

NIEKTÓRE UWARUNKOWANIA I ZAGROŻENIA ROZWOJU TOŻSAMOŚCI PŁCIOWEJ DZIECI

BARBARA HARWAS-NAPIERAŁA

Instytut Psychologii
UAM Poznań

SOME DETERMINANTS AND THREAT IN THE FORMATION OF GENDER IDENTITY IN CHILDREN

Summary: The subject of this article concerns the problem of some socio-family determinants in the formation of gender identity for example influence of parents as models of their children's gender. The author pays attention to the analysis of the role of a family as a basic context in the formation of the process mentioned above.

Wprowadzenie

Tożsamość płciowa (*gender identity*) ujmowana jako znajomość własnej płci, zdolność kategoryzowania siebie jako osoby płci męskiej lub żeńskiej (por. m.in. K. Deaux, 1987; R. Vasta, M. Haith, S. Miller, 1995) lub „poczucie czyjejs męskości lub kobiecości i akceptacja własnej płci na psychologicznym poziomie” (J. Miluska, 1996) od dawna stanowi przedmiot zainteresowań naukowych. Podejmują ją także badacze współcześni starając się określić warunki rozwoju tożsamości, a także genezę kształtowania się stereotypów (modeli) ról płciowych, tzn. „wzorów zachowań uznanych w danej kulturze za odpowiednie dla przedstawicieli płci męskiej lub żeńskiej” (R. Vasta, M. Haith, S. Miller, op.cit.).

Zasadnicze zróżnicowanie płciowe dokonuje się u dzieci około 4 roku życia (por. m.in. R. Hinde, 1987), a więc w okresie, w którym pozostają one pod wpływem intensywnego oddziaływania rodziny. Nic więc dziwnego, że w tym właśnie obszarze szuka się uwarunkowań, a także źródeł zagrożeń rozwoju tożsamości płciowej.

Wśród wspomnianych uwarunkowań wymienia się przede wszystkim dwa czynniki. Pierwszy z nich stanowią cechy samych rodziców ujmowane z punktu

widzenia nasycenia „męskością” i „kobiecością” i związane z nimi w znacznym stopniu zachowanie rodziców. Drugi czynnik, to typ wzoru dziewczynki i chłopca (obejmujący zarówno ubiór, wygląd, jak i zachowanie), jaki rodzice sobie przyswoili, wyznaczający w dużej mierze zakres zachowań wzmacnianych bądź nie, jako zgodnych lub niezgodnych ze wspomnianym wzorem. Podczas gdy pierwszy z wymienionych czynników składający się na model roli płciowej pełnionej przez rodziców oddziałuje na dziecko w procesie społecznego uczenia się przez naśladowanie, modelowanie i identyfikację, drugi z nich funkcjonuje dzięki procesowi wzmocnienia społecznego.

Problematyka rozwoju i źródeł zagrożeń tożsamości płciowej staje się jednym z najbardziej aktualnych problemów współczesności. Dotyczy to przede wszystkim społeczeństw zachodnich, a zwłaszcza USA, stając się coraz bardziej aktualna i u nas. Coraz częściej docierają sygnały o rozmaitych zakłóceniach rozwoju tożsamości (różnego typu dewiacjach), które stają się problemem nie tylko dla jednostki, w jej trudzie budowania tożsamości zgodnej z płcią biologiczną, ale często dla jej rodziny, w dużym stopniu odpowiedzialnej za przebieg tego procesu, a często nie wywiązującej się z tego zadania. Wiąże się to w dużym stopniu z dokonującym się procesem przemian, jakim podlega rodzina, w tym także i polska, pociągającym za sobą zmiany m.in. w prezentowanych przez rodziców modelach ról płciowych. Dotyczy też coraz częstszych przypadków występowania różnych alternatywnych dla życia rodzinnego form egzystencji, takich jak kohabitacja bądź pojawiających się – zwłaszcza w społeczeństwie amerykańskim przypadków – *one parent family*, rodzin ukonstytuowanych z matek samotnych z wyboru, wychowujących dzieci bez udziału mężczyzny (modela męskiej roli płciowej), małżeństw homoseksualnych chcących adoptować dzieci, a także wzrastającą liczbą przypadków transseksualizmu.

Problematyka dotycząca rozwoju i zagrożeń tożsamości płciowej nabiera w tym kontekście nowego wymiaru, dającego podstawy do umieszczenia jej w obszarze badań potrzebnych, żeby nie powiedzieć niezbędnych.

W niniejszym opracowaniu podejmiemy próbę wskazania niektórych uwarunkowań tożsamości płciowej dzieci, kładąc szczególny nacisk na uwarunkowania społeczno-rodzinne. Przedstawimy m.in. 1) rolę rodziny jako podstawowego kontekstu rozwoju tożsamości płciowej (wpływ oddziaływania rodziców jako modeli „płciowości”), 2) kształtowanie się ról związanych z płcią u dzieci w wyniku procesu

wzmocnienia społecznego, tj. stosowanych nagród i kar. Czyniąc to postaramy się także określić współczesne źródła zagrożeń rozwoju tożsamości, tkwiące przede wszystkim w rodzinie.

1. Niektóre uwarunkowania tożsamości płciowej

Wśród uwarunkowań tożsamości płciowej wyróżnia się na ogół dwie podstawowe grupy, a mianowicie uwarunkowania biologiczne i społeczno-kulturowe. Starsze podejścia do tej problematyki akcentują rolę czynników biologicznych, zwracają uwagę na genetyczne i strukturalne różnice między osobnikami męskimi i żeńskimi i w nich właśnie upatrują przyczyn różnic międzypłciowych w zachowaniu. W nowszych podejściach nawiązuje się do modeli biospołecznych uwzględniających rolę czynników zarówno biologicznych, jak i środowiskowych, przypisując nawet szczególną rolę tym ostatnim.

W ramach podejścia poznawczo-rozwojowego wyróżnić można dwa teoretyczne modele rozwoju ról płciowych: 1) model stadialny, zgodnie z którym rozwój wspomnianych ról odbywa się przez przechodzenie przez trzy podstawowe stadia (tożsamości płciowej, ciągłości i niezmienności, następujące po sobie zawsze w tej samej kolejności i będące uniwersalne bez względu na kulturę) (por. L. Kohlberg i D.Z. Ullian, 1974) oraz 2) model przetwarzania informacji, koncentrujący się wokół schematu roli organizującego informacje odnoszące się do kwestii płci (por. S.L. Bem, 1987).

Inne podejście w omawianej kwestii reprezentują zwolennicy teorii społecznego uczenia się (por. B.I. Fagot, 1985; A. Bandura, 1989; P.G. Perry, K. Bussey, 1979), traktując zachowania związane z rolami płciowymi jako jeden z rodzajów reakcji nabywanych i utrwalanych zgodnie z regułami społecznego uczenia się, tj. głównie modelowania i wzmacniania określonych zachowań prezentowanych i uznawanych w danym środowisku za odpowiednie i właściwe dla określonej płci. W ramach tego podejścia szczególnie znacząca rola przypada społeczno-kulturowym uwarunkowaniom tego procesu. Te zaś obejmują przede wszystkim wytworzone w danej kulturze modele ról płciowych (zwane też czasem „modelami ról związanych z płcią”), jako ogół cech, zachowań i zadań właściwych dla przedstawicieli jednej bądź drugiej płci (por. m.in. E. Hurlock, 1985; K. Imieliński, S. Dulko, 1988; R. Vasta, M. Haith, S. Miller, op.cit.).

Wspomniany zestaw cech, zachowań i zadań składających się na daną rolę płciową jest uzależniony od kontekstu społeczno-kulturowego, m.in. od wartości cenionych w danej kulturze. Badacze zajmujący się problematyką wpływu kultury na zakres i treść pojęcia roli związanej z płcią (por. np. M. Mead, 1982) zwracają uwagę na znaczny relatywizm cech uznawanych za tradycyjnie „męskie” czy „kobiece” w różnych społeczeństwach.

Istniejące w każdym kontekście społeczno-kulturowym oczekiwania dotyczące ról związanych z płcią przejawiają się w sprecyzowaniu tego, co w danej kulturze uważa się za odpowiednie dla kobiet i mężczyzn. Dotyczy to zarówno sposobu ubierania się i zachowania jednostki w ramach pełnienia przez nią wszystkich ról społecznych zarówno rodzinnych, jak i zawodowych. Oczekiwania te służą dokonywaniu różnicowań płciowych i stanowią podstawę tworzenia stereotypów ról związanych z płcią. One natomiast pełnią funkcję standardów (wzorców, modeli), stanowiących kryteria społecznej oceny funkcjonowania jednostki („czy i na ile wypełnia swą rolę społeczną związaną z płcią”), a także samooceny jednostki („czy i w jakim stopniu jako kobieta czy mężczyzna spełnia obowiązujące w moim środowisku wymagania i oczekiwania”).

Typ społeczeństwa i kultury, w którym żyje dana jednostka, tworzy odmienny kontekst rozwoju tożsamości płciowej dla pozostających pod jej wpływem osób. W literaturze przedmiotu mówi się np. m.in. o krajach sprzyjających wytworzeniu stereotypów płci bliższych tradycyjnemu ujmowaniu ról płciowych, tzw. zorganizowanych kobieco (Dania, Szwecja, Norwegia) i męsko (Japonia, USA, Irlandia) (por. np. J. Miluska, op.cit.), a różniących się oczekiwaniami dotyczącymi zachowań właściwych dziewczynkom i chłopcom, organizacją procesu wychowawczego i nauczania, szansą awansu społecznego i zawodowego, dominującymi poglądami praktycznymi i religijnymi, a także sposobem rozwiązywania konfliktów społecznych – w krajach „męskich” przez uczciwą walkę, w której wygrywa lepszy, w krajach „kobiecych” przez kompromis i negocjację. Typ społeczeństwa i kultury wpływa więc na treść ról społecznych i budowanych stereotypów płci. Treści te przekazywane są dziecku najwcześniej w rodzinie, stanowiącej podstawowy i najwcześniejszy kontekst rozwoju jednostki, w tym także jej tożsamości płciowej.

Zróżnicowanie płciowe odbywa się, jak już wspomniano, w wieku około 4 lat, a więc wtedy, gdy wpływ rodziny jest najbardziej intensywny. W kontekście tym szukać więc można przede wszystkim uwarunkowań harmonijnego rozwoju tożsamości płciowej, jak i zakłóceń tego procesu.

1.1. Rodzice jako wzory osobowe i modele pełnienia ról płciowych

Za nabywanie przez dzieci właściwości typowych dla płci odpowiedzialne są głównie trzy kategorie osób: rodzice, nauczyciele i rówieśnicy. Pierwszymi osobami, z którymi dziecko styka się w swoim życiu, są rodzice, dlatego oni właśnie dostarczają mu pierwszych wzorów zachowania, w tym także wzorów pełnienia społecznych ról płciowych, będących podstawą do nabywania właściwości dla jego płci.

Podkreśla się dwa nurty oddziaływań rodziców na dziecko, tzn. przez:

1) dostarczanie wzorów osobowych i zachowań przez samą tylko swoją obecność – nurt oddziaływań osobowościowych, 2) przez informowanie dziecka o tym, co jest właściwe dla jego płci, wyrażanie na ten temat opinii – nurt oddziaływań wychowawczych. Istotne znaczenie w ramach pierwszego nurtu oddziaływań mają cechy osobowości rodziców, ujmowane z punktu widzenia nasycenia „męskością” i „kobiecością”, determinujące określony repertuar zachowań.

Oddziaływania wychowawcze rodziców uzależnione są w dużym stopniu od tego, jaki stereotyp ról płciowych przyswoili sobie rodzice, a więc typ wzoru dziewczynki i chłopca, obejmujący zarówno ubiór, wygląd, jak i zachowanie.

Modele ról związanych z płcią, tj. wyobrażenia o tym, jaka powinna być dziewczynka i chłopiec (kobieta i mężczyzna) ulegały modyfikacji wraz ze zmianą społeczno-ekonomicznych warunków życia. Przez długi czas dominowało w tym względzie tzw. tradycyjne podejście, postulujące zdecydowanie różnice między-płciowe zarówno co do ubioru, jak i zachowania „zarezerwowanego” tylko dla dziewcząt bądź tylko dla chłopców (np. okazywanie wzruszenia nie należy do tradycyjnie „męskiego” modelu zachowania). Z czasem obok tradycyjnych zaczęły pojawiać się egalitarne, zwane też „rozwojowymi” lub „równouprawniającymi” modele ról płciowych, wraz z leżącym u ich podstaw przekonaniem o zasadzie zrównania ról pełnionych przez przedstawicieli obu płci.

Proces rozwoju kulturowo określonej roli płciowej dziecka (typizacja płciowa) wyznaczony jest więc w dużym stopniu rodzajem treści przekazywanych dziecku w procesach społecznego uczenia się, zwłaszcza przez modelowanie. Badania niosą wiele interesujących w tej kwestii ustaleń. Wykazują np., że dzieci poświęcają więcej uwagi modelom tej samej płci i częściej naśladują ich zachowania (por. np. K. Bussey i A. Bandura, 1984; D.G. Perry, K. Bussey, op.cit.). Dziewczynki częściej

niż chłopcy powielają zachowania typowe dla płci przeciwnej, a ojcowie bardziej niż matki starają się, aby ich dzieci nie wychodziły z tradycyjnych ról płciowych, nawet wtedy, gdy sami przejawiają więcej cech „kobiecych” niż typowo „męskich”, reprezentując mniej jednoznaczny niż kobiety zdeterminowany model płciowy (por. B. Harwas-Napierała, 1993).

Proces ustalania tożsamości przebiega różnymi drogami u obu płci. U chłopców droga ta wiąże się z koniecznością zmiany pierwotnego modelu identyfikacji, jakim jest matka (por. np. M. Ziemska, 1977), co sprawia, że ich trud budowania tożsamości jest większy niż u dziewcząt. Podczas gdy od chłopców wymaga się zerwania symbiozy z matką, u dziewczynek rozszerza się ona na inne osoby. Efektem odmiennych doświadczeń wczesnodziecięcych dziewcząt i chłopców jest różna istota kobiecości, określająca się przez związek, przywiązanie i męskości – przez separację (por. m.in. J. Miluska, op.cit.).

Ogólnie można powiedzieć, że dzieci uczą się różnicować zachowania „stosowne” dla ich płci obserwując różne modele prezentowane najpierw przez rodziców, potem przez rówieśników, bohaterów telewizyjnych itp.

1.2. Rodzice jako źródło wzmocnień określonych zachowań społecznych związanych z płcią

Nabywanie przez dzieci cech typowych dla ich płci w procesie społecznego uczenia dokonuje się w dużym stopniu za pośrednictwem kar i nagród stosowanych przez rodziców, którzy wzmacniają lub hamują określone zachowania, zgodnie ze społecznie funkcjonującą definicją kobiecości i męskości. Różnice socjalizacyjne wobec dziewcząt i chłopców, które rozpoczynają się już w niemowlęctwie i trwają do okresu dorastania, dotyczą odmiennych wymagań oraz rozwijania zróżnicowanych norm aktywności i zainteresowań. Typizacja płciowa związana jest więc także ze sposobem postępowania z dzieckiem w zależności od jego płci (różnicującej postępowanie rodziców) już od chwili urodzenia, nasilającym się wraz z wiekiem dziecka. Dotyczy to traktowania dziecka, dostarczania stosownych dla płci zabawek, zachęcaniu do stereotypowych dla danej płci zachowań i zainteresowań, wyrażania aprobaty bądź dezaprobaty wobec zachowań stereotypowych dla płci, przy nakładaniu większych sankcji za odstępstwo od zdefiniowanej bardziej rygorystycznie roli męskiej na chłopców (por. m.in. C. Etough, G. Collins, A. Gerson, 1975; B.I. Fagot, 1977).

Dzieci ojców, które wprowadzają więcej stereotypowych rozróżnień dotyczących płci, wcześniej uczą się tych rozgraniczeń. Chłopcy wychowywani przez samotne matki prezentują mniej zachowań typowych dla ich płci (zwłaszcza gdy rozpad rodziny nastąpił bardzo wcześnie). Dziewczeta wychowywane bez ojców ujawniają w okresie dorastania więcej trudności w kontaktach z chłopcami w swoim wieku (nieśmiałość, wycofywanie się lub nadmierne zwracanie na siebie uwagi) (np. I.S. Wallerstein i in., 1988). Można z dużym prawdopodobieństwem powiedzieć, że np. mali chłopcy będą zachowywać się w tradycyjnie męski sposób, ponieważ spotykają się z aprobatą społeczną takich zachowań i wyraźną dezaprobatą, gdy ujawniają zachowania tradycyjnie przypisywane płci żeńskiej.

W wyżej zarysowanych obszarach uwarunkowań (zwłaszcza społeczno-rodzinnych) rozwoju tożsamości płciowej można też szukać źródeł zagrożeń i zakłóceń budowania tożsamości płciowej dziewcząt i chłopców, wynikających w dużym stopniu z niedostatku informacji o rolach płciowych.

2. Otoczenie jako niedostateczne źródło informacji o modelach ról płciowych

Wspomniany stan rzeczy może wystąpić w dwu podstawowych wariantach: a) w sytuacji braku jednego z modeli ról płciowych, co dotyczy najczęściej męskiego modelu płciowego (ojca) bądź obejmować b) niedostateczne (małe) zróżnicowanie w zakresie wspomnianych modeli. Z pierwszym przypadkiem mamy do czynienia wtedy, kiedy dziecko wychowuje się w rodzinach pozbawionych jednego z rodziców (modela określonej roli płciowej). Bez względu na przyczynę tego stanu rzeczy: rozbitcie rodziny, śmierć jednego lub obojga rodziców bądź przypadki wychowywania dzieci, np. przez samotne matki z wyboru, pozbawiające dziecko od początku życia męskiego modelu w zakresie ról płciowych, okazuje się, że dzieci wychowywane w rodzinach niepełnych wykazują mniejsze zróżnicowanie zachowań związanych z płcią niż dzieci z rodzin pełnych. Samotni rodzice dostarczają dzieciom bardziej egalitarnych i skrzyżowanych modeli ról płciowych (por. np. R. Vasta, M. Haith, S. Miller, op.cit.). Brak lub niedostatek wartościowych modeli ról obojga płci utrudnia harmonijne budowanie tożsamości płciowej dziecka na skutek niedostarczenia mu niezbędnych danych z tego zakresu. Świadczą o tym m.in. dane dotyczące rozwoju tej sfery u wychowanek domów dziecka (M. Jurga, 1989, 1990), u których stwierdza się duży stopień niejasności w zakresie pełnienia ról płciowych.

W nakreślonych wyżej przypadkach wzmaga się też podatność na przyswajanie sobie modeli narzucanych m.in. przez środki masowego przekazu (TV, kino), które, jak wiadomo, nie zawsze są godne polecenia. U budujących swą tożsamość nastolatków może np. powstać przekonanie, że aby być „męskim” trzeba być agresywnym, niezwykle sprawnym fizycznie lub seksualnie. Takie bowiem skojarzenia może on wynieść oglądając lansowane m.in. w amerykańskich serialach modele męskości, którym tym trudniej będzie mu się oprzeć, im w mniejszym zakresie wzorów godnych do naśladowania będzie mu „dostarczać” środowisko rodzinne (zarysowuje się konieczność selekcji tych modeli).

Niedostatek informacji o rolach płciowych może też wynikać z małego zróżnicowania modeli ról płciowych prezentowanych przez rodziców. Nie bez wpływu na ten stan rzeczy pozostaje coraz mniejsza strukturyzacja wspomnianych ról w środowisku rodzinnym w stosunku do tradycyjnych ról płciowych (w których zakresy powinności kobiety i mężczyzny w rolach małżeńskich i rodzicielskich był jasno określony) na rzecz modeli partnerskich (egalitarnych, rozwojowych lub równouprawniających). Te ostatnie we współczesnych rodzinach nie są do końca określone. Brakuje jednoznacznych kryteriów pozwalających na wyróżnienie tych modeli, co w dużym stopniu wiąże się z sygnalizowanymi przez badaczy (por. np. M. Trawińska, 1977) sprzecznościami między deklarowanym a rzeczywistym modelem ról związanych z płcią, reprezentowanym przez wielu rodziców.

Autorzy sygnalizują też różne rozumienie pojęć partnerstwo i egalitaryzm (por. np. Z. Tyszka, 1982; I. Witczak, 1985). M. Trawińska (op.cit., s. 69) ujawnia np. iż badane przez nią osoby opowiadają się za partnerskim układem ról w małżeństwie, ale kolejność wypowiedzianych przez nie cech koniecznych u partnerów wskazuje na „istnienie w świadomości badanych tradycyjnego podziału ról na męskie i kobiece, w którym mężczyzna organizuje dom, działa na zewnątrz układu rodzinnego w oparciu o swój status zawodowy, a kobieta wnosi do posagu cechy osobowości i przygotowuje do pełnienia roli wewnątrzrodzinnej”. Większość badanych przez Z. Tyszkę (op.cit.) małżonków prezentuje pogląd, iż w ich związkach panuje równość uprawnień, natomiast mniej zdecydowanie twierdzą oni, że występuje równomierny i sprawiedliwy podział domowych obowiązków. Niektórzy badacze operacjonalizują partnerstwo jako wykonywanie większości czynności (związanych z pełnieniem ról społecznych) razem (B. Matuszewska, 1990). Wspomniany J. Witczak (op.cit.) zwraca uwagę na to, że egalitaryzm bardzo rzadko traktowany jest

jako jednakowa szansa dla małżonków w realizacji swoich dążeń. Bardzo często rozumiany jest jako jednakowy udział w pełnieniu obowiązków domowych, wnoszenie jednakowego wkładu finansowego w utrzymanie domu, a nawet czasem jako jednakowość partnerów. Tymczasem związek równopartnerski charakteryzuje się cechami, takimi jak: wzajemne zaufanie, poczucie równości praw i obowiązków, wzajemna tolerancja, poczucie odpowiedzialności oraz pełna akceptacja współmałżonka, cechami, które nie znajdują zbyt często odzwierciedlenia w konkretnych zachowaniach partnerów.

Okazuje się, że partnerstwo rozumiane jest często (zwłaszcza przez młodych małżonków i rodziców) w sposób, który można by wyrazić formułą, zgodnie z którą „oboje małżonkowie robią wszystko” bądź „wszyscy robią wszystko” w zależności od zmieniających się okoliczności. Brakuje zdecydowanych, choćby podstawowych ustaleń obszarów, który z nich jest w danym związku czyją domeną. Taki stan rzeczy prowadzi czasem nie tyle do partnerstwa, ile do mniej lub bardziej zaznaczającego się chaosu, tymczasowości i przypadkowości co do zakresu obowiązków, powinności i czynności podejmowanych przez rodziców. Chaos ten jednak, o ile staje się obowiązującą w danej rodzinie regułą, nie stanowi dobrego kontekstu rozwojowego tożsamości płciowej dzieci, utrudniając im rozeznanie w zakresie ról płciowych. Rozeznanie takie umożliwił bowiem jasny i trwały układ ról, władzy i obowiązków w rodzinie. Trudności związane z „niedookreślonością” modeli ról płciowych prezentowanych w rodzinie można też wiązać z dokonującym się obecnie procesem transformacji, któremu podlega rodzina także i w Polsce, niezależnie od tego, że stanowi ona ciągle naczelną wartość dla współczesnego Polaka (A. Żurek, 1996). Niebezpieczeństwo dla rozwoju tożsamości płciowej dzieci budzą, pojawiające się konkurencyjne w stosunku do rodziny, wzory stylów życia rodziców, takie jak kohabitacja (por. A. Żurek, op.cit.) (o czym już wspomniano). Potęgują je zmiany dokonujące się w strukturze rodzinnej, takie jak np. malejąca liczba zawieranych małżeństw, spadek urodzin, zwiększanie się liczby rodzin wychowujących tylko jedno dziecko (Rocznik Statystyczny, 1995), rodzenie pierwszego dziecka w coraz późniejszym wieku przez kobiety z wyższym wykształceniem (por. A. Żurek, op.cit.), zaznaczające się tendencje do powrotu kobiety do tradycyjnych ról rodzinnych z wyłączeniem pozarodzinnych aktywności zawodowych (co ma miejsce w rodzinach o lepszym standardzie materialnym), coraz częstsze realizowanie się mężczyźni w rolach zewnętrzno-instrumentalnych (por. Z. Tyszka, 1996).

Wszystko to wpływa także na proces modyfikowania się zachowań rodziców w zakresie ról płciowych, a tym samym utrudniać może orientację wychowujących się w tych rodzinach dzieci, jakie rodzaje zachowań stanowią domenę określonej płci. Trudno jednoznacznie przewidzieć kierunek zarysowanych przemian¹. Nieliczne ustalenia dotyczące pośrednio tej kwestii dają zaskakujący być może dla przeciwników modelu tradycyjnego (por. A. Krutka, 1996) obraz sytuacji – okazuje się np., iż rodziny preferujące zbliżony do tradycyjnego model ról związanych z płcią zdają się funkcjonować lepiej niż te, które preferują model egalitarny. Małżonkowie prezentujący pierwszy z nich funkcjonują jako współdziałający partnerzy, nie stawiając sobie nadmiernych wymagań. Wśród większości rodziców preferujących standard płci zbliżony do egalitarnego zaznacza się skłonność do dominacji i nadmiernych oczekiwań wobec współmałżonka i dzieci, a także duża liczba postaw skrajnych (w zakresie bliskości, pomocy, wymagań i kierowania). Problem ten wymaga pogłębionych dalszych badań.

Niezależnie od powyżej zarysowanych trudności w zakresie prezentowanych przez rodziców modeli ról płciowych ciągle aktualna wydaje się być teza, iż dla harmonijnego rozwoju tożsamości płciowej dziecka niezbędna jest obecność obojga rodziców – modeli kobiecej i męskiej roli płciowej.

Podsumowanie

Rozwój tożsamości płciowej wydaje się bardzo złożonym i delikatnym procesem. Podobnie jak w przypadku innych obszarów rozwoju tak i u jej podłoża leży oddziaływanie czynników biologicznych jak i społeczno-kulturowych, do których należą m.in. oddziaływania rodziny, jako najbardziej znaczącego środowiska, w którym dzieci nabywają właściwości typowych dla płci.

W niniejszym artykule starano się wskazać na te właśnie uwarunkowania, jak i mechanizmy leżące u podstaw omawianego procesu, zarysowując także źródła zagrożeń. Wskazano m.in., że różnorodne cechy rodziny oddziałują na wiedzę dzieci o rolach związanych z płcią i ich zachowanie. Podkreślano np., że dzieci wychowywane tylko przez jednego z rodziców (najczęściej matkę) wykazują tendencje

¹ Wskazuje się na 3 propozycje rozwiązań dylematu dualizmu płci (utrzymanie dotychczasowych dystynkcji płci i ich polaryzacji, unifikację przez wykreowanie identycznych wzorców, wypracowanie wzorca nowego, odmiennego od utartych szablonów (koncepcja androgyniczna) (por. m.in. K. Slany, 1995).

do pełnienia ról płciowych w mniej stereotypowy sposób niż dzieci z tradycyjnych i pełnych rodzin, co spowodowane bywa brakiem męskiego modelu tych ról lub dualizmem płciowym zachowań modelowanych przez samotnego rodzica. Wskazano także na wpływ prezentowanych przez rodziców modeli ról płciowych, na związane z płcią zachowania dzieci, ujawniając złożony obraz, jaki w tej kwestii współcześnie się wyłania. Dotyczy to dużej zmienności w zakresie modeli pełnienia ról płciowych, związanej m.in. z dokonującym się procesem transformacji rodziny.

LITERATURA CYTOWANA

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In: R. Vasta (ed.) *Annals child development*, vol. 6. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bem, S.L. (1987). Masculinity and femininity exist only in the mind of the perceiver. In: J.M. Reinisch, a.o. (eds.) *Masculinity/femininity: basic perspectives*. New York: Oxford.
- Bussey, K. i Bandura, A. (1984). Gender constancy, social power and sex-linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47.
- Deaux, K. (1987). Psychological constructions of masculinity and femininity. In: I.M. Reinisch a.o. (eds.) *Masculinity/femininity: basic perspectives*. New York: Oxford.
- Etaugh, C., Collins, G. i Gerson, A. (1975). Reinforcement of sex-typed behaviours of two-years-old children in a nursery school setting. *Developmental Psychology*, 11, 255.
- Fagot, B.J. (1977). Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children. *Child Development*, 48.
- Fagot, B. (1985). Stages in thinking about early sex role development. *Developmental Review*, 5.
- Harwas-Napierała, B. (1993). *Kształtowanie się tożsamości płciowej; niektóre rodzinne uwarunkowania*. *Psychologia Wychowawcza*, 4.
- Hinde, R. i Stevenson-Hinde, J. (1987). Implications of a relationships approach for the study of gender differences. *Infant Mental Health Journal*, 3.
- Hurlock, E. (1985). *Rozwój dziecka*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Imieliński, K. i Dulko, S. (1988). *Przekleństwo Androgyne: transseksualizm: mity i rzeczywistość*. Warszawa: PWN.

- Jurga, M. (1989). Obraz świata dorastających wychowanek państwowych domów dziecka. *Psychologia Wychowawcza*, 5 (część I).
- Jurga, M. (1990). Obraz świata dorastających wychowanek państwowych domów dziecka. *Psychologia Wychowawcza*, (część II).
- Kohlberg, L. i Ullian, D.Z. (1974). *Stages in the development of psychosexual concepts*. York: Wiley.
- Krutka, A. (1996). *Wyznawane przez rodziców standardy płci a poziom funkcjonowania rodziny*. Poznań (praca magisterska nie opublikowana).
- Matuszewska, B. (1990). Pełnienie społecznych ról rodzinnych przez młodych dorosłych i ich rozwój indywidualny. W: M. Tyszkowa (red.) *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań: UAM.
- Mead, M. (1982). Płeć i charakter. W: T. Hołówka (red.) *Nikt nie rodzi się kobietą*. Warszawa: Czytelnik.
- Miluska, J. (1996). *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*. Poznań: UAM.
- Perry, D.G. i Bussey, K. (1979). The social learning theory of sex differences: imitation in alive and well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37.
- Slany, K. (1995). Dylematy dualizmu płci. *Dylematy Rodziny*, 4.
- Trawińska, M. (1977). *Bariery małżeńskiego sukcesu*. Warszawa: PTP.
- Tyszka, Z. (1982). *Rodziny współczesne w Polsce*. Warszawa: KiW.
- Tyszka, Z. (1996). Polityka społeczna w okresie transformacji w kontekście uwarunkowań rodzinnych. *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. VIII. Poznań: UAM.
- Vasta, R.; Haith, M. i Miller, S. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wallerstein, I.S. a.a. (1988). Children of divorce: a 10 year study. W: E.M. Hetherington i J.D. Arasteh (eds.) *Impact of divorce, single, and stepparenting on children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Witczak, J. (1985). *Scenariusze małżeńskie*. Warszawa.
- Ziemska, M. (1977). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: WP.
- Żurek, A. (1996). Orientowanie się na rodzinę a orientacja indywidualistyczna we współczesnym społeczeństwie polskim. *Roczniki Socjologii Rodziny*, t. VIII. Poznań: UAM.