taylor, 1973), powiedzieć można, że być może bliskie przyjaźnie męskie nie osiągną fazy stabilnej wymiany, w której przyjaciele dzielą się osobistymi uczuciami i bez większego trudu potrafią przewidywać uczucia drugiej strony. Nie osiągną jej nie dlatego, że w ich relacje wpisany jest jakiś mechanizm destruujący coraz większe zbliżenie, ale być może dlatego, że faza wyjaśniająco-afektywna, w której pozostaje się na poziomie odśladania osobistych postaw i unikania kwestii intymnych, jest dla nich bardziej odpowiednia i wystarczająca.

Jeśli spojrzymy na zróżnicowanie jakości relacji przyjacielskich z uwagi na płeć partnera relacji, to w przypadku przyjaźni mężczyzn nie odnotowano tego rodzaju różnic, zwłaszcza na poziomie wyniku ogólnego (średnie mają podobne wartości: $M = 144,38$ i $M = 146,88$). Niewielkie różnice istnieją na poziomie wsparcia w przyjaźni oraz intymności w przyjaźni i raczej wspierają one wnioski ogólne poczynione dotychczas w dyskusji. Wskazane różnice są na korzyść przyjaźni mężczyzn z kobietami, niezgodnie zatem z tym, co zakładano w hipotezie badawczej. Przyjaźnie męsko-męskie charakteryzują się niższym wsparciem i intymnością. Płeć partnera relacji tylko w niewielkim stopniu wyznacza poziom zaangażowania w przyjaźń na poziomie wsparcia i intymności.

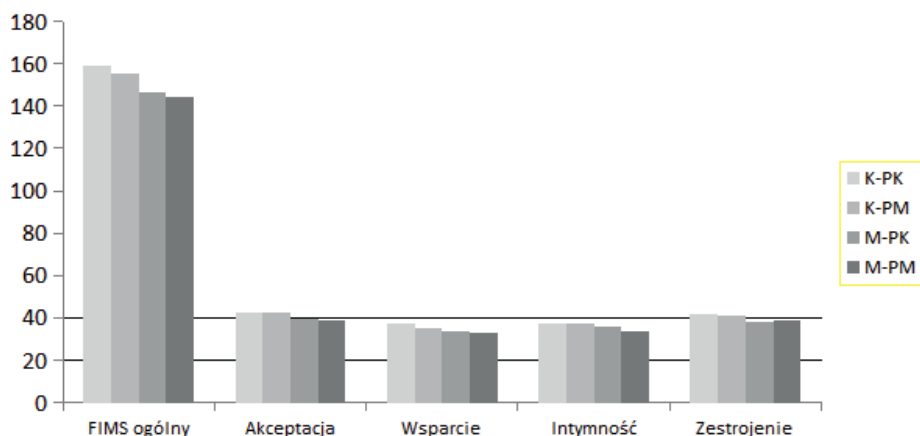
Podobnie u kobiet – choć różnice w jakości relacji przyjacielskiej z uwagi na płeć partnera odnotowano na poziomie wyniku ogólnego i wsparcia w przyjaźni, to różnice te również nie są wysokie ($M = 155,42$ i $M = 158,94$). Jednak co ciekawe, wsparcie w relacji jako komponenta różnicująca rodzaje przyjaźni jest obecna, zarówno kiedy rozpatrywane jest zróżnicowanie relacji przyjacielskiej z uwagi na płeć badanego (hipoteza pierwsza), jak i z uwagi na płeć partnera relacji przyjaźni (hipoteza druga). Wydaje się, że wzajemne wsparcie jest istotnym składnikiem przyjaźni. Zwrócić należy tutaj uwagę, że to wzajemne wsparcie pomaga radzić sobie z sytuacjami kryzysowymi (Prusiński, 2016). Jest to dość spójne zwłaszcza z założeniami większości teorii dotyczących przeżywanych kryzysów życiowych, w których podkreśla się ważną rolę wsparcia w procesie kontenerowania poczucia zagrożenia na osoby towarzyszące człowiekowi w trudnej sytuacji życiowej (Sawicka, 2015). Z badań własnych wynika, że kobiety bardziej od mężczyzn wspierają partnerki i partnerów w bliskich relacjach przyjacielskich.

Na potrzeby podsumowania pomocne wydaje się przedstawienie wyników różnic międzypłciowych w formie wykresu. Porównanie różnic prezentuje Rysunek 1.

Analiza powyższego wykresu wskazuje, że jeśli rozpatruje się jakość relacji przyjacielskich z uwagi na płeć, to na najwyższym poziomie są przyjaźnie między kobietami. Następnie pod względem jakości plasują się relacje kobiety z przyjacielem mężczyzną. Kolejne pod względem jakości są relacje mężczyzn z przyjaciółmi.

Otrzymane przez autora wyniki badań należy dopisać do wcześniejszych badań empirycznych i istniejących rozważań teoretycznych dotyczących zagadnienia przyjaźni i czynników ją różnicujących (Hojjat, Moyer, 2016). Dyskutowane kwestie wymagają dalszych badań. Ze względu na charakter badań podkreślić należy, że

wspierają one ogólne przypuszczenie o roli płci jako cesze określającej funkcjonowanie człowieka w jego przyjaźniach.



Rysunek 1. Zestawienie różnic w jakości bliskiej relacji przyjacielskiej ze względu na płeć.

Adnotacja. FIMS ogólny – wynik ogólny jakości relacji przyjacielskiej, Akceptacja – wynik na skali Akceptacji w relacji, Wsparcie – wynik na skali Wzajemnego wsparcia w relacji, Intymność – wynik na skali Intymności w relacji, Zestrojenie – wynik na skali Zestrojenia w relacji. K-PK – relacja kobiety z najbliższą przyjaciółką kobietą, K-PM – relacja kobiety z najbliższym przyjacielem mężczyzną, M-PK – relacja mężczyzny z najbliższą przyjaciółką kobietą, M-PM – relacja mężczyzny z najbliższym przyjacielem mężczyzną.

Bibliografia

- Adams, R.G., Blieszner, R., De Vries, B. (2000). Definition of friendship in the third age: Age, gender, and study location effects. *Journal of Aging Studies*, 14, 117–133.
- Altman, I., Taylor, D.A. (1973). *Social penetration*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Aranowska, E. (2005). *Pomiar ilościowy w psychologii: od klasycznej teorii testów do podstaw teorii testów dla pojęć rozmytych*. Warszawa: Scholar.
- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Argyle, M., Henderson, M. (1985). *The anatomy of relationships*. London: Heinemann.
- Arunkumar, T.S., Dharmangadan, B. (2001). The FIMS: Friendship Intensity Measurement Scale. *Psychological Studies*, 46, 58–62.
- Bank, B.J., Hansford, S.L. (2000). Gender and friendship: Why are men's best same-sex friendships less intimate and supportive? *Personal Relationships*, 7, 1–23.
- Bedyńska, S., Cypriańska, M. (2013). *Drogowskaz statystyczny I*. Warszawa: Sedno.
- Bell, R.P. (1981). *Worlds of friendship*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- Berman, J.J., Murphy-Berman, V., Pachauri, A. (1988). Sex differences in friendship patterns in India and in the United States. *Basic and Applied Social Psychology*, 9, 61–71.
- Burleson, B.R. (2003). The experience and effects of emotional support. *Personal Relationships*, 10, 1–23.

- Camarena, P., Sarigiani, P., Peterson, A. (1990). Gender-specific pathways to intimacy in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 19, 19–32.
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458–465.
- Davis, K.E. (1985). Near and dear: Friendship and love compared. *Psychology Today*, 19, 22–30.
- Devere, H. (2014). The many meanings of friendship. *The Journal of Friendship Studies*, 2, 1–3.
- Dwyer, D. (2005). *Bliskie relacje interpersonalne*, przeł. M. Trzebiatowska. Gdańsk: GWP.
- Erikson, E. (2012). *Dopełniony cykl życia*, przeł. A. Gomola. Gliwice: Helion.
- Fehr, B. (1996). *Friendship processes*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Fehr, B. (2004). Intimacy expectations in same-sex friendships: A prototype interaction-pattern model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 265–284.
- Fischer, J., Narus, L. (1981). Sex roles and intimacy in same sex and other sex relationships. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 444–455.
- Floyd, K. (1997). Communicating affection in dyadic relationships: An assessment of behavior and expectancies. *Communication Quarterly*, 45, 68–80.
- Hayduk, L.A. (1983). Personal space: Where we now stand. *Psychological Bulletin*, 94, 293–335.
- Hojjat, M., Moyer, A. (2016). *The psychology of friendship*. New York: Oxford University Press.
- Ikporkpo, A.B. (2015). Enhancing friendship-making ability of peer rejected adolescents through social skills training. *Ife Psychologia*, 23, 157–167.
- Jacobson, L.T., Burdsal, C.A. (2012). Academic performance in middle school friendship: Friendship influences. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 2(3), 1–12.
- Konarski, R. (2016). *Modele równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McAndrew, F., Rybak, A. (2006). How do we decide whom our friends are? Defining levels of friendship in Poland and the United States. *Journal of Social Psychology*, 146, 147–163.
- Mikami, A.Y. (2010). The Importance of Friendship for Youth with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 181–198.
- Mikami, A.Y., Henshaw, P. (2003). Buffers of peer rejection among girls with and without ADHD: The role of popularity with adults and goal-directed solitary play. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3, 381–397.
- Mikułowski, J. (2011). Trudności przyjaźni. W: A. Hennel-Brzozowska (red.), *Wychowanie do przyjaźni: od idei do praxis* (s. 33–37). Kraków: Secesja.
- Monsour, M. (2002). *Women and men as friends: Relationships across the life span in the 21st century*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pahl, R. (2008). Przyjaźń – społeczne spoiwo współczesnego społeczeństwa? W: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 160–180). Kraków: Znak.
- Patterson, B., Bettini, L., Nussbaum, F. (1993). The meaning of friendship across the life span: Two studies. *Communication Quarterly*, 41, 145–160.
- Prusiński, T. (2015). Trudności z badaniem przyjaźni. Psychologiczne i społeczne wymiary współczesnych relacji przyjacielskich. *Fides et Ratio*, 23, 21–32.
- Prusiński, T. (2016). Intensywne relacje interpersonalne w rzeczywistości kryzysu. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, w druku.

- Rawlins, W.K. (2009). *The compass of friendship: Narratives, identities, and dialogues*. Los Angeles – London: SAGE Publications.
- Reis, H.T. (1998). Gender differences in intimacy and related behaviors: context and process. W: D.L. Canary, K. Dindia (red.), *Sex differences and similarities in communication* (s. 203–231). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Requena, F. (1995). Friendship and subjective well-being in Spain: A cross-national comparison with the United States. *Social Indicator Research*, 35, 3.
- Rivera, F., Garcia-Moya, I., Moreno, C., Ramos, P. (2012). Developmental contexts and sense of coherence in adolescence: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 18, 800–812.
- Rubin, L.B. (1985). *Just friends: The role of relationship in our lives*. New York: Harper and Row.
- Sawicka, M. (2015). *Psychologia kryzysu*. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Wykład nieopublikowany.
- Seligman, M. (2005). *Prawdziwe szczęście*. Poznań: Media Rodzina.
- Sheets, V.L., Lugar, R. (2005). Friendship and gender in Russia and the United States. *Sex Roles*, 52(1–2), 131–140.
- Skarżyńska, K. (2002). Przyjaźń to robienie sobie nawzajem dobrych rzeczy. *Charaktery*, 2, 10–12.
- Smykowski, B. (2004). Wczesna dorosłość – szanse rozwoju. *Remedium*, 2(132), 4–5.
- Szarota, P. (2014). Przyjaźń pod mikroskopem. Problemy metodologiczne w badaniach nad funkcjonowaniem relacji przyjacielskich. *Psychologia Społeczna*, 28, 28–36.
- Szarota, P., Cantarero, K., Matsumoto, D. (2015). Emotional frankness and friendship in Polish culture. *Polish Psychological Bulletin*, 46(2), 181–185.
- Szczepańska M., Gaweł-Luty E. (2009). *Przyjaźń jako wartość w relacjach dzieci i młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Triandis, H.C., Bontempo, R., Villareal, M.J., Asai, M., Lucca, N. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323–338.
- Uchino, B.N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. New Haven: Yale University Press.
- Unger, R., Crawford, M. (1992). *Women and gender: A feminist psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Veronneau, M.H., Dishion, T.J. (2011). Middle school friendships and academic achievement in early adolescence: A longitudinal analysis. *Journal of Early Adolescence*, 31(1), 99–124.
- Vigil, J.M. (2007). Asymmetries in the friendship preferences and social styles of men and women. *Human Nature*, 18, 143–161.
- Wood, J.T., Inman, C.C. (1993). In a different mode: Masculine styles of communicating closeness. *Journal of Applied Communication Research*, 21, 279–295.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Psychologica IX (2016)

ISSN 2084-5596

Dominika Stryjewska¹, Bożena Janda-Dębek

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski

Cechy formalne i podmiotowe a różnicowanie obrazu map poznawczych przestrzeni zurbanizowanych

Streszczenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza zależności między różnicowaniem w obrazie map poznawczych przestrzeni zurbanizowanych a czynnikami związanymi z formalną charakterystyką środowiska oraz cechami podmiotowymi. Analizie poddano różnice w szczegółowości oznaczania elementów na rysunkach szkicowych przestrzeni urbanistycznych różnego typu. Wykorzystano metodę analizy strukturalnej SEM i przedstawiono empiryczny model ścieżkowy zależności między czynnikami. Biorąc pod uwagę kategorie, według których używane od badanych mapy szkicowe były analizowane, można stwierdzić, że zarówno płeć, miejsce pochodzenia, jak i styl poznawczy różnicują charakter map poznawczych obszarów różnego typu. Obrazy map poznawczych osób o stylu niezależnym od pola oraz niepochodzących ze wsi były istotnie bardziej szczegółowe dla większości typów występujących w nich obiektów. Uzyskane wyniki mogą zostać wykorzystane przez badaczy konstruktów map poznawczych, jak również urbanistów czy architektów.

Słowa kluczowe: mapy poznawcze, czytelność, zależność – niezależność od pola, FDI, EFT, przestrzenie zurbanizowane

Formal and Subjective Features and Diverse Cognitive Maps of Urban Areas

Abstract

The subject of the paper is the analysis of relationships between the differentiation in the image of cognitive maps of urban spaces and factors related to the formal characteristics of the environment, as well as personal traits. Elements marked on sketch drawings of different types of urban spaces were analyzed for differences in the level of detail. The SEM structural method was used and an empirical path model was used to present relationships between factors. Taking into account the categories that were used to analyze the acquired sketch maps, we can determine that sex, place of origin, as well as cognitive style all differentiate the character of sketch maps of different types of areas. Cognitive map images of people with the field-independent style and not originating from rural areas, were significantly more detailed for most types of objects appearing on them. The results obtained may be used by researchers studying cognitive map constructs as well as by urban planners or architects.

Key words: cognitive maps, legibility, field dependence-independence, FDI, EFT, urbanized spaces

¹ Adres do korespondencji: Dominika Stryjewska, Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski, ul. J.W. Dawida 1, 50-527 Wrocław; e-mail: dominika.stryjewska@uwr.edu.pl.

Wprowadzenie

Mapy poznawcze

Najogólniej mapę poznawczą można zdefiniować jako osobiste reprezentacje środowiska i znajdujących się w nim obiektów, obejmujące wszystkie wewnętrzne procesy umożliwiające nabywanie i manipulowanie informacjami o naturze środowiska przestrzennego (Kara, 2013) oraz kodowanie symbolicznych aspektów środowiska (Pinheiro, 1998). Stanowi ona swoiste „narzędzie do myślenia” i planowania działań w konkretnej sytuacji przestrzennej (Heft, 2013). Podejście to związane jest z neobehawiorystycznym rozumieniem mapy poznawczej jako całościowego obrazu przestrzeni (*survey knowledge*), o allocentrycznej (Heft, 2013), czyli topologicznej perspektywie postrzegania (Boccia, Piccardi, Palermo, Nemmi, Sulpizio, 2014), powstałej w wyniku kumulowania informacji zwrotnych i antycypacji efektów przyszłych zachowań w relacji człowiek – środowisko (Heft, 2013). Posługując się mechanizmem mapowania poznawczego, odbieramy, kodujemy i zapamiętujemy informacje o obiektach i ich właściwościach, aby w innych sytuacjach móc te dane odtworzyć i wykorzystać (Hauziński, 2003). Można powiedzieć, że mapy poznawcze to swojego rodzaju trójwymiarowe modele, które mogą być postrzegane z różnej perspektywy. Dzięki takiej konstrukcji są one bardziej elastyczne i użyteczne. Pozwalają na zgłębianie otoczenia z różnych punktów widzenia i adaptację do zmian – zarówno w samym otoczeniu, jak i położeniu jednostki (Taylor, Tversky, 1992).

Oczywiście tworzone przez nas mapy poznawcze nie są „mapami” kartograficznymi i nie muszą być wcale podobne do map w rozumieniu geograficznym (Bańka, 2002). Z pewnością mapy konstruowane w umyśle człowieka są w znacznym stopniu uboższe i naznaczone licznymi błędami, rozumianymi jako odchylenia od rzeczowego obrazu istniejących obiektów (Tversky, 2008) w porównaniu do realnej przestrzeni. Co jednak najważniejsze, pomimo uproszczeń mapy poznawcze spełniają swoje zadanie – pomagają ludziom odnaleźć miejsce destynacji.

Ze względu na to, iż reprezentacje poznawcze nie są możliwe do analizy *explicit*, nie wiadomo, z jakich elementów składa się zapamiętany obraz (werbalnych, numerycznych czy piktograficznych) ani nie da się precyzyjnie tego zweryfikować (Buttenfield, 1986). Dlatego też analizuje się niejako „produkt z trzeciej ręki” – niebezpośrednią ekspresję wiedzy o przestrzeni. Jedną z wykorzystywanych w tym celu metod jest rysunek szkicowy danej przestrzeni, umożliwiający badaczom zrozumienie zinternalizowanej struktury przestrzennej, którą dana osoba operuje.

Mapy szkicowe to jedna z najpowszechniej stosowanych metod badawczych. Część autorów kwestionuje uznawanie jej jako rzetelnej przy analizie faktycznego obrazu reprezentacji mentalnej przestrzeni ze względu na znaczący wpływ relacji z miejscem oraz przenikanie aspektów związanych z własną osobą i własnym życiem badanego w treść szkicu (Thurston, Schmeinck, 2007). Przy wszystkich zastrzeżeniach mapy szkicowe są prawdopodobnie tak samo rzetelne i trafne jak inne metody do pomiaru wiedzy przestrzennej (Blades, 1990; Pinheiro, 1998). Rysunek szkicowy jest schematycznym wyrazem reprezentacji przestrzennej, jaką posiada

człowiek. Dla badania różnic w mapach poznawczych u różnych grup i typów ludzi istotne jest założenie, że struktura rysunku związana jest z przebiegiem odtwarzania efektów procesu zapamiętywania informacji, a nie powstaje przypadkowo w fazie raportowania (Buttenfield, 1986). Zastrzeżenia może budzić fakt, że mapy rysowane są z perspektywy lotu ptaka, oraz to, że badani różnią się pod względem umiejętności zdolności rysowania. Jednakże żadne z powyższych nie wpływa na możliwość odczytania, czy na danym rysunku umieszczone są konkretne elementy we właściwych miejscach ani na ile prawdziwa (dokładna) i szczegółowa jest mapa szkicowa względem mapy rzeczywistej.

Zgodnie z wynikami badań Lyncha (1960) wyodrębniono 5 podstawowych kategorii elementów tworzących mapy poznawcze, które są wspólne dla większości indywidualnych wyobrażeń przestrzeni zurbanizowanej. Są to: *ścieżki (paths)*, *krawędzie (edges)*, *rejony / dzielnice (districts)*, *węzły (nodes)* oraz *punkty orientacyjne (landmarks)*. Ścieżki stanowią wszelkie rodzaje dróg, na których możliwe jest przemieszczanie się (ulice, arterie, ścieżki itp.). Krawędzie to obiekty, które oddzielają od siebie różne obszary (na przykład tory kolejowe, mury, brzegi rzek). Rejony to obszary, które różnią się od siebie funkcjami bądź wyglądem. Węzły to przecięcia głównych szlaków komunikacyjnych. Natomiast landmarki to obiekty wyróżniające się ze względu na swoją kubaturę, dominanty urbanistyczne lub obiekty charakterystyczne / specyficzne z powodu swojej funkcji bądź związane ze znaczeniami społecznymi.

Przyczyny różnic w mapach poznawczych

Oprócz błędów w obrazie map poznawczych, wynikających ze specyfiki procesów percepcyjnych i poznawczych człowieka, indywidualne reprezentacje środowiska cechują się znacznym zróżnicowaniem u różnych grup i typów ludzi. Próba ustalenia, jakie czynniki wpływają na obraz map poznawczych konkretnych obszarów u różnych ludzi, stanowi wciąż istotny temat dociekań naukowych. Najogólniej czynniki te można podzielić na dwie kategorie: związane z właściwościami fizycznymi percypowanego środowiska oraz związane z cechami podmiotowymi postrzegającego.

Cechy formalne przestrzeni

Prawie każda przestrzeń urbanistyczna jest niepowtarzalna ze względu na swój charakter geograficzny, architektoniczny i topograficzny. Można wyróżnić podstawowe typy przestrzeni ze względu na funkcję, jaką dana forma urbanistyczna spełnia w tkance miejskiej, wynikającą z jej specyfiki. Najbardziej podstawowymi w naszej kulturze elementami „tkanki miejskiej” już od czasów starożytnych są place i ulice (Lose, 2015). Ich forma, układ oraz funkcje są całkowicie odmienne. Place stanowią miejsca zgromadzeń, postojów, przebywania. Natomiast ulice – niczym żyły – pozwalają mieszkańcom przemieszczać się, być w ruchu, podążać do konkretnych celów. Zarówno jedno, jak i drugie mogą być zaprojektowane w sposób, który ułatwia zapamiętywanie ich układu (czytelny), jak i w taki, który to utrudnia, a czasem nawet uniemożliwia (Gehl, 2009).

Co ważne, niektóre z przestrzeni są przez mieszkańców preferowane, chętniej spędzają oni w nich czas i można rzec, że czują się w nich lepiej. Łatwiej się nam w nich odnaleźć i dlatego na przykład zmierzając od punktu A do punktu B – wyznaczyć swoją trasę przez właśnie ten, a nie inny obszar.

Zespół cech otoczenia, które powodują, że łatwo się go nauczyć, zapamiętać i po nim nawigować, nazywa się czytelnością (Lynch, 1960). Może ona wpływać na reakcje emocjonalne i postrzeganie przestrzeni jako atrakcyjnej i estetycznej (Bell i in., 2003). Na czytelność otoczenia składają się takie elementy jak: łatwość wytworzenia jego mentalnej reprezentacji, łatwość odnajdywania węń drogi oraz łatwość zapamiętywania i uczenia się go (Lewicka, Bańka, 2008). Mapy poznawcze przestrzeni czytelnych cechują się większą szczegółowością (rozumianą jako ilość zaznaczanych obiektów) oraz dokładnością (poprawnością oznaczanych obiektów, w odniesieniu do ich rzeczywistego umiejscowienia w środowisku) ze względu na łatwość zapamiętania ich układu przestrzennego. Zdaniem Lyncha czytelną przestrzeń (czyli z perspektywy planistycznej – dobrze zaprojektowaną) łatwo zapamiętać dzięki zawartym w niej dobrze znanym obiektom (symbolom) oraz powszechnie znanym i dostępnym drogom (Hauziński, 1998). Optymalna przestrzeń architektoniczna powinna zawierać elementy jasno wyrażające swoje funkcje i dostarczać bodźców o zróżnicowanej intensywności, a także wyrażać przekonania grup społecznych ją użytkujących (Hauziński, 1998).

Cechy podmiotowe

Na obraz map poznawczych mają także wpływ różne właściwości podmiotowe jednostki, nie tylko takie jak intelekt, ale też płeć (Everitt, Cadwallader, 1972; Orleans, Shmidt, 1972) i związane z nią różnice w zdolnościach wzrokowo-przestrzennych (Moir, Jessel, 1989) oraz w stylach poznawczych zależności i niezależności od pola (Nosal, 1990; Nosal, 2008; Kimura, 2006), jak również miejsce wychowania. Niektórzy badacze wykazali, iż przynależność do określonej klasy społecznej (Goodchild, 1974; Karan i in., 1980), znajomość miasta (Evans i in., 1981) oraz wiek (Francesato, Mebane, 1973; Hospers, 2010) też mogą stanowić przyczynę różnic w tworzonych mapach poznawczych.

Różnice międzypłciowe w zdolnościach przestrzennych przypisuje się ewolucyjnie uwarunkowanym teoriom związanym z różnicami w aktywności kobiet i mężczyzn zgodnie z ujęciem łowiecko-zbierackim (Silverman, Choi, Peters, 2007) – to znaczy wielkości terenu przydomowego i obszaru codziennych aktywności (Stephan, Jäschke, Oberzaucher, Grammer, 2014). Mapy poznawcze kobiet i mężczyzn różnią się w ilościowych aspektach miar, takich jak na przykład szacowanie odległości między obiektami (Stephan i in., 2014). Powszechnie podzielaną jest teza, iż mężczyźni wykazują większe zdolności wzrokowe i przestrzenne. Wyjaśnienia przyczyn tego stanu są różne. Witkin zdolności te wiązał ze stylem percepcyjnym zwanym zależnością – niezależnością od pola (FDI), który określa zdeterminowanie spostrzegania przez pole percepcyjne (Kimura, 2006).

Zależność – niezależność od pola związana jest z określonością spostrzeżeń (osoby niezależne od pola jasno i dokładnie opisują to, co spostrzegają), aktywnością / pasywnością w odniesieniu do detali pola, stabilnością spostrzeżeń (osoby zależne od pola cechuje niestabilność sądów, zlewianie sekwencji spostrzeżeń), manipulacją alternatywami (osoby niezależne od pola w przeciwieństwie do zależnych nie tylko dostrzegają alternatywy, ale również potrafią je wyjaśnić), zdolnością do różnicowania reakcji na zmieniające się bodźce (osoby zależne mają skłonność do perseweracji), porządkiem w opracowywaniu postrzeżeń (osoby zależne odtwarzają całość bez wyróżnienia dominującej struktury, natomiast osoby niezależne od pola koncentrują się na detalach), radzeniem sobie z całością (osoby niezależne od pola ujmują całość w postaci zorganizowanej i zróżnicowanej, natomiast osoby zależne przedstawiają całość mało spójną wewnątrznie, ubogą w detale; Bednarek, Orzechowski, 2008; Bednarek, 2011). Można więc wstępnie założyć, iż osoby niezależne od pola, dzięki łatwości nadawania struktury przestrzennej mentalnej reprezentacji środowiska, będą tworzyły koherentne, ustrukturyzowane mapy poznawcze, podczas gdy osoby zależne od pola, poprzez trudność z uchwyceniem tej struktury, będą dokonywały większej ilości zniekształceń.

Niezmiernie ciekawą charakterystyką wpływającą na obraz map poznawczych jest również miejsce wychowania. Niezaprzeczalnym jest bowiem fakt, iż to, w jakiego rodzaju środowisku przebywamy przez większą część czasu, zwłaszcza w okresie dorastania, może wpływać na wykształcenie pewnych strategii orientacyjnych czy wrażliwości na różnego rodzaju bodźce (zarówno środowiskowe, jak i semantyczne; Bell i in., 2004).

Metodologia badania

Prezentowane badania miały na celu sprawdzenie relacji pomiędzy szczegółowością rysunku mapy poznawczej jako zmiennej zależnej a cechami podmiotowymi badanych i charakterystykami formalnymi przestrzeni jako zmiennymi niezależnymi. Na podstawie wcześniejszych obserwacji i teorii skonstruowaliśmy nasze pytania badawcze i odpowiadające im hipotezy.

Problem badawczy

W odniesieniu do powyżej przedstawionych rozważań należy zastanowić się, jaki wpływ na konstruowane mapy poznawcze mają zarówno czynniki zewnętrzne (typ przestrzeni i jej czytelność), jak i podmiotowe (płeć, styl poznawczy zależność – niezależność od pola, miejsce wychowania). W niniejszym badaniu chcieliśmy odpowiedzieć na następujące pytania badawcze: (A) Czy odzwierciedlenie przestrzeni zurbanizowanej przez ludzi jest zróżnicowane przez ich właściwości podmiotowe związane ze względnie stałymi charakterystykami procesów poznawczych, takich jak styl poznawczy zależność – niezależność od pola, oraz zmiennymi demograficznymi: płeć i miejsce wychowania? (B) W jakim stopniu na zróżnicowanie odzwierciedlenia przestrzeni zurbanizowanej wpływa jej obiektywna charakterystyka (typ przestrzeni oraz jej czytelność)?

Sformułowano doń następujące hipotezy:

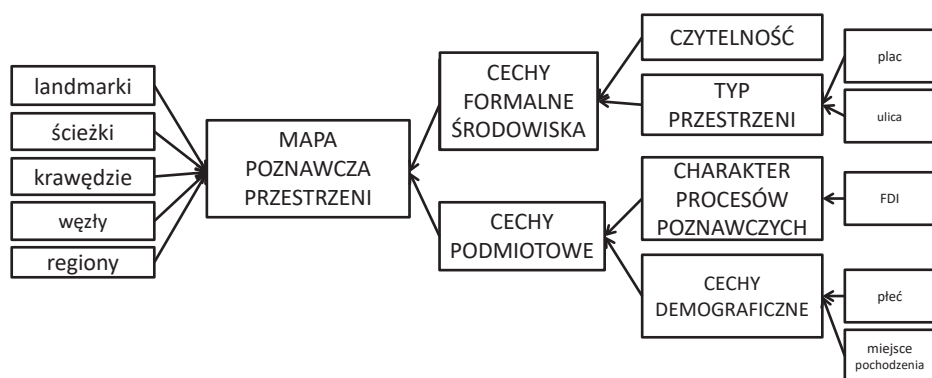
1. Mapy szkicowe miejsc czytelnych będą bardziej szczegółowe niż mapy miejsc nieczytelnych.
2. Mapy szkicowe osób niezależnych od pola będą bardziej szczegółowe niż mapy osób o stylu poznawczym zależnym od pola.
3. Mapy szkicowe osób pochodzących z dużych miast będą bardziej szczegółowe niż mapy osób pochodzących z małych miast i wsi.
4. Mapy szkicowe mężczyzn będą bardziej szczegółowe niż mapy kobiet.

Zgodnie z naszą wiedzą do tej pory nie zostały przeprowadzone żadne badania starające się uchwycić wpływ wymienionych cech podmiotowych na różnice w obrazie map poznawczych czytelnych i nieczytelnych obszarów miejskich. Tymczasem w świetle przedstawionych rozważań teoretycznych istotne wydaje się ustalenie, czy zmienne podmiotowe wykazują zróżnicowany wpływ na obraz mapy poznawczej przestrzeni o różnych charakterystykach formalnych. Odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz wskazanie na związki pomiędzy poszczególnymi czynnikami pozwolą na wyłonienie najsilniejszych predyktorów zróżnicowania map poznawczych u poszczególnych typów ludzi. Będzie to istotnym krokiem do lepszego zrozumienia funkcjonowania procesów poznawczych człowieka i ich znaczenia w różnicowaniu map poznawczych przestrzeni zurbanizowanych.

Ponadto do tej pory w badaniach nad czytelnością przestrzeni zurbanizowanych analizie poddawano większe obszary – regiony charakteryzujące się określonymi, typowymi dla całego obszaru właściwościami. Tymczasem pojedyncze elementy tkanki urbanistycznej miasta, takie jak place i ulice, posiadają swoje reprezentacje poznawcze w umysłach użytkowników.

Ponieważ zgodnie z teoriami urbanistycznymi różne typy przestrzeni miejskiej spełniają różne funkcje (Chmielewski, 2010), można założyć, iż szczegółowe mapy poznawcze takich obszarów jak place i ulice mogą różnić się w sposobie, w jaki są one poznawczo percypowane przez ludzi. Place, jako wnętrza urbanistyczne, w rozumieniu kompozycji urbanistycznej spełniają głównie funkcje użytkowe i reprezentacyjne lub artystyczne i estetyczne. Ulice natomiast, jako ciągi komunikacyjne, służą głównie przemieszczaniu się. Ponadto, jak zostało już to omówione we wstępie, istotny wpływ na akuratność mapy poznawczej ma czytelność danej przestrzeni (Lynch, 1960). Ciekawe wydaje się więc sprawdzenie, czy istnieją różnice w obrazie mapy poznawczej czytelnych i nieczytelnych placów oraz ulic u ludzi charakteryzujących się różnymi cechami podmiotowymi.

W modelu teoretycznym (Rysunek 1), stanowiącym podstawę naszych badań empirycznych, uwzględnione zostały zarówno czynniki podmiotowe (płeć, miejsce wychowania i styl poznawczy FDI), jak i formalne charakterystyki środowiska (typ przestrzeni oraz jej czytelność). Miarą zróżnicowania obrazu map poznawczych jest szczegółowość rysunku szkicowego, rozumiana jako liczba zawartych nań obiektów (landmarków, ścieżek, krawędzi, węzłów i regionów).



Rysunek 1. Model teoretyczny.

Aby można było udzielić odpowiedzi na powyżej sformułowane pytania badawcze, konieczne było wybranie przestrzeni miejskich, które mogły stanowić bazę do analizy map poznawczych. W odniesieniu do naszych założeń teoretycznych zdecydowaliśmy się na wybór małych fragmentów przestrzeni miejskiej, różniących się nie tylko od strony urbanistyczno-funkcjonalnej, ale także pod względem stopnia ich czytelności. Żeby możliwe było porównanie nie tylko jakościowe, ale i ilościowe uzyskanych map szkicowych i analizowanie zależności między charakterystykami rysunków a cechami formalnymi przestrzeni i cechami podmiotowymi badanych, założono, że konieczne jest, aby badani rysowali te same obszary.

W najnowszej literaturze można odnaleźć wiele różnych metod i sposobów inwestygacji obrazu map poznawczych, zarówno poprzez stosowanie wirtualnej rzeczywistości, jak i wykorzystując realne obszary miejskie – nowe dla badanych albo dobrze im znane, małe lub o większym obszarze (np. Kitchin, 1996; Bors, Vigneau, 2011; Chaney, 2010; Foo, Warren, Duchon, Tarr, 2005; Huynh, Doherty, 2007). Każda ze stosowanych metodologii posiada swoje mocne i słabe strony, a wybór konkretnej metody badawczej i pomiarowej zazwyczaj warunkowany jest indywidualnym wyborem badacza. W odniesieniu do naszego badania zdecydowaliśmy się na wykorzystanie jako materiału badawczego małych fragmentów przestrzeni miasta Wrocławia. W przypadku badań prowadzonych w środowisku naturalnym nie jest możliwe kontrolowanie stopnia znajomości przestrzeni przez uczestników. Jednakże analizy wykazują, iż mapa poznawcza kształtuje się podczas kilku pierwszych kontaktów z danym otoczeniem, toteż różnice w ilości kontaktów z przestrzenią nie wpływają istotnie na różnice w obrazie reprezentacji mentalnej. Ponadto kontrolowanie liczby, a nawet czasu wizyt w danej przestrzeni nie oznacza uzyskania przez wszystkich uczestników takiego samego stopnia znajomości przestrzeni (Waller i in., 2002). Jak wskazaliśmy powyżej, w naszych badaniach postanowiliśmy analizować bardzo małe fragmenty, niejako „klocki budulcowe” tkanki miejskiej – ulice i place – których struktura, układ przestrzenny oraz zabudowa nie są skomplikowane i można założyć, że różnice w ich reprezentacji poznawczej odzwierciedlonej w formie rysunku szkicowego wynikają z uwarunkowań podmiotowych oraz

z cech formalnych przestrzeni w istotnie większym stopniu niż w wyniku różnic w stopniu ich znajomości.

Zaplanowane przez nas badanie składało się z trzech etapów. Celem pierwszych dwóch było wyłonienie miejsc narysowanych przez badanych w ostatnim, trzecim etapie.

Etap I

Poprosiliśmy 43 respondentów (25 kobiet, 18 mężczyzn) o „podanie 10 miejsc, które zna każdy wrocławianin”. Uzyskane od badanych odpowiedzi zostały spisane w formie tabeli z licznosciami podań dla każdego z miejsc. Uzyskano 61 różnych odpowiedzi. Do najczęściej podawanych zaliczały się: Rynek (39 wymień), okolice Hali Stulecia (32), Ostrów Tumski (27), Zoo (21), Dworzec PKP (20), Wyspa Słodowa (20), ul. Świdnicka (15), Pasaż Niepolda (11), pl. Nowy Targ (12) i ul. Oławska (8).

Na tej podstawie wydzielono dwa place – Rynek i Nowy Targ, oraz dwie ulice – Świdnicką i Oławską. Wszystkie te obszary znajdują się w centrum miasta. Uzyskane zostały więc 4 miejsca, po 2 dla każdej z kategorii. Przedstawia je Tabela 1.

Tabela 1. Miejsca wybrane do analizy rysunków map szkicowych przestrzeni zurbanizowanych

Place		Ulice	
Rynek	Nowy Targ	Świdnicka	Oławska

Etap II

Celem tego etapu było sprawdzenie, czy wybrane wcześniej miejsca różnią się stopniem czytelności przestrzeni (zmiennej niezależnej dla planowanego trzeciego etapu badań). W badaniu wzięły udział 122 osoby (74 mężczyzn, 48 kobiet).

Procedura

Badanych poproszono o udzielenie odpowiedzi na 24 pytania (po 6 identycznych w 4 zestawach) dotyczące 4 miejsc we Wrocławiu: 2 ulic (Oławskiej i Świdnickiej) i 2 placów (Rynek i Nowy Targ).

Kwestionariusz zaplanowano w formie 6-stopniowego dyferencjału semantycznego. W pytaniu pierwszym badani mieli określić, jak dobrze znają każde z miejsc, a następnie w pozostałych 5 pytaniach mieli ustosunkować się do twierdzeń dotyczących różnych aspektów czytelności przestrzeni zurbanizowanej, skonstruowanych na podstawie definicji czytelności przestrzeni ukutej przez K. Lyncha (1960).

Uzyskane wyniki dla każdego z pytań z osobna oraz dla średniej wyników dla każdego miejsca z 5 pytań dotyczących czytelności poddano analizom statystycznym.

Wyniki

Dla sprawdzenia istotności różnic w parach obszarów tego samego typu przeprowadzono analizę statystyczną testem ANOVA. W pytaniu pierwszym, dotyczącym stopnia znajomości danej przestrzeni, uzyskano istotne statystycznie różnice między analizowanymi przestrzeniami ulic i placów. W odniesieniu do pozostałych

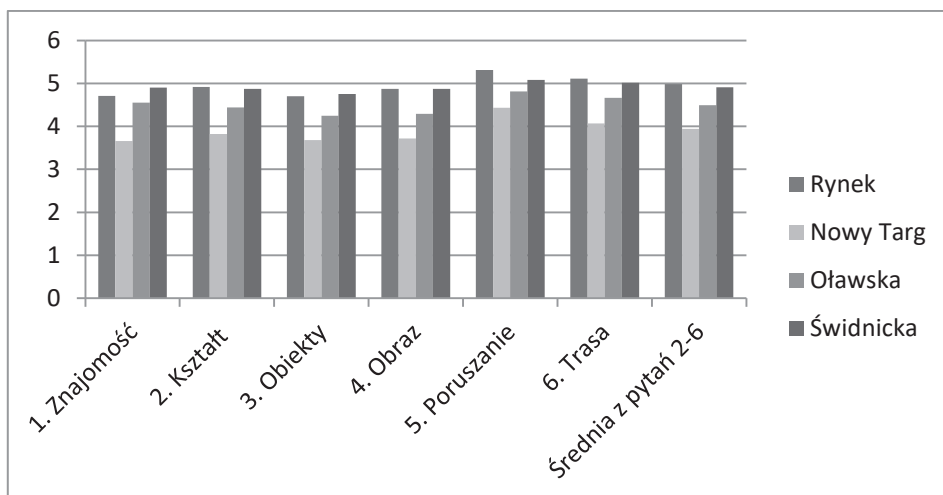
Tabela 2. Średnie i odchylenia standardowe wyników uzyskanych dla każdego z pytań dotyczących oceny czytelności analizowanych miejsc

MIEJSCE	PYTANIE 1 Jak dobrze zna		PYTANIE 2 Zapamiętać kształt oraz budynki i inne obiekty znajdujące się na/przy		PYTANIE 3 Zapamiętać umiejscowienie poszczególnych budynków i innych obiektów na/przy		PYTANIE 4 Przywołać w wy- obraźni dokładny obraz		PYTANIE 5 Poruszać się po		PYTANIE 6 Zaplanować trasę i „przejeżdż” ją w pamięci do konkretnego miejsca na/przy		ŚREDNIA Z PYTAŃ 2–6	
	Średnia	Standar- dowe odchylenia	Średnia	Standar- dowe odchylenia	Średnia	Standar- dowe odchylenia	Średnia	Standar- dowe odchylenia	Średnia	Standar- dowe odchylenia	Średnia	Standar- dowe odchylenia	Średnia	Standar- dowe odchylenia
Rynek	4,71	0,89	4,92	0,91	4,7	0,94	4,87	1,08	5,31	0,84	5,11	0,94	4,98	0,74
Nowy Targ	3,66	1,38	3,82	1,43	3,68	1,38	3,72	1,48	4,43	1,52	4,07	1,61	3,94	1,36
Oławska	4,55	1,19	4,44	1,26	4,25	1,26	4,29	1,28	4,81	1,29	4,66	1,24	4,49	1,17
Świdnicka	4,9	1,08	4,87	1,02	4,75	1,13	4,87	1,05	5,08	1	5,01	1,04	4,91	0,97

pięciu pytań badających wskaźniki czytelności, zarówno co do placów, jak i do ulic w parach, odnotowano istotne statystycznie różnice: w stopniu znajomości badanych obszarów, kształtu badanych obszarów, umiejscowienia budynków i innych obiektów w obrębie badanych obszarów oraz w stopniu łatwości wytworzenia wyobrażenia całościowego obrazu badanych obszarów, poruszania się w obrębie badanych obszarów i planowania trasy w obrębie badanych obszarów. Uzyskane wyniki obrazują Tabele 2 i 3 oraz Rysunek 2.

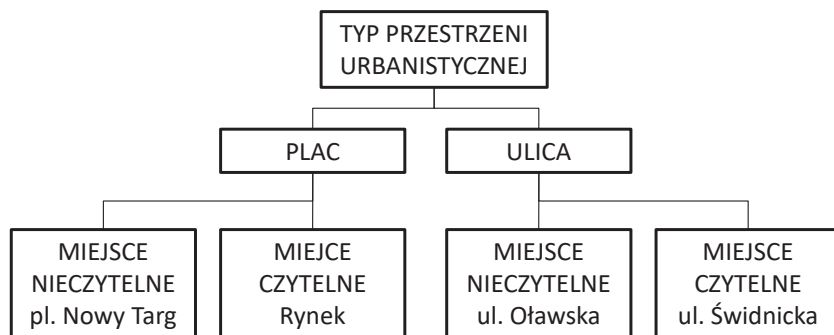
Tabela 3. Wyniki testu ANOVA wskazujące istotność różnic w ocenie czytelności w parach dla różnych typów przestrzeni

			Różnica średnich	Standardowy błąd	p	Przedział ufności 95% dla różnicy	
						Ograniczenie dolne	Ograniczenie górne
PYTANIE 1	Rynek	Nowy Targ	1,05*	0,13	<0,001	0,68	1,42
	Oławaska	Świdnicka	-0,35*	0,1	0,008	-0,65	-0,06
PYTANIE 2	Rynek	Nowy Targ	1,1*	0,14	<0,001	0,69	1,5
	Oławaska	Świdnicka	-0,43*	0,11	0,002	-0,75	-0,1
PYTANIE 3	Rynek	Nowy Targ	1,03*	0,13	<0,001	0,65	1,4
	Oławaska	Świdnicka	-0,49*	0,11	<0,001	-0,83	-0,16
PYTANIE 4	Rynek	Nowy Targ	1,15*	0,14	<0,001	0,73	1,57
	Oławaska	Świdnicka	-0,58*	0,11	<0,001	-0,92	-0,25
PYTANIE 5	Rynek	Nowy Targ	0,88	0,14	<0,001	0,47	1,29
	Oławaska	Świdnicka	-0,27	0,11	0,18	-0,59	0,05
PYTANIE 6	Rynek	Nowy Targ	1,04*	0,12	<0,001	0,69	1,38
	Oławaska	Świdnicka	-0,42*	0,1	<0,001	-0,71	-0,14



Rysunek 2. Średnie oceny czytelności badanych miejsc.

Wyniki tego etapu wyraźnie wskazują, iż różne fragmenty w tkance urbanistycznej miasta Wrocławia w subiektywnej ocenie jego mieszkańców charakteryzują się różnym stopniem czytelności (Rysunek 3).



Rysunek 3. Podział badanych miejsc ze względu na kryteria typu przestrzeni urbanistycznej i czytelności.

Na tym etapie nie jest możliwe ustalenie, jakie czynniki w największym stopniu wpływają na ocenę czytelności przestrzeni. Założyć można, iż częściowo czytelność warunkowana jest cechami formalnymi tych obszarów. Ze względu na zniszczenia wojenne układ urbanistyczny także w centrum miasta został istotnie zmieniony w sposób mogący implikować trudności z wytworzeniem koherentnego obrazu mentalnego poszczególnych fragmentów (na przykład brak zachowania ciągłości ul. Oławskiej czy brak jednej z pierzei i dominant architektonicznych na pl. Nowy Targ). Bardzo prawdopodobne jest jednak, iż duży wpływ na ocenę czytelności ma stopień znajomości danego miejsca (co obrazują uzyskane w badaniu wyniki), związany z rozmieszczeniem i ilością obiektów o istotnych funkcjach (rozrywkowych, konsumpcyjnych czy kulturalnych) na danym fragmencie przestrzeni.

Etap III

W badaniu wzięło udział 70 osób w wieku 19–29 lat, średnia wieku wyniosła 24,54 roku. Wszyscy badani zamieszkiwali w mieście, którego obszarów mapy poznawcze były rysowane na mapach szkicowych, i deklarowali znajomość analizowanych miejsc (byli pytani przez eksperymentatora, czy znają miejsce, które mają rysować). Taki dobór badanych był istotny dla możliwości dokonania analiz i porównań obrazu map poznawczych – zawartych na nich elementów. Osoby rysujące nieznanе sobie miejsca nie zaznaczałyby na nich obiektów, co sfałszowałoby wyniki. Żadna z osób nie przeszła chorób, urazów ani nie posiadała innych wad mających wpływ na percepcję (Tabela 4).

Tabela 4. Charakterystyki demograficzne badanych

	PLACE		ULICE		OGÓLNIE	
	Liczba	Procent	Liczba	Procent	Liczba	Procent
PŁEĆ						
Kobiety	14	38%	12	36%	26	37%
Mężczyźni	23	62%	21	64%	44	63%
WIEK						
19–24	16	43%	16	48%	32	46%
25–29	21	57%	17	52%	38	54%
WYKSZTAŁCENIE						
Średnie	12	32%	13	39%	25	36%
Wyższe	25	68%	20	61%	45	64%
POCHODZENIE						
Wieś	9	24%	8	24%	17	24%
Miasteczka (do 100 tysięcy mieszkańców)	13	35%	12	36%	25	36%
Duże (powyżej 100 tysięcy mieszkańców)	15	31%	13	40%	28	40%

Procedura

Każdy uczestnik uzupełniał krótką ankietę demograficzną. Następnie badani wykonywali komputerowo test mierzący styl poznawczy zależności – niezależności od pola: eksperymentalną komputerową wersję *Testu Ukrytych Figur* (EFT) Witkina, opracowaną na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim przez zespół profesora Francuza. Podstawy teoretyczne tego narzędzia leżą w koncepcjach gestaltowskich Wertheima, Rubina, Gottschaldta lub Golli i Zama (Witkin, 1968). EFT składa się z 6 prostych oraz 12 złożonych figur. Zadaniem badanego jest wyróżnienie tak szybko, jak to możliwe, prostej geometrycznej figury ukrytej w złożonym, zakłócającym wzorze. Kontur figury prostej znajduje się w złożonym wzorze bez zmian w swoich proporcjach, wielkości oraz bez rotacji. Jednakże trudność odnalezienia go jest powodowana występowaniem różnych kolorów tła w figurach złożonych. Test wykonywany jest na komputerze przy pomocy myszki. Na każdą próbę badany ma ograniczony czas wykonania 3 minut oraz nieograniczoną możliwość powracania do ekspozycji figury prostej. Wskaźnikiem preferowanego stylu poznawczego u badanego jest średni czas potrzebny do rozwiązania jednego zadania. Osoby, które potrzebują więcej czasu na rozwiązanie zadań testu, uznaje się za zależne od pola, natomiast osoby, które rozwiązują test w krótszym czasie, są definiowane jako niezależne od pola (Witkin i in., 1971).

Ostatnim etapem badania było narysowanie na czystej, białej kartce formatu A4, za pomocą ołówka HB, mapy szkicowej wskazanego, jednego z czterech wybranych na wcześniejszych etapach, fragmentu przestrzeni Wrocławia zgodnie z instrukcją, aby nanieść na kartkę wszystkie obiekty, jakie się w danym obszarze znajdują, zgodnie z pamięcią badanego. Badani byli proszeni o narysowanie dwóch takich map na osobnych kartkach: czytelnej i nieczytelnej miejsca tego samego

typu (czyli czytelnej i nieczytelnej ulicy lub czytelnego i nieczytelnego placu). Typ przestrzeni do rysowania był dobierany losowo.

Uzyskane mapy poddano następnie analizie szczegółowości, rozumianej jako ilości zaznaczeń obiektów różnego typu. Jako obiekty różnego typu rozumiane jest 5 kategorii obiektów występujących w tkance miejskiej wyróżnionych przez Lyncha: landmarki, ścieżki, krawędzie, węzły i regiony. Ponieważ wybrane przez nas do badania miejsca pochodzą ze środowiska naturalnego, różnią się one swoją budową i wyglądem. Nie występuje przy nich taka sama liczba elementów. Aby możliwe było uzyskanie porównywalnych wyników, dla każdego z analizowanych obszarów, bazując na mapie kartograficznej, ustalono maksymalną liczbę obiektów każdego typu występujących we wszystkich czterech przestrzeniach. Następnie dla każdego z badanych policzono, jaką proporcję obiektów różnego typu zaznaczał na rysunku każdy badany. Jeśli na przykład na występujące w danej przestrzeni 8 landmarków narysował 4 – uzyskiwał wynik 0,50. Dzięki takiej metodzie analizy rysunków szkicowych uzyskano porównywalne wyniki dla każdego z czterech obszarów, a zwłaszcza w parach czytelny – nieczytelny dla danego typu przestrzeni.

Wyniki

Analiza wyników Testu Ukrytych Figur

Analizy mające na celu ustalenie poziomu zależności bądź niezależności od pola każdego z badanych dla komputerowej wersji testu EFT dokonano testem prób niezależnych.

Najkrótszy czas rozwiązania jednego zadania testu wynosił 14 s, najdłuższy 167 s (maksymalny czas przewidziany w procedurze wykonywania zadania wynosił 180 s), średnio 60,49 s. W rozwiązywaniu testu ujawniły się istotne różnice międzypłciowe. Średnia czasu rozwiązania dla mężczyzn wynosiła 54 s, natomiast dla kobiet – 69,7 s.

Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych uzyskane wyniki podzielono na 3 grupy (Tabele 5–7):

- Osoby o niskiej zależności od pola – więcej niż jedno odchylenie poniżej średniej
- Osoby o stylu mieszanym – średnia ± 1 odchylenie standardowe
- Osoby o wysokiej zależności od pola – więcej niż jedno odchylenie powyżej średniej

Tabela 5. Liczebność grup osób o różnym stylu zależności – niezależności od pola

Grupa	Liczba	Procent
Niezależność od pola	14	20
Umiarkowana zależność od pola	41	58,57
Zależność od pola	15	21,43
Ogółem	70	100

Tabela 6. Liczebność grup osób o danym stylu poznawczym rysujących każde z badanych miejsc

		FDI			Ogółem
		Niezależność	Umiarkowana	Zależność	
Miejsce	Place	4	21	6	36
	Ulice	3	20	9	33
Ogółem		14	41	15	70

Tabela 7. Liczebność grup osób o danym stylu poznawczym z rozróżnieniem płci badanych

Liczebność		FDI			Ogółem
		Niezależność	Umiarkowana	Zależność	
Płeć	Mężczyzna	13	23	6	42
	Kobieta	1	18	9	28
Ogółem		14	41	15	70

W badanej przez nas grupie osoby niezależne od pola stanowili w przeważającej większości mężczyźni (13 na 14 badanych). Taki rozkład osób różnej płci w grupach pokrywa się zarówno z opisami teoretycznymi, jak i z wynikami studiów empirycznych (np. Witkin i in., 1971; Bednarek, 2011).

Analizy korelacji między wynikami miejsc czytelných i nieczytelnych

Wpływ zmienných niezależnych na obraz map poznawczych

Sprawdzono korelacje r Pearsona między szczegółowością rysunków map poznawczych dwóch typów miejsc czytelných i nieczytelnych a zmiennymi podmiotowymi (płcią, miejscem wychowania i FDI). Uzyskano pewną liczbę istotnych statystycznie zależności.

W przypadku wyników uzyskanych dla ulic zauważono wyraźne tendencje wskazujące na zależność między poziomem FDI a rysunkami zarówno czytelnego, jak i nieczytelnego obszaru. Osoby niezależne od pola (które uzyskały niski wynik w teście EFT) rysowały bardziej szczegółowo zarówno czytelną, jak i nieczytelną ulicę ($p < 0,05$). Osoby pochodzące ze wsi rysowały zdecydowanie mniej szczegółowo nieczytelną ulicę w przeciwieństwie do osób z małych miast. W odniesieniu do wyników uzyskanych dla placów zauważono jedynie wyraźne tendencje wskazujące na zależność między rysunkami zarówno czytelnego, jak i nieczytelnego obszaru a miejscem pochodzenia. Wyniki obrazują poniższe Tabele 8 i 9.

Tabela 8. Korelacje r Pearsona między szczegółowością oznaczania elementów na mapach szkicowych a niezależnymi zmiennymi podmiotowymi w rysunkach ulicy czytelnej i nieczytelnej

ulice	pleć	pochodzenie_ wieś	pochodzenie_ miasteczko	pochodzenie_ miasto	FDI
landmarki_nieczytelne	0,27	-0,15	-0,23	0,35*	-0,37**
ścieżki_nieczytelne	0,22	-0,14	-0,25	0,37*	-0,39**
krawędzie_nieczytelne	0,07	-0,05	-0,22	0,26	-0,3**
węzły_nieczytelne	0,24	0,01	-0,24	0,22	-0,19
regiony_nieczytelne	0,33**	0,11	-0,21	0,11	-0,1
landmarki_czytelne	0,29**	-0,41**	0,2	0,16	-0,39**
ścieżki_czytelne	0,34**	-0,33*	0,36**	-0,06	-0,43**
krawędzie_czytelne	0,3**	-0,43**	0,27	0,11	-0,52**
węzły_czytelne	0,27	-0,42**	0,4**	-0,02	-0,52**
regiony_czytelne	0,12	-0,3	0,46*	-0,19	-0,43**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$ Tabela 9. Korelacje r Pearsona między szczegółowością oznaczania elementów na mapach szkicowych a niezależnymi zmiennymi podmiotowymi w rysunkach placu czytelnego i nieczytelnego

place	pleć	pochodzenie_ wieś	pochodzenie_ miasteczko	pochodzenie_ miasto	FDI
landmarki_nieczytelne	-0,21	0,21	-0,23	0,08	0,19
ścieżki_nieczytelne	-0,1	0,12	-0,34**	0,3*	0,06
krawędzie_nieczytelne	-0,22	0,05	-0,33**	0,41**	0,15
węzły_nieczytelne	-0,07	-0,03	-0,31*	0,38**	0,01
regiony_nieczytelne	-0,1	-0,12	-0,18	0,31*	0,11
landmarki_czytelne	0,26	-0,4**	0,18	0,15	-0,31*
ścieżki_czytelne	0,21	-0,18	0,14	0,12	-0,31*
krawędzie_czytelne	-0,07	0,1	0,12	0,27	-0,18
węzły_czytelne	0,27	-0,27	0,41**	-0,07	-0,18
regiony_czytelne	0,1	-0,08	0,07	0,05	-0,19

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Przeanalizowano także interkorelacje r Pearsona między szczegółowością oznaczeń obiektów różnego typu na mapach obszarów czytelnych i nieczytelnych obu typów. Korelacje były pozytywne i dość wysokie. Świadczy to o wzajemnej zależności między występowaniem elementów różnego typu w mapach poznawczych. Poszczególne kategorie obiektów nie występują w pamięci niezależnie, ale jako połączone ze sobą struktury i zniekształcenia powstające w danym fragmencie mapy mogą dotyczyć nie tylko pojedynczych obiektów (na przykład landmarków), ale także pozostałych elementów struktury przestrzeni (Tversky, 2008). W strukturze miasta każdy obiekt występuje przecież w układzie odniesienia do innych obiektów, a także

własnych właściwości przestrzennych. Tabela 10 przedstawia wartości korelacji między szczegółowością oznaczania obiektów różnego typu na mapach szkicowych.

Tabela 10. Wielkość interkorelacji między wskaźnikami szczegółowości rysunków map poznawczych przy założonym $p < 0,050$

	landmarki_nieczytelne	ścieżki_nieczytelne	krawędzie_nieczytelne	węzły_nieczytelne	regiony_nieczytelne	landmarki_czytelne	ścieżki_czytelne	węzły_czytelne	regiony_czytelne
landmarki_nieczytelne									
ścieżki_nieczytelne	0,68								
krawędzie_nieczytelne	0,4	0,62							
węzły_nieczytelne	0,47	0,88	0,47						
regiony_nieczytelne	0,11	0,27	0,2	0,22					
landmarki_czytelne	-0,01	0,13	0,11	0,16	0,21				
ścieżki_czytelne	0,15	0,26	-0,02	0,35	-0,18	0,22			
węzły_czytelne	0,02	0,05	-0,09	0,17	-0,18	0,22	0,77		
regiony_czytelne	0,23	0,29	0,2	0,24	0,15	0,27	0,08	0,22	

Podsumowanie modelu badawczego

Do zweryfikowania postawionych hipotez i porównania wzajemnych zależności liniowych między analizowanymi czynnikami wykorzystano metodę analizy strukturalnej (Structural Equation Modelling SEM) – model ścieżkowy. SEM pozwala na weryfikację hipotez o występowaniu określonej struktury zależności między zmiennymi (Korol, 2005). Wybrano metodę największej wiarygodności jako funkcji rozbieżności. Model oparty jest na analizie korelacji liniowej r Pearsona i na analizie równań regresji, co umożliwia wyłonienie struktury czynników wpływających na dane zjawisko oraz oszacowanie parametrów zakładanego modelu (Kowal, Gurba, 2016).

Analiza SEM umożliwiła zbadanie struktury czynników wpływających na obraz map poznawczych przestrzeni. Wyłoniono dwa modele analizy konfirmacyjnej – dla dwóch typów przestrzeni. W modelach zostały wykorzystane czynniki, które najsilniej korelowały ze zmiennymi niezależnymi, a jednocześnie charakteryzowały się niskim poziomem wewnętrznych interkorelacji.

Modele okazały się zadowalająco dopasowane, co sugerują uzyskane parametry, przedstawione w Tabeli 11. Modele wykazują poniżej 10% błędu w odniesieniu do modelu teoretycznego, co jest dobrym rezultatem. Słabsze wyniki dopasowania w poszczególnych czynnikach nie czynią ich perfekcyjnymi, jednakże niektóre trendy zależności są wyraźnie obserwowalne. Tabele korelacji empirycznych oraz analizy SEM potwierdzają wpływ zmiennych podmiotowych (pochodzenia i FDI) na obraz map poznawczych czytelnych i nieczytelnych ulic oraz placów. Zaobserwowano istotne statystycznie różnice między mapami poznawczymi przestrzeni o różnych

charakterystykach wśród różnych grup badanych osób w odniesieniu do mierzonych charakterystyk rysunków szkicowych (Tabele 11 i 12).

Tabela 11. Miary dopasowania modelu strukturalnego dla map poznawczych ulic

	<i>AVE</i>	α	<i>r</i>	χ^2/df	<i>RMSEA</i>	<i>p</i>	<i>GFI</i>	<i>AGFI</i>
Ulice	0,6	0,8	0,5	1,4	< 0,08	0,01	0,7	0,6
Place	0,6	0,8	0,5	1,3	< 0,08	0,001	0,9	0,8

Tabela 12. Model zmiennych uwzględnionych w SEM dla ulic; λ i poziom istotności jednostronny

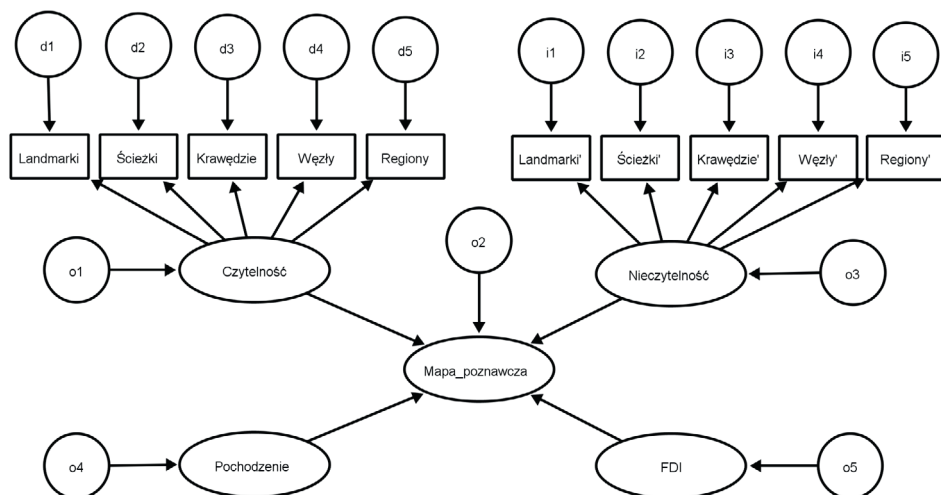
	Oceny modelu rysunków ulic	
	λ	<i>p</i>
(czytelność)->[landmarki_czytelne]	0,649	< 0,001
(czytelność)->[ścieżki_czytelne]	0,853	< 0,001
(czytelność)->[krawędzie_czytelne]	0,883	< 0,001
(czytelność)->[węzły_czytelne]	0,975	< 0,001
(czytelność)->[regiony_czytelne]	0,372	0,01
(nieczytelność)->[landmarki_nieczytelne]	0,864	< 0,001
(nieczytelność)->[ścieżki_nieczytelne]	0,772	< 0,001
(nieczytelność)->[krawędzie_nieczytelne]	0,857	< 0,001
(nieczytelność)->[węzły_nieczytelne]	0,963	< 0,001
(nieczytelność)->[regiony_nieczytelne]	0,825	< 0,001
(pochodzenie)->[wieś]	-0,565	< 0,001
(pochodzenie)->[miasteczka]	0,832	< 0,001
(FDI)->[EFT]	-0,381	< 0,001
(pochodzenie)-(czytelność)	0,573	< 0,001
(FDI)-(czytelność)	0,999	< 0,001
(pochodzenie)-(nieczytelność)	-0,48	< 0,001
(FDI)-(nieczytelność)	0,639	0,06

W wypadku placów miejsce pochodzenia ma znaczący wpływ na szczegółowość map poznawczych czytelnych ulic. W przypadku placu nieczytelnego obserwujemy korelację ujemną, co świadczy o tym, iż osoby pochodzące z miast posiadają bardziej szczegółowe obrazy map poznawczych (Tabela 13).

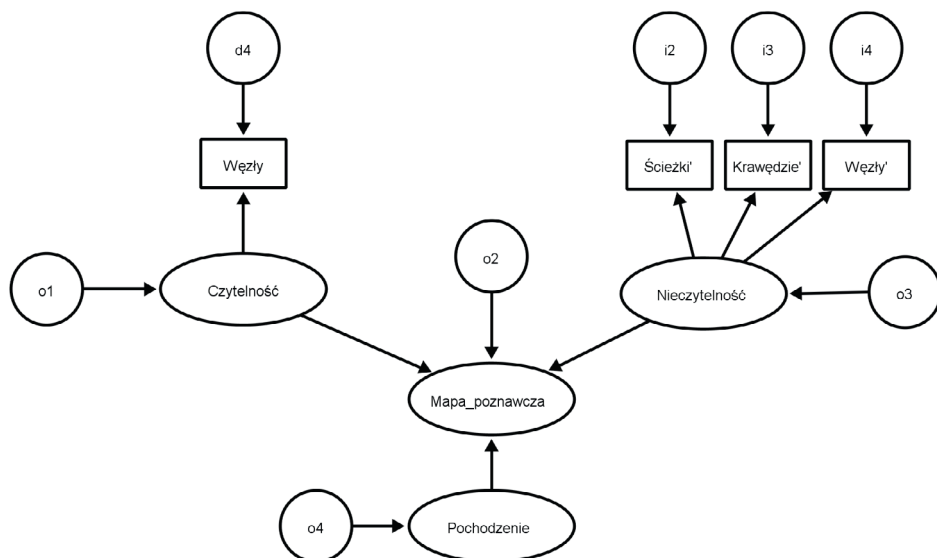
Tabela 13. Model zmiennych uwzględnionych w SEM dla placów; λ i poziom istotności jednostronny

	Oceny modelu dla placów	
	λ	<i>p</i>
(czytelność)->[węzły_czytelne]	1	
(nieczytelność)->[ścieżki_nieczytelne]	1	
(nieczytelność)->[krawędzie_nieczytelne]	0,619	< 0,001
(nieczytelność)->[węzły_nieczytelne]	0,879	< 0,001
(pochodzenie)->[wieś]	-0,451	0,006
(pochodzenie)->[miasteczka]	0,829	< 0,001
(pochodzenie)-(czytelność)	0,521	
(pochodzenie)-(nieczytelność)	-0,424	0,007

Poniższe grafy (Rysunki 4 i 5) obrazują uzyskane modele empiryczne zależności wpływających na obraz map poznawczych różnych fragmentów przestrzeni zurbanizowanych.



Rysunek 4. Model empiryczny dla map poznawczych ulic.



Rysunek 5. Model empiryczny dla map poznawczych placów.

Dyskusja i wnioski

W przeprowadzonych badaniach analizie poddano różnice występujące w rysunkach map szkicowych fragmentów przestrzeni – ulic i placów, które stanowią

podstawowy „budulec” tkanki urbanistycznej miasta. Uzyskane wyniki pomogły nam częściowo odpowiedzieć na sformułowane pytania badawcze i potwierdzić stawiane hipotezy. Liczne, cytowane w części teoretycznej, badania dowodzą, iż większe obszary miejskie (regiony) charakteryzują się odmiennym poziomem czytelności, co wpływa na charakterystykę ich reprezentacji poznawczych tworzonych przez użytkowników przestrzeni. W badaniu chcieliśmy ustalić, czy rysunki szkicowe małych fragmentów przestrzeni zurbanizowanych, charakteryzujących się odmiennym subiektywnie ocenianym poziomem czytelności, będą się różniły pod względem szczegółowości, rozumianej jako ilość narysowanych obiektów różnego typu. Chcieliśmy także sprawdzić, czy różnice te są warunkowane cechami podmiotowymi: płcią, miejscem pochodzenia i stylem poznawczym zależności – niezależności od pola. Biorąc pod uwagę kategorie, według których mapy szkicowe były analizowane, można stwierdzić, że zarówno miejsce pochodzenia, jak i styl poznawczy różnicują charakter map poznawczych. Aczkolwiek należy być bardzo ostrożnym przy stawianiu hipotez interpretujących.

W przeprowadzonym przez nas badaniu, w przeciwieństwie do wyników używanych przez innych badaczy, płeć nie okazała się czynnikiem wpływającym na zróżnicowanie obrazu map poznawczych przestrzeni zurbanizowanych (dla przeglądu Stryjewska, Janda-Dębek, 2013). Miała ona jedynie umiarkowany wpływ na rysunki ulic. Mężczyźni bardziej szczegółowo oznaczali ścieżki przy czytelnej ulicy oraz rzadziej pomijali regiony w przypadku ulicy nieczytelnej. Oba te wyniki korespondują z założeniami teoretycznymi, iż mężczyźni postrzegają elementy przestrzeni miejskiej jako fragmenty większego obszaru, powiązane i będące w relacji z przylegającymi doń miejscami (Stephan, Jäschke, Oberzaucher, Grammer, 2014). Niemniej jednak opisywane tu zależności te są jedynie umiarkowane.

Co warto podkreślić, zarówno w odniesieniu do ulic, jak i do placów zaobserwowano istotne zależności między stylem poznawczym badanych a charakterystykami rysunków czytelnych i nieczytelnych przestrzeni. Grupę osób o stylu niezależnym stanowili prawie sami mężczyźni. Osoby o tym stylu rysowały zdecydowanie bardziej szczegółowo wszystkie elementy na mapach czytelnej ulicy oraz część z nich na mapach nieczytelnej ulicy i czytelnego placu. Wynik ten koresponduje z założeniami teoretycznymi FDI (Bednarek, 2011). Osoby o stylu zależnym, postrzegające rzeczywistość w sposób globalny, mogą przejawiać trudności z uchwyceniem poszczególnych elementów składowych w skomplikowanej strukturze tkanki miejskiej. Zwłaszcza landmarki i ścieżki, tworzące najbardziej podstawowe „klocki” w „miejskiej układance”, są przez osoby zależne trudniej wyodrębniane, co skutkuje niekształceniami w reprezentacji mentalnej oraz jej niskim poziomem szczegółowości.

Miejsce pochodzenia także okazało się mocno różnicującą cechą. Osoby ze wsi rysowały istotnie mniej szczegółowo miejsca czytelne (zarówno plac, jak i ulicę). Może to świadczyć o mniejszej gotowości percepcyjnej i przywiązywaniu wagi do tego typu – „naturalnych” dla miast – sposobów organizacji przestrzeni. Ulice i place stanowią przecież istotę tkanki miejskiej, a rozeznanie w układzie przestrzennym sprzyja szybkiej i skutecznej nawigacji.

Bardzo prawdopodobne jest także, iż duży wpływ na ocenę czytelności ma stopień znajomości danego miejsca (co obrazują uzyskane w etapie drugim wyniki), związany z rozmieszczeniem i liczbą obiektów o istotnych funkcjach (rozrywkowych, konsumpcyjnych czy kulturalnych) na danym fragmencie przestrzeni.

Ponadto większość badań oddziela społeczny i kulturowy kontekst związku między jednostkami a ich otoczeniem. Zdaniem Ramadiera i Mosera (1998) to dzięki doświadczeniu i nadawaniu osobistych znaczeń dokonuje się organizacja map poznawczych przestrzeni, a nie jedynie na podstawie cech fizycznych. Niedostateczna liczba obiektów mogących przyjąć dla jednostki osobiste znaczenie (na przykład miejsce zakupów, miejsce rekreacji, obiekty o aprobowanych walorach estetycznych) może skutkować trudnością z wytworzeniem obrazu mentalnego danego miejsca. W rozumieniu Lyncha (1960) czytelność przestrzeni spełnia funkcje orientacyjne. Jednakże posiadanie koherentnego i spójnego obrazu przestrzeni daje jednostce poczucie emocjonalnego bezpieczeństwa. Pomimo że każdy wykształca swój własny, osobisty obraz mentalny danej przestrzeni, członkowie tych samych społeczności i grup podzielają pewną wspólną płaszczyznę – obraz społeczny, związany z przekonaniami i uwarunkowaniami kulturowymi tej grupy (Aurea i in., 2005). Posiadają oni swoją symboliczną tożsamość (Polic i in., 2005). Reprezentacje mentalne bazują na wiedzy ogólnej, społecznie podzielanej i przechowywanej w pamięci semantycznej. Obraz miasta, jak i przestrzeni w ogóle, nie jest jedynie analogicznym odzwierciedleniem otoczenia. Dlatego oprócz czytelności pod kątem fizycznym należy rozpatrywać przestrzeń w odniesieniu do jej *czytelności społecznej* (Bonnes, Secchiaroli, 1995). Czytelność społeczna wpływa na łatwość, z jaką jednostki, używając społeczno-fizycznych charakterystyk otoczenia, są w stanie tworzyć lub internalizować znaczenia przestrzenne oraz oceniać je afektywnie zgodnie z utożsamionymi postawami. W tym samym otoczeniu różne grupy mogą nadawać tym samym obiektom odmienne znaczenia, a przez to w innym stopniu postrzegać je jako czytelne lub estetyczne / atrakcyjne.

Z zarzutem może spotkać się zastosowana przez nas procedura doboru miejsc wykorzystanych w etapie III naszego badania. Obszary mogły bowiem zostać wybrane przez badaczy. Jednakże w wypadku analizy map poznawczych przestrzeni miejskich uznaliśmy za istotny wybór takich miejsc, które są nie tylko dobrze znane (przez co ich mapy poznawcze powinny być szczegółowe, o ile szczegółowość jest związana ze stopniem znajomości danej przestrzeni), ale także należą do grupy obszarów ważnych dla mieszkańców (Carbon, Hesslinger, 2013). Również stopień czytelności został określony na podstawie opinii zebranych od mieszkańców miasta z wykorzystaniem kategorii oceny konstruktów czytelności zaproponowanych przez Lyncha (1960). Oceny tej mogliśmy dokonać osobiście lub prosząc o nią grupę sędziów kompetentnych – na przykład urbanistów. Niemniej jednak uznaliśmy, iż bardziej właściwe będzie poznanie subiektywnej oceny czytelności formalnych charakterystyk przestrzeni dla małych fragmentów tkanki miejskiej, jakimi są ulice i place.

Głębszym analizom należy też poddać kryteria analizy map szkicowych. Analizowana szczegółowość map szkicowych związana jest ze strukturą reprezentacji

poznawczej. Natomiast występowanie węń różnych typów obiektów charakterystycznych (jak na przykład etykiety, mała architektura, zieleń, detale architektoniczne itp.) u ludzi charakteryzujących się różnymi właściwościami podmiotowymi związane jest bardziej z treścią reprezentacji poznawczej. Możliwe, że skupienie się na treściowych aspektach reprezentacji map poznawczych unaocznia nowe, istotne zależności także w odniesieniu do stylów poznawczych u ludzi.

Bibliografia

- Aurea, Z., Bomfim, C., Urrutia, E.P., Barcelona, U. de (2005). Affective dimension in cognitive maps of Barcelona and São Paulo. *International Journal of Psychology*, 40(1), 37–50.
- Bagozzi, R. (2012). Specification, evaluation, and interpretation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40, 8–34.
- Bańka, A. (2002). *Społeczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bednarek, H. (2011). *Czy piloci ulegają złudzeniom percepcyjnym? Poznawcze uwarunkowania dezorientacji przestrzennej*. Sopot: GWP.
- Bell, A.P., Greene, Th.C., Fisher, J.D., Baum, A. (2004). *Psychologia środowiskowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Blades, M. (1990). The reliability of data collected from sketch maps. *Journal of Environmental Psychology*, 10, 327–339.
- Boccia, M., Piccardi, L., Palermo, L., Nemmi, F., Sulpizio, V. (2014). One's own country and familiar places in the mind's eye: Different topological representations for navigational and non-navigational contents. *Neuroscience Letters*, 579, 52–57.
- Bonnes, M., Secchiarioli, G. (1995). *Environmental psychology: A psycho-social introduction*. London: SAGE Publications.
- Bors, D., Vigneau, F. (2011). Sex differences on the mental rotation test: An analysis of item types. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 129–132.
- Buttenfield, B.P. (1986). Comparing distortion on sketch maps and mds configurations. *Professional Geographer*, 38(3), 238–246.
- Carbon, C.C., Hesslinger, V.M. (2013). Attitudes and cognitive distances: On the non-unitary and flexible nature of cognitive maps. *Advances in Cognitive Psychology*, 9(3), 121–129.
- Chaney, D. (2010). Analyzing mental representations: The contribution of cognitive maps. *Recherche et applications en marketing*, 25(2), 93–115.
- Chmielewski, J.M. (2010). *Teoria urbanistyki w projektowaniu i planowaniu miast*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- Evans, G.W., Marrero, D.G., Butler, P.A. (1981). Environmental learning and cognitive mapping. *Environment and Behaviour*, 13, 83–104.
- Everitt, J., Cadwallader, M. (1972). The home area concept in urban analysis. W: J. Mitchell (red.), *Environmental design: Research and practice*. Los Angeles: University of California Press.
- Foo, P., Warren, W.H., Duchon, A., Tarr, M.J. (2005). Do humans integrate routes into a cognitive map? Map versus landmark-based navigation of novel shortcuts. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 31(2), 195–215.

- Francesato, D., Mebane, W. (1973). How citizens view two great cities: Milan and Rome. W: R. Downs, D. Stea (red.), *Image and environment: Cognitive mapping and spatial behaviour* (s. 182–220). London: Edward Arnold.
- Gehl J. (2009). *Życie między budynkami. Użytkowanie przestrzeni publicznych*. Kraków: Wydawnictwo RAM.
- Goodchild, B. (1974). Class differences in environmental perception. *Urban Studies*, 11, 157–169.
- Hauziński, A. (1998). Znaczenie pojęcia mapy i metody jego operacjonalizacji w psychologii. *Czasopismo Psychologiczne*, 4(3–4), 259–274.
- Hauziński, A. (2003). Ewolucja pojęcia mapy poznawczej w psychologii. Przegląd badań dotyczących hierarchii planów i celów działania. *Czasopismo Psychologiczne*, 16(2), 275–288.
- Heft, H. (2013). Environment, cognition, and culture : Reconsidering the cognitive map. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 14–25.
- Hospers, G.J. (2010). Lynch's *The image of the city* after 50 years: City marketing lessons from an urban planning classic. *European Planning Studies*, 18, 2073–2081.
- Huynh N.T.U., Hall G.B., Doherty S., Smith W.W. (2008). Interpreting urban space through cognitive map sketching and sequence analysis. *The Canadian Geographer/ Le Géographe canadien*, 52(2), 222–240.
- Kara, B. (2013). Landscape design and cognitive psychology. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 82(2001), 288–291.
- Karan, P.P., Bladen, W.A., Singh, G. (1980). Slum dwellers' and squatters' images of the city. *Environment and Behaviour*, 12, 81–100.
- Kimura, D. (2006). *Płeć i poznanie*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kitchin, R.M. (1996). Methodological convergence in cognitive mapping research: Investigating configurational knowledge. *Journal of Environmental Psychology*, 16(3), 163–185.
- Korol J. (2005). *Modele równań strukturalnych i sieci neuronowe w modelowaniu rozwoju zrównoważonego*. Gorzów Wielkopolski: Akademickie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Kowal, J., Gurba, A. (2016). Mobbing and burnout in emerging knowledge economies: An exploratory study in Poland. Proceedings of The IEEE. HICSS 2016 Hawaii International Conference on System Sciences Conference, CFP16XXX-USB(49), 4122–4131.
- Kowal, J., Roztocki, N. (2015). Do organizational ethics improve IT job satisfaction in the Visegrád Group countries? In-sights from Poland. *Journal of Global Information Technology Management*, 18, 127–145.
- Lewicka, M., Bańka, A. (2008). Psychologia środowiskowa. W: D. Doliński, J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (s. 497–544). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Naukowe.
- Lose, S. (2015). *Ku urbanologii*. Wrocław: Unpublished.
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moir, A., Jessel, D. (1989). *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, przeł. N. Kancewicz-Hoffman. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Nosal, C.S. (1990). *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nosal, C.S. (2008). Psychologia różnic indywidualnych. W: J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 1* (s. 765–846). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Orleans, P., Schmidt, S. (1972). Mapping the city: Environmental cognition of urban residents. W: J. Mitchell (red.), *Environmental design: Research and practice* (s. 141–149). Los Angeles: University of California Press.
- Pearl, J. (2000). *Causality: Models, reasoning, and inference*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinheiro, J.Q. (1998). Determinants of cognitive maps of the world as expressed in sketch maps. *Journal of Environmental Psychology*, 18(3), 321–339.
- Polic, M., Repovš, G., Natek, K., Klemencic, M., Kos, D., Ule, Kucan, A. (2005). A cognitive map of Slovenia: Perceptions of the regions. *International Journal of Psychology*, 40(1), 27–35.
- Ramadier T., Moser G. (1998). Social legibility, the cognitive map and urban behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 18(3), 307–319.
- Schmeinccka, D., Thurston, A. (2007). The influence of travel experiences and exposure to cartographic media on the ability of ten-year-old children to draw cognitive maps of the world. *Scottish Geographical Journal*, 123, 1–15.
- Silverman, I., Choi, J., Peters, M. (2007). The hunter-gatherer theory of sex differences in spatial abilities: Data from 40 countries. *Archives of Sexual Behavior*, 36(2), 261–268.
- Stephan, P., Jäschke, J.P.M., Oberzaucher, E., Grammer, K. (2014). Sex differences and similarities in urban home ranges and in the accuracy of cognitive maps. *Evolutionary Psychology*, 3(12), 814–826.
- Straś-Romanowska, M., Kowal, J., Kapała, M. (2016). How to measure spiritual sensitivity at the IT user's workplace? The construction process and method of validation of spiritual sensitivity inventory (SSI). *Ekonometria = Econometrics*, 2(52) (w druku).
- Stryjewska, D., Janda-Dębek, B. (2013). Mental representations and cognitive maps in humans: A review of research and theory. *Polish Journal of Applied Psychology*, 11(1), 83–106.
- Taylor H.A., Tversky B. (1992). Spatial mental models derived from survey and route descriptions. *Journal of Memory and Language*, 31(2), 261–292.
- Tversky, B. (2008). Spatial cognition: Embodied and situated, W: P. Robbins, M. Aydede (red.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (s. 2010–2216). New York: Cambridge University Press.
- Waller, D., Montello, D.R., Richardson, A.E., Hegarty, M. (2002). Orientation specificity and spatial updating of memories for layouts. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 28, 1051.
- Wejchert, K. (1984). *Elementy kompozycji urbanistycznej*. Warszawa: Arkady.
- Witkin, H.A. (1968). Psychologiczne zróżnicowanie i formy patologii. *Przegląd Psychologiczny*, 16, 75–104.
- Witkin, H.A., Oltman, P.K., Raskin, E., Karp, S.A. (1971). *A manual for the Embedded Figures Tests*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

„Wynagrodzenie autorskie sfinansowane zostało przez Stowarzyszenie Zbiorowego Zarządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20 oraz art. 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych”.

Reparycja indywidualna prowadzona przez Stowarzyszenie KOPIPOL na rzecz twórców dzieł naukowych i technicznych

Czym jest reparycja indywidualna?

Reparycja indywidualna prowadzona przez Stowarzyszenie KOPIPOL to system podziału i wypłaty środków zainkasowanych na podstawie art. 20 i 20¹ ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych pomiędzy uprawnionych twórców utworów naukowych i technicznych. Środki z reparycji indywidualnej stanowią rekompensatę dla twórców z tytułu kopiowania ich utworów w ramach dozwolonego użytku osobistego, a ich źródłem są opłaty zainkasowane od importerów i producentów sprzętu kopiującego (drukarki, skanery, kopiarki, urządzenia wielofunkcyjne, etc.) oraz papieru formatu A3 i A4, a także przedsiębiorców prowadzących działalność reprograficzną (tak zwane punkty ksero).

Jak są dzielone pieniądze?

Zgodnie z przyjętymi w Stowarzyszeniu KOPIPOL zasadami reparycji indywidualnej w podziale środków przypadających na twórczość naukową i techniczną biorą udział autorzy publikujący w wydawnictwach, których udział wynosi 1,2 procent lub więcej procent ogółu zwielokrotnianych publikacji naukowych opublikowanych przez wszystkich wydawców. Przyjęte rozwiązanie ma na celu uniknięcie wypłaty iluzorycznych wynagrodzeń, które w przypadku podziału pomiędzy twórców publikujących we wszystkich wydawnictwach mogłyby wynosić po kilkadziesiąt groszy dla jednego autora.

Jak sprawdzić, czy twórcy należą się pieniądze, i jakie formalności należy spełnić, aby je odebrać?

Aby sprawdzić swoje uprawnienia do otrzymania wynagrodzenia, wystarczy skorzystać z wyszukiwarki uprawnionych autorów, znajdującej się pod adresem wyszukiwarka.kopipol.pl. Wpisując imię i nazwisko, każdy uprawniony twórca może samodzielnie wygenerować dokumenty niezbędne do otrzymania naliczonego wynagrodzenia. Wypełnioną deklarację wraz z oświadczeniem o autorstwie należy przesłać pocztą tradycyjną na adres Stowarzyszenia KOPIPOL. Wynagrodzenie zostanie wypłacone w terminie do 60 dni od daty doręczenia prawidłowo wypełnionych dokumentów. Pobranie wynagrodzenia w ramach reparycji indywidualnej nie wiąże się z żadnymi zobowiązaniami autora wobec KOPIPOL-u.

