

**O ROLI RODZINY I RÓWIEŚNIKÓW W INKLUZYJNEJ EDUKACJI
I REHABILITACJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI**DOI: https://doi.org/10.59444/2024MONredJan_2_4**Natalia Kędzia**

„Panther Business” w Poznaniu

Malwina Kościuk

Hospicjum domowe LIDER-MED w Zielonej Górze

**TRIADA: REFLEKSYJNOŚĆ, INTELIGENCJA
EMOCJONALNA ORAZ RODZICIELSKA FUNKCJA
REFLEKSYJNA W ODNIESIENIU DO RODZICÓW DZIECI
Z ASD I RODZICÓW DZIECI BEZ ZDIAGNOZOWANYCH
ZABURZEŃ PSYCHICZNYCH****The Triad: reflexivity, emotional intelligence and parental reflective
function in relation to parents of children with ASD
and parents of children without a diagnosed neurological disorder**

Summary. This study aims to answer the question of whether parents of children with autism spectrum disorder differ from parents of typically developing children in terms of emotional intelligence, parental reflection, and reflection. The hypotheses of the study suggested that parents of children with autism spectrum disorder would have higher scores on measures of emotional intelligence, parental reflection, and reflection. To examine the relationship between these variables, LMS Ellen J. Langer questionnaires, an Emotional Intelligence Test (IE), the Parental Reflection and Insight Scale (PRFQ-PL-2), and a proprietary questionnaire were used. The study involved 140 participants who were divided into two groups: parents of children with autism spectrum disorder ($n = 60$) and parents of typically developing children ($n = 80$). The collected data have been subjected to standard statistical procedures using IBM SPSS Statistics 28. The effect of the analysis was a partial confirmation of the connection between the aforementioned variables.

Key words: emotional intelligence, parental reflexivity, reflexivity, autism spectrum, parents

Streszczenie. Niniejsza praca stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy rodzice dzieci, u których zdiagnozowano spektrum autyzmu, różnią się poziomem refleksyjności, inteligencji emocjonalnej oraz rodzicielskiej funkcji refleksyjnej od rodziców dzieci bez spektrum autyzmu. Hipotezy sformułowane na potrzeby niniejszej pracy zakładały, że rodzice dzieci z diagnozą spektrum autyzmu mają wyższy poziom refleksyjności, inteligencji emocjonalnej i refleksyjności rodzicielskiej. W celu sprawdzenia zależności między tymi zmiennymi wykorzystano cztery narzędzia: LMS Ellen J. Langer, IE - Test Inteligencji Emocjonalnej, PRFQ-PL-2 oraz ankietę własną. W badaniu wzięło udział 140 osób, które podzielono na dwie grupy: rodzice dzieci, u których zdiagnozowano spektrum autyzmu ($n = 60$) oraz rodzice dzieci nieposiadających diagnozy zaburzenia neuroatypowego ($n = 80$). Uzyskane wyniki poddano standardowym procedurom statystycznym przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics

w wersji 28. Efektem przeprowadzonych analiz było częściowe potwierdzenie związku pomiędzy wyżej wymienionymi zmiennymi.

Słowa kluczowe: inteligencja emocjonalna, refleksyjność rodzicielska, refleksyjność, spektrum autyzmu, rodzice.

Wstęp

We współczesnej rzeczywistości spektrum zaburzeń autystycznych (ang. *autism spectrum disorder* – ASD) staje się faktem społecznym, z którym mierzy się coraz większa liczba osób. Stanowi ono wyzwanie dla całej rodziny, albowiem każdego dnia musi ona stawiać czoła wielu problemom: osamotnieniu, lękowi o przyszłość, kłopotom finansowym, przewlekłemu stresowi, brakowi wyraźnych oznak przywiązania ze strony dziecka (Szmania 2014). Rodzice osób ze spektrum autyzmu nierzadko są obarczani „winą” za to zaburzenie – takie podejście było szczególnie widoczne we wczesnych pracach naukowych poświęconych temu tematowi (Pisula 2012).

Zdiagnozowanie u dziecka spektrum zaburzeń neurologicznych nierzadko wywołuje u jego bliskich sprzeczne emocje: z jednej strony strach, złość, żal, a z drugiej – ulgę i radość, ponieważ, jak twierdzi Szmania (2014), kiedy znana jest diagnoza, można podjąć określone działania i wdrożyć terapię (Randall, Parker 2010).

Udowodniono również, że rodzice osób ze spektrum autyzmu potrafią dostrzec pozytywne strony swojej sytuacji oraz pozytywne zmiany, jakie zachodzą w nich samych i w relacjach interpersonalnych (Olechnowicz 2004; Pisula 1998). Tu najczęściej wymienia się większą tolerancję wobec inności, możliwość współpracy z różnymi specjalistami oraz terapeutami, a także wzajemne wspieranie się członków rodziny i zjednoczenie w działaniu.

Ponieważ spektrum zaburzeń autystycznych zalicza się dzisiaj do jednych z najczęściej występujących problemów rozwojowych, zasadne jest podjęcie tego tematu w niniejszym artykule i spojrzenie na problem w odniesieniu do wybranych aspektów funkcjonowania osób z ASD oraz ich rodzin.

Refleksyjność jako aktywność poznawcza

Termin „refleksyjność” to konstrukt myślowy, który pojawił się w drugiej połowie XX wieku i początkowo funkcjonował jako określenie relacji zwrotnych (Hałas 2011). We współczesnej literaturze przedmiotu „refleksyjność” postrzega się jako pojęcie znacznie bogatsze znaczeniowo. Jedna z definicji zakłada, że jest to „skłonność do refleksji, do zastanawiania się, rozważania, analizowania” (Szymczak (red.) 1981: 32). W innym ujęciu to „zdolność do analizowania uzyskiwanych doświadczeń oraz

włączania nowych danych, informacji, wiedzy do posiadanych struktur poznawczych i tworzenia nowych powiązań wiedzy z działaniem” (Hejnicka-Bezwińska 2008: 502), a także umiejętność oceny własnej osoby z perspektywy obserwatora (Sendyka 2015).

W ujęciu psychologicznym „refleksyjność” definiuje się jako styl poznawczy, różnicujący sposoby uczenia się, postrzegania, myślenia, rozwiązywania problemów oraz przetwarzania informacji. Aktywność poznawcza jest uzależniona od typu temperamentu jednostki, jej doświadczenia oraz wymagań otoczenia (Nosal 1999), a przejawia się we względnie stałym wyborze określonych strategii niezależnych od typu oraz poziomu trudności zadania, z którym dana osoba musi się zmierzyć (Ledzińska, Czerniawska 2011).

Inteligencja emocjonalna – jej komponenty i determinanty

W literaturze naukowej termin „inteligencja emocjonalna” po raz pierwszy pojawił się w latach 60. XX wieku. Termin ten został użyty przez niemieckiego psychiatrę i psychoanalityka Hansa Leunera, autora artykułu *Inteligencja emocjonalna i emancypacja*.

Ogólna teoria koncepcji inteligencji emocjonalnej została stworzona w latach 90. XX wieku. Amerykańscy badacze, Peter Salovey oraz John D. Mayer, w jednej ze swoich publikacji określili inteligencję emocjonalną jako „zbiór zdolności do poznawczej obróbki informacji emocjonalnych (niesionych przez emocje lub dotyczących emocji), w szczególności zaś do rozpoznawania i regulowania przez człowieka własnych i cudzych emocji oraz wykorzystywania ich do kierowania myśleniem i działaniem” (Maczak, Knopp 2013: 13).

Salovey i Mayer traktują inteligencję emocjonalną jako „podzakres inteligencji społecznej”, gdzie kluczową funkcję pełnią określone predyspozycje jednostki, wśród których najważniejsze to:

- a) zdolność do rozpoznawania oraz kierowania własnymi emocjami i uczuciami,
- b) zdolność do dostrzegania i kierowania emocjami i uczuciami innych,
- c) znajomość różnorodnych stanów emocjonalnych i wykorzystywanie tych umiejętności w kierowaniu własnymi działaniami oraz motywami,
- d) zdolność do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi (Maruszewski, Ściagała 1998: 99).

Inteligencja emocjonalna i jej struktura stały się również przedmiotem rozważań Davida Golemana, który wyróżnił jej pięć podstawowych komponentów:

1. Samoświadomość: wiedza o tym, co jednostka odczuwa w danej chwili; wykorzystanie pozyskanej wiedzy w procesach decyzyjnych; realna ocena własnych zdolności.

2. Samoregulacja: panowanie nad emocjami; wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia wyznaczonego celu; efektywność w radzeniu sobie z problemami natury emocjonalnej.
3. Motywacja: dążenie do ciągłego samodoskonalenia się; realizacja wyznaczonych celów mimo napotykanych przeszkód, niepowodzeń i porażek.
4. Empatia: „odczytywanie” uczuć innych osób, umiejętność spojrzenia na sytuację z ich punktu widzenia; tworzenie i podtrzymywanie więzi porozumienia z innymi.
5. Umiejętności społeczne: rozpoznawanie sytuacji społecznych w celu minimalizowania ryzyka powstawania konfliktów; wykorzystywanie umiejętności społecznych do przewodzenia, negocjowania i wygaszania sporów (Goleman 1997).

Zdaniem wielu psychologów rozwój jednostki odbywa się w toku jej aktywności własnej, w wyniku której gromadzi ona niezbędne doświadczenia (Brzezińska 2000; Domachowski 1999; Matczak 2003, 2004a, 2004b; Piaget 1966, 1970; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). Skutkiem tego założenia jest wyodrębnienie determinantów inteligencji emocjonalnej – zewnętrznych i wewnętrznych.

Determinanty zewnętrzne to oddziaływania środowiska, których składowymi są warunki środowiskowe, wymagania oraz wzorce. Natomiast determinanty wewnętrzne to główne cechy temperamentu, a mianowicie możliwości i preferencje. Te dwa obszary łączą się na poziomie doświadczeń społeczno-emocjonalnych gromadzonych w toku aktywności własnej (Matczak, Knopp 2013).

Przywołany wcześniej D. Goleman (1997) słusznie zauważył, że „życie rodzinne jest pierwszą szkołą, w której uczymy się, co czuć do samych siebie i jak inni będą reagować na nasze uczucia, co myśleć o tych uczuciach i jaki mamy wybór reakcji, jak odczytywać i wyrażać nadzieje i obawy” (s. 170). Wiedza ta przekazywana jest nie tylko w relacjach rodzic–dziecko, ale także między rodzicami. Niezwykle istotnym aspektem w rozwoju inteligencji emocjonalnej są prawidłowe wzorce, które dziecko nabywa poprzez obserwację. Badania jednoznacznie pokazują, że poziom inteligencji emocjonalnej matki jest dodatnio skorelowany z poziomem inteligencji dorosłego dziecka (Piekarska 2007).

Rodzicielska funkcja refleksyjna

Parental reflective functioning (PRF) – rodzicielska funkcja refleksyjna oraz *parental mentalizing* (PM) – rodzicielskie mentalizowanie to pojęcia ściśle ze sobą powiązane i często używane zamiennie w dziedzinie psychologii rozwojowej i teorii przywiązania. Oba terminy mają wspólny kontekst teoretyczny.

Funkcja refleksyjna (*reflective function* – RF) to „zdolność do utrzymywania w umyśle myśli innych osób [...]”; to centralna część zdolności ludzi do poruszania się w złożonym świecie społecznym, ponieważ sprawia, że inni (i oni sami) są rozumiani

i przewidywalni” (Luyten *et al.* 2017: 3). Funkcja refleksyjna „odnosi się zarówno do aspektu intrapersonalnego (świadomość i rozumienie własnych stanów mentalnych), jak i interpersonalnego (zdolność do postrzegania innych osób jako psychologicznych podmiotów, posiadających myśli, emocje i pragnienia)” (Cierpiałkowska, Górską (red.) 2016: 168).

Pojęcie mentalizacji zostało wprowadzone ponad 27 lat temu przez zespół psychoanalitycznie zorientowanych badaczy przywiązania: Petera Fonagya, Miriam Steele, Howarda Steele’a i Mary Target (Fonagy *et al.* 2002; Fonagy, Luyten 2009). Pojęcie to należy definiować jako umiejętność rozumienia własnego i cudzego zachowania pod względem podstawowych stanów mentalnych oraz intencji. W szerszym ujęciu oznacza kluczową zdolność ludzką konieczną dla regulacji afektu i produktywnych relacji społecznych (Slade 2005).

Rodzicielska funkcja refleksyjna (rodzicielska mentalizacja) to kompetencja rodzica do rozważania nad myślami, uczuciami i potrzebami związanymi bezpośrednio z obserwowanym zachowaniem dziecka (Chrzan-Dętko 2018). Opieka rodzica i jego refleksyjne postrzeganie działań dziecka jest określone jako kluczowe do utrzymywania i tworzenia procesów rozwojowych. Natomiast brak mentalizacji u opiekuna może warunkować powstawanie różnych form psychopatologii. Nierefleksyjna i dysregulowana opieka zakłóca rozwój jaźni u dziecka w sposób głęboki: w przypadku chronicznie nieczulej lub źle dostrojonej opieki powstaje błąd w konstrukcji jaźni, dlatego niemowlę zostaje zmuszone do zinternalizowania reprezentacji stanu umysłu obiektu jako głównej części siebie (Fonagy *et al.* 2002).

Refleksyjne funkcjonowanie rodzicielskie (PRF) odnosi się do posiadania przez rodzica kompetencji do wyobrażenia sobie, że jego dziecko jest motywowane przez wewnętrzne stany psychiczne, takie jak uczucia, życzenia i pragnienia. Konstrukcja ten odnosi się również do zdolności do refleksji u rodzica nad własnymi wewnętrznymi doświadczeniami psychicznymi i tym, jak są one kształtowane oraz zmieniane przez interakcje z dzieckiem (Luyten *et al.* 2018). Wyniki badań sugerują, że refleksyjne funkcjonowanie (RF) rozwija się najpierw w kontekście relacji przywiązania. Poziom PRF rodzica może odgrywać ważną rolę w aspekcie kształtowania refleksyjnego funkcjonowania dziecka. Jest to szczególnie zauważalne na wczesnych etapach rozwoju, na które mają wpływ również nauczyciele, mentorzy, rówieśnicy oraz kontekst społeczno-kulturowy (Sharp, Fonagy 2008).

Refleksyjne funkcjonowanie rodzicielskie (PRF) to pojęcie związane z dojrzałym i świadomym podejściem do wychowywania dzieci. Oznacza to, że rodzice są świadomi swoich emocji, postaw oraz działań, a także ich wpływu na dziecko. Rodzicielska funkcja refleksyjna wiąże się z umiejętnością samodyscypliny, empatii, komunikacji oraz

zdolnością do krytycznego myślenia i modyfikowania swoich strategii wychowawczych w odpowiedzi na potrzeby dziecka (Luyten *et al.* 2017).

Relacja refleksyjności, inteligencji emocjonalnej i rodzicielskiej funkcji refleksyjnej

Nawiązując do teorii Ellen J. Langer (1993), refleksyjność to stan aktywnego dokonywania rozróżnień i przyswajania nowych informacji. Jest to również rozumienie wielu perspektyw jednej sytuacji i możliwość ich zmiany. Refleksyjność prowadzi do elastyczności poznawczej w dostrzeganiu różnych aspektów zjawisk i odmiennych podejść do ich rozumienia, zdolności postrzegania znanych pojęć w nowy sposób (Langer 1993). Badaczka przywołuje także termin „bezrefleksyjność”, który wiąże się z nieelastycznością poznawczą i emocjonalną, nazywaną stanem zredukowanej uwagi (Langer 1993).

Inteligencja emocjonalna, rozumiana jako zdolność, to umiejętność warunkująca posiadane możliwości radzenia sobie z materiałem emocjonalnym. Z kolei inteligencja emocjonalna, rozumiana jako cecha osobowości, przyczynia się do funkcjonowania w sytuacjach zadaniowych i sytuacjach społecznych (Matczak, Knopp 2013).

Rodzicielska funkcja refleksyjna (rodzicielska mentalizacja) to kompetencja rodzica do rozważania nad myślami, uczuciami i potrzebami związanymi bezpośrednio z obserwowanym zachowaniem dziecka (Chrzan-Dętkoś 2018). Termin PRF odnosi się nie tylko do zdolności rodzica do refleksji nad własnymi wewnętrznymi doświadczeniami psychicznymi, ale także do obserwacji, jaki przybierają one kształt i jak się zmieniają w wyniku interakcji z dzieckiem (Luyten *et al.* 2018).

W badaniach kwestionariuszowych Aleksandar Dimitrjević wraz ze współpracownikami wykazała korelację mentalizacji z konstruktem inteligencji emocjonalnej (Dimitrjević *et al.* 2018). Pozyskane wyniki wskazują wyraźnie na pozytywną korelację inteligencji emocjonalnej ze zdolnościami refleksyjnymi oraz myśleniem refleksyjnym (Stanley 2021; Utomo, Junirestu, Khusna 2021).

Rodzicielska funkcja refleksyjna, inteligencja emocjonalna oraz refleksyjność są ze sobą ściśle powiązane. Wszystkie te elementy wpływają na jakość interakcji rodzica z dzieckiem.

Podsumowanie teoretyczne

Celem niniejszej pracy jest analiza porównawcza w kontekście rodziców dzieci ze spektrum autyzmu i dzieci bez diagnozy zaburzeń psychicznych w odniesieniu do refleksyjności, inteligencji emocjonalnej i rodzicielskiej funkcji refleksyjnej. Analizie

poddano zależności pomiędzy rodzicami posiadającymi dzieci w tym samym przedziale wiekowym. Na podstawie zgromadzonej literatury przedmiotu założono, że:

1. Istnieje istotnie statystyczna różnica między grupą rodziców dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu a grupą rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych. Poziom inteligencji emocjonalnej zmierzono skalą IE – Test Inteligencji Emocjonalnej. Rodzice dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się wyższym poziomem inteligencji emocjonalnej niż rodzice dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych.
2. Istnieje istotnie statystyczna różnica między grupą rodziców dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu a grupą rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych w kontekście refleksyjności rodzicielskiej mierzonej skalą PRFQ-PL-2. Rodzice dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się wyższym poziomem refleksyjności rodzicielskiej niż rodzice dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych.
3. Istnieje istotnie statystyczna różnica między grupą rodziców dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu a grupą rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych w odniesieniu do refleksyjności, którą mierzone skalą LMS (*Langer Mindfulness Scale*). Rodzice dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu charakteryzują się wyższym poziomem refleksyjności niż rodzice dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych.

Metoda

Uczestnicy badania. W badaniu wzięło udział 140 osób, w tym 122 kobiety i 18 mężczyzn w wieku od 26 do 56 lat ($M = 41,25$, $SD = 5,02$). Jedną grupę stanowili rodzice posiadający dziecko z diagnozą spektrum autyzmu (60 osób). Druga grupa to rodzice dzieci, które nie mają diagnozy zaburzeń psychicznych (80 osób). Chęć udziału w badaniu zadeklarowały 304 osoby, jednak 164 nie dokończyły go.

Większość badanych posiadała wykształcenie na poziomie wyższym ($n = 82$), wykształcenie na poziomie średnim miało ($n = 50$) osób, wykształcenie na poziomie zawodowym ($n = 6$), a podstawowym ($n = 2$) osoby. W grupie badanej znalazło się ($n = 60$) rodziców, których dzieci miały postawioną diagnozę zaburzenia ze spektrum autyzmu, natomiast ($n = 80$) rodziców nie miało dziecka z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu.

Procedura badania. Głównym kanałem pozyskiwania badanych były media społecznościowe. Badanie zostało przeprowadzone w Internecie na platformie Qualtrics XM. Dostęp do niego można było uzyskać poprzez serwis społecznościowy Facebook, na

grupach: Autyzm, Asperger zaburzenia grupa dla rodziców (liczba osób – 3,3 tys.), AUTYZM/ASPERGER – grupa dla ludzi z autyzmem (liczba osób – 4,2 tys.), Autyzm: Grupa wsparcia dla rodziców – NeuroAtypowi od diagnozy do terapii (liczba osób – 385). Informacja o badaniu została wysłana również do rodziców uczniów uczęszczających do Szkoły Podstawowej im. Janusza Korczaka w Czerwieńsku oraz do rodziców uczniów Zespołu Szkół w Czerwieńsku. Dzięki wykorzystaniu różnych kanałów udało się dotrzeć do rodziców dzieci w wieku od 10 do 18 lat i uzyskać stosunkowo równy podział osób badanych (tzn. grupę rodziców mających dziecko w wieku 10-18 lat z diagnozą, 43%) oraz grupę kontrolną (tzn. grupę rodziców mających dziecko w wieku 10-18 lat bez diagnozy, 57%). Badanie zostało udostępnione dla chętnych w terminie 7 stycznia-16 lutego 2023 r. Procedura zakładała użycie czterech narzędzi badawczych.

Narzędzia badawcze

Narzędzie: LMS – *Langer Mindfulness Scale* Ellen J. Langer

Opis narzędzia: osoba badana dokonuje samoopisu charakteryzującego ocenę stopnia refleksyjności i formy aktywności poznawczej. Refleksyjność badano kwestionariuszem do pomiaru refleksyjności – przetłumaczonym przez Mateusza Zatorskiego narzędziem *Langer Mindfulness Scale*. Narzędzie zawiera 21 itemów, każda z podskal zawiera od 4 do 6 pytań. Wspomniane skale to: poszukiwanie (alfa Cronbacha = 0,74), twórczość (alfa Cronbacha = 0,88), elastyczność (alfa Cronbacha = 0,58) i zaangażowanie (alfa Cronbacha = 0,59). Odpowiedzi są udzielane na podstawie siedmiostopniowej skali Likerta (od 1 – zupełnie się nie zgadzam). Alfa Cronbacha dla całej skali wynosiła 0,90. Przykładowym stwierdzeniem dla skali poszukiwanie jest „Lubię wyzwania intelektualne”, dla skali twórczość – „Rzadko mieszm nowatorskie pomysły”, dla skali elastyczność – „Jestem zawsze otwarty/otwarta na nowe sposoby działania”, dla skali zaangażowanie – „Rzadko reaguje na nowe odkrycia”.

Narzędzie: IE – Test Inteligencji Emocjonalnej

Opis narzędzia: kwestionariusz badający typ emocjonalności, oparty na autopercepcji pewnych sposobów reagowania i cech osoby badanej, nieprzejawiających się w chwili badania, ale dostępnych wtórnie poprzez mechanizm samoopisu. Typ emocjonalności badano kwestionariuszem polskiej adaptacji autorstwa Borkowskiej, Gąsiorowskiej i Nosala (2006), opierającym się na podejściu dyspozycyjnym – analogicznym do rozwiązania w postaci TMMS Saloveya, Mayera i innych (1995). Narzędzie zawiera 25 itemów, odpowiedzi są udzielane na podstawie o pięciostopniowej skali Likerta

(od 1 – zdecydowanie mnie nie dotyczy). Trzy podskale użyte w kwestionariuszu to: regulacja nastroju (alfa Cronbacha = 0,73), percepcja emocji i empatia (alfa Cronbacha = 0,80) oraz wgląd i wiedza emocjonalna (alfa Cronbacha = 0,72). Przykładowym stwierdzeniem dla skali regulacja nastroju jest „Mam swoje sposoby na przezwyciężanie smutku lub złości”, dla skali percepcji emocji i empatii – „Prawie zawsze potrafię określić to, co czuje mój rozmówca”, dla skali wgląd i wiedza emocjonalna – „Nastroj innych ludzi łatwo mi się udziela”.

Narzędzie: PRFQ-PL-2 – *Parental Reflective Functioning Questionnaire* Patricka Luytena (2007)

Opis narzędzia: kwestionariusz badający rodzicielskie funkcjonowanie refleksyjne, obejmujący rodzicielską zdolność do dokonywania refleksji nad stanami umysłowymi swoimi i dziecka. Polska adaptacja kwestionariusza powstała w Centrum Badań nad Rozwojem Osobowości, a artykuł naukowy opisujący narzędzie jest wciąż w przygotowaniu przez dr Annę Kamzę i wsp. na podstawie *Parental Reflective Functioning Questionnaire* Patricka Luytena (2007). Narzędzie zawiera 16 itemów, odpowiedzi są udzielane na podstawie o siedmiostopniowej skali Likerta (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam). Użyto podskal: *Pre-Mentalizing Model* (prementalizacja) (alfa Cronbacha = 0,69), *Certainty about Mental States* (pewność) (alfa Cronbacha = 0,87), *Interest and Curiosity in Mental States* (ciekawość) (alfa Cronbacha = 0,69). Przykładowym stwierdzeniem dla skali prementalizacja jest „Moje dziecko płacze przy obcych ludziach, żeby mnie zawstydzić”, dla skali pewność – „Zawsze wiem, czego chce moje dziecko”, dla skali ciekawość – „Dużo zastanawiam się nad tym, co myśli i czuje moje dziecko”.

Narzędzie: ankieta własna

Opis narzędzia: ankieta własna miała na celu w pierwszej kolejności rozdzielić osoby badane na dwie grupy: rodziców dzieci z diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu oraz rodziców dzieci nieposiadających takiej diagnozy. Kolejne pytania miały na celu rozróżnienie (a) zaangażowania w życie dziecka („Jak bardzo jesteś zaangażowana/-y w opiekę nad swoim dzieckiem?”) z odpowiedziami na skali od 1 – „Bardzo słabo” do 5 – „Bardzo mocno”; (b) liczbę posiadanych dzieci („Zaznacz, ile dzieci posiadasz”); oraz (c) stopień przygotowania rodzica do opieki nad dzieckiem („Stopień przygotowania rodzica do opieki nad dzieckiem w formie szkoleń, specjalistycznych książek lub porad u specjalistów”), z odpowiedziami na skali od 0 – brak dodatkowej wiedzy, do 5 – cykliczne uczęszczanie na szkolenia, czytanie specjalistycznych książek lub stały kontakt ze specjalistą. Narzędzie składa się z 12 itemów.

Wyniki

Analiza statystyczna została wykonana za pomocą programu statystycznego IBM SPSS Statistics w wersji 28. Dane zostały podzielone na dwie grupy: rodzice dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu oraz rodzice dzieci bez zaburzeń. Analizowano różnice między tymi grupami w zakresie refleksyjności, inteligencji emocjonalnej i rodzicielskiej funkcji refleksyjnej. Analiza danych dotyczących hipotez od 1. do 3. została przeprowadzona z wykorzystaniem testu t-Studenta. Pozwoliło to na zweryfikowanie hipotez oraz opisanie rezultatów w następnej części pracy.

Do analiz wykorzystano pakiet statystyczny SPSS. Przyjęto próg istotności $p = 0,05$. W pierwszym kroku wykonano analizy statystyk opisowych i normalności, wykorzystując test Kołmogorowa-Smirnova. Analiza wykazała, że w przypadku większości zmiennych rozkład odbiegał istotnie od normalnego, ale wartości skośności nie odbiegały znacząco od progu 1. Przyjęto więc, że rozkłady zmiennych nie odbiegają znacząco od normalnych i w dalszych częściach pracy zastosowano analizy testami parametrycznymi (Hair *et al.* 2010; Byrne 2010; George, Mallery 2010). W tabeli 1 zamieszczono wyniki analizy.

Tabela 1. Statystyki opisowe i normalności

Zmienne	M	SD	Skośność	Kurtoza	Istotność testu K-S
LMS_poszukiwanie	5,34	0,90	-0,51	1,07	0,037
LMS_twórczość	5,00	1,10	-0,55	0,31	0,200
LMS_elastyczność	5,07	0,90	-0,42	0,88	< 0,001
LMS_zaangażowanie	5,21	0,83	-0,25	-0,07	0,072
IE_Regulacja	3,70	0,67	-0,56	0,22	0,013
IE_Percepcja	3,75	0,63	-0,90	2,10	0,014
IE_Wgląd	3,87	0,57	-1,06	2,49	< 0,001
PRFQ_prementalizacja	2,26	0,87	0,74	-0,06	< 0,001
PRFQ_pewność	3,93	1,32	0,26	-0,65	0,023
PRFQ_ciekawość	5,50	0,94	-0,48	-0,03	0,015

LMS – Langer Mindfulness Scale; IE – Test Inteligencji Emocjonalnej;

PRFQ – Parental Reflective Functioning Questionnaire; M – średnia;

SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

W celu zweryfikowania hipotezy 1 wykonano test t-Studenta. Sprawdzono, czy postawiona diagnoza różnicuje rodziców pod względem poziomu inteligencji emocjonalnej (uwzględniając regulację, percepcję i wgląd). Analiza wykazała istotną różnicę jedynie w zakresie wglądu. Rodzice, którzy posiadali dziecko z postawioną diagnozą

autyzmu, mieli istotnie wyższy poziom wglądu niż rodzice, którzy posiadali dziecko bez postawionej diagnozy autyzmu. W tabeli 2 zamieszczono wyniki tych analiz. Hipoteza 1 została częściowo potwierdzona.

Tabela 2. Weryfikacja hipotezy 1 o różnicy w poziomie inteligencji emocjonalnej między rodzicami dzieci z diagnozą i bez postawionej diagnozy

Zmienna zależna	Diagnoza		Bez diagnozy		Wynik testu t
	M	SD	M	SD	
IE_Regulacja	3,59	0,69	3,78	0,66	$t(138) = -1,67, p = 0,098$
IE_Percepcja	3,75	0,57	3,75	0,68	$t(138) = -0,04, p = 0,966$
IE_Wgląd	3,98	0,46	3,78	0,62	$t(138) = 2,13, p = 0,035$

IE – Test Inteligencji Emocjonalnej; p – poziom istotności;

M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

W celu zweryfikowania hipotezy 2 wykonano test t-Studenta. Tym razem sprawdzono, czy postawiona diagnoza różnicuje pod względem refleksyjności rodzicielskiej (uwzględniając prementalizację, pewność i ciekawość). Analizy nie wykazały jednak żadnych istotnych różnic w zakresie refleksyjności rodzicielskiej między rodzicami, którzy posiadali dziecko z postawioną diagnozą autyzmu a tymi, których dziecko nie miało takiej diagnozy. W tabeli 3 zamieszczono wyniki tych analiz. Hipoteza 2 nie została potwierdzona.

Tabela 3. Weryfikacja hipotezy 2 o różnicach w poziomie refleksyjności rodzicielskiej między rodzicami dzieci z diagnozą i bez postawionej diagnozy

Zmienna zależna	Diagnoza		Bez diagnozy		Wynik testu t
	M	SD	M	SD	
PRFQ_prementalizacja	2,23	0,93	2,28	0,83	$t(138) = -0,33, p = 0,745$
PRFQ_pewność	3,86	1,34	3,99	1,31	$t(138) = -0,54, p = 0,591$
PRFQ_ciekawość	5,64	1,02	5,40	0,86	$t(138) = 1,53, p = 0,130$

PRFQ – Parental Reflective Functioning Questionnaire; p – poziom istotności;

M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

W celu zweryfikowania hipotezy 3 wykonano test t-Studenta. Ponownie sprawdzono, czy postawiona diagnoza różnicuje w zakresie poziomu refleksyjności (uwzględniając poszukiwanie, twórczość, elastyczność i zaangażowanie). Analiza nie wykazała jednak żadnych istotnych różnic. W tabeli 4 zamieszczono wyniki tej analizy. Hipoteza 3 nie została potwierdzona.

Tabela 4. Weryfikacja hipotezy 3 o różnicy w poziomie refleksyjności między rodzicami dzieci z diagnozą i bez postawionej diagnozy

Zmienna zależna	Diagnoza		Bez diagnozy		Wynik testu t
	M	SD	M	SD	
LMS_poszukiwanie	5,26	1,06	5,39	0,75	$t(138) = -0,87, p = 0,388$
LMS_twórczość	4,80	1,24	5,15	0,97	$t(138) = -1,85, p = 0,066$
LMS_elastyczność	5,10	1,07	5,05	0,75	$t(138) = 0,35, p = 0,730$
LMS_zaangażowanie	5,22	0,86	5,20	0,81	$t(138) = 0,10, p = 0,921$

LMS – Langer Mindfulness Scale; p – poziom istotności;

M – średnia; SD – odchylenie standardowe

Źródło: opracowanie własne.

Analizy dodatkowe

W trakcie przeprowadzonych badań wzięto również pod uwagę elementy związane z kontekstem wychowania dzieci ze spektrum autyzmu oraz specyfikę rodzicielstwa.

Analizę hipotezy 1 rozszerzono, sprawdzając, czy liczba posiadanych dzieci różnicuje poziom inteligencji emocjonalnej w tych grupach. W tym celu wykonano analizę wariancji. Zmienną zależną był poziom inteligencji emocjonalnej z uwzględnieniem czynników regulacji, percepcji i wglądu. Istotny okazał się jedynie efekt interakcji czynników na poziomie percepcji $F(3, 132) = 3,30, p = 0,022$.

Wykonano analizę efektów prostych dla istotnego efektu interakcji czynników na poziomie percepcji. Analiza wykazała tylko jeden istotny efekt prosty ($p = 0,033$). W grupie rodziców posiadających tylko jedno dziecko osoby, u których dzieci zdiagnozowano zaburzenie ze spektrum autyzmu, miały wyższy poziom percepcji ($M = 4,31, SD = 0,40$) niż rodzice, których dzieci nie miały postawionej diagnozy ($M = 3,55, SD = 0,59$).

W toku dalszych analiz sprawdzono, czy stopień zaangażowania („Jak bardzo jesteś zaangażowana/-y w opiekę nad swoim dzieckiem?”) koreluje z refleksyjnością i rodzicielską funkcją refleksyjną wśród rodziców, których dzieci miały postawioną diagnozę zaburzenia ze spektrum autyzmu i tych, których dzieci nie miały takiej diagnozy. Wykonano analizę korelacji r Pearsona w podgrupach. W grupie rodziców z dziećmi, u których postawiono diagnozę zaburzenia ze spektrum autyzmu, zaangażowanie było związane dodatnio z elastycznością i ciekawością oraz negatywnie z prementalizacją. Natomiast w przypadku grupy rodziców z dziećmi bez postawionej diagnozy zaobserwowano jedynie pozytywną korelację pomiędzy zaangażowaniem a ciekawością. W tabeli 5 zamieszczono wyniki tej analizy.

Tabela 5. Analiza korelacji — zaangażowanie a refleksyjność

Zmienne	Diagnoza	Bez diagnozy
	Zaangażowanie	
PRFQ_prementalizacja	$r = -0,291, p = 0,024$	$r = -0,124, p = 0,274$
PRFQ_pewność	$r = 0,237, p = 0,068$	$r = 0,178, p = 0,113$
PRFQ_ciekawość	$r = 0,358, p = 0,005$	$r = 0,342, p = 0,002$
LMS_poszukiwanie	$r = 0,104, p = 0,431$	$r = 0,162, p = 0,151$
LMS_twórczość	$r = 0,169, p = 0,196$	$r = 0,146, p = 0,197$
LMS_elastyczność	$r = 0,271, p = 0,036$	$r = 0,177, p = 0,116$
LMS_zaangażowanie	$r = 0,087, p = 0,508$	$r = 0,118, p = 0,298$

PRFQ – Parental Reflective Functioning Questionnaire; LMS – Langer Mindfulness Scale;

 r – współczynnik korelacji r Pearsona; p – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.

Druga analiza dodatkowa dotyczyła związku stopnia przygotowania do opieki nad dzieckiem („Stopień przygotowania rodzica do opieki nad dzieckiem w formie szkoleń, specjalistycznych książek lub porad u specjalistów”) z inteligencją emocjonalną i refleksyjnością rodzicielską. Analizę poprzedził podział na grupy: rodziców, których dzieci miały postawioną diagnozę zaburzenia ze spektrum autyzmu i rodziców dzieci bez takiej diagnozy. Wykonano analizę korelacji r Pearsona w podgrupach. Wykazano istotny pozytywny związek pomiędzy przygotowaniem a ciekawością. Dodatkowo blisko progu istotności znalazły się pozytywne związki pomiędzy przygotowaniem a regulacją i percepcją oraz negatywny z prementalizacją. Wszystkie te związki zaobserwowano jedynie w grupie rodziców, których dziecko miało postawioną diagnozę zaburzenia ze spektrum. W drugiej grupie nie zaobserwowano żadnych istotnych związków. W tabeli 6 zamieszczono wyniki tej analizy.

Tabela 6. Analiza korelacji — przygotowanie a inteligencja emocjonalna i refleksyjność rodzicielska

Zmienne	Diagnoza	Bez diagnozy
	Inteligencja emocjonalna	
IE_Regulacja	$r = 0,215, p = 0,099$	$r = 0,098, p = 0,389$
IE_Percepcja	$r = 0,232, p = 0,075$	$r = -0,012, p = 0,916$
IE_Wgląd	$r = 0,134, p = 0,306$	$r = 0,083, p = 0,465$
PRFQ_prementalizacja	$r = -0,252, p = 0,052$	$r = 0,015, p = 0,896$
PRFQ_pewność	$r = -0,117, p = 0,372$	$r = -0,101, p = 0,372$
PRFQ_ciekawość	$r = 0,328, p = 0,010$	$r = 0,003, p = 0,982$

IE – Test Inteligencji Emocjonalnej; PRFQ – Parental Reflective Functioning Questionnaire;

 r – współczynnik korelacji r Pearsona; p – poziom istotności

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja wyników

Przedstawione w niniejszej pracy badania miały na celu udzielenie odpowiedzi na trzy pytania badawcze. Problem pierwszy dotyczył kwestii, czy rodzice dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu różnią się poziomem inteligencji emocjonalnej od rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych. Analiza uzyskanych wyników wykazała, że rodzice dzieci z postawioną diagnozą autyzmu mieli istotnie wyższy poziom wglądu niż rodzice dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych. Hipoteza została więc częściowo potwierdzona. Nie stwierdzono natomiast istotnych różnic między tymi grupami rodziców w pozostałych dwóch podskalach kwestionariusza inteligencji emocjonalnej. W narzędziu badającym inteligencję emocjonalną skala wglądu składa się z posiadanej wiedzy emocjonalnej, którą dzielimy na autorefleksję emocjonalną (umiejętność nazywania, wrażliwość w odczytywaniu i rozróżnianiu stanów emocjonalnych) i wiedzę deklaratywną (wnioskowanie, generalizowanie na podstawie własnych przeżyć) (Borkowska, Gąsiorowska, Nosal 2006). Wyższy poziom wglądu u rodziców dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu może wynikać ze specyficznych wymagań wychowawczych. Składowe wglądu w inteligencji emocjonalnej są przydatne w codziennym funkcjonowaniu z dzieckiem ze spektrum autyzmu. Bardziej rozwinięta zdolność wglądu może pomagać rodzicom lepiej rozumieć swoje dzieci oraz ułatwiać im przekazywanie wiedzy o stanach emocjonalnych swoich i innych ludzi.

Uzyskany wynik dotyczący zróżnicowania poziomu inteligencji emocjonalnej nie znajduje potwierdzenia w przeglądzie badań empirycznych przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy. Badania Kimberly A. Schreck i jej zespołu (2006) porównują inteligencję emocjonalną rodziców dzieci z autyzmem i rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych. Ich rezultaty sugerują, że rodzice dzieci z autyzmem mają niższe wyniki w zakresie inteligencji emocjonalnej niż rodzice dzieci bez zaburzeń ze spektrum autyzmu. Podobne wyniki wykazał Nirbhay N. Singh wraz z zespołem badaczy (2011). Zbadali oni poziom stresu rodzicielskiego u rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i jego związek z inteligencją emocjonalną. Wyniki badania mówią o powiązaniu wyższego poziomu stresu rodzicielskiego ze słabszą inteligencją emocjonalną. Stwierdzono również, że rodzice dzieci z diagnozą spektrum autyzmu doświadczają wyższego poziomu stresu rodzicielskiego niż rodzice dzieci rozwijających się typowo. Na podstawie wyników zamieszczonych w niniejszej pracy zasadne wydaje się pogłębianie rozważań nad tematyką inteligencji emocjonalnej rodziców wychowujących dzieci ze spektrum autyzmu.

Drugi problem badawczy dotyczył kwestii, czy rodzice dzieci z postawioną diagnozą zaburzenia ze spektrum autyzmu różnią się poziomem refleksyjności rodzicielskiej od

rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzeń psychicznych. Po analizie danych nie stwierdzono istotnych różnic w poziomie refleksyjności rodzicielskiej między obiema grupami rodziców. Hipoteza ta została odrzucona, chociaż zgodnie z teorią umysłu można było oczekiwać jej potwierdzenia. Badanie Pauliny Gołaski (2016) miało na celu porównanie poziomu refleksyjnego funkcjonowania matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz matek dzieci rozwijających się prawidłowo. Wyniki badania pokazują, że matki dzieci z autyzmem nie różniły się w kontekście poziomu refleksyjnego funkcjonowania rodzicielskiego od matek dzieci bez zaburzeń psychicznych. W badaniu skupiono się również na wpływie poziomu stresu. Analizy badania własnego wskazują, że rodzice dzieci z postawioną diagnozą spektrum autyzmu nie różnią się poziomem rodzicielskiej funkcji refleksyjnej od rodziców dzieci bez zaburzenia psychicznego. Brak różnicy pomiędzy obiema grupami może wynikać z małej liczebności osób badanych. Inną przyczyną może być forma badania – online, a co za tym idzie – niekontrolowane warunki wpływające na wypełnianie kwestionariuszy. Badany mógł się rozpraszać, przerywać lub konsultować odpowiedzi z innymi osobami. Można podać w wątpliwość grupę kontrolną, która powinna składać się tylko z rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzenia psychicznego, ale także niebędących w trakcie diagnozowania. Ankieta własna nie weryfikowała takiej ewentualności.

Trzeci problem badawczy dotyczył rozróżnienia poziomu refleksyjności pomiędzy rodzicami dzieci w spektrum a rodzicami dzieci bez zaburzeń. Podczas analizy wykazano istotny wynik w zakresie twórczości, ale u rodziców dzieci nieposiadających diagnozy zaburzenia w spektrum autyzmu. Rozpoczynając to badanie, założono odwrotny wynik. Sugerując się teorią refleksyjności Ellen Langer (1992), można było przewidywać, iż rodzic aktywnie angażuje się w to, co dzieje się dookoła niego, reaguje na nowe rzeczy i ich kontekst. Przy dziecku z diagnozą spektrum autyzmu uważność i akceptacja doświadczeń w takim środowisku może rozwijać kompetencje rodzica na poziomie refleksyjności. W badaniu „Refleksyjność rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu a jakość interakcji rodzic–dziecko” autorstwa Ewy Pisuli i wsp. (2012, za: Prokopiak 2014) udowodniono, że rodzic z wyższym poziomem refleksyjności wykazywał lepszą jakość interakcji z dzieckiem. A zatem refleksyjność może wpływać na to, jak rodzice radzą sobie z trudnościami związanymi z opieką nad dzieckiem ze spektrum autyzmu i jak efektywnie komunikują się z nim. Porównując wynik badania Pisuli i wsp. (2012, za: Prokopiak 2014) do wyników tego badania, można wysunąć wniosek, że rodzic posiadający wyższą refleksyjność ma lepszą jakość interakcji z dzieckiem i częściej można to zauważyć u rodziców dzieci bez diagnozy niż u rodziców dzieci z diagnozą spektrum autyzmu. Jedyna tendencja w kierunku istotności, którą wykazały wyniki, pojawiła się na skali twórczość u rodziców dzieci bez postawionej diagnozy zaburzenia psychicznego. Można założyć, że twórczość jest u nich czymś

najbardziej elastycznym, wymagającym transgresji, zmiany, ale okazuje się, że takie przewidywania nie znalazły odzwierciedlenia w wynikach badania. Liczba sytuacji trudnych, z którymi muszą mierzyć się rodzice dzieci ze spektrum autyzmu w życiu codziennym, może sprawiać, że refleksyjność przychodzi im z trudem. Pewne rytuały dziecka, na przykład „chodzenie tą samą ścieżką” czy „ubieranie wciąż tych samych ubrań” może być bardziej chroniące dla rodzica niż postawa refleksyjna. Tak samo jak dla dziecka autystycznego, tak i dla rodzica dziecka ze spektrum to właśnie rutyna, znane sposoby rozwiązywania problemów, trzymanie się ustalonego planu, zamknięcie w „swoim świecie” mogą przyczyniać się do względnego poczucia bezpieczeństwa i spokoju w życiu rodziny (Prokopiak 2014).

Podjęto również dodatkowe analizy w celu dogłębnego zbadania pewnych aspektów, które nie zostały uwzględnione w prymarnych hipotezach. Miały one na celu uzyskanie bardziej szczegółowego i wszechstronnego zrozumienia badanego zagadnienia. Pierwszą dodatkową analizę przeprowadzono, porównując liczbę posiadanych dzieci z inteligencją emocjonalną, rozdzielając badanych na grupę rodziców dzieci autystycznych i grupę kontrolną. Jedyny istotny efekt interakcji można zauważyć na poziomie percepcji u rodzica dziecka ze spektrum autyzmu, posiadającego tylko jedno dziecko. Skala percepcji emocji i empatia mierzy zdolność odczytywania i odczuwania emocji okazywanych przez inne osoby. Dzieli się ją na dwa poziomy: nawykowy proces empatii (dostosowywanie i rozpoznawanie emocji drugiego człowieka, bez udziału świadomości) oraz uświadomione dostrzeganie emocji u innych ludzi i ich ekspresji (Borkowska, Gąsiorowska, Nosal 2006).

Kolejna analiza dotyczyła porównania zaangażowania rodziców w życie dziecka. Wykazano tu pozytywną korelację na poziomie elastyczności w teorii refleksyjności oraz skali ciekawości z rodzicielskiej funkcji refleksyjnej w grupie rodziców dzieci ze spektrum autyzmu. W grupie kontrolnej zaangażowanie pozytywnie korelowało z ciekawością w refleksyjności. Elastyczność w koncepcji Ellen Langer mówi o dopasowywaniu perspektywy interpretacyjnej w celu uwzględnienia dynamicznych zmian zachodzących w otoczeniu (Langer 2004). Natomiast „ciekawość i zainteresowanie” w rodzicielskiej funkcji refleksyjnej odzwierciedla aktywną ciekawość i chęć zrozumienia stanów psychicznych dziecka (Luyten *et al.* 2017). U podstaw pozytywnej korelacji w autoocenie zaangażowania ze skalami elastyczności, ciekawości u rodziców dzieci autystycznych mogą leżeć trudne warunki wychowania dziecka z diagnozą autyzmu. W procesie jego dorastania rodzic musi mierzyć się z dynamicznymi zmianami. Jedną z nich może być postawienie diagnozy, co powoduje zmiany w funkcjonowaniu całej rodziny (Prokopiak 2014).

Trzecia analiza dotyczyła porównania stopnia przygotowania rodzica do opieki nad dzieckiem. Wykorzystano do tego celu narzędzie własne oraz dokonano podziału

rodziców na grupę osób posiadających dzieci z diagnozą spektrum autyzmu oraz grupę kontrolną. Analiza wyników wykazała pozytywną korelację przygotowania rodzica do opieki nad dzieckiem z ciekawością i zainteresowaniem rodzicielskiej funkcji refleksyjnej tylko u rodziców dzieci autystycznych. Można założyć, że rodzic zmagający się z wychowaniem dziecka z diagnozą spektrum autyzmu jest ciekawy i żywo zainteresowany swoim dzieckiem oraz jego zaburzeniem. W tym celu poszukuje pomocy u specjalistów, pogłębia swoją wiedzę, sięgając po literaturę z tego zakresu i biorąc udział w specjalnych szkoleniach.

Limitacje badań własnych i możliwa perspektywa ich kontynuacji

Przedstawione w niniejszej pracy wyniki badań opierają się na próbie 60 rodziców dzieci z diagnozą spektrum autyzmu oraz 80 rodziców dzieci bez diagnozy zaburzenia psychicznego, którzy dobrowolnie zgłosili się do udziału w badaniu.

Badanie nie zostało przeprowadzone na losowo wybranej próbie, co może wpłynąć na reprezentatywność wyników dla całej populacji rodziców dzieci ze spektrum autyzmu i rodziców dzieci bez takiej diagnozy w Polsce.

Starano się dobrać uczestników badania w taki sposób, aby obie grupy były porównywalne pod względem liczby osób, wieku dzieci oraz posiadanej diagnozy. Największym ograniczeniem badania okazała się mała różnorodność płciowa rodziców. Większość respondentów to kobiety.

Pytania były kierowane nie tylko do matek, ale również do ojców, jednak na podstawie przeanalizowanej literatury przedmiotu można było przewidzieć, iż w badaniach nad rodzicami biorą udział głównie matki.

Zmienne, które nie zostały uwzględnione w badaniu, a mogły wpłynąć na wyniki, to posiadanie przez dzieci innej diagnozy niż spektrum autyzmu. Pytanie o diagnozę nie uwzględniało dodatkowego dopytania na temat innych diagnoz dziecka lub posiadania dziecka, które jest w trakcie diagnozy. Natomiast zapytano rodziców o partnera/partnerkę uczestniczących w wychowywaniu dziecka.

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono, że istnieje potrzeba kontynuacji badań z pewnymi modyfikacjami. Sugeruje się badanie odwrotności dotychczasowych założeń, aby lepiej zrozumieć rzeczywistość, która może różnić się od postawionych hipotez. Warto również skupić się na pozytywnych aspektach automatyzmu, zamiast koncentrować się wyłącznie na refleksyjności. Istnieje potrzeba prowadzenia badań nad „dobrym automatyzmem” i głębszego zastanowienia się, jakie pozytywne konsekwencje może on mieć dla rodziców dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu.

Należy jednak zauważyć, że ze względu na niską wartość statystyczną uzyskanych wyników nie można wyciągać jednoznacznych wniosków ani proponować konkretnych rozwiązań aplikacyjnych. Konieczne jest dalsze badanie, uwzględniające większe próby i bardziej precyzyjną metodykę w celu uzyskania bardziej miarodajnych wyników.

Należałoby również przeprowadzić badania podłużne, które mogłyby odpowiedzieć na pytanie: „Czy otrzymanie przez dziecko diagnozy spektrum autyzmu zwiększa lub zmniejsza u rodzica poziom refleksyjności, inteligencji emocjonalnej i rodzicielskiej funkcji refleksyjnej?”. Badanie ukazałoby zmiany funkcjonowania oraz poziomu kompetencji tego samego rodzica na przestrzeni czasu.

Dalsza eksploracja zagadnienia może prowadzić do lepszego zrozumienia automatyzmu i jego potencjalnych korzyści dla rozwoju dzieci ze spektrum autyzmu. Uwzględnienie dodatkowych zmiennych pozwoliłoby ustalić, jak te czynniki wzajemnie wpływają na kompetencje rodziców i funkcjonowanie ich dzieci.

Mimo że ASD jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy, a badania nad nim prowadzone są w różnych krajach od kilkudziesięciu lat, nie ulega wątpliwości, iż temat nie został wyczerpany, jest wciąż aktualny i wymaga dalszych pogłębionych analiz, między innymi w obszarze refleksyjności, inteligencji emocjonalnej oraz rodzicielskiej funkcji refleksyjnej.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.), American Psychiatric Publishing.
- Borkowska A., Gąsiorowska A., Nosal C.S. (2006), *Kwestionariusz do diagnozy poziomu inteligencji emocjonalnej*, „Przegląd Psychologiczny”, 49 (1), s. 9-20.
- Brzezińska, A. I. (2000), *Rozwój człowieka w okresie ontogenezy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Byrne B.M. (2010), *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, Routledge, New York.
- Chrzan-Dętko M. (2018), *Chroniąca funkcja rodzicielskiej mentalizacji*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 1 7(4), s. 9-27.
- Cierpiałkowska L., Górka D. (red.) (2016), *Mentalizacja z perspektywy rozwojowej i klinicznej*, PWN, Warszawa.
- Dimitrijević A., Hanak N., Altaras Dimitrijević A., Jolić Majanović Z. (2018), *The Mentalization Scale (MentS): A self-report measure for the assessment of mentalizing capacity*, „Journal of Personality Assessment”, 100(3), s. 268-280.
- Domachowski M. (1999), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M. (2002), *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*, Other Press, New York.
- Fonagy P., Luyten P. (2009), *A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder*, „Development and Psychopathology”, 21 (4), s. 1355-1381.

- George D., Mallery M. (2010), *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10th ed.), Pearson, Boston.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Media Rodzina, Poznań.
- Gołaska, P. (2016), *Postawy rodzicielskie a refleksyjność matek dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, rozprawa doktorska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Hair J., Black W.C., Babin B.J., Anderson R.E. (2010), *Multivariate data analysis* (7th ed.), Pearson, New York.
- Hałas E. (2011), *Znaczenie relacji zwrotnych w rozwoju osobistym i zawodowym*, [w:] *Relacje interpersonalne w edukacji i pracy zawodowej*, red. J. Czekaj, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008), *Pedagogika ogólna*. WAIp, Warszawa.
- Kędzia N. (2023), *Refleksyjność, inteligencja emocjonalna i rodzicielska funkcja refleksyjna: analiza porównawcza w kontekście rodziców dzieci ze spektrum autyzmu i dzieci bez zdiagnozowanych zaburzeń psychicznych* [praca magisterska, Uniwersytet SWPS w Poznaniu].
- Langer E.J. (1992), *Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective*, „Consciousness and Cognition”, 1 (3), s. 289-305, DOI 10.1016/1053-8100(90)90045-6.
- Langer E.J. (1993), *Problemy uświadamiania. Konsekwencje refleksyjności i bezrefleksyjności*, [w:] *Poznanie. Afekt. Zachowanie*, red. T. Maruszewski, PWN, Warszawa, s. 137-179.
- Langer E.J. (1997), *Mindful Learning*, „Current Directions in Psychological Science”, 6 (6), s. 220-223, DOI 10.1111/1467-8721.ep10836953.
- Langer E.J., Moldoveanu M. (2000), *Mindfulness theory and social issues*, „Journal of Social Issues”, 56, s. 129-139.
- Langer E.J., Piper A. (1987), *The prevention of mindlessness*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 53, s. 280-287.
- Ledzińska M. (2009), *Człowiek współczesny w obliczu stresu informacyjnego*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- Ledzińska M., Czerniawska M. (2011), *The influence of task difficulty on response inhibition*, „Acta Neurobiologiae Experimentalis”, 71 (3), s. 326-334.
- Luyten P., Fonagy P., Lowyck B., Vermote R. (2012), *Assessment of mentalization*, [w:] *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, red. A.W. Bateman, P. Fonagy, American Psychiatric Publishing, Washington-London, s. 43-65 [oai_citation:2,Handbook of mentalizing in mental health practice – Ghent University Library], (<https://lib.ugent.be/en/catalog/rug01:001950184>) [oai_citation:1,Handbook of mentalizing in mental health practice in SearchWorks catalog](<https://searchworks.stanford.edu/view/9378205>).
- Luyten P., Mayes L.C., Nijssens L., Fonagy P., Blatt S.J. (2018), *The Parental Reflective Functioning Questionnaire in Mothers and Fathers of School-Aged Children*, „Journal of Child and Family Studies”, 27 (8), s. 2519-2527, DOI: 10.1007/s10826-018-1098-2.
- Luyten P., Nijssens L., Fonagy P., Mayes L.C. (2017), *Parental reflective functioning: Theory, research, and clinical applications*, „The Psychoanalytic Study of the Child”, 70 (1), s. 174-199, DOI 10.1080/00797308.2016.1277901.
- Maruszewski T., Ścigała E. (1998), *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Matczak A. (1996), *W poszukiwaniu nowych sposobów pomiaru refleksyjności – impulsywności*, „Psychologia Wychowawcza”, 39 (2), s. 156-171.
- Matczak A. (2000), *Style poznawcze*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, red. J. Strelau, t. 2, GWP, Gdańsk, s. 761-782.
- Matczak A. (2003), *Teoretyczne i badawcze podstawy kształtowania systemu wartości i postaw wychowanków szkół specjalnych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź.

- Matczak A. (2004a), *Diagnoza postaw wychowawczych rodziców a style wychowania młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź.
- Matczak A. (2004b), *Psychologiczne podstawy rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź.
- Matczak A., Knopp K.A. (2013), *Inteligencja emocjonalna a psychiczny dobrostan*, [w:] A. Matczak, K.A. Knopp, *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Liberi Libri, Warszawa, s. 143-158.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna?*, [w:] *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, red. P. Salovey, D.J. Sluyter, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa, s. 23-69.
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. (2000), *Models of emotional intelligence*, [w:] *Handbook of intelligence*, ed. R.J. Sternberg, Cambridge University Press, Cambridge, s. 396-420.
- Nosal C.S. (1999), *Psychologia decyzji kadrowych: strategie, kryteria, procedury*, Wydawnictwo PSB, Kraków.
- Olechnowicz H. (2004), *Wokół autyzmu. Fakty, skojarzenia, refleksje*, WSiP, Warszawa.
- Piaget J. (1966), *The Psychology of Intelligence*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Piaget J. (1970), *Science of education and the psychology of the child*, Orion Press, New York.
- Piekarska J. (2007), *Źródła inteligencji emocjonalnej: rola oddziaływań wychowawczych rodziców* [nieopublikowana praca doktorska], Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Pisula E. (1998), *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pisula E. (2007), *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Pisula E. (2012), *Rodzice dzieci z autyzmem*, PWN, Warszawa.
- Prokopiak A. (2014), *Wychowanie dziecka z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 27 (2), s. 51-59.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Randall P., Parker J. (2010), *Autyzm. Jak pomóc rodzinie*, GWP, Gdańsk.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990), *Emotional Intelligence*, „Imagination, Cognition, and Personality”, 9 (3), s. 185-211.
- Schreck K.A., Williams K., Smith A.F. (2006), *A comparison of eating behaviors between children with and without autism*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, 36 (7), s. 897-905.
- Sharp C., Fonagy P. (2008), *The parent's capacity to treat the child as a psychological agent: Constructs, measures and implications for developmental psychopathology*, „Social Development”, 17 (3), s. 737-754.
- Singh N.N., Lancioni G.E., Karazsia B.T., Myers R.E., Hwang Y.S. (2011), *Parenting stress in parents of children with autism spectrum disorders*, „Exceptionality”, 19 (4), s. 167-181.
- Slade A. (2005), *Parental reflective functioning: An introduction*, „Attachment & Human Development”, 7(3), s. 269-281, DOI: 10.1080/14616730500134001.
- Stanley S. (2021), *Professional competencies in social work students: emotional intelligence, reflective ability and empathy-a comparative and longitudinal analysis*, „Social Work Education”, 40 (7), s. 827-842.

- Szmania L. (2014), *Doświadczenia emocjonalne rodziców dzieci z autyzmem*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 5, s. 69-91.
- Szymczak M. (red.) (1981), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Utomo D.P., Junirestu E., Khusna A.H. (2021), *Students' reflective thinking based on their levels of emotional intelligence in mathematical problem-solving*, „Beta: Jurnal Tadris Matematika”, 14 (1), s. 69-84.
- World Health Organization (2009), *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10*. Wydanie 2008, csioz.gov.pl [dostęp: 8.05.2023]