

## PROBLEMY PSYCHOLOGII STOSOWANEJ

# SPOSÓB WYRAŻANIA JA PRZEZ DZIECI W PROCESIE KOMUNIKOWANIA SIĘ – PRÓBA SKONSTRUOWANIA METODY BADANIA JA GŁĘBOKIEGO

**BARBARA KAJA**

Instytut Psychologii

WSP Bydgoszcz

EXPRESSION OF SELF BY CHILDREN IN THE PROCESS OF COMMUNICATION –  
AN ATTEMPT TO CONSTRUCT THE METHOD OF TESTING DEEP SELF

**Summary.** The article describes a method of testing deep self in preschool children. Theoretical base for it is the conception of L. Grzesiuk and K. Korpołewska which explains personality sources of behaviour to be observed in the process of human communication.

The method consists of two parts. In the first one (A) the analysis of report is connected with a family context, in the second one with a kindergarten context.

Diagnosis includes four levels of deep self: resigning, withdrawing, mediating, dominating.

### Wprowadzenie

Celem mojego artykułu jest zaprezentowanie metody badania struktury Ja u dzieci w wieku przedszkolnym. Inspiracją do opracowania eksperymentalnej wersji metody była koncepcja przedstawiona przez zespół psychologów klinicznych UW pod kierownictwem prof. Lidii Grzesiuk (1988), wyjaśniająca osobowościowe źródła zachowań dających się zaobserwować w procesie komunikowania się ludzi. Omówiona w niej została zarówno analiza procesu komunikacji, jak i problematyka rozwoju Ja jednostki oraz ich wzajemne powiązania. Całość koncepcji ma wyraźne odniesienia do procesu psychoterapeutycznego i wywodzi się z

poglądów takich m.in. autorów, jak: Grinder i Bandler (1976), Reusch (1972), Watzlawik (1961) podkreślających związek między sposobem komunikowania się, umiejętnością wyrażania własnego Ja a sposobem funkcjonowania jednostki w rzeczywistości społecznej.

Sposób komunikowania się człowieka to sposób wyrażania własnego Ja – twierdzą często cytowani w omawianej pracy Bandler, Grinder i Satir (1976). Teza ta skłoniła mnie do rozważań nad możliwością badania Ja wyrażanego w aktach komunikowania się dzieci. Nie zamierzam szczegółowo charakteryzować wspomnianej koncepcji (Grzesiuk, Korpołewska 1988). Postaram się przedstawić najważniejsze tezy, które układając się w spójny obraz dotyczący wzajemnego związku między aktami komunikacji, Ja i kontekstem sytuacyjnym dostarczyły mi podstaw teoretycznych do opracowania metody.

## Podstawy teoretyczne

W ścisłym związku z próbą konstruowania metody pozostają pojęcia: proces komunikowania się i struktura Ja zdefiniowane w omawianej pracy (Grzesiuk, red. 1988). Do nich odwołam się w swoich rozważaniach prezentujących także ważniejsze tezy zawarte w tej koncepcji. Analiza poglądów wielu autorów w niej cytowanych była dla mnie podstawą do tworzenia własnych tez, na których oparłam się konstruując metodę.

**Procesem komunikacji** autorki nazywają proces wymiany wiadomości (informacji) między dwiema osobami znajdującymi się w bezpośrednim kontakcie (ibidem, s. 15). Analiza jego przebiegu pozwala wyróżnić w nim elementarne jednostki zwane aktami komunikacyjnymi. W aktach komunikacyjnych zawsze jest nadawca i odbiorca. Nadawcę pobudza do przekazania wiadomości intencja, czyli pewien stan, pragnienie, czy myśl. Człowiek przesyła wiadomości za pomocą różnych środków przekazu (werbalnie i niewerbalnie) w sposób przez nadawcę zamierzony (zachowania komunikacyjne) lub nie zamierzony (zachowania informacyjne). Źródłem informacji jest nie tylko nadawca i odbiorca, ale i kontekst sytuacyjny. W omawianej koncepcji kontekst sytuacyjny jest rozumiany jako okoliczność, w jakich odbywa się komunikacja, miejsce, czas itp. Dla moich poszukiwań służących skonstruowaniu metody istotna jest odpowiedź na pytanie, jakie warunki muszą być spełnione, aby można było powiedzieć, że miał miejsce proces komunikowania się. Autorki wymieniają dwa warunki powołując się na stanowisko Allwooda (1976), który wyróżnia w toku komunikowania się zachowania związane i nie związane z intencją. Przedstawiam je poniżej.

1. Nadawca w sposób zamierzony przekazuje za pośrednictwem zachowania komunikacyjnego pewną wiadomość w obecności potencjalnego odbiorcy.

2. Nieintencjonalne zachowania informacyjne nadawcy są traktowane przez odbiorcę jako niosące pewną informację o nadawcy (ibidem, s. 28).

Jeśli jeden z przedstawionych warunków jest spełniony, wymianę wiadomości można uznać za proces komunikowania się. O ile w pierwszym przypadku nadawca świadomie, z określonym zamiarem przekazuje wiadomości odbiorcy, o tyle w drugim nadawca nie zdaje sobie sprawy z tego, że przekazuje informację, zaś odbiorca obserwuje jego zachowanie i wyciąga wnioski.

Uwzględnienie w badaniu Ja obydwu tych warunków związanych z komunikowaniem się uznałam za interesujące z uwagi na obserwacje ujawniania się, bądź nie, transsytuacyjności Ja. Stanowisko to było podstawą do wyodrębnienia dwóch części badania ustalonych ze względu na intencję nadawcy (dziecka) i związanej z tym kontekst sytuacyjny. Do sprawy tej wrócę przedstawiając metodę.

Dla skonstruowania całości metody najistotniejsza jednak była wcześniej przytaczana, znana w teorii komunikacji teza, że proces powstawania Ja jednostki dokonuje się dzięki ustawicznej wymianie informacji z otoczeniem przede wszystkim z ludźmi.

W definicji struktury Ja zawartej w koncepcji Grzesiuk i Korpolewskiej przyjęto, że jest to zapis doświadczeń indywidualnych przeżytych przez jednostkę lub dotyczących jednostki oraz zbiór przekonań, ocen i interpretacji na swój temat wytworzonych na podstawie tych doświadczeń lub przyjętych od innych ludzi (ibidem, s. 45).

Ja jednostki jest tu traktowane jako struktura poznawcza i choć całość koncepcji mieści się w konwencji poznawczej psychologii, to jednak autorki podkreślają, iż uważają człowieka za biologiczną i psychospołeczną całość funkcjonującą w pewnym kontekście społecznym i kulturowym. W tym znaczeniu koncepcja ich ma odniesienia humanistyczne.

Przedstawiona definicja zakłada, że jednym z zasadniczych źródeł tworzenia się struktury Ja są doświadczenia człowieka. Szczególne znaczenie mają te z nich, które wiążą się z procesami komunikowania się z ludźmi. Proces ten zaczyna się w życiu jednostki od nadawania komunikatów niewerbalnych. W pierwszym roku życia to one dostarczają dziecku informacji wielkiej wagi dotyczących istnienia i znaczenia w świecie. Fakt ten podkreślają Autorki koncepcji twierdząc, że pierwszy rok życia jest niezmiernie ważny dla kształtowania się struktury Ja. Dziecko dowiadyuje się o swoim znaczeniu poprzez sposób zaspokajania jego potrzeb, koncentrowanie się na jego zachowaniu, dawaniu informacji określających jego obecność w danym kontekście społecznym. W okresie braku kompetencji języko-

wych posługuje się ono głównie krzykiem w celu komunikowania swoich potrzeb, by uzyskać stan zaspokojenia, równowagi. W zależności od tego, w jaki sposób rodzice reagują na jego komunikaty, uczy się ono określonych relacji „Ja – inni”. Poszczególne zdarzenia zapisywane są w porządku ewaluatywnym w kategoriach: ważne – nieważne.

W tym momencie dochodzę do jednej z istotniejszych tez zawartych w koncepcji L. Grzesiuk. Jest nią twierdzenie o zapisie doświadczeń związanych z Ja jednostki w postaci dwóch warstw: Ja głębokiego i Ja powierzchniowego.

**Ja głębokie** zawiera reprezentacje najważniejszych doświadczeń jednostki (czyli związanych z silnymi przeżyciami emocjonalnymi), potrzeb organizmalnych (podstawowych), reprezentacje odczuć cielesnych i wrażeń zmysłowych. Tworzy się już w okresie poprzedzającym rozwój mowy dziecka. Dotarcie do tej struktury Ja jest trudne, ponieważ z uwagi na mechanizm obrony Ja nie zawsze jest ono werbalizowane.

Drugą warstwę stanowi **Ja powierzchniowe**, czyli ta część wiedzy o sobie, która jest lepiej werbalizowana, dostępna świadomości. Zawarte są tu zwerbalizowane reprezentacje doświadczeń jednostki, wiedza o konwencjach społecznych, regułach porozumiewania się, etykiety językowe na własny temat, metafory i symbole językowe dotyczące własnych doświadczeń. Dotarcie do tej warstwy Ja jest łatwiejsze, ponieważ człowiek pokazuje je w toku interakcji (ibidem, s. 47).

Właśnie ów podział struktury Ja jednostki na dwie warstwy: Ja głębokie i Ja powierzchniowe skłonił mnie do poszukiwania metody umożliwiającej wgląd w Ja głębokie u dziecka. Badanie Ja powierzchniowego jest często spotykane i wiąże się zwykle z różnymi wariantami samooceny (por. B. Kaja 1987).

Zanim przejdę do przedstawienia własnych twierdzeń wyprowadzonych z omawianej koncepcji poprzedzę je krótkimi rozważaniami, które w konsekwencji doprowadziły mnie do takiej, a nie innej próby skonstruowania metody. Powołałam się już na tezę, że Ja dziecka powstaje w toku komunikowania się. Dzieje się tak w dużej mierze dlatego, że każdy komunikat nadawany przez dziecko może wywoływać różne reakcje u odbiorców, najczęściej rodziców. To z nimi przede wszystkim tworzy się najsilniejszy związek emocjonalny i ich reakcje najsilniej zapisują się w strukturze Ja. Najczęściej wymienia się trzy rodzaje reakcji na komunikat dziecka (Watzlawik 1967):

1. Potwierdzenie – nie tylko odbioru, ale także zaakceptowanie treści przekazu;
2. Odrzucenie – niezaakceptowanie tego, co zostało przekazane tzn. informacja została odebrana, ale treść jej odrzucona;
3. Brak potwierdzenia – niezareagowanie, albo nieadekwatne zareagowanie

na komunikat, nadawca pozostaje w niepewności, czy jego przekaz został w ogóle odebrany, odbiorca reagując nie stosuje kryterium prawda – fałsz, ale neguje realność nadawcy (za Grzesiuk, Korpołowska 1988).

Nie ulega wątpliwości, że stan zakłócenia na linii komunikat – reakcja jest niekorzystny dla rozwoju dziecka. Można przypuszczać, że pierwszy rodzaj reakcji na komunikaty dziecka – potwierdzenie, czyni je pewnym swoich relacji z otoczeniem, natomiast pozostałe dwa działają niekorzystnie na doświadczanie ważności w dzieciństwie.

Ilustruje to poniższy przykład. Załóżmy, że mamy następujący kontekst sytuacyjny.

Matka wraca ze spaceru z trzyletnim dzieckiem w wózku. Dziecko w drodze do domu zasypia. Matka nie budzi go, zostawia wózek w pokoju i udaje się do kuchni. W mieszkaniu jest cicho. Dziecko budzi się i zaczyna płakać, chociaż umie chodzić i mogłoby poszukać matki.

Przyjmijmy, że sytuacja ta dotyczy trzech różnych matek i dzieci. Każde dziecko po obudzeniu i zorientowaniu się, że jest samo nie rusza się z wózka i zaczyna płakać. Tak więc komunikat tej trójki dzieci jest taki sam, ale matki reagują różnie. Pierwsza – przybiega, przytula i uspokaja, druga mówi gniewnie: „czego wrzeszczysz, stało się coś?” Trzecia matka nie reaguje w ogóle. Jakie znaczenia mają wymienione reakcje dla kształtowania się Ja dziecka?

Nie wnikając szczegółowo w następstwa trzech różnych reakcji matek na komunikat dziecka można powiedzieć, że w przypadku pierwszym u dziecka zapisuje się doświadczenie „jestem ważny”, w drugim i trzecim natomiast – „nie jestem ważny”. Treść takiego zapisu niewątpliwie rzutuje na kształtowanie się struktury Ja, tym bardziej, gdy określony typ reagowania bywa często powtarzany w stosunku do danego dziecka.

Powyższe rozważania skłaniają mnie do postawienia następującej tezy: **Reakcje otoczenia na komunikaty dziecka, nieadekwatne do jego oczekiwań, do treści komunikatów, będą wywoływać zmianę w nadawaniu komunikatów przez dziecko. Ogólną tendencją tej zmiany będzie przejście od komunikatów domagających się, żądających zaspokojenia, poprzez komunikaty informujące o uległości, do wycofania się i rezygnacji.**

Odwracając sytuację można postawić kolejną tezę: **Badanie zapisu doświadczeń kształtujących Ja dziecka może przebiegać na podstawie analizy nadawanych przez nie komunikatów o treści związanej z zaspokajaniem pragnień.**

Sądzę, że w dążeniu do realizacji swoich życzeń, pragnień, Ja dziecka ujawnia się najwyraźniej. Wynika to z właściwości rozwojowych. Uczucia są siłą aktywizują-

jąca działania dziecka, a pragnienia są silnie z nimi powiązane.

Przyjmuję, że dzieci w związku z potrzebą zaspokajania swoich życzeń, pragnień nadają najczęściej 4 rodzaje komunikatów. Są to:

1. „Nie chcę, bo i tak mi się nie uda”
2. „Chciałbym, ale nie wiem, czy warto próbować”
3. „Chcę, ale nie za wszelką cenę”
4. „Muszę”

Jeśli dany rodzaj komunikatu ma charakter transsytuacyjny, czyli gdy dziecko nadaje najczęściej ten sam komunikat niezależnie od kontekstu sytuacyjnego i niezależnie od warunków badania (komunikaty związane i nie związane z intencją), to diagnozujemy odpowiadający mu poziom Ja głębokiego.

Treść komunikatu	Diagnoza Ja głębokiego
1. Nie chcę, bo i tak mi się nie uda	Ja rezygnujące
2. Chciałbym, ale nie wiem, czy warto	Ja wycofujące
3. Chcę, ale nie za wszelką cenę	Ja mediujące
4. Muszę	Ja dominujące

Określenia Ja głębokiego przedstawione powyżej wyniknęły z wcześniejszej mojej tezy dotyczącej pojawiania się zmian w nadawaniu komunikatów pod wpływem doświadczeń zebranych w procesie komunikowania się.

Rzecz nie w tym, czy dziecko werbalizuje treść, jaką zawiera jeden z czterech wyróżnionych komunikatów, lecz czy możemy wnioskować, że nadany został właśnie ten, a nie inny komunikat.

W celu ustalenia, który z czterech poziomów Ja występuje w danym kontekście aktu komunikacyjnego u dziecka posłużyłam się metodą przyjętą za B. Bokusa (1987), nazwaną przez autorkę mikroanalizą strumienia aktywności. Pojęcie „strumień aktywności” odnosi się tu do ciągu kolejnych następujących po sobie zachowań jednostki w danej sytuacji, a więc do komunikatów werbalizowanych, jak i nie werbalizowanych, czy poprawniej językowych i niejęzykowych (por. B. Kaczmarek 1995). Są to wypowiedzi, ton, mimika, zachowania percepcyjne i proksemiczne.

Istnie są zarówno jego wypowiedzi, jak i wszelkie zachowania niewerbalne np. ton głosu: płaczący, cichy, głośny, agresywny itp. gesty, mimika, zwłaszcza wyraz oczu, zachowania towarzyszące wypowiedzi, jak tupanie, trzaskanie drzwiami, obrażanie się itp.

Istotne jest również powstrzymanie się od komunikowania swych pragnień. Informacje w ten sposób uzyskane pozwalają nam „odczytać”, który z 4 komunikatów dziecko nadało.

Na podstawie powyżej przedstawionych założeń teoretycznych podjęłam próbę skonstruowania metody służącej badaniu Ja głębokiego u dzieci.

Obecnie przejdę do prezentacji metody.

## Prezentacja metody

Metoda przeznaczona jest do badania Ja głębokiego u dzieci w wieku przedszkolnym. Składa się ona z dwóch części: pierwszej (A) wywiadu ustrukturalizowanego i drugiej (B) – obserwacji ustrukturalizowanej. Komunikaty dziecka w części A wiążą się z kontekstem sytuacyjnym związanym z rodziną i dotyczą pragnienia: a) nowej zabawki, b) zwrócenia na siebie uwagi otoczenia, c) wyjścia na podwórko do kolegów.

W tej części badania komunikat przekazywany jest świadomie przez dziecko do osoby dorosłej – rodzica, toteż wywiad prowadzony jest z rodzicami. W drugiej części natomiast dziecko jest obserwowane w przedszkolu przez osobę dorosłą – nauczyciela w trakcie zabaw tematycznych. Nie komunikuje bezpośrednio swoich życzeń, lecz obserwacja dziecka pozwala wnioskować o jego zachowaniu związanym z jednym z rodzajów struktury Ja głębokiego. Opisy zachowań umieszczone w rubryce B w punktach od 1-4 odpowiadają czterem wyróżnionym wcześniej komunikatom i kolejno czterem poziomom Ja głębokiego:

1p – Ja rezygnujące, 2p – Ja wycofujące,

3p – Ja mediujące, 4p – Ja dominujące

(Informacja ta nie jest podawana osobom badanym).

Poniżej zamieszczamy wzory kwestionariuszy dla wspomnianych dwóch części badań.

## Metoda badania Ja głębokiego u dzieci w wieku przedszkolnym

### Wersja A

#### – dla rodziców

#### Instrukcja dla wypełniającego

Przedstawiamy poniżej opis trzech sytuacji występujących często w życiu dzieci (rubryka A). Sytuacje te dotyczą ich pragnień, życzeń kierowanych do dorosłych. Wiadomo, że dzieci w różny sposób komunikują swoje pragnienia. W rubryce B opisano 4 rodzaje typowych zachowań dziecka, które mogą pojawić się w określonych trzech sytuacjach. Prosimy o przeczytanie tego opisu i wybór jednego z zachowań, jakie najczęściej przejawia Pani (Pana) dziecko. Obok niego należy postawić krzyżyk w rubryce C przeznaczonej do tego celu. Jeśli uważa Pani (Pan), że zachowania dziecka nie mieszczą się w opisie, proszę napisać w punkcie 5, jakie inne zachowania dziecko przejawia.



A	B	C
<p><b>SYTUACJA I</b> Dziecko wyraźnie pragnie jakiejś rzeczy, np. chciałoby dostać rower, tyżwy lub jakąś zabawkę, czekoladę, lodą itp. Jak najczęściej zachowuje się w takiej sytuacji?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bardzo rzadko ma odwagę, aby komuni- kować tego typu prośbę, raczej nie próbuje. Czeką aż rodzice sami wystąpią z jakąś propo- zycją.</li> <li>2. Prosi nieśmiało, niepewnym głosem lub nie patrząc w oczy dorosłego mówi, jakby do siebie na przykład: „Na pewno nikt mi nie kupi lodą”, „A Artur dostał znowu nowy rower”.</li> <li>3. Domaga się zaspokojenia swojego pra- gnienia spokojnie, ale wytrwale. Ten prośby jest raczej błagalny, dziecko patrzy wymow- nie na dorosłego, dając do zrozumienia, że bardzo mu na tym zależy. W razie potrzeby zwraca się do różnych dorosłych.</li> <li>4. Domaga się zrealizowania swoich pra- gnień natarczywie, często agresywnie; płacze, złości się, obraża, krzyczy, demonstruje swoje niezadowolenie.</li> <li>5. Inne, jakie .....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> </ol>	
<p><b>SYTUACJA II</b> W domu są goście. Dziecko lubi ich, są dla niego atrakcyjni. Rodzice skupiają swoją uwagę przede wszystkim na gościach. Jak zachowuje się dziecko?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Zajmuje się spokojnie swoimi sprawami nie przeszkadza dorosłym. Zwraca się do nich tylko wtedy, gdy jest to niezbędne.</li> <li>2. Stara się zwrócić uwagę na siebie poprzez różnego typu pytania kierowane do rodzi- ców o pozwolenie wykonania jakiejś czynno- ści. Spogląda ukradkiem na gości. Po udzieleniu odpowiedzi wraca spokojne do swoich zajęć.</li> <li>3. Zależy mu bardzo na tym, by zaintereso- wać sobą, by przebywać z gośćmi. Przynosi swoje rysunki lub atrakcyjne zabawki by się nimi pochwalić. Stara się przedłużyć czas zainteresowania swoją osobą, ale ostatecz- nie na zdecydowaną interwencję rodziców oddala się do swoich zajęć.</li> <li>4. Domaga się skoncentrowania uwagi na sobie wszelkimi sposobami: jest hałaśliwe, tańczy, śpiewa, pokrzykuje, nie reaguje na uwagi, jest niegrzeczne, nie podporząd- kowuje się żadnym poleceniom lub uspokaja się tylko na chwilę. W rezultacie dorośli nawet jeśli prowadzą rozmowę, to cały czas dziecko im w tym przeszkadza.</li> <li>5. Inne, jakie .....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> <li>.....</li> </ol>	

A	B	C
<p><b>SYTUACJA III</b>  Dziecko widzi przez okno rówieśników bawiących się na podwórku. Tymczasem ono ma zakaz wychodzenia z domu albo z powodu przeziębnienia, bądź też powinno najpierw wywiązać się z jakiegoś obowiązku np. posprzątanie zabawek lub z innych powodów nie powinno wychodzić.  Jak zachowuje się zwykle Pani dziecko w takiej sytuacji?</p>	<p>1. Wie, że nie wolno mu wychodzić do kolegów na podwórko i nie wyraża takiego pragnienia.  2. Wie, że mu nie wolno, nie wyraża wprost takiego życzenia, ale informuje, że na podwórku bawią się dzieci patrząc wymownie na dorosłego obnosi się ze swoim smutkiem.  3. Zależy mu na wyjściu do kolegów, próbuje to osiągnąć prośbami, obietnicami, że na pewno ze wszystkiego wywiąże się np. posprząta zabawki, gdy wróci, nie będzie się oddalał itp. W razie potrzeby zwraca się do różnych odbiorców licząc, że kogoś wzruszą jego prośby.  4. Domaga się zdecydowanie zezwolenia na wyjście do kolegów. W razie odmowy jest obrażony i demonstruje swoje niezadowolenie: trzaska drzwiami, odpowiada niegrzecznie, krzyczy lub wychodzi bez zezwolenia.  5. Inne, jakie .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

## Wersja B

### - dla nauczycieli

#### Instrukcja dla wypełniającego

Prosimy o obserwację dziecka podczas trzech różnych zabaw tematycznych obejmujących kolejno:

- 1) zabawę w rodzinę
- 2) zabawę w sklep
- 3) zabawę o tematyce dowolnej.

Należy szczególnie dokładnie obserwować zachowanie się dziecka w sytuacji przydziału ról i w trakcie przebiegu zabawy (rubryka A). Powinniśmy zwracać uwagę nie tylko na to, co dziecko mówi i jak się zachowuje, ale także na ton wypowiedzi, dystans jaki dzieli go od grupy, mimikę, gesty. W rezultacie staramy się ustalić, do jakiego z 4 wskaźników podanych w rubryce B możemy zaliczyć zachowanie się dziecka. Prosimy o zaznaczenie krzyżykiem w rubryce C właściwego dla dziecka zachowania występującego podczas przydziału ról i przebiegu zabawy (oddzielnie dla zabawy w rodzinę, sklep, a następnie dla zabawy dowolnej).

A	B	C		
Kontekst sytuacyjny	Wskaźniki	Rodzaj zachowania w zabawach:		
		Rodzina	Sklep	Dowolna
I. Przydział ról w zabawie	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nie domaga się żadnej roli, oczekuje spokojnie na decyzje rówieśników.</li> <li>2. Zgłasza nieśmiało chęć zagrania danej roli, ale widząc innych starających się o to, szybko rezygnuje.</li> <li>3. Domaga się określonej roli w sposób, który można by nazwać proszącym (błagalny ton i sopojrzenie). Godzi się z wyborem innych.</li> <li>4. Domaga się roli zdecydowanie. Nie tylko zgłasza chęć przyjęcia danej roli, lecz „walczy” o nią. Jeśli mu się nie udaje, dąsa się i obraża.</li> </ol>			
II. Przebieg zabawy	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Podczas zabawy jest przez innych zdominowany, robi to, co mu każą, nie przejawia inicjatywy.</li> <li>2. Próbuje wskazać aktywność w zabawie, ale nikt nie zwraca na niego uwagi.</li> <li>3. Nie udaje mu się objąć przywództwa w zabawie, chociaż do tego wyraźnie dąży, więc przejawia inicjatywę w zakresie powierzonej mu roli.</li> <li>4. Narzuca styl zabawy i dominuje. Akcja zabawy toczy się pod jego dyktando przynajmniej w znacznym stopniu, jeżeli nie wyłącznie. W przypadku odrzucenia go w pierwszej części zabawy podczas przydziału roli o którą się starał, zdecydowanie bojkotuje zabawę, na różne sposoby zakłóca jej przebieg, bądź lekceważy.</li> </ol>			

## Protokół z badania

Wersja badania	Sytuacje	Poziom Ja	Punkty
A	Sytuacja I		
	Sytuacja II		
	Sytuacja III		
B	Zabawa w rodzinę Sytuacja I		
	Sytuacja II		
	Zabawa w sklep Sytuacja I		
	Sytuacja II		
	Zabawa dowolna Sytuacja I		
	Sytuacja II		

## Częstość występowania:

1. Ja rezygnujące . . . .
2. Ja wycofujące . . . .
3. Ja mediujące . . . .
4. Ja dominujące . . . .

## Poziom Ja a kontekst sytuacyjny i warunki komunikowania się

Wersja A – świadomy zamiar nadania komunikatu a poziom Ja (częstość występowania Ja, jakie, ile razy)

Wersja B – brak zamiaru nadania komunikatu a poziom Ja (częstość występowania Ja, jakie, ile razy)

Interpretacja, ocena transsytuacyjności Ja, ustalenia dotyczące potrzeby pogłębienia diagnozy: . . .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Uwagi końcowe

Przedstawiona metoda podana została w wersji eksperymentalnej. Praca nad nią nie jest zakończona. Wydaje się, że zaproponowane tu badanie Ja głębokiego u dzieci (pod warunkiem rzetelnego sprawdzenia wartości metody) może przyczynić się zarówno do lepszego zrozumienia dziecka, jak i do pokierowania jego dalszym rozwojem. Sądzę, że umożliwi ona poszukiwanie odpowiedzi na szereg pytań, jakie pojawić się mogą dzięki stosowaniu tego typu diagnozowania.

Interesujące jest na przykład, z jakimi składnikami osobowości wiążą się poszczególne poziomy struktury Ja u dziecka. Czy dziecko funkcjonujące na poziomie „ja muszę” – Ja dominujące ma rozwiniętą wrażliwość empatyczną, czy też nie? Jakie metody wychowawcze, style wychowania sprzyjają występowaniu określonych poziomów Ja u dziecka? Jaki poziom Ja głębokiego jest właściwy dzieciom po traumatyzujących przeżyciach, np. po przeżyciu rozwodu przez dziecko?

Pojawić się mogą też pytania o transsytuacyjność obrazu Ja ujawnianego w relacji dziecko – dziecko i dziecko – rodzice. Interesujące także może być badanie porównawcze samooceny werbalizowanej i Ja głębokiego.

Wydaje się, że przedstawione tu problemy, jak i inne nie wymieniane mogą zachęcać do rozważań nad przydatnością omówionej metody w diagnozie psychologicznej dziecka.

## LITERATURA CYTOWANA

- Bokus B. (1987). Pole działania a użycie języka w interakcjach dziecko-dziecko. W: I. Kurcz, G.W. Shugar, B. Bokus (red.). *Wiedza a język*, tom 2 PAN.
- Gasiul H. (1993). *Oblicza „Ja” w świetle wybranych koncepcji psychologicznych, pojęcie, rozwój, patologia*. Bydgoszcz: WSP.
- Greenwald A.G., Pratkins A.R. (1988). „Ja” jako centralny schemat postaw. *Nowiny Psychologiczne* 2, 22-29.
- Grzesiuk L. (red.) (1988). *Zaburzenia komunikowania się neurotyków, osobowościowe wyznaczniki nerwicy i psychoterapia*. Wydawnictwo Uczelniane UW.
- Grzesiuk L. (red.) (1994). *Psychoterapia, szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: PWN.
- Grzesiuk L., Korpolewska K. (1988). *Zaburzenia komunikowania się neurotyków, ich poznawcze uwarunkowania i psychoterapia*. W: L. Grzesiuk (red.). *Za-*

*burzenia komunikowania się neurotyków, osobowościowe wyznaczniki nerwicy i psychoterapia, UW.*

Jakubowska U. (1990). Programowanie lingwistyczne jako jedna z metod oddziaływania psychologicznego. *Nowiny Psychologiczne* 3-4, 91-104.

Kaczmarek B. (1995). *Mózg – język – zachowanie*. Lublin: Wyd. UMCS.

Kaja B. (1988). Samoocena dzieci 6-letnich z rodzin rozwiedzionych. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 17-25.

Przetacznik-Gierowska M. (1987). Jak dzieci ujmują społeczną kontrolę swego zachowania się przez dorosłych. W: *Wiedza a język*, tom 2, Warszawa: PAN.

Tyszkowa M. (1988). Rozwój psychiczny jednostki jako proces strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia. W: Tyszkowa M. (red.). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: PWN.

Zalewska M. (1988). Wprowadzenie do diagnozy self jako wymiaru osobowości na przykładzie małych dzieci głuchych. W: *Nowiny Psychologiczne*, 2, 53-69.