Andrzej Węgliński

Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi – KRE-II

Fenomen empatii

Zjawisko empatii fascynuje przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych od ponad stu lat. Tajemniczość i wieloznaczność analizowanego zjawiska, w pierwszej kolejności została dostrzeżona na obszarze poznania estetycznego i metod fenomenologicznej interpretacji treści dzieł artystycznych.

Zanim w literaturze psychologicznej zaczęto posługiwać się pojęciem „empatii", R. Viser, już w 1873r., na obszarze estetyki - zaczął używać słowa „*Einfühlung*" w odniesieniu do procesu „wczuwania się" podmiotu w sens i istotę obiektu artystycznego (za M. Kliś, 1998,s.17). Owo *„wczuwanie* się" oznaczało możliwość rzutowania przez odbiorę dzieła artystycznego subiektywnych odczuć na obiekt wrażeń estetycznych. W procesie percepcji treść artystycznych podmiot doświadcza wewnętrznej imitacji, „zatraca się", jednoczy się z oglądanym obiektem, traci poczucie tożsamości, odrębności, doświadcza piękna, harmonii, barw, faktury, wzniosłości, zachwytu, napięcia, ekscytacji itp. (zob. J. M. Lemain 1959; T. P. Gawriłowa 1974; 1975; J. Reykowski 1979; E. Jagielska – Zieleniewska, 1978; J. Rembowski 1982). Natomiast termin „*empatia*" po raz pierwszy w literaturze przedmiotu został użyty przez E. Titchenera w roku 1909.

Na gruncie psychologii społecznej i psychologii osobowości empatia analizowana w kategoriach procesu „wczuwania się" zawiera bogate konotacje. Uruchamiany w przebiegu „empatyzowania" proces psychiczny umożliwia podmiotowi empatii „postawienie się" w sytuacji obiektu i identyfikowanie jego stanów emocjonalnych, uczuć, zachowań, postaw, a nawet ról społecznych. Na tej płaszczyźnie empatia może być ujmowana jako proces „*wglądu"(insight)* w drugiego człowieka, „*wczuwania się"* w jego uczucia (*fellow-feeling*), czy wreszcie *„sympatyzowania"* z obiektem i „*współodczuwania"* z nim lub z sytuacją w jakiej się obecnie znajduje.

W literaturze psychologicznej, a wcześniej w klasycznych pracach filozoficznych, zakres pojęcia „empatia" bardzo często wyrażany był za pomocą terminu „sympatia", „sympatyzowanie", co wyznaczało swoisty stan duchowej więzi, bliskości, wspólnoty z obiektem empatii.

Dla E. Spencera, A. Schopenhauera czy M. Schelera – sympatia oznaczała specyficzne, międzyludzkie relacje oparte przede wszystkim na więzi, poczuciu wspólnoty, przychylności, uprzejmości, przyjaźni, wspólnym przeżywaniu bólu, radości, podzielaniu i przekazywaniu tożsamych uczuć lub emocji, zauroczeniu się światem przeżyć drugiego człowieka, zjednoczeniu się z nim w jego człowieczeństwie (zob. M. Scheler 1980; J. Rembowski 1988).
Słowo „sympatia" pochodzi z języka greckiego - <*syn-patein*> i oznacza – „razem czuć, razem przeżywać". W „Słowniku ilustrowanym języka polskiego" M. Arcta (1916, s. 470) „sympatię" określa się jako „pociąg, skłonność do kogoś, przychylność, zgodność uczuć, sprzyjanie komuś, współczucie, wzajemne oddziaływanie na siebie". Sympatyzować z kimś - to podzielać jego uczucia, życzliwie i mile odnosić się do niego, odczuwać jego los, współubolewać z nim, wyrażać litość i współczucie.

W ten sposób, M. Gilly (1987, s. 94 i n.) na podstawie szczegółowej analizy literatury przedmiotu, odczytuje zdolność do empatii, jako dyspozycję osobową, która ujawnia się poprzez wzbudzaną „*sympatię"* do obiektu empatii, postawę szacunku, tolerancji, permisywności, zainteresowania tym co się dzieje po jego stronie.
Dla współczesnych badaczy empatia stanowi swoiste spoiwo człowieczeństwa (zob. M. L. Hoffman 2006, s. 186).

Najpełniej o istocie i znaczeniu empatii dla rozwoju osobowego i moralnego jednostki można pisać analizując kontakty społeczne niemowlęcia z matką lub piastunką. Rozpatrywana na tej płaszczyźnie empatia oznacza szczególne sprzężenie emocjonalne oraz niesamowitą zdolność matki (piastunki) do odczytywania niewerbalnych sygnałów wysyłanych przez niemowlę. Według J. Eibl-Eibesfeldt (1987, s. 22) niemowlę wyposażone jest we wrodzone mechanizmy wyzwalające kontakty społeczne. Pierwotna więź dziecka z matką lub piastunką zależy od motywacji wrodzonej, określanej jako potrzeba kogoś innego (***potrzeba przywiązania***), (zob. P. Marlieu 1978, s. 127).

W kontekście etologicznym, w którym potrzeba przywiązania została ukazana po raz pierwszy, ma ona strukturę neurofizjologiczną i jest określana jako — „*trwała tendencja pierwotna do szukania związku z kimś innym*" (R. Zazzo 1978, s. 35). Potrzeba więzi z osobnikami tego samego gatunku, jest skutkiem potrzeby pierwotnej, która urzeczywistnia się dzięki mechanizmom wrodzonym, jako system reakcji, który nie został wyuczony. Potrzeba przywiązania, jako wrodzona potrzeba kogoś innego, nie ma charakteru reaktywnego i nie należy jej mylić z zależnością emocjonalną (zob. R. Zazzo 1960, s. 396; J. Bowlby 1976, s. 13; R. Zazzo 1976).

Według H. R. Schaffera (1981, s. 120-121), potrzeba przywiązania oznacza jeden z najprostszych, choć zarazem najbardziej fundamentalny element zachowania społecznego, czyli — „***dążenie do znalezienia się w bliskości innych osobników tego samego gatunku***". W ujęciu behawioralnym, przywiązanie sprowadza się więc do jego celu, tzn.. „poszukiwania bliskości".

Innym fundamentem zdolności empatycznych jednostki, jest istnienie i rozwój popędu syntonicznego (J. Mazurkiewicz 1950, s. 100 i n.). Według K. Obuchowskiego (1983, s. 180) - „syntonia jest Wewnętrznym Mechanizmem Wyzwalającym dążenie do kontaktu emocjonalnego z innymi ludźmi".

Sama zaś potrzeba kontaktu emocjonalnego obejmuje syndrom zachowań, które Mazurkiewicz nazwał „popędem stadnym", Dupre — instynktem sympatii", a Bleuler — „syntonią" czy „współdźwięczeniem". Kontakt emocjonalny dziecka z matka, powstaje w trakcie łączenia się syntonii podmiotu z „współdźwięczeniem" z nim przedmiotu, jest więc połączeniem dwóch syntonii, matki i dziecka (Obuchowski 1983, s. 181). Gdy potrzeba kontaktu emocjonalnego dziecka nie ulegnie konkretyzacji, pojawia się u niego „chłód uczuciowy", „asyntoniczność" i „egocentryzm".

Powyższe rozważania K. Obuchowskiego, o potrzebie zindywidualizowanych kontaktów emocjonalnych „oseska" z matką lub piastunką, doskonale koresponduj z pojęciem „monotropii", które wprowadził J. Bowlby dla określenia wrodzonej skłonności dziecka do zindywidualizowanych więzi. Według tego autora, należy uznać za błędny pogląd, że małe dziecko może przywiązać się do wielu osób tak, że daje sobie radę bez silnej więzi z kimkolwiek. Otóż według niego - „istnieje w dziecku skłonność do kierowania swego kontaktowego zachowania się w jedną określoną osobę, przy czym osobę tę niejako obejmuje ono w posiadanie" (1969, s. 308).

Osobisty, zindywidualizowany stosunek matka - dziecko, rozwija u oseska poczucie „*praufności*", na bazie której osiąga pełnię rozwoju postawa do stowarzyszania się, a wraz z nią zdolność do społecznego zaangażowania się. Samo pojęcie „praufności" według E. H. Eriksona (1953) oznacza pierwotne wyposażenie dziecka w przeświadczenie, że na bliźnich można polegać, co stwarza przesłanki do rozwoju osobowości i społecznej identyfikacji.

Początkowe przejawy reakcji emocjonalnych dziecka na uczucia i emocje innych J. Mazurkiewicz (1950, s. 100) określa jako swoiste „**promieniowanie uczuć"**. U niemowlęcia zaczyna się ona przejawiać wtedy, kiedy zainteresowania, uwaga, zdolność spostrzegania dziecka są na tyle rozwinięte, że umożliwiają kontakt polegający na

współdźwięczeniu uczuciowym z innymi ludźmi (matka lub piastunką). W nowszej literaturze, zdolność ta określana jest jako empatia emocjonalna (J. Reykowski 1979, s. 105).

We wczesnym dzieciństwie empatyczne reakcje dziecka można sprowadzić do **„współcierpienia"** czy **„współradości"**, a więc jak pisze M. Scheler — do sympatyzowania z innymi ludźmi — „przeżywania ich przeżywania" (1980, s. 11).
Dziecięca empatia nabiera bardzo szybko charakteru rozumienia przeżyć innych ludzi z wychodzeniem poza swoje „ja" w kierunku zachowań altruistycznych. W okresie przedszkolnym dziecko nawiązuje pierwsze elementarne stosunki społeczne. Według H. Wallona (1959, s.314) - wiek przedszkolny to wiek **„karmienia się sympatią"**.
H. Wallon (1949) uważa, że dziecko w wieku 4-5 lat wchodzi w stadium altruizmu, w którym zaczyna już utożsamiać sobie przeżycia drugiego człowieka i przewidywać skutki swego zachowania.

Dziecko przechodzi od niższych form emocjonalnego reagowania do wyższych, moralnych form życzliwości. Rodzaj empatyzowania zależy od stopnia bliskości obiektu empatii z dzieckiem i częstotliwości spotykania się z nim (komunikowania się) - (zob. Schaffer 1981, s. 155).

J. Mazurkiewicz (1950, s. 100) — pisze, ze w toku ewolucji psychicznej dochodzi do przytłumienia (dyssolucji) syntonii dziecięcej. Syntonia dziecięca z czasem nabiera charakteru **„współdźwięczenia moralnego"** z otoczeniem, cofa się na swój niższy stopień rozwoju, cechujący się egocentryzmem i egoizmem.

T. P. Gawriłowa (1974) — akcentując udział doświadczenia dziecka w empatycznej komunikacji z innymi ludźmi stwierdza, że dziecko będzie mogło współodczuwać ten rodzaj przeżyć, które już miały miejsce w jego przeszłym doświadczeniu. Wynika stąd radykalna teza .pedagogiczna, którą wysuwa M. L. Hoffman (1975, s. 613), że przykre i przyjemne doświadczenia w toku wychowania są ważnym warunkiem zdolności do empatii dziecka

W toku rozwoju osobniczego, dziecko przechodzi od zdolności do współodczuwania (empatii emocjonalnej), do zdolności do współczucia, przeżywania przez podmiot odmiennych uczuć z powodu przeżyć drugiego człowieka (empatia poznawcza). Tak więc dziecko współczując starszemu człowiekowi, raczej nie będzie z nim współodczuwać, ale doświadczać względem niego uczucia żalu z powodu jego cierpienia, ponieważ jego uczucia nie będą mu bezpośrednio bliskie (Gawriłowa 1974).

W toku ewolucji empatii od swoistego sprzężenia emocjonalnego, współprzeżywania z drugim człowiekiem prostych stanów emocjonalnych, współodczuwania i współczucia - jednostka na dalszym etapie rozwoju jest zdolna do wczuwania się w osobowość drugiego człowieka poprzez tworzenie trafnych wyobrażeń na temat tego, co przeżywa druga osoba, czego pragnie oraz w jaki sposób ocenia świat i samą siebie (zob. Węgliński 1989).

I. S. Kon (1987, s. 220) - sądzi, że między 6 a 9 rokiem życia ma miejsce „***synteza empatii emocjonalnej i poznawczej***". Natomiast P. Malrieu (1963, s. 113) - jest bardziej ostrożny w tych analizach i uważa, że dziecko dopiero po 11 roku życia usiłuje zrozumieć przyczyny ludzkich czynów, klasyfikuje je według różnych typów i buduje skalę wartości, zgodnie z którą kieruje się przy wyborze przyjaciół. Przejawia też różnorodne przejawy poświecenia. Z kolei M. L. Hoffman (2006, s. 75 i n.) – na podstawie rozległych badań zachowań prospołecznych młodzieży – dochodzi do wniosku, że dzieci w wieku 6-7 lat zaczynają już rozumieć związki między własnymi uczuciami, a uczuciami innych obserwowanych osób. W tym okresie pojawia się także początek rozumienia tego, czym jest przyjaźń, kształtuje się i utrwala autorefleksja i metapoznawcza świadomość cierpienia empatycznego ofiary, który to stan, cytowany autor, uznaje za warunek konieczny dla pojawienia się ***dojrzałej empatii***. To rozróżnienie na wczesną empatię (spontaniczne wzbudzenie u maleńkiego dziecka cierpienia empatycznego) oraz empatię dojrzałą (próby postawienie się w sytuacji obiektu empatii) jest kluczowe przy projektowaniu narzędzi diagnostycznych do oceny poziomu i zakresu analizowanej zdolności.

Według Hoffmana w toku rozwoju zdolności empatycznych ogromną rolę odgrywają metody wychowawcze stosowane przez rodziców (metody indukcyjne) oraz osadzenie wrażliwości empatycznej, jej „spójności" z głównymi zasadami moralnymi społeczeństwa, a zwłaszcza z zasadą ***troski i sprawiedliwości*** (2006, s. 203 i n.). To właśnie uświadamiane i odczuwane przez dziecko zasady moralne pomagają w ustabilizowaniu pobudzenia empatycznego w kontakcie dziecka z cierpieniem, bólem czy nieszczęściem po stronie obiektu empatii. Opisywane procesy są częścią natury człowieka, gdyż pobudzenie empatyczne i gwałtowna reakcja oseska na płacz innego dziecka stanowią „rudymentarną" formę cierpienia empatycznego, uniwersalną i niezależną od kultury, ponieważ występuje u wszystkich noworodków (Hoffman 2006, s. 258).

Pragnienie zjednoczenia się z drugim człowiekiem, jako wrodzona potrzeba kontaktu jest podstawą wszelkich, późniejszych uczuć społecznych, jak i ustosunkowań prospołecznych, które to zdolności można i należy w toku oddziaływań wychowawczych rozwijać, tak by nie uległy zwyrodnieniu lub zanikowi.

Z czasem, w toku ewolucji i dyssolucji (regresji) popędu syntonicznego powstają zdolności psychiczne, które umożliwiają refleksyjny, poznawczy wgląd w przeżycia innych ludzi. Na pewnym etapie rozwoju psychicznego jednostki kształtuje się swoiście ludzkie „**współdźwięczenie moralne”**, które moglibyśmy nazwać „**syntonią refleksyjną**” lub po prostu „**empatią poznawczą”**. Przytłumienie syntonii dziecięcej przez wyższe czynności psychiczne stwarza możliwość współdziałania i ***harmonijnej współpracy emocjonalnych i poznawczych mechanizmów empatii***. Stan ten, zdaniem J. Mazurkiewicza, oznacza doskonałą normę rozwoju psychicznego (Mazurkiewicz, 1950, s.100 i n.).

M. L. Hoffman wyodrębnił następujące etapy rozwój empatii od okresu niemowlęctwa do dorosłości; 1) reaktywny płacz noworodka, 2) egocentryczne cierpienie empatyczne, w którym dzieci reagują na cierpienie innych ludzi tak, jakby było to ich własne cierpienie; 3) quasi-egocentryczne cierpienie empatyczne, kiedy dziecko zdaje już sobie sprawę, że cierpi inny, a nie ono samo, ale wciąż myli stan wewnętrzny drugiej osoby ze swoim stanem i w związku z tym robi dla drugiego to, co jemu (dziecku) przyniosłoby pocieszenie w danej sytuacji, 4) właściwe cierpienie empatyczne, w którym uczucia dziecka zbliżają się bardziej do uczuć drugiej osoby, ponieważ ono już sobie zdaje sprawę, że stany wewnętrzne innych osób nie są tożsame z jego własnymi, 5) empatia dla doświadczenia innego, wykraczającego poza bieżącą sytuację (np. chroniczna choroba, trudności ekonomiczne, ubóstwo), kiedy dziecko zaczyna rozumieć, że czyjeś życie może być zasadniczo szczęśliwe lub smutne; zawiera się tu również osobna kategoria sytuacji, w których dziecko współczuje pewnej określonej grupie. Od etapu trzeciego – „**empatyczne cierpienie”** dziecka zostaje częściowo przekształcone w uczucie „**współczującego cierpienia”** lub „**współodczuwania”** z obiektem empatii. Dzieci obserwujące cudze cierpienie odczuwają zarówno cierpienie empatyczne, jak i cierpienie współczujące (2006, s. 45 i n.).

Dla cytowanego autora zdolność do empatii dziecka jest motywem zachowań prospołecznych, ponieważ bodźcem pobudzającym jego reakcje jest cudze, a nie własne cierpienie, a głównym celem empatycznego pobudzenia jest pomaganie innej osobie. Empatyzujący podmiot uzyska poczucie satysfakcji, poczuje się dobrze, tylko wtedy, gdy udzieli pomocy obiektowi empatii.

Ujmując empatię genetycznie na tle rozwoju osobniczego jednostki przyjmuję, że empatia to zdolność psychiczna motywująca jednostkę do szukania bliskości emocjonalnej (więzi) z innymi ludźmi poprzez:

1) syntonię emocjonalną (współdźwięczenie z innymi ludźmi w zakresie przeżyć przyjemnych i przykrych),

2) wczuwanie się w stany psychiczne i przeżycia innych ludzi, rozumienie drugiego człowieka tak, jak gdyby się było tą samą osobą (por. Węgliński 1989, s. 65).

Analizując zjawisko empatii poprzez odwołanie się do uczuć i emocji, można przyjąć, że jest to zdolność jednostki do emocjonalnej odpowiedzi na spostrzeganie emocjonalnych przeżyć drugiego człowieka (por. Mazurkiewicz, 1950; Mehrabian i Epstein, 1972; Gawriłowa, 1975; Sheraan i Stotland - cyt. za Jagielską-Zieleniewską, 1978;).

Przy interpretacji szerszej, odnoszącej się do procesów poznawczych jednostki, empatia określana jest jako proces polegający na „wstawieniu się" w drugą osobę (bez utraty własnej tożsamości), na trafnym rozumieniu cudzych reakcji, „**wierności percepcji drugiego człowieka**", który to proces nie pochodzi z empatycznej **akomodacji** do drugiego człowieka, ale z procesu **asymilacji** do własnych wyobrażeń, które przypisywane są innemu. Tak ujmowana empatia, przyjmowane w znaczeniu pochodnym, jest bardzo bliska innym wyrażeniom, takim jak **„wrażliwość społeczna", „wgląd",** „zdolności diagnostyczne" w związku z wiernością percepcji drugiego człowieka (zob. Gilly s. 175 i n.). Stąd niektórzy badacze, np. A. Wrightsman (za Reykowskim, 1979,), utożsamiają empatię z „trafnością spostrzegania interpersonalnego", z umiejętnością wglądu w cudze położenie, czyli z pierwszym czynnikiem inteligencji społecznej K.H, Thorndike'a (por. Plewicka, 1982; Skarżyńska, 1981).

Jednak cały czas należy pamiętać, że w znaczeniu klasycznym termin „empatia", jako synonim „**intropatii**" i tłumaczenie niemieckiego terminu „*Einfühlung*" (wczuwanie się), jest najczęściej stosowany dla określenia doświadczenia odczuwania drugiego człowieka wskutek uczuciowej z nim i wspólnoty.

Obok aspektu emocjonalnego i poznawczego empatii do jej zakresu pojęciowego należy dołączyć aspekt wykonawczy (komunikacyjny), czyli zdolność jednostki do komunikowania, parafrazowania rozumienia uczuć i stanów osoby empatyzującej (por. Reykoweki, 1979; Mellibruda, 1980; E. Trzebińska 1985; M. Dawis 1999; M. Rosenberg 2009).

Pierwszoplanowa rola empatii w procesie komunikacji społecznej została dostrzeżona i uwypuklona w modelu Porozumienia bez Przemocy (PBP), którego pomysłodawcą i prekursorem jest amerykański psycholog Marshall B. Rosenberg (2009). W modelu

komunikacji bez przemocy kluczową rolę odgrywa umiejętność wsłuchania się „wczucia się" w świat przeżyć i potrzeb współrozmówcy. Okresowe, czasowe, całkowite skupienie uwagi na obiekcie empatii. Wczucie się w przeżycia i sposób postrzegania świata przez drugiego człowieka, próba spojrzenia na rozmówcę z jego perspektywy.

M. Rosenberg dostrzega w empatii swoistą, naturalną siłę zbawczą w kontaktach międzyludzkich. Najcenniejszy dar natury człowieka, który to dar, jak cenny skarb każdy każdemu może podarować, aby uczynić życie pełniejszym i bogatszym w wymiarze naszego człowieczeństwa. Kontakty interpersonalne nacechowane empatią zbliżają człowieka do tego co jest w nim najbardziej piękne i zarazem naturalne. W tym miejscu swoich rozważań M. Rosenberg nawiązuje do przeświadczeń i intuicji Carla Rogersa, który opisywał wpływ empatii na człowieka w następujący sposób - *„Kiedy (...) ktoś naprawdę cię słyszy i wcale przy tym nie osądza, nie próbuje brać za ciebie odpowiedzialności ani cię kształtować, jest to cholernie dobre uczucie. (...) Kiedy ktoś mnie wysłucha, mogę zobaczyć swój świat w całkiem nowym świetle i pójść dalej. To zdumiewające, jak na pozór nierozwiązywalne problemy nagle dają się rozwiązać, gdy ktoś cię słucha. I jak chaos - zdawałoby się, nieuleczalny - osiąga względną klarowność, kiedy zostaniemy wysłuchani"* **(**za T. Wildstrand i in., 2006, s. 26).

W wymiarze komunikacyjnym M. Rosenberg różnicuje rolę empatii, sympatii, intelektualnego zrozumienia i współczucia oraz aktu wybaczenia (zob. 2006; 2008).
Okazywanie empatii w procesie komunikacji interpersonalnej to próba postawienia się po stronie rozmówcy, skupienie uwagi na drugim człowieku, bycie poza własnym „ja". Natomiast „sympatyzowanie" z kimś bardzo często sprowadza się do próby podzielania się własnymi odczuciami jakie przeżywaliśmy w podobnej do niego sytuacji. Słuchacz zamiast nastawić się na odbieranie odczuć rozmówcy wymienia się z nim swoimi, podobnymi doświadczeniami. Ponadto „sympatyzowanie" występuje bardzo często wobec tych osób które lubimy i których opinie w pełni podzielamy. Płynny proces komunikacji uzależniony jest wtedy od naszego pierwszego wrażenia, od wcześniejszych doświadczeń z rozmówcą, od oceny i diagnozy rozmówcy w kategoriach większej lub mniejszej do niego sympatii. A to może oznacza, że nasze pierwotne nastawienie do rozmówcy może ułatwiać, wspierać kontakt, ale może go też całkowicie zahamować. Natomiast proces „empatyzowania" z obiektem jest niezależny od tego czy lubimy daną osobę czy też nie, czy akceptujemy jej reakcje i postępowanie, bo empatia to nawiązanie kontaktu z uczuciami i potrzebami drugiej osoby, a nie z własnym światem subiektywnych przeżyć i doświadczeń. Empatyczny związek z drugim człowiekiem oznacza głęboki kontakt ze światem wewnętrznym partnera interakcji, bez odwoływania się do świata własnych uczuć. Owocne nawiązanie kontaktu z głębokimi warstwami drugiego człowieka

możemy potwierdzić za pomocą informacji zwrotnych, parafrazowania, czyli próby werbalnego określenia, ubrania w słowa tego, co w naszym odczuciu ma miejsce na poziomie uczuć i potrzeb partnera interakcji, a nie własnych myśli. O tym czy nasz sposób zrozumienia „odpoznania" świata drugiego człowieka jest trafny przekonamy się obserwując rekcję rozmówcy. Bardzo często trafne spostrzegania świata wewnętrznego drugiej osoby zaowocuje wyraźną zmianą w wyrazie jej twarzy, głosie, postawie ciała, w klimacie między rozmówcami, gdyż wyczuwalne stanie się zmniejszenie napięcia, wzrost swobody, zrelaksowania się rozmówcy. Należy wówczas wyczuć, czy mamy przenieść uwagę na siebie czy pozostać w dalszym empatycznym kontakcie, ale zawsze wymaga to staranności i czujności i wielu ćwiczeń (zob. T. Wildstrand i in., 2006, s. 24 i n.).

Empatia w wymiarze komunikacyjnym oznacza czasową umiejętność „współodczuwania", co nadaje interakcji zupełnie inny wymiar niż sama tylko sympatia. Proces empatycznej komunikacji ma wyraźny wymiar czasowy, gdy utracimy kontakt z przeżyciami i potrzebami rozmówcy, wówczas empatyczne „*współodczuwanie*" może zamienić się we „*współczucie"*. Empatia wymaga słuchania całym sobą. Kiedy mówimy do kogoś: „Jest mi smutno, kiedy słyszę, jak bardzo cierpisz", nie słuchamy z empatią jej bólu. Wyrażamy ból, który sami odczuwamy w reakcji na jej cierpienie. To jest współodczuwanie. Według Rosenberga owo współodczuwanie może być pożądane, ale w określonym momencie komunikacji. „*Jeśli współodczuwamy już po nawiązaniu empatycznego kontaktu, to może to pogłębić nasz kontakt. Jeśli jednak reagujemy współodczuwaniem w chwili, kiedy ktoś potrzebuje empatii, może to spowodować urwanie kontaktu" (2006, s. 56).*

Ostatecznie twórca modelu komunikacji bez przemocy definiuje empatię jako – *„***pełne szacunku rozumienie cudzych doświadczeń**" (Rosenberg 2009, s. 95).

Zafascynowanie empatią, przekonanie o jej głębokim osadzeniu w naturze człowieka prowadzi Rosenberga do bezwarunkowego zaufania jej sile i roli w życiu każdego człowieka. Empatia to ożywiające siła ludzkiej natury, która wyznacza dążenie każdej jednostki do współdziałania i więzi z innymi ludźmi. Tak rozumiana zdolność łączy się z możliwością „*wybaczania"*, oczyszczania naszych serc z negatywnych emocji, uwolnienia każdego człowieka od destruktywnych uczuć, lęku, złości, nienawiści, zemsty czy pogardy dla bliźniego. Odczuwanie empatii w relacjach międzyludzkich czyni jednostkę „współczłowiekiem" bliźnim dla innego człowieka, bo *„Prawdziwa empatia wymaga od nas zwrócenia uwagi na to, co jest w nas najbardziej ludzkie"* (zob. Rosenberg 2009, s. 31).

Komunikacja empatyczna wynika z naturalnej potrzeby zrozumienia drugiej osoby, bo człowiek jest „zwierzęciem stadnym", wymaga umiejętności językowych, operowania

językiem „serca”, wymaga dojrzałości w relacjach z drugim człowiekiem, czyli konieczności respektowania rozmówcy i wyrażania postawy szacunku i chęci wzbogacenia życia drugiego człowieka. Tak wyrażony proces komunikacji międzyludzkiej wzbogaca i uszlachetnia uczestników dialogu w wymiarze ludzkiego człowieczeństwa.

Empatia to wielki i wartościowy dar, który możemy ofiarować rozmówcy i samemu sobie z nadzieją na połączenie się z najszlachetniejszą energią „boską energią” wzbogacającą osobowy wymiar ludzkiego życia i uwalniający człowieka od możliwości wystąpienia postaw i zachowań o charakterze agresywno-przemocowym. Empatyczny kontakt z drugim człowiekiem stwarza prawdziwie ludzki wymiar osobowych relacji z możliwością zaspokojenia tak ważnych potrzeb jak potrzeba miłości, intymności, respektowania i szacunku (zob. Rosenberg 2008).

Uwzględniając wielowymiarowość fenomenu empatii, proces dojrzewania zdolności empatycznych od empatii emocjonalnej do empatycznego, pełnego szacunku rozumienia drugiej osoby motywującego jednostkę do zachowań prospołecznych, przy konstruowaniu **Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi (KRE)** wyodrębniłem następujące, główne tendencje empatyczne;

1) współdźwięczenie emocjonalne z innymi ludźmi,
2) sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych,
3) wrażliwość na przeżycia innych ludzi,
4) wczuwanie się w przeżycia innych,
5) gotowość poświęcenia się dla innych (Węgliński 1984, s. 65).

Wyodrębnione składowe zdolności empatycznych jednostki stanowić będą podstawę teoretyczną przy konstruowaniu podskal w KRE z wyjściowym założeniem, że jest to technika do pomiaru empatii złożonej zarówno z komponentu emocjonalnego jak i poznawczego wraz z próbą uchwycenia, zaznaczenia jej aspektu motywacyjnego, ukierunkowującego jednostkę na zachowania pomocowe, wspierające obiekt empatii w jego położeniu.

Etapy konstruowania oraz rzetelność i trafność KRE

Pozycje do kwestionariusza zaczerpnąłem z dzienników młodzieży w okresie dorastania. Dzienniki te uzyskałem od swoich kolegów z grupy literackiej "Codzienności", od moich wychowanków z Domu Górnika w Gliwicach oraz z dzienników młodzieży ukazujących się w "Tygodniku Kulturalnym" pod hasłem "Miesiąc mojego życia” (zob. Węgliński 1984; 1989).

Do ostatecznej wersji kwestionariusza zakwalifikowano 33 twierdzenia o najwyższym wskaźniku mocy dyskryminacyjnej (zob. Brzeziński 1978, s. 168). Wartość współczynnika korelacji poszczególnych pozycji była statystycznie istotna na poziomie nie mniejszym od 0,01 (r = 0,50).

Przy ocenie rzetelności posłużyłam się techniką zgodności wewnętrznej testu, według wzoru Spearmana-Browna (Brzeziński, 1978, a.189). Obliczona w ten sposób rzetelność wyniosła rtt = 0,91, po zastosowaniu poprawki Gaylorda; r = 0,90. Do oceny rzetelności kwestionariusza zastosowałem też metodę trzykrotnego testowania tej samej grupy 52 uczniów (dziewcząt i chłopców) zasadniczych szkół zawodowych w wieku 15 - 17 lat. Stabilność wyników kwestionariusza po 3 tygodniach wynosiła r = 0,77, zaś po 10 miesiącach r = 0,66 (Węgliński 1984, s. 66 i n.).

Przy obliczaniu wyników przyjęto czterostopniową skalę ocen każdego twierdzenia inwentarza. Gdy odpowiedzią diagnostyczną jest "Tak", oceniany według wzoru A; Tak - 3 pkt., Raczej tak - 2 pkt. Raczej nie - 1 pkt, Nie - O pkt. Natomiast gdy odpowiedzią diagnostyczną jest "Nie", punkt przydzielamy według wzoru B; Nie – 3, Raczej nie - 2, Raczej tak - 1, Tak - O pkt. Według wzoru B oceniamy twierdzenia o numerach; 13, 20, 27, 28, 29, 30. Pozostałe ocenia się według wzoru A.

Trafność kwestionariusza KRE oceniana była różnymi metodami statystycznymi (zob. Węgliński 1989).

Z uwagi na różnice kulturowe w wychowaniu chłopców i dziewcząt, założono, że dziewczęta uzyskają wyższe wyniki w zakresie zdolności empatycznych na tle chłopców. Dokonano oceny ogólnego poziomu empatii uczniów ze szkoły zawodowej i okazało się że różnica sprawdzona testem „U" Manna - Whitneya okazała się istotna statystycznie /$p<0,001$/ na korzyść dziewcząt (Węgliński 1989, s. 69). W innych badaniach potwierdzono wyższy poziom empatii u kobiet na tle mężczyzn (zob. Włodawiec 1992).

Zgodnie z założeniami koncepcją „osobowości przestępczej" Andersena i Plnatela (Pinatel, 1962) , spodziewano się, że KRE będzie różnicował przestępców i nieprzestępców. Zarówno w badaniach własnych jaki i prowadzonych przez innych autorów osoby naruszające prawo, w różnym wieku charakteryzowały się zdecydowanie niższym poziomem empatii na tle grupy osób, które nie weszły w konflikt z prawem (zob. Węgliński 1983; 1989; 2003; Bartkowicz 1996; Szecówka 1998; Biel 2008). Ponadto zebrany materiał empiryczny potwierdził hipotezę, że wraz z długością procesu wykolejenia następuje obniżenie poziomu zdolności empatycznych młodzieży podsądnej. Starsi wiekiem nieletni sprawcy czynów karalnych (średnia wieku 19 lat) ujawnili istotnie niższy poziom empatii /$p<0,05$/, na tle

swoich młodszych kolegów /14 -16-letnich/. Dane te były zgodne z tezą, że styl życia związany z podkulturą przestępczą oraz nabywane tą drogą doświadczenia, nacechowane bardzo często zachowaniami wrogimi i przemocowymi wobec innych ludzi, albo nie rozwijają, albo blokują rozwój zdolności empatycznych (Węgliński 1984).

O trafności diagnostycznej KRE świadczy też jego stosunkowo wysoka korelacja wyników danymi empirycznymi zebranymi za pomocą Kwestionariuszem Empatii Emocjonalnej Mehrabiana i Epsteina (1972). Obu kwestionariuszami przebadałem grupę 52 uczniów ze szkół średnich i uzyskałem wysoką korelację pomiędzy wynikami wynoszącą r = 0.60 (zob. Węgliński 1989).

W toku dalszych badań nad trafnością kwestionariusza KRE starałem się potwierdzić, że istnieje dodatnia zależność miedzy poziomem empatii a zachowaniami prospołecznymi /altruistycznymi/ oraz ujemna korelacja z zachowaniami nacechowanymi agresją, wrogością czy brakiem życzliwości w stosunku do innych ludzi. Powszechnie uważa się, że empatia łączy się z zachowaniami altruistycznymi i występuje jako motyw zachowań prospołecznych (zob. Rembowski 1982; Reykowski 1979; Bartkowicz 1996; Dawis 2001; Kulpa 2002; Strayer, Roberts (2003); Hoffman 2006; Biel 2008).

Z moich badań wynika, że młodzież podsądna, u której obserwowano zachowania oparte na stosowaniu przemocy i siły fizycznej /bicie kolegów/, charakteryzowała się istotnie niższy poziom empatii na tle rówieśników, u których takich zachowań wychowawcy nie zaobserwowali /$p< 0,01$/. Stwierdziłem również dodatnią zależność pomiędzy poziomem empatii a obserwowalnymi zachowaniami o charakterze altruistycznym($p<0,01$) (zob. Węgliński 1983; 1984; 1990). Oczekiwaną zależność pomiędzy empatią, mierzoną kwestionariuszem KRE a zachowaniami przemocowym i agresywnym oraz asocjalnością stwierdzono także w innych badaniach (zob. Bartkowicz 1996; Kulpa 2002; Biel 2008).

W dotychczasowych badaniach ogólny poziom empatii mierzonej za pomocą KRE koreluje dodatnio z obserwowalnymi przejawami zachowań zgodnych z oczekiwaniami społecznymi, typu altruizmu, życzliwości, opieki, oraz ujemnie z zachowaniami o charakterze egoistycznym czy agresywnym. Poza tym ERE różnicował badanych ze względu na płeć oraz poziom wykolejenia społecznego. Ponadto KRE znalazł zastosowanie przy ocenie efektywności programów resocjalizacyjno-terapeutycznych oraz kompetencji zawodowych pedagogów resocjalizacyjnych (zob. Włodawiec 1992;Węgliński 1993; 2004; Kliś, Kossewska 1994; Bartkowicz 1996; Lewicka 2002; Karłyk-Ćwik 2009).

Próba statystycznego wyodrębnienia tendencji empatycznych (podskal) w kwestionariuszu KRE

W poprzedniej części rozważań, na podstawie analizy teoretycznej fenomenu empatii i rozwoju zdolności empatycznych od okresu niemowlęctwa do dorosłości zasygnalizowano możliwość wyodrębnienia pięciu komponentów empatycznych, które stanowiły podstawę do gromadzenia pozycji do kwestionariusza i skonstruowania ostatecznej wersji KRE (zob. Węgliński 1984). W dotychczasowych badaniach wymienione czynniki analizowano w oparciu o ogólny poziom empatii badanych osób.

Obecnie przedstawione zostaną analizy statystyczne potwierdzające możliwość wyróżnienia konkretnych skal w kwestionariuszy KRE adresowanych do poszczególnych czynników. W tym celu przebadałem grupę 159 studentów pierwszych lat studiów licencjackich w zakresie pedagogiki resocjalizacyjnej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej z resocjalizacją studiujących na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UMCS. Badania odbywały się przed rozpoczęciem kursu zajęć z zakresu metodyki pracy resocjalizacyjnej.

Na wstępie dokonałem ponownej oceny rzetelności kwestionariusza KRE za pomocą statystyki Alfa Cronbacha (α), która jest oparta na współczynnikach korelacji wszystkich pytań inwentarza z ogólnym wynikiem kwestionariusza (zob. Cronbach 2005; Brzeziński 2002; Hornowska 2001). Wyliczona statystyka przyjmuje wartości od 0 do 1, przy czym wartość bliska 1 jest interpretowana jako wskazująca na wysoką rzetelność skali. Wszystkie wyliczenia wykonałem za pomocą pakietu statystycznego SPSS.

W literaturze przedmiotu najczęściej przyjmuje się, że skala jest rzetelna, gdy statystyka Alfa wynosi co najmniej 0,7, ale niekiedy, na przykład przy małej liczbie twierdzeń w poszczególnych skalach i niewielkie grupie badawczej uznaje się za dopuszczalną wartość Alfa na poziomie 0,5 (zob. Bedyńska i in. 2007, s. 156).

W pierwszej kolejności podam wyliczony wskaźnik Alfa Cronbacha (α) dla 33 pozycji KRE (zob. tabela poniżej).

Tab. 1. Statystyka Alfa Cronbacha dla kwestionariusza KRE

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
,802	33

Z uzyskanego raportu statystycznego jasno wynika, że Alfa jest bardzo wysokie (Alfa = 0,802), co potwierdza wysoką spójność (czyli rzetelność) całego kwestionariusza składającego się z 33 twierdzeń. Uzyskana statystyka potwierdza wcześniejsze oceny rzetelności KRE wykonane na grupie młodzieży szkolnej (zob. Węgliński 1983; 1986).

Wartość współczynnika Alfa dla poszczególnych pozycji kwestionariusza zawierała się w przedziale od 0,807 do 0,788 (zob. tab. 2).

Tab. 2. Moc dyskryminacyjna poszczególnych pozycji KRE

Nr pozycji	α
30	,8070
20	,8067
7	,8058
33	,8055
13	,8051
23	,8037
16	,8030
10	,8021
11	,8014
2	,8008
26	,7983
28	,7980
1	,7977
15	,7977
4	,7973
6	,7966
25	,7966
32	,7962
29	,7947
21	,7942
12	,7941
3	,7938
19	,7938
31	,7938
14	,7935
27	,7932
18	,7927

9	,7924
17	,7915
24	,7908
5	,7904
8	,7903
22	,7882

Do wyliczeń mocy dyskryminacyjnej jeszcze powrócimy przy ocenie rzetelności wyodrębnionych podskal w kwestionariuszu KRE.

Konstruując pierwotną wersję kwestionariusza KRE założyłem, że zawarte w nim twierdzenia grupują się w pięciu wyodrębnionych na podstawie analizowanego zjawiska tendencji empatycznych. W celu zwiększenia rzetelności zastosowanego narzędzia oraz poprawności interpretacji wyników przeprowadzona została analiza czynnikowa metodą czynników głównych przy zastosowaniu rotacji Varimax. Analizy tej dokonano na 159 osobowej grupie studentów.

W pierwszym kroku analizy statystycznej sprawdzono, czy można przeprowadzić analizę czynnikową za pomocą testu Kaisera, Mayera, Olkina (K-M-O) i testem sferyczności Bartletta (zob. tab. 3).

Tab. 3. Statystyki macierzy korelacji

Macierz korelacji(a)
a. Wyznacznik = ,000

Testy Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta

Miara KMO adekwatności doboru próby		
Test sferyczności Bartletta	Przybliżone chi-kwadrat	1324,481
	df	528
	Istotność	,000

Wartość macierzy korelacji jest znakomita, gdyż wynosi 0,000. Wskaźnik K-M-O jest również wysoki i ma wartość 0,725. Jeśli miara K-M-O przyjmuje wartości bliskie jedynce , to

można wykonywać analizę czynnikową. W naszym przypadku jego wartość jest zadawalająca. Zadbano także o kolejny warunek niezbędny przy analizie czynnikowej. Liczba osób badanych jest ponad cztery razy większa od liczby pytań w kwestionariuszu. Do analizy uwzględniono wyniki 159 osób. Uważa się, że liczba badanych osób musi być co najmniej półtora razy większy niż liczba pytań w kwestionariuszu.

Przy identyfikacji liczby czynników zastosowano kryterium Kaisera oraz wykres osypiska proponowany przez Raymonda Cattella. Dokonane wyliczenia potwierdziły możliwość wyodrębnienia pięciu czynników postulowanych wcześniej na podstawie analizy teoretycznej zjawiska empatii. Dodatkowo poza metodą głównych składowych zastosowano rotację ortogonalną Varimax. W jej efekcie uzyskano pięć czynników wyjaśniających w sumie 39,654 % wariancji całkowitej (czynnik I wyjaśnia 10,697 % wariancji całkowitej, czynnik II – 8,274 %, czynnik III – 7,251 %, czynnik IV – 7,063 %, czynnik V – 6,369 %). W ostateczności do pięciu wyodrębnionych czynników włączono tylko te pozycje, które korelują z czynnikiem na poziomie co najmniej 0,40, czyli mają ładunki czynnikowe tej wielkości lub wyższe (pozycje oznaczone tłustym drukiem), w ten sposób do poszczególnych czynników nie zaklasyfikowano itemów nr 9, 30 i 12 (zob. tab. 4).

Tab. 4. Macierz rotowanych składowych dla pięciu wyodrębnionych czynników

Pozycja KRE	Składowa /czynniki/				
	1	2	3	4	5
V27	**,696**	-,007	,122	-,017	,148
V29	**,659**	,095	-,186	,264	,067
P24	**,617**	,191	,289	-,110	,093
V28	**,560**	-,134	,075	,148	-,053
P22	**,540**	,501	,125	,054	,105
V13	**,495**	-,075	-,195	,014	-,021
P18	**,492**	,297	-,019	,184	,268
P25	**,454**	,183	,242	-,270	,133
P17	**,408**	,339	,031	,272	,277
P9	,378	,146	,203	,342	,137
P19	,252	**,619**	,010	,151	-,159
P1	-,095	**,607**	,021	,101	,082
V20	-,032	**,563**	,093	-,253	-,013
P3	,162	**,515**	,019	,266	-,069

P14	-,078	**,426**	,234	,334	,289
P15	,023	-,080	**,601**	,078	,213
P21	,370	-,044	**,529**	,074	,143
P32	,046	,351	**,468**	,190	-,299
P7	-,024	,174	**,461**	-,155	-,354
P2	-,130	,193	**,446**	,064	,127
P16	,037	,033	**,421**	,096	-,089
P31	,094	,377	**,388**	,181	,055
P5	,087	,397	,181	**,568**	-,041
P6	,093	,113	,298	**,534**	-,216
P4	,076	-,157	,367	**,495**	,097
P8	,358	,117	,238	**,467**	,126
P33	-,030	,105	-,027	**,448**	-,100
P26	,362	,004	-,221	**,413**	,217
P10	,051	,181	,045	-,205	**,699**
P23	,044	,064	-,049	,020	**,571**
P11	,089	-,074	,162	,033	**,548**
V30	,140	-,102	-,026	-,038	,342
P12	,191	,151	,202	,204	,276

Metoda wyodrębniania czynników – Głównych składowych.
Metoda rotacji Varimax z normalizacją Kaisera a. Rotacja osiągnęła zbieżność w 7 iteracjach.

Na podstawie macierzy rotowanych składowych możemy stwierdzić, które twierdzenia kwestionariusza KRE tworzą poszczególne czynniki. W pierwszej kolumnie tabeli widnieją numery pozycji kwestionariusza. Kolejne kolumny zawierają ładunki czynnikowe każdego pytania z danym czynnikiem. Kolejność pytań odpowiada sile ich przynależności do danego czynnika. Na podstawie powyższych wyliczeń dokonano wyodrębnienia pięciu syndromów w Kwestionariuszu Rozumienia Empatycznego innych ludzi (KRE II). Nazwy poszczególnym czynnikom nadano w oparciu o pytania wchodzące w ich skład oraz teoretycznej analizie zjawiska empatii i rozwoju tej zdolności (zob. tab. 5).

Przedstawione w tabelach 4 i 5 czynniki (syndromy) empatii poddano ocenie mocy dyskryminacyjnej pozycji. Okazało się, że z uwagi na zróżnicowaną liczbę pozycji w poszczególnych czynnikach spójność wewnętrzna mierzona wartością testu Alfa Cronbacha jest zróżnicowana, ale ogólnie zadowalająca. Wskaźnik „α" dla czynnika I wynosi ,7751; dla czynnika II uzyskano wartość ,6113; ,5917 dla czynnika III; ,6020 dla czynnika IV; ,4707 dla czynnika V.

Tab. 5. Syndromy (podskale) w kwestionariuszu KRE II

SYNDROM I - Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych			
	-P27	Unikam sytuacji, w których muszę wysłuchiwać innych ludzi	**,696**
2.	**-P29**	Staram się unikać spotkań z ludźmi niesprawnymi	**,659**
3.	**+24**	Często jestem w sytuacji, gdy inni ludzie mówią mi o swoich kłopotach	**,617**
4.	**-P28**	Z twarzy drugiego człowieka nie staram się nic wyczytać	**,560**
5.	**+P22**	Jestem wrażliwy na ludzki ból	**,540**
6.	**-P13**	Ludzie zadumani irytują mnie najbardziej	**,495**
7.	**+P18**	Pomagam ludziom, którzy są w nieszczęściu	**,492**
8.	**+P25**	Zdarza mi się odgadywać myśli moich znajomych	**,454**
9.	**+P17**	Umiem przeżywać wraz z innymi ludźmi ich radości i smutki	**,408**
SYNDROM II - Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych			
1.	**+P19**	Wzruszam się nieszczęściem innych ludzi	**,619**
2.	**+P1**	Rozpacz innych ludzi pozostaje we mnie bardzo długo	**,607**
3.	**-P20**	Patrzenie na chore dzieci jest dla mnie męczarnią	**,563**
	+P3	Był czas, że cierpiałem widząc cierpienie innych ludzi	**,515**
	+P14	Przeraża mnie gdy widzę ludzi obojętnych w stosunku do innych	**,426**
SYNDROM III - Wrażliwość na przeżycia innych			
	+P15	Wiedza o przeżyciach innych ludzi pomaga mi w rozwiązywaniu własnych spraw	**,601**
2.	**+P21**	Inni lubią mnie za to, że staram się ich zrozumieć	**,529**
3.	**P32**	To, że u innych widzę radość czy trwogę wpływa na moje zachowanie	**,468**
4.	**+P7**	Czuję niepokój, gdy widzę obok niespokojne twarze	**,461**
5.	**+P2**	W każdym geście drugiego człowieka szukam prawdy o jego zachowaniu	**,446**
6.	**+P16**	Wśród innych ludzi szukam tak samo myślących i czujących jak ja	**,421**
7.	**+P31**	Poznanie przeżyć innych ludzi dostarcza mi wiele wzruszeń	**,388**
SYNDROM IV - Gotowość poświęcenia się dla innych			
1.	**+P5**	Cierpienie innych ludzi wymaga ode mnie współczucia i troski	**,568**
2.	**+P6**	Lubię współczucie innych kiedy jestem chory i sam umiem współczuć	**,534**
3.	**+P4**	W życiu dążę do tego by być komuś bliskim jak nikt dotąd	**,495**
4.	**+P8**	Po to by widzieć ciepło w oczach innych ludzi, warto się trudzić	**,467**
5.	**+P33**	Dostrzegać cierpienie innych ludzi to mało, to musi boleć choć przez chwilę	**,448**
6.	**+P26**	Podjąłbym się pracy z ludźmi kalekimi	**,413**
SYNDROM V - Wczuwanie się w stany i przeżycia innych			
1.	**+P10**	Chętnie zaczynam rozmowę z dawnymi przyjaciółmi szkolnymi	**,699**
2.	**+P23**	Gdy widzę na ulicy żebraka to lubię mu pomóc	**,571**

3.	**+P11**	Gdy ktoś mi wyrządzi krzywdę, staram się przede wszystkim zrozumieć jego czyn	**,548**

Przy numerach poszczególnych pozycji znakiem plus zaznaczono twierdzenia gdy odpowiedzią diagnostyczną jest "Tak", oceniany według wzoru A; Tak - 3 pkt., Raczej tak - 2 pkt. Raczęj nie - 1 pkt, Nie - 0 pkt. Natomiast gdy przy numerach pozycji zapisano znak minus, odpowiedzią diagnostyczną jest "Nie", punkt przydzielamy według wzoru B; Nie – 3, Raczej nie - 2, Raczej tak - 1, Tak - 0 pkt.

W dalszej części wykonanych analiz dokonano prezentacji interkoleracji w pięciu wyodrębnionych podskalach, które uznano za najlepiej odzwierciedlające zdolności empatycznego rozumienia innych osób (zob. tab. 6).

Tab. 6. Interkorelacje w pięciu podskalach empatii – studenci pedagogiki

PODSKALE	S1	S2	S3	S4	S5
SYNDROM 1 Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	—	,282(**)	,251(**)	,402(**)	,**673**(**)
SYNDROM 2 Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	,282(**)	—	,322(**)	,324(**)	,**788**(**)
SYNDROM 3 Wrażliwość na przeżycia innych	,251(**)	,322(**)	—	,343(**)	,**703**(**)
SYNDROM 4 Gotowość poświęcenia się dla innych	,**402**(**)	,324(**)	,343(**)	—	,486(**)
SYNDROM 5 Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	,**673**(**)	,**788**(**)	,**703**(**)	,486(**)	—

** Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie)

Jak widać z tabeli 6, korelacje pomiędzy wynikami podskal są dodatnie i istotne statystycznie. Najwyższa korelacja wystąpiła pomiędzy syndromem 2 i 5 (r= ,788), co oznacza , że badani studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i resocjalizacyjnej wykazujący tendencję do „współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych" charakteryzują się także gotowością do „wczuwania się w stany i przeżycia innych osób". Podobnie bardzo wysoką korelację dodatnią odnotowano pomiędzy syndromem 3 (wrażliwość na przeżycia innych) a syndromem 5 omawianym już wyżej. (r= ,703). W badanej grupie z umiejętnością „wczuwania się w stany i przeżycia innych" zdecydowanie łączy się także ze zdolnością „sympatyzowania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych" (r= ,673). Badani studenci okazali się także bardzo wysoko podatni na „gotowość poświęcenia się dla innych (syndrom 4), co doskonale koreluje dodatnio z „wczuwaniem się w stany i przeżycia innych" (syndrom 5). W toku dalszych eksploracji interesujące będzie uwidocznienie

korelacji pomiędzy wyodrębnionymi podskalami KRE osobno dla kobiet oraz mężczyzn. Ponieważ badana grupa była mocno sfeminizowana to wykonanie takich analiz były niemożliwe. Ujawnione wyżej zależności są zgodne z oczekiwaniami i bardzo dobrze rokują o przyszłej tożsamości zawodowej studentów pierwszych lat studiów pierwszego stopnia w zakresie pedagogiki.

Celem wzbogacenia ujawnionych korelacji podzielono badaną grupę ze względu na wybraną specjalizację zawodową. W jednej znaleźli się studenci pedagogiki resocjalizacyjnej (gr. 1), a w drugiej studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (gr. 2), (zob. tab. 7).

Tab. 7. Poziom empatii studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej na tle studentów pedagogiki resocjalizacyjnej

Podskale KRE II	Gr	N	Średnia	Odchylenie standardowe	Test t	Istotność różnic
SYNDROM 1	1	63	19,71 (**2,19**)	3,812	5,259	**p<0,001**
	2	77	22,60 (**2,51**)	2,657		
SYNDROM 2	1	63	9,13 (**1,82**)	2,067	1,060	ni
	2	77	9,48 (1,9)	1,875		
SYNDROM 3	1	63	13,44 (1,92)	2,693	1,874	,063
	2	77	14,29 (2,04)	2,600		
SYNDROM 4	1	63	11,84 (1,97)	2,778	1,801	,074
	2	77	12,64 (2,11)	2,444		
SYNDROM 5	1	63	5,60 (1,87)	1,409	,508	ni
	2	77	5,47 (**1,82**)	1,752		

Zanim podane zostaną analizie wyniki w tabeli 7 należy przypomnieć, że liczba pozycji w poszczególnych syndromach jest zróżnicowana. Syndrom 1 składa się z 9 twierdzeń (maksymalna możliwa do uzyskania suma punktów wynosi w nim 27 pkt (9 pozycji x 3 pkt). W syndromie 2 znajduje się pięć twierdzeń, a osoba badana może uzyskać maksymalnie 15 pkt. W syndromie 3 jest 7 pozycji (max. suma punktów wynosi 21). Natomiast syndrom 4 składa się z 6 pozycji a syndrom

5 tylko z 3 twierdzeń (odpowiednia maksymalna suma punktów wynosi 18 i 9). Z uwagi na zróżnicowaną liczbę pozycji w poszczególnych podskalach, dla lepszej orientacji w wynikach, średnie arytmetyczne podzielono przez liczbę pytań, a wyniki zapisano w nawiasach w kolumnie czwartej (zob. tab. 7).

Badani studenci na twierdzenia w kwestionariuszu KRE odpowiadali zaznaczając odpowiedzi na skali czterostopniowej (Tak - Raczej tak - Raczej nie - Nie). Za co mogli otrzymać od 3 pkt do 0 pkt. Z analizy wartości średnich arytmetycznych wynika, że we wszystkich syndromach wyniki studentów są wyższe od przeciętnej możliwej do uzyskania w każdej podskali empatii. Najwyższy poziom empatii odnotowano w zakresie syndromu 1 (sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych), średnie w obu grupach przekraczają wartość 2 pkt. Natomiast najniższe wyniki wystąpiły w syndromie 5 (wczuwanie się w stany i przeżycia innych).

Istotne statystycznie różnice pomiędzy porównywanymi grupami stwierdzono w syndromie I. Studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej okazali się bardziej zdolni w zakresie „sympatyzowania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych". Są więc bardziej przychylnie, ufnie i życzliwie nastawieni do otoczenia niż studenci pedagogiki resocjalizacyjnej. Niższy poziom empatii studentów kierunku resocjalizacji nie jest zaskoczeniem, ponieważ podobne tendencje w swoich analizach odnotowała A. Lewicka (206, s. 165 i n.).

Ogólnie z przedstawionych danych dotyczących poziomu empatii studentów pedagogiki obojga płci, niezależnie od wybranej specjalności jest nieznacznie wyższy od przeciętnego poziomu dla poszczególnych tendencji empatycznych wyodrębnionych w kwestionariuszu KRE II. Jest to zgodne z przyjętym założeniem wyjściowym, że badana zdolność empatyczna, ujmowana w sposób komplementarny, emocjonalno-poznawczy i komunikacyjny, podlega procesowi dojrzewania i kształcenia. Być może jest też tak, że empatia jako dyspozycja charakterystyczna dla natury człowieka, poddaje się procesowi uczenia w sposób niezamierzony, zarówno we wczesnych jak i późniejszych okresach rozwojowych człowieka. Proces rozwoju i kształtowania wyodrębnionych w KRE II umiejętności empatycznych będzie przedmiotem dalszych badań i porównań, zwłaszcza w grupach osób asocjalnych i podsądnych.

Literatura cytowana:

Arct M.(1916) Słownik ilustrowany języka polskiego, Wyd. Arcta Warszawa

Bartkowicz Z.(1996), Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych, UMCS Lublin.

Bedyńska S., Brzezicka A.(2007) , Statystyczne drogowskazy Wyd. SWPS „Academica" Warszawa.

Biel K.(2008) Przestępczość dziewcząt, Wyd. WAM Kraków.
Bowlby J.(1969) Attachment and Loss. Hogarth Press. London.
Bowlby J. Uwagi na temat nowej teorii przywiązania dziecka do matki. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1976 nr 6 ,
Brzeziński J(1978)., Elementy metodologii badań psychologicznych. PWN Warszawa.
Davis M.(1999), Empatia : o umiejętności współodczuwania, GWP Gdańsk.
Dobromilska H., Empatia w szkole. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 1988, 8.
Drwal R.(1987), Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej, UMCS Lublin .
Eibl-Eibesfeldt I (1987) Miłość i nienawiść. PIW Warszawa .
Eliasz H., O sposobach rozumienia pojęcia „empatia". „Przegląd Psychologiczny" 1980, 3
Eliasz H., Percepcja bólu ofiary jako czynnik modyfikujący agresje. Przegląd Psychologiczny, 1974, 1/
Gawriiowa T. P.: Ekspierymientalnoje izuczienie empatii u dietiej mlodsziego i sriedniego wozrosta. „Woprosy Psichołogii" 1974 nr 5
Gawriłowa T. P.: Poniatie empatii w zarubieżnoj psichołogii. „Woprosy PsichoJogii" 1975 nr 2
Gilly M.(1987), Nauczyciel – uczeń, PWN Warszawa
Goleman D.(1997), Inteligencja emocjonalna,Media Rodzina of Poznań Poznań .
H. Erikson E.(1959) Enfance *et* societe. Ed. Delachaux et Niestle. Paris .
Hoffman M. L. (2006) Empatia i rozwój moralny, GWP Gdańsk .
HollerI.,(2007) Porozumienie bez przemocy. Ćwiczenia do pracy samodzielnej oraz dla osób prowadzących warsztaty, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza Warszawa
Jagielska – Zieleniewska, Z zagadnień empatii, „Psychologia Wychowawcza" 1978 , 5
Karłyk-Ćwik (2009) ***Kompetencje*** zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami, Wyd. Edukacyjne Akapit Bydgoszcz
Kliś M., Kossewska J., Zdolność do empatii u nauczycieli i studentów. „Psychologia Wychowawcza" 1993, 2
Kliś M., Kossewska J., Empatia a inteligencja, cechy osobowości i temperamentu. „Psychologia Wychowawcza" 1994, 5
Kliś M., Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych. „Psychologia Wychowawcza" 1998, 1
Kochańska G.: Rozwój zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi. Przegląd badań. ..Psychologia Wychowawcza" 1976, 2
Kon I. S.(1987) Odkrycie „ja". PIW Warszawa.
Lemain J. M.: L'empathie et les problemes de la perception d'autrui. ,,L'annee psychologiąue" 1959, l
Lewicka A., (2002) Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej, UMCS Lublin .
Marlieu P.(1978) Wypowiedź na seminarium nt. przywiązania. /w:/ R. Zazzo (red.): Przywiązanie. PWN Warszawa.
Mazurkiewicz J.(1950) Wstęp do psyehofizjologu normalnej. Warszawa.
Mehrabian A., Epstein W., A Measure of Emotional Empathy. „J. of Personality", 1972, vol. 40, N° 4.
Nazar J. (1990). Empatia i jej związek z cechami osobowości nauczyciela. GWP Gdańsk.
Obuchowski K.(1995), Przez galaktykę potrzeb : psychologia dążeń ludzkich, Zysk i S-ka Poznań
Obuchowski K.(1983) Psychologia dążeń ludzkich. PWN Warszawa
Osterrieth P.(1962) Wprowadzenie do psychologii dziecka. NK Warszawa
P i n a t e l J., La concept de personnalite oriminelle. Hevue de Science Criminalle et de flróit Penal Compare 1962, 1,
Plewicka Z.(1982), Zdolności psychospołeczne oraz funkcjonowanie jednostki w grupie. UMCS Lublin.
Rembowski J.(1989), Empatia : studium psychologiczne, PWN Warszawa
Rembowski J.,.O empatii i niektórych sposobach jej badania, „Kwartalnik Pedagogiczny", 1982, 3—4.
Reykowski J.(1979), Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość. Warszawa 1979.
Rosenberg M. B, Edukacja wzbogacająca życie, Warszawa 2006
Rosenberg M. B. Rozwiązywanie konfliktów Warszawa 2008
Rosenberg M. B., Porozumienie bez przemocy. O języku serca. Wyd. 2, PWN Warszawa.
Schaffer H. R.(1981) Początki uspołecznienia dziecka. PWN Warszawa .
Scheler M.(1980): Istota i formy sympatii. PWN Warszawa
Skarżyńska K.(1981), Spostrzeganie ludzi. PWN Warszawa.
Spitz R.: De la naissance a la parole. PUF Paris 1968
Sura Hart, Victoria Kindle Hodson, (2006) Empatyczna klasa. Relacje, które pomagają w nauce, Jace